

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

EDERSON LUIZ DA SILVA

PRÁTICA MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: UMA PESQUISA-AÇÃO  
EM UMA OFICINA DE MÚSICA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

BRASÍLIA

2023

EDERSON LUIZ DA SILVA

PRÁTICA MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: UMA PESQUISA-AÇÃO  
EM UMA OFICINA DE MÚSICA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música. Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música.

**Orientadora:** Flávia Motoyama Narita

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD111p DA SILVA, Ederson Luiz  
PRÁTICA MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA  
OFICINA DE MÚSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA / Ederson Luiz DA SILVA; orientador Flávia  
Motoyama NARITA. -- Brasília, 2023.  
102 p.

Dissertação(Mestrado em Música) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Oficina de música . 2. Humanização . 3. Formação  
Continuada. 4. Paulo Freire. I. NARITA, Flávia Motoyama ,  
orient. II. Título.

EDERSON LUIZ DA SILVA

PRÁTICA MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: UMA PESQUISA-AÇÃO  
EM UMA OFICINA DE MÚSICA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música. Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música.

Aprovado em: Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Motoyama Narita  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins  
(Membro interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilza Zenker Leme Joly  
(Membro externo)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a meus pais, Ivanilde Pereira e Luiz Gonzaga, meus primeiros educadores juntamente com a linhagem familiar que os precederam. Essas pessoas construíram o chão que pisamos. Também agradeço meus irmãos, sobrinhos e familiares nessa caminhada da vida.

No contexto da pesquisa, agradeço o Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade de Brasília pela formação, nas figuras dos professores e funcionários: Delmary de Abreu, Flávio Pereira, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Paulo Roberto Marins, Ricardo Freire, Sérgio Figueiredo. Agradeço a Carlos Kater pela contribuição na qualificação. Faço menção especial a minha orientadora, Flávia Motoyama Narita, pelos ensinamentos, profissionalismo e humanidade. Também foram muito importantes meus colegas de discussão em nosso grupo de estudo: Marcus Alves, Walter de Sousa, Raquel Di Maria, Moisés dos Santos, Michael Alves, Lorena Aires. Sem eles, provavelmente seria muito difícil realizar esta tarefa. Aproveito para agradecer todos os professores que participaram de minha formação nessa instituição também nas minhas graduações.

Com relação à vida profissional, agradeço meus colegas e amigos da Regional de Ensino de Santa Maria, nas pessoas de Sthefany Evangelista e Rejane Gomes, onde tantas vezes fazemos reflexões e ações sobre a educação na cidade. Agradeço imensamente os professores e professoras dos Centros de Vivências Lúdicas- Oficinas Pedagógicas pela participação na pesquisa e pela amizade sempre reatada comigo em fortes laços afetivos e lúdicos.

Com relação às reflexões, agradeço a Mariana Almada, Terezinha Lima, Márcia Maria, Ivanildo Silva, Matheus Nogueira, Simone Moura, Claudete Santana, Priscila Egídio, Débora Soares e Fátima Meirelles pelas conversas com relação à pesquisa no tema da humanização. Aproveito para agradecer Camila Evangelista pela competência e valiosas contribuições linguísticas.

Agradeço aos irmãos de comunidade, aos amigos do Projeto Santa Maria em Pauta, enfim, meus amigos, familiares e colegas que, algum dia, tivemos caminhos cruzados...

## RESUMO

Esta dissertação busca refletir sobre a prática de uma oficina de música baseada em vivências educacionais humanizadoras para vinte professoras e três professores da Educação Básica, não especialistas em música. Este grupo, chamado "Centro de vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas", trabalha em um contexto de formação continuada para professores de escola pública no Distrito Federal. Como objetivos secundários, essa pesquisa: a) analisou a oficina de música ofertada como meio de atingir uma formação continuada humanizadora; b) refletiu sobre a aprendizagem musical nessa oficina, em uma prática colaborativa; e c) discutiu meu processo pessoal de humanização neste período de pesquisa. Ela baseia-se nos estudos teóricos de Paulo Freire para explicar a humanização como uma busca pelo "ser mais" na atuação e conscientização educativa no conhecimento de si e do mundo. A educação musical, como vivência e aprendizado, pôde desempenhar um papel importante neste contexto. Esse estudo qualitativo foi conduzido por uma pesquisa-ação-existencial, segundo Barbier (2002). Pontos importantes desta metodologia são a participação ativa, a inventividade e autonomia nos processos educativos, arte, discussão e reflexão sobre os temas propostos. A coleta de dados foi realizada no ano de 2022, durante quatro meses, por meio de observação participante, análise de gravações de áudios e vídeos da oficina, questionários, rodas de conversa e entrevista individual semiestruturada com os participantes. Por meio da triangulação de dados e análise temática, ressalto a importância da humanização na formação continuada. Na análise, destaco como temas: o cuidado com o outro, desde as instâncias institucionais às relações comunitárias e pessoais em um **ver/acolher o outro** como uma porta respeitosa e afetiva para sua cultura, suas potencialidades e fragilidades; o **diálogo colaborativo** como fator agregador para um aprendizado; a **liberdade musical** inserida na prática educativa, que traduziu um sentimento de criação e ludicidade nos participantes; o **"eu posso "** como **autoestima** para aprender mais; e a **estesia como experiência de integração humana**.

**Palavras-chave:** Oficina de música. Humanização. Formação continuada. Paulo Freire.

## ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on a music workshop based on humanizing practices in education offered to twenty female and three male Primary and Secondary school teachers who are not specialists in Music. This group, called “Centro de Vivências Lúdicas- Oficinas Pedagógicas”, works in continuing education, offering courses for government-funded school teachers in the Federal District of Brazil. This piece of research had the following purposes: a) to analyse the music workshop as a means to achieve a humanizing continuing education; b) to reflect on the musical learning in a collaborative practice and; c) to discuss my own process of humanization during this research period. Humanization in this work is based on theoretical studies of Paulo Freire in a search for “being more fully human” through acting and being consciously aware of ourselves and of the world. Music education, as an experience and learning process, can play an important role in this context. This qualitative study followed Barbier’s (2002) existential approach to action research. Important points in this methodology are active participation, inventiveness and autonomy in educational processes, art, discussion and reflection on the proposed themes. Data collection was carried out during the year 2022, in a period of four months, through participant observations, analysis of audios and videos recorded in the workshop, questionnaires, group conversations and individual semi-structured interviews. Through data triangulation and thematic analysis, I emphasize the importance of humanization in continuing education. The following themes are highlighted: the care for others, from institutional instances to community and personal relationships, **seeing and accepting the other** as a respectful and affectionate gateway to their culture, potentialities, and difficulties; **collaborative dialogue** as an aggregating factor for learning; **musical freedom** embedded in the educational practice, translated into creativity and playfulness; the feeling of “**I can**” as self-esteem to learn more and; **aesthesis** as a human integration experience.

**Keywords:** Music workshop. Humanization. Continuing education. Paulo Freire.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Temas levantados pela análise de dados .....	54
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores dos CVLOP participantes dessa pesquisa .....	29
Quadro 2: Registro Geral dos Dados .....	38
Quadro 3: Cronograma das atividades nos encontros .....	42
Quadro 4: Definição das Categorias .....	51
Quadro 5: Questionário no quesito aprendizado x disciplina.....	69
Quadro 6: O que cada um aprendeu na oficina .....	74
Quadro 7: Respostas do questionário sobre prática e diálogo .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Humanização, segundo os participantes.....	48
Gráfico 2 : Autopercepção do aprendizado: como você aprende melhor?.....	64
Gráfico 3: O que gostaria de aprender sobre música.....	70

## SUMÁRIO

1. O QUE VAMOS TOCAR? .....	11
1.1 Objetivos .....	13
2. OUVINDO TRÊS MUNDOS .....	15
2.1. Freire ainda no século XXI? .....	16
2.2. Educação Musical e Humanização .....	19
2.3. Qual Oficina de Música? .....	24
2.4. Entendendo a Pedagogia da Oficina de Música .....	26
3. FORMAÇÃO CONTINUADA MUSICAL E CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS .....	28
4. CAMINHOS E PEGADAS DA PESQUISA .....	33
4.1. Planejamento da Oficina de Música .....	36
4.2. Oficina de música na prática .....	37
4.3. Instrumentos de coleta de dados .....	38
4.4. Um tipo de análise .....	40
4.5. Explicação geral sobre as atividades .....	42
5. ENCONTROS: FAZENDO MÚSICA E ABRINDO PORTAS .....	44
5.1. Contexto inicial da Oficina de Música .....	45
5.2. Resumo dos ciclos da Oficina .....	46
5.3. O que é humanização para você? .....	47
5.4. Significação para os participantes e categorização .....	49
5.5. O ver/acolher o outro .....	55
5.5.1. O ver/acolher na dimensão institucional .....	57
5.6. O Diálogo colaborativo .....	59
5.7. A Liberdade na prática musical educativa .....	63
5.8. Liberdade, criatividade e ludicidade .....	66
5.9. O “Eu Posso” como autoestima no aprender .....	70
5.10. Estesia como uma porta para integração humana .....	75
5.11. Minha humanização .....	78
6. CONCLUSÕES .....	81
REFERÊNCIAS .....	84
APÊNDICE I: FOTOS E MATERIAIS DA OFICINA DE MÚSICA .....	89
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS .....	98

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	99
--	----

## 1. O QUE VAMOS TOCAR?

Os campos da arte e da educação possuem complexidades que escondem a relação humana e o universo que somos. Transmitimos e recebemos sinais, construímos símbolos, e vivemos com expectativas, memórias, costumes, incertezas e condições. Dentro desses desafios, iniciarei essa dissertação explanando um pouco sobre o chão por onde caminharemos. Os campos dessa dissertação são a humanização e a formação continuada de professores<sup>1</sup> de disciplinas diversas, não especialistas em música, mas que trabalham com formação continuada para professores de Educação Básica.

Utilizo o conceito de humanização de Freire (2011, p.40) quando a define como vocação ativa do “ser humano histórico-cultural” para “ser mais”, transformando o mundo com sua ação-reflexão. Essa transformação requer uma radicalização “crítica, amorosa, humilde e comunicativa” (Freire, 1991, p.50) que não nega o direito do outro de optar, nem o transforma em objeto, desumanizando-o. Essa visão de Freire parte de uma análise do mundo e das relações humanas. Essa dissertação delimita esse conceito para o campo da educação.

O tema da humanização na educação foi se tornando presente em minha história como professor. Por exemplo, no ano de 2019, tive oportunidade de lecionar oficinas musicais em uma região de poder aquisitivo menor. Isso me sensibilizou de forma mais profunda. Como eu trabalhava no projeto musical Santa Maria em Pauta, ligado a Regional de Ensino de Santa Maria (DF), estava sempre a par, desde 2011, das discussões sobre educação, como por exemplo nas plenárias para construção coletiva do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Posteriormente trabalhei com a professora Mariana Almada e tive formação, à distância, com o professor José Pacheco que me causaram grande impacto em minha consciência da formação humana como professor.

Outro fator importante para motivação desse trabalho foi meu contato com criação musical e artística no meu ambiente familiar e também na minha formação musical acadêmica. Tive como professores Jorge Antunes e Conrado Silva, compositores e defensores da Oficina de Música, que sempre buscaram a reflexão do ser humano no seu contato com a arte. Tudo isso aliado à minha formação em filosofia e minha religiosidade católica, ligada a um humanismo.

---

<sup>1</sup> O grupo participante é constituído por mais professoras do que professores. Alternarei, por vezes, os termos nesta pesquisa.

Diante de dúvidas, “acertos” e “fracassos” na minha prática como professor, as relações do estudante com os conhecimentos, as consciências, as criatividade e as motivações eram as que mais me intrigavam. Essas reflexões foram mais estimuladas quando comecei a trabalhar com formação continuada artística e lúdica para professores. Analisando minha trajetória como professor, por vezes já adotei práticas que privilegiaram demasiadamente o conhecimento do professor, obscurecendo os entendimentos e conhecimentos dos alunos. Isso seria a prática da educação bancária desumanizadora que, na visão de Freire (2011, p. 82), coloca o professor como o único detentor da ação autônoma no espaço educativo. Nesse modelo, o professor é quem educa, sabe, pensa, disciplina, diz, opta, atua, escolhe. Enquanto isso, o aluno é educado, disciplinado, calado, prescrito, escolhido e, além disso, não sabe. É objeto, é desumanizado. Uma prática desse tipo constitui uma relação de poder e de escolha excessivamente verticalizada entre professor e aluno que desumaniza a ambos. Posso dizer que na minha experiência presenciei muitas práticas como essas em educação.

Imaginei, como hipótese, que uma formação continuada para professores na área artística musical, como uma Oficina de Música, no sentido de experimentação sonora e abertura a uma construção musical e educativa conjunta talvez pudesse auxiliar nessa reflexão. Na área de educação musical, segundo Figueiredo (2017), por exemplo, há uma superficialidade na formação artística do pedagogo. Por isso, na formação continuada, podem e devem ocorrer vivências, práticas e reflexões para uma atuação mais consistente do professor. Porém, para alguns pesquisadores, “a concepção de Arte e de ensino atual pouco contribui para a formação humana. Isso pelo fato de se encontrar esvaziada da sua função, quando considerada como um substrato utilitário, instrumental ou como recurso disciplinador” (Almeida, 2010 apud Birck, 2019, p. 187). Estamos discutindo a utilização da arte somente como meio, ou seja, a desvalorização da arte como conhecimento e a desvalorização do ser humano como pessoa, desumanizando-o. Apesar disso, imagino que a educação musical possa ser um caminho para profundos conhecimentos artísticos e também para a humanização. Com relação à arte, Freire diz:

[...] uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar tecnicista, é você viver intensamente a estética da educação. [...] A educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. (Freire, 2013, p.361)

Ele defende um ideal de educação como uma arte. Essa defesa da estética relaciona a visão artística à educação e à constituição do ser humano como ser criador de beleza, em busca de sua humanização. Para discutir esses problemas, planejei uma oficina de música em pesquisa-ação. Ela poderia carregar um potencial de levar professores a uma reflexão sobre

processos mais profundos sobre a complexidade do processo educativo, incluindo a humanização como um dos pilares.

Tomei aqui a humanização na linhagem da pedagogia progressista como um ponto de vista, uma parte a ser analisada para um melhor entendimento e delimitação do tema. Então, no caso da educação musical, os trabalhos escolhidos relacionados à humanização também possuem como uma das bases a humanização defendida por Paulo Freire como ponto de partida para análise da oficina de música.

Resumindo, essa reflexão perpassa os campos da humanização, da oficina de música e da formação continuada para professores de educação básica. O grupo escolhido constituiu-se de vinte professoras e três professores dos Centros de Vivências Lúdicas- Oficinas Pedagógicas de Brasília (CVLOP), onde também atuo. Este grupo possui pedagogas e também professores de várias disciplinas que atuam em formação continuada como uma equipe formativa e pedagógica interdisciplinar com foco na ludicidade. Também utilizam a educação artística para este intento.

Esta problematização busca melhorar a prática pedagógica tanto minha quanto desse grupo de professores no sentido de superar a educação bancária, onde o formador decide e traz os conteúdos, os materiais e as formas de aprender já prontas e oportunizar aos participantes um protagonismo nas decisões, vivências, comprometimentos e reflexões dos processos formativos.

Após essa exposição do contexto em que a formação continuada de professores possui teoricamente uma potência de reflexão, vivência e melhoramento dos processos educativos, faço o seguinte questionamento: em um contexto formativo que pode privilegiar excessivamente a relação vertical entre formador e participante, desumanizando-os, quais seriam as contribuições de uma reflexão educacional vivenciada entre professores formadores em uma prática de oficina de música que busca ser humanizadora?

## 1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral dessa dissertação é refletir sobre a prática de uma oficina de música baseada em vivências educacionais humanizadoras para vinte professoras e três professores da Educação Básica, não especialistas em música.

Os objetivos específicos, os explico a seguir:

- discutir as práticas da Oficina de Música ofertada como meios de uma formação continuada humanizadora;
- refletir sobre os processos de aprendizagem musical em uma abordagem colaborativa;
- analisar meu processo pessoal de humanização na oficina.

Sendo professor da EAPE<sup>2</sup> (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), presumo que esse trabalho possa ser uma contribuição para esta formação a partir de uma visão humanizadora na efetivação das políticas públicas, coadunando-se ao trabalho de pesquisa-ação. A Oficina de Música foi escolhida nessa pesquisa como um tipo de ação porque, em tese, poderia coadunar-se a uma pesquisa-ação devido à abertura ao diálogo e às decisões para a consecução de uma problemática.

Como estrutura do trabalho, no capítulo 2 explano sobre conceitos de humanização, sua relação com a educação musical e com os aspectos pedagógicos e históricos do conceito de Oficina de Música utilizado. O capítulo 3 é dedicado à apresentação mais detalhada do grupo participante da pesquisa, os Centros de Vivências Lúdicas- Oficinas Pedagógicas, e à relação da educação musical com esta formação continuada. No capítulo 4, explico a metodologia de pesquisa-ação, os métodos de coleta e de análise utilizados. No capítulo 5, temos descrições e a análise interpretativa com categorias; e no capítulo 6 as considerações finais do estudo.

---

<sup>2</sup> Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal.

## 2. OUVINDO TRÊS MUNDOS

Os temas da educação são sempre amplos por tratarem da questão humana. Nesse capítulo, explanarei sobre o conceito de humanização anteriormente explicitado com relação a três áreas: em sua parte histórica e educação (de modo geral); na educação musical; no campo da oficina de música como conceito pedagógico. Início falando brevemente sobre a humanização como conceito.

Há muitos termos que utilizam “*human*” como raiz: humano, humanização, humanismo, humanitário. Nogare (1985), por exemplo, identifica os diferentes humanismos com tempos históricos ou filosofias. Mendes (1995) aumenta a lista com outros humanismos<sup>3</sup>, de acordo com epistemologias. Talvez essa confusão europeia tenha se iniciado quando Protágoras dissera, na Grécia Antiga, que o homem é a medida de todas as coisas. “Se o homem é o centro de tudo, teremos um amplo espectro de humanismos, consoante a concepção de homem que se tenha” (Mendes, 1995, p. 792). Seguindo esse raciocínio, notamos que cada povo tem uma visão do ser humano em seu tempo histórico. No Brasil, quando os indígenas chamaram o homem branco de *kara’iwa*, tinham alguma ideia de si mesmos e do outro? Digo isso para refletir sobre nossa matriz brasileira tripla de indígenas, negros e brancos, além dos imigrantes, e como isso pode afetar nosso conceito de humanização. Penso que de certa forma, a ideia aqui será a busca do respeito pela cultura do outro, tornando-se, de certa forma, uma ética universalizante.

Nogare (1985) exemplifica um tipo de humanismo que se coaduna com a linha dessa pesquisa. Seria o humanismo de caráter ético-sociológico, “que visa tornar-se realidade, costume e convivência social” (Nogare, 1985, p. 16). Seguindo essa linha, podemos entender melhor a polissemia da palavra humanização.

Explicitamos aqui que, por vezes, a humanização é aceita como sinônimo de uma prática de ensino humanista ou humanitária. Nesse sentido, Medeiros (2019) nomeia quatro autores que se utilizam dessa nomenclatura: Paulo Freire, Rubem Alves, Josef Pieper e Jean Lauand. Para Medeiros (2019, p.139), Rubem Alves e Lauand se aproximam da questão da afetividade, onde o sentimento e a celebração possuem um papel preponderante neste tipo de abordagem. Seria a educação pela alegria e pelo sabor; e, para Pieper, de forma diferente, a

---

<sup>3</sup> Para Mendes (1995, p.792), há humanismo “laico e outro religioso; um literário-artístico e outro científico; um realista e outro idealista; um marxista, positivista, utilitarista, iluminista, naturalista, outro existencialista, imanentista, transcendentalista, holista”.

importância estaria focada na capacidade do professor despertar admiração e encantamento pelo saber.

Em sua definição sobre humanização, Freire (2011, p.40) a define como vocação “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. Não seria passivo no mundo, mas aquele ser histórico-cultural que transforma o mundo com sua ação-reflexão (práxis). Na sua incompletude, não é um ser acabado, mas de busca. Para Freire (1991), o ser humano coisificado ou desumanizado seria aquele que é transformado em objeto e é tratado como passivo, sem a querela da busca, isolado e sentindo-se incapaz de transformar o mundo. Seria o “ser menos”, desumanizado, ao contrário do “ser mais”, que é humanizado e humanizador.

Segundo Brandão (2008, p. 1), na mesma linha citada, a educação humanizadora deverá trabalhar na “criação de pessoas humanas críticas, criativas e participativas. (...) Criar, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e feliz”. Coloca, além disso, três ideias necessárias para efetivação de uma educação humanizadora: a educação é por toda vida; é um bem e um valor em si mesma; aprender é uma atividade irreduzível a qualquer outra. Já Garin (apud Carvalho, 2017, p. 1033) afirma que “formação humanista é seu potencial caráter emancipador: a liberdade no mundo e a consciência de si mesmo”. Desse modo, as definições de humanização aqui expostas se aproximam, excetuando-se a de Pieper.

Percebe-se no que foi dito uma linha histórica do humanismo, que desemboca no conceito de humanização. Darei destaque à conceituação de Freire para esse tema devido ao seu pioneirismo e influências posteriores, como inspiração para a vivência de processos humanizadores nessa oficina. Diante desses conceitos, discorro aqui sobre uma formação humanizadora que busca ver o ser humano não como objeto, mas como um ser dotado de uma presença, uma história própria, e que deve ser respeitado como ser humano em sua integralidade.

## 2.1. FREIRE AINDA NO SÉCULO XXI?

A obra de Paulo Freire foi feita em determinado período histórico, circunscrita ao seu contexto, e podemos analisar se ainda pode ser atual em relação à humanização na educação. É relevante dizer que Paulo Freire possui 41 títulos de Doutor *Honoris Causa* de diversas universidades, dentre elas Harvard, Cambridge e Oxford.

Apesar de ter provindo da linha do escolanovismo, ele faz sua crítica contextual. Nos dias de hoje, a influência da Escola Nova, segundo Fernandes (2020), seria uma das bases para a pedagogia contemporânea, em oposição ao verbalismo e passividade do aluno no ensino tradicional. Foi o início de uma mudança na pedagogia, que teve suas reverberações em concepções diversas de educação. Freire, porém, procura ir além da Escola Nova e do humanismo. Segundo Zitkoski (2019), essa crítica provém, dentre outros pontos, da não diretividade do ensino.

Concordando com Freire, Moacir Gadotti (2012) criticara o antigo “humanismo idealista” que, segundo ele, não levava em conta os problemas educacionais de seu tempo. “A pedagogia continua com suas pretensões humanistas tentando transformar a consciência do professor ou do ‘dirigente’ [...] em vez de tentar uma intervenção decidida na estrutura opressiva na qual eles se encontram” (Gadotti, 2012, p. 112). Nesse sentido, Freire postula a humanização como um segundo passo após o humanismo, quando leva em conta o contexto social, político a uma conscientização sobre estes. Continua Gadotti (2012), explanando sua visão sobre o conceito de humanismo: “engano dos educadores que não veem as implicações socioeconômicas e políticas dos seus atos, e a fraude daqueles que as vendo tentam camuflá-las sob o pretexto de estarem servindo ao humanismo” (Gadotti, 2012, p.113). Se a parte macro, institucional da educação não for considerada, pode-se cometer o erro de colocar somente no professor ou na direção da unidade escolar toda a responsabilidade do processo educativo. Nesse conceito de humanização, procura-se também avaliar globalmente. Concordo com Kater (1997, p.136) quando diz qual é, realmente, a função do artista e do pedagogo: “a conscientização das grandes ideias que marcam a nossa época, a época em que vivemos”. Ou seja, não podemos nos furtar à nossa realidade e ao tempo em que vivemos. Penso que conscientização, ligada à essa humanização, é uma palavra ampla que integra a história, a política, a tecnologia, a ecologia e tudo que envolve as vicissitudes do ambiente da pessoa que busca se conscientizar.

Para Zitkoski (2021), um dos pontos importantes e ainda atuais da pedagogia de Freire é a ciência biófila, inspirada em Eric Fromm. Esta defende que a vida não é neutra, mas também não é necrófila em relação ao não cuidado do planeta e do ser humano. Então, a ciência biófila de Freire tem relação com quatro pontos: a interdisciplinaridade, a dialética, os saberes populares e a transformação social. Resumidamente, o novo “*ethos*” cultural buscado seria a inovação cultural e a libertação para novas relações humanas, em dialética com os saberes, buscando o fim de relações opressoras e em busca de uma conscientização.

Para ele, no entanto, é preciso ter uma visão equilibrada dos processos políticos. Quando expressa vivências de pobres e de pessoas de classe média observados no trabalho educativo, defende que é preciso ser radical, procurando a raiz dos problemas e a consciência de sua realidade sem cair em uma alienação de uma parte: “a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que alimenta” (Freire, 2011, p. 34). Nessa direção, também caminha Arroyo (2011, p.235) quando atesta que, “o povo em nossa perversa cultura política e, por vezes, pedagógica [serve] apenas para ser adestrado, controlado e habilitado com as competências elementaríssimas para continuar sendo povo, subserviente, empregável e ordeiro”.

Zitkoski (2019) defende outra atualidade da obra de Freire. Trata-se do seu legado de obra coletiva, ultrapassando a individualidade do autor. Durante sua vida, Freire abraçou as críticas sérias ao seu trabalho com o primado da dialogicidade e da dialética em uma metodologia de ciência que nunca estará acabada e perfeita, porém busca aperfeiçoar-se, assim como o ser humano, em seu processo de humanização.

Com relação à organização curricular do contexto dessa pesquisa, essa linha de pensamento traduz-se na perspectiva de Teoria Crítica, utilizando conceitos como: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (Distrito Federal, 2014, p. 22). Essa teoria seria uma das respostas a uma política que atua na geopolítica, privilegiando fatores econômicos em detrimento de outros. Fazendo uma reflexão sobre o contexto atual, Birck (2019) adverte-nos sobre possíveis problemas de um processo histórico-educativo:

[...] no momento em que se inicia um processo de esvaziamento do conteúdo escolar artístico e político, se observa que ocorre um direcionamento da formação do indivíduo para o imediatismo, para o cotidiano. Temos uma formação estultificada e esvaziada do professor, isso em razão do não-acesso rigoroso e sistematizado ao conhecimento historicamente produzido (Birk, 2019, p. 189).

Com relação à parte afetiva da humanização, Freire concordaria com Maturana, ao afirmar que o respeito e o amor são imprescindíveis. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (Maturana, 1998, apud Galon, 2021, p. 47). Penso que isso seria uma das bases para um bom exercício da política, de forma geral, e do Brasil como potência para uma democracia social.

Para Zitkoski (2019), Freire defende que a curiosidade humana é um grande potencial da pedagogia. Seria a pedagogia da pergunta. Fazer o outro pensar e entender a partir de seu

mundo, aprofundando-o; e a humanização como ampliação da consciência, um alargamento do mundo para uma vida mais plena, melhor. Esse entender a partir de seu mundo rumo à maior consciência estaria ligado à liberdade de pensamento como condição humana. Isto afetaria cada ser humano de formas diferenciadas pela sua potência, o que poderia causar um receio de vivê-la: “raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes, camuflá-lo, num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente” (Freire, 2011, p. 33).

Segundo Freire (1991, p. 63), o ser humano pode sofrer um processo de massificação ou desumanização na medida em que perde sua reflexão, sua condição de sujeito, “perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador”. A meu ver, essa amorosidade no viver e a criação dos e nos conhecimentos estão ligados à alegria de viver, à necessidade de expressão e de encontros humanos. Esse é um grande desafio da educação atual refletido de alguma forma no pensamento de Arroyo (2011, p. 9), que denuncia um mal-estar preocupante nas escolas por parte de alunos e professores. Aqui, além da parte afetiva, é importante a organização dos tempos e espaços adequados para a vida humana e para o aprendizado.

## 2.2. EDUCAÇÃO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO

Para entender mais o tema e por onde caminharia, fiz um levantamento exploratório de trabalhos relacionados à humanização e educação musical. A busca de artigos foi feita primeiramente pelo portal de buscas da Capes<sup>4</sup> com acesso Cafe<sup>5</sup> pela instituição Universidade de Brasília nos últimos dez anos. Primeiramente foram inseridos na pesquisa avançada três operadores booleanos: *edu\**, *music\** e *human\** para busca de títulos. Excetuando-se a questão hospitalar, somei aos operadores a exclusão (escreve-se “não”) dos termos: *hosp\** (em qualquer campo) e *care* (no título), obtendo 36 artigos revisados por pares. Como foi utilizado o termo “*human*” como operador booleano, a delimitação de artigos abriu-se no sentido da relação entre educação musical e os desenvolvimentos humanos acarretados pela atividade. A leitura dos resumos, sumários e conclusões dos artigos levou-me a ter mais clareza sobre qual conceituação de humanização foi utilizada.

---

<sup>4</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

<sup>5</sup> Comunidade Acadêmica Federada da Capes. É uma federação que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras que disponibilizam acesso a diversos serviços a partir de um único cadastro.

Após a leitura dos resumos, observei que dentre esses, 12 artigos estavam relacionados diretamente com a pesquisa sobre algum desenvolvimento humano na educação musical. Dentre esses, e após a leitura dos mesmos, chamou-me atenção dois artigos relacionados à humanização na perspectiva do educador Paulo Freire. O primeiro se intitula “Pesquisas em Educação Musical Humanizadora: refletindo sobre conceitos e metodologias”, com autoria dos pesquisadores Murilo Ferreira Velho de Arruda e Ilza Zenker Leme Joly. O segundo, “*Informal Learning Practices in Distance Music Teacher Education: Technology (De)Humanizing Interactions*”, elaborado pela pesquisadora Flávia Motoyama Narita. A partir das referências destes dois artigos, destacarei trabalhos dos autores Joly, Narita, Feichas, Galon e Kater nesse embasamento sobre a educação musical humanizadora.

Início esta parte com Feichas e Narita (2015) em seu artigo “Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros”. As pesquisadoras analisam, utilizando a concepção pedagógica de Paulo Freire, dois projetos pedagógico-musicais realizados em duas universidades brasileiras, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Brasília (UnB). Nesse artigo, as autoras chegam a conclusões contextuais sobre a importância de se valorizar e mobilizar os saberes musicais dos educandos, a aprendizagem colaborativa e a conscientização dos seus potenciais musicais com vistas a uma possível educação musical da autonomia.

Apesar desse artigo focar na formação do professor de música especificamente, considero a importância de referir-se a uma educação musical relacionada ao embasamento teórico de Paulo Freire. Ressaltando os pontos dessas considerações, utilizam prioritariamente sua obra “Pedagogia da Autonomia”, partindo de uma perspectiva sociocultural e dialógica que acolhe o contexto dos participantes em uma atividade educacional. Nesse sentido, essa educação busca formar sujeitos críticos, reflexivos e ativos para a transformação da sociedade. A consciência seria desenvolvida por meio, também, da ação da própria pessoa.

Segundo as autoras, as competências trabalhadas seriam: musical, criativa, social, emocional, interpessoal e intrapessoal, autoavaliação. Além disso, atitudes criativas para lidar com condições não familiares e desafiadoras em uma pedagogia musical da autonomia, baseada em valores colaborativos. Ressaltam a crítica à educação bancária. Nesta educação os educandos recebem os depósitos, as ‘narrações’ como se fossem vasilhas ou recipientes ‘vazios’ que necessitassem ser preenchidos com os conteúdos do professor. “Nesta distorcida visão de educação não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2011, p.81).

No modelo tradicional<sup>6</sup> de ensino, o aluno é reprodutor daquilo que lhe é passado, e o professor transmite o conhecimento e decide sobre o conteúdo, o procedimento de ensino, os recursos didáticos e a avaliação. Aqui há uma crítica a este tipo de ensino como sendo o único.

Diante disso, as autoras descrevem os achados neste tipo de prática pedagógica:

[...] processo de aprendizado, consciência corporal, espontaneidade, senso de liberdade e improvisação. Competências no campo das relações inter e intrapessoais foram apontadas como fundamentais: ouvir os outros e a si mesmo; habilidade de tomar decisão; capacidade de encontrar soluções e resolver problemas.[...]em] relação à liderança e ao trabalho coletivo foram apontados como importante desenvolver: humildade, paciência, tolerância, respeito, saber partilhar, aprender a errar, saber quando ter atitude ativa e passiva, prontidão para agir, comprometimento e responsabilidade com relação ao grupo, sentido de colaboração e cooperação; saber ceder, colaborar para a criação de um ambiente harmonioso, flexibilidade diante das adversidades, reconhecer o limite de cada um, saber se colocar no lugar do outro, saber equilibrar as diferenças e ter atitudes positivas (Feichas; Narita, 2016, p. 21).

Ressalto aqui as habilidades sociais e até mesmo psicológicas, no sentido do ser humano complexo, que possui muitas facetas e dimensões. As relações intra e interpessoais se referem também ao conhecimento de si, às relações humanas e o ambiente como pontos importantes para o andamento das práticas educacionais. São necessárias estratégias pedagógicas que ajudem os sujeitos do processo de aprendizagem, com "chances de serem ativos e autônomos, permitindo-lhes descobrir mais sobre eles mesmos em um processo mais profundo de autoavaliação, ajudando-os a abrir portas diferentes de acordo com suas necessidades e com sua consciência" (Feichas; Narita, 2016, p. 21).

Em sua tese, Narita (2014) analisa a oferta de um curso a distância de licenciatura em música. Defende a humanização como um ponto de não neutralidade política, criticando um contexto neoliberal na educação superior cujos imperativos econômicos repelem a justiça social. Para isso, utiliza-se de Penny Jane Burke e Nancy Fraser. Na prática, como professora efetiva da universidade, relata sua mudança de postura na relação com os tutores das disciplinas. Estes passaram a ser ouvidos e respeitados como seres humanos dotados de reflexões e decisões, não simplesmente repassadores de conteúdos e métodos totalmente engessados. A humanização combate o excesso de individualismo e competição voltando-se para uma ação colaborativa que busca integrar o ser humano com seus pares na convivência e na busca dos conhecimentos.

---

<sup>6</sup> "O paradigma da pedagogia tradicional geralmente é atribuído a Johann Friedrich Herbart, filósofo alemão que propõe uma teoria da aprendizagem pautada em cinco passos formais de instrução: preparação, em que os tópicos dados previamente seriam recordados; apresentação, em que o professor deveria apresentar o novo conteúdo; associação, quando conteúdos novos e antigos seriam comparados; generalização, em que conceitos abstratos seriam formados; e aplicação, passo em que o professor deveria propor exercícios para avaliar a aprendizagem e treinar os alunos no conteúdo em questão" (Chakur, 2015, local 983.).

Arruda e Joly (2016) fazem um tipo de pesquisa bibliográfica em educação musical delimitada em seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, realizadas na linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no Estado de São Paulo. Os trabalhos também foram delimitados por considerar práticas de ensino musical coletivas, e estão situados entre 2007 e 2016.

O artigo explica o referencial teórico dos estudos relacionando, resumidamente, práticas sociais e processos educativos e humanizadores em música. Com relação às práticas sociais, explicam que estas envolvem interações entre pessoas e os ambientes naturais, sociais e culturais onde elas vivem ou estão, por um motivo ou outro, inseridas. O texto destaca a importância da prática social como ensino do viver e produção/ transmissão/ manutenção dos valores simbólicos e significados nas sociedades.

Sobre práticas sociais e processos educativos humanizadores, o artigo cita, por exemplo, Kater (2004), quando fala que o educador musical se presta, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos enquanto pessoa humana. Em uma educação musical humanizadora, “excelência musical e a formação humana são interdependentes” (Arruda; Joly, 2016, p. 985).

Todas as pesquisas desse artigo trabalharam com metodologia qualitativa, destacando também as contribuições a partir do ponto de vista dos participantes, em que todos aprendem juntos, em compartilhamento de experiências e saberes, o que também coincide com essa dissertação. Por fim, Arruda e Joly (2016) sintetizam os seguintes aspectos encontrados nas práticas em educação musical humanizadora relatadas nos artigos:

[...] convivência, diálogo, compromisso, colaboração, fortalecimento da identidade, respeito ao outro, partilha, autonomia, diálogos verbais e musicais, tomada de decisões, satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música, desentendimento e a busca por soluções, expressar de opinião, entre outras foram as mais constantes nas pesquisas estudadas. Em busca dos processos humanizadores ou da humanização, podemos retomar o que foi destacado por Galon (2014) quando afirma que a humanização traz em seu bojo o diálogo, a experiência, a autonomia, a produção cultural, a crítica, a conscientização, enfim, a libertação de processos de desumanização (Arruda; Joly, 2016, p. 987).

Vemos acima que há uma complexidade humana nos processos de humanização, destacando-se os aspectos sociais e psicológicos. Entendo que essa visão panorâmica incita a assimilar qual a riqueza educacional destes processos na prática.

No artigo acima, destaco as contribuições relacionadas à humanização na educação musical da pesquisadora Mariana Galon. Em sua tese, Galon (2021) defende que o conceito de humanização na educação seria relacionado à “construção da autonomia, proporcionando o diálogo verbal e musical, o pensamento crítico, a colaboração e a alteridade” (Galon, 2021, p.

26). Galon (2021) cita Dussel, Freire, Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano, relacionando humanização com os conceitos de decolonialidade<sup>7</sup> e ensino conservatorial<sup>8</sup>. Galon, neste trabalho, também destaca a importância da criatividade na formação.

Com relação ao processo criativo, Feichas e Narita (2016) citam Gregory e Renshaw (2013), afirmando que “existe uma ligação muito próxima entre aprendizagem criativa e colaboração, entre o processo criativo e do fazer conexões que acontece através de diferentes formas de ‘conversação’ na qual o ‘ouvir’ deve estar muito afinado” (Feichas; Narita, 2016, p. 7). Aqui, a criatividade é ligada ao fazer social, à interação entre as pessoas.

Em um sentido parcialmente semelhante, o pesquisador Carlos Kater busca uma humanização na educação a partir do projeto Música da Gente, como respostas às necessidades, no “sentido contemporâneo de propiciar que o ato educativo pela música seja criativo e instigante o suficiente para despertar problemáticas ligadas ao desenvolvimento da pessoa humana” (Kater, 2017, p. 152). Então, partindo da criação e da exploração de materiais sonoros diversos, intenta uma reflexão dos jovens pelo caminho da arte. A integração da pessoa na esfera educacional partiria por vezes de uma improvisação livre e semidirigida, de um acesso a seu mundo interior, do contato consigo, da música interior e da música exterior. Essa prática procura ultrapassar o óbvio, estar além de uma simples aula de música. Seria a busca por algo mais profundo, um caminho para uma educação mais ampla: “A educação difere da informação pela radicalidade ética. Ética significa, nesse caso, abrir o horizonte de realização humana [...], para a criação humana” (Kater, 2017, p. 153).

Nesse sentido, a educação musical estaria apontada para uma visão mais ampla, onde a pessoa humana se faz na criação, semelhantemente a Freire, e na busca de uma integralização do ser em vários aspectos da condição humana, dos tipos de saberes e amplitude dos tipos de conhecimento.

[...] pela nomeação do que emana por força e beleza desse vivido, dos novos contatos consigo e com o grupo, damos melhores condições para que ela apreenda também algo mais essencial, ligado à sua própria essência. E, no seu tempo, ao longo de sua vida, ela poderá talvez perceber o quanto e em sua história, foi importante, o quanto hoje isso é valioso (Kater, 2017, p. 157).

Além disso, defende que a conscientização se coaduna a uma emancipação no sentido de não ficar preso a um senso comum, ou a um tipo de pensamento rígido, mas saber refletir sobre sua realidade atingindo a autonomia possível na sua ação. Seria uma conscientização de seu próprio ser, da sua constituição. “Nesse sentido, entre as funções da educação musical

---

<sup>7</sup> Conceito relacionado à discussão da imposição de uma cultura sobre povos colonizados.

<sup>8</sup> Educação musical moldada no ensino tradicional.

teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade” (Kater, 2004, p. 44). Uma conscientização ligada ao conceito de humanização aqui utilizado busca conhecer a si mesmo e ao mundo por meio de um contato com vários tipos de conhecimentos e práticas.

### 2.3. QUAL OFICINA DE MÚSICA?

Os conceitos de humanização na educação musical podem relacionar-se a um conceito de oficina de música que aqui explicitaremos. No Brasil, as inspirações da Oficina de Música (OM) remontam ao movimento Música Viva, coordenado por Koellreuter, privilegiando a criação coletiva de música contemporânea. No Brasil, segundo Campos<sup>9</sup> (1988), Koellreuter, iniciou uma atuação na década de 40, com os seminários livres de música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), os quais não chamou de Oficina de Música, mas sua influência desembocou no Departamento de Música da UnB, onde, a partir de 1968, Emílio Terraza, Nicolau Krokon e Jorge Antunes começaram a sistematizar os princípios da disciplina Oficina Básica de Música.

Este tipo de abordagem, então, seria diferente dos tradicionais conservatórios de música que utilizavam a teoria musical como início dos estudos. A partir disso, a oficina de música “sofre inúmeras transformações, ramificações, ampliações e ganhou diversas conotações” (Fernandes, 2020, p.18). Isso variará conforme o contexto, os participantes, o tipo de abordagem do professor e os objetivos, como é o caso dessa dissertação.

As posturas dos educadores de Oficina de Música são diferenciadas [...]. Existe, dessa forma, um espaço aberto aos questionamentos e debates com os alunos, cujo objetivo é conscientizá-los quanto à necessidade de transformar, de não servirem com agentes e/ou sujeitos de qualquer reprodução. Neste sentido é possível a relação com a pedagogia defendida por Paulo Freire (Campos, 1988, p. 53-54).

Campos (1988) ainda discorre sobre a possibilidade de relações entre a metodologia da Oficina de Música e concepções pedagógicas distintas. A metodologia da OM não subsidia uma paixão pela certeza. Isso se coaduna novamente com a pesquisa-ação aqui defendida. “Entre os educadores de OM [...] nem todos relacionam a sua prática à música contemporânea.

---

<sup>9</sup> Segundo Campos (1988), os precursores da OM utilizaram os ideais de Carl Rogers que são: educação centrada na pessoa; professor facilitador que acredita na capacidade dos outros em pensar e aprender por si mesmos; professor como observador e orientador, não o exclusivo detentor do conhecimento; liberdade para experimentação tendo responsabilidades pelas consequências das escolhas; ênfase ao processo, do incentivo a aprendizagem mútua, conscientização da necessidade da autodisciplina; criatividade como auto-realização, como resultado do processo vivenciado, realizando suas potencialidades como ser humano (Campos, 1988, p. 50).

No entanto, alguns avanços, que as composições mais recentes trouxeram, são também fundamentais em diversas práticas de OM” (Campos, 1988, p. 42).

No entanto, um modismo ocorrido nos tempos atuais é o de chamar qualquer prática musical de Oficina de Música, cada qual com sua contribuição, porém por vezes sem conhecer as origens desse tipo de trabalho artístico-educativo. Então, historicamente, “o desenvolvimento da criatividade vem sendo estudado principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960, especialmente com a ascensão do Movimento Humanístico. [...] As contribuições dos psicólogos nessa área têm influenciado o ensino da Arte, principalmente com o movimento da Arte-Educação” (Fernandes, 2020, p.33). Penso que, hoje em dia, é preciso que se atualizem as práticas para uma nova realidade, um novo mundo que possui questões antigas ainda não resolvidas, como cair em um *laissez-faire* ou em uma não formação de conceitos:

Já na segunda metade do mesmo século, os (as) educadores (as) musicais progressistas incluíram atividades de criação musical com o objetivo de promover autoexpressão e conhecimento individual por meio de atividades que enfatizavam a liberdade, sem restrições técnicas e referências ao contexto sociocultural artístico. Ou seja, o domínio da técnica não era acentuado e, muitas vezes, somente a livre expressão era válida. Como resultado, tínhamos a falta de técnica e iniciação no meio simbólico, que levava a obras criativas artisticamente medianas (Barrett, 2003 apud Galon, 2021).

A despeito disso, qual seria a régua ou parâmetro para uma obra artística de maior nível? Talvez os conhecimentos ou o tempo de formação despendido na obra. Por outro lado, há obras instantâneas, feitas como um tipo de técnica. Há também técnicas de improvisação livre com alto grau artístico.

De forma mais pontual, Campos (1988) salienta alguns aspectos da prática de Oficina de Música no Brasil que são:

A realidade histórica que ora se vivencia, em que se coloca a necessidade de uma educação mais experimental, mais criativa, mais sociabilizadora; o valor que vem sendo dado à música como forma de educação sensorial, dentro de uma filosofia que vê o homem como um todo, onde todos os aspectos do ser precisam ser desenvolvidos; a ênfase dada especialmente à criatividade como um dos fatores que corroboram na auto-realização da pessoa; a contribuição dada pela psicologia, facilitando a compreensão desse processo criativo, do desenvolvimento de estruturas de pensamento individuais, da vivência em grupo; o desenvolvimento de correntes pedagógicas onde o ensino é centrado no aluno (Campos, 1998, p 27-28).

Nesses pontos podemos ver aspectos relacionados a uma educação humanizadora, que trata o ser humano como pessoa, não como objeto. É uma ação voltada para uma integralidade da pessoa humana nos aspectos cognitivo, social e simbólico, em contraponto a uma desumanização. Esse aspecto da integralidade rechaça a ideia de que a pessoa simplesmente comparece a uma aula de música. A arte possui uma força de mover a pessoa em vários aspectos. Isso dependerá de sua utilização.

## 2.4. ENTENDENDO A PEDAGOGIA DA OFICINA DE MÚSICA

Campos (1988) defende que a metodologia de Oficina de Música por vezes possui diferenças tão acentuadas que poderiam definir metodologias diversas, mas as semelhanças confirmam as intenções comuns, como: “ênfase à criatividade; à experimentação; à manipulação e organização de sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como intenção o maior desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades como pessoa” (Campos, 1988, p. 11).

Com relação à prática musical, Fernandes (2020) diz que, nesse tipo de abordagem, o aluno teria maior oportunidade de manusear instrumentos sonoros e explorar os sons antes de ter contato com um aporte teórico. A ênfase a que me refiro é a não passividade da pessoa que está participando do processo educacional, mas como poderá inicialmente utilizar a potência desse manuseio inicial.

Para Campos (1988), “não são definidos ‘a priori’ os conhecimentos que deverão ser obtidos. Mas busca-se uma vivência ampla com o fenômeno sonoro através de um processo experimental” (Campos, 1988, p 36). Esse processo experimental foi bastante utilizado na vivência de oficina dessa dissertação apesar haver conteúdos também definidos. Acrescento, além disso,

a ação, a experiência, para o aluno de OM devem reverter-se inicialmente em seu próprio proveito, pois na base dessa proposta encontra-se a crença neste aluno como indivíduo portador de potencialidades que podem ser desenvolvidas, o que a relaciona aos processos humanísticos em educação. Pela ênfase dada a um processo educativo que se desenvolve geralmente através de trabalhos em grupo, a OM coloca esse indivíduo num contexto social, talvez por considerar que, dessa forma, suas potencialidades realizem-se mais plenamente (Campos, 1988, p.37).

Nesse sentido, a questão da potencialidade de cada indivíduo, acrescido da parte coletiva, é importante para este estudo. Trata-se de um trabalho coletivo. Além disso, uma pesquisa mais recente, como Moreira (2013, p. 32-40), que propõe a partir de Campos (1988) as características que estariam presentes na oficina de música:

- Desenvolvimento da criatividade;
- Utilização de diferentes formas de registro musical;
- Experimentação e improvisação;
- Ampliação do universo sonoro;
- Integração entre as linguagens artísticas;
- Educação integral do aluno.

A integração entre as linguagens artísticas compõe uma possibilidade de trabalho interdisciplinar na formação continuada que é contexto nesse estudo. Na visão de Fernandes<sup>10</sup> (2020), destaco os seguintes pontos: abertura a toda e qualquer sonoridade, multisensorialidade, postura crítica, criatividade e desenvolvimento da personalidade integralmente; valorização da improvisação; planejamento didático (ensino e avaliação) dentro dos domínios dos campos cognitivo, afetivo e psicomotor; flexibilidade de adaptação da metodologia a realidades distintas; utilização de processos não formais de aprendizagem, que se assemelham à natureza humana; promoção e desenvolvimento da comunicação, socialização, análise, autodisciplina, concentração, discernimento, superação de medos, inibições e preconceitos.

Com relação ao professor, aquele que vai facilitar o direcionamento da oficina, Campos (1988) defende que a “maturidade é que deverá trazer a lucidez necessária para que se estabeleçam objetivos com maior clareza, de forma que o aluno saiba o porquê da vivência que lhe é proposta e aquilo que se espera desse processo, mesmo que os resultados sejam amplos” (Campos, 1988, p.110). Segundo ela, existe um direcionamento maior ou menor, dependendo de cada educador, situação, contexto ou objetivo. É preciso ter clareza disso para não cair em um não-diretívismo ilusório. “A liberdade proposta pelas metodologias modernistas, deve [...] partir não só da liberdade proposta ao aluno, mas também, principalmente, da liberdade dos procedimentos e técnicas perante a própria utilização pelos professores” (Fernandes, 2020, p 86). Penso que este pode ser um caminho para uma educação musical, porém não é o único, nem o melhor. Cada metodologia de ensino possui suas peculiaridades. A Oficina de Música nesses moldes apenas foi posta no contexto da hipótese para este trabalho.

---

<sup>10</sup> Fernandes (2020) coloca alguns pontos que, na visão de Vilarinho (1979), constituiriam esse tipo de educação: (I) esforço pessoal do aluno como responsável para aprendizagem consciente e duradoura; (II) autoensino (observação, reflexão, experimentação); (III) o ensino deve ser diferenciado; (IV) o ensino deve ser integral (cognitivo, afetivo, psicomotor); (V) o ensino deve ser globalizado (matérias interrelacionadas); (VI) o ensino deve ser socializado, embora respeitando a individualidade do aluno.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA MUSICAL E CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui atualmente uma política de oferecimento de formação continuada para seus professores. Essa foi uma conquista da categoria por meio da jornada ampliada<sup>11</sup>. Como o próprio nome diz, trata-se de um aprofundamento das teorias e práticas pedagógicas. Segundo as Diretrizes Pedagógicas para organização escolar,

[...] a formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico metodológicas, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar à luz dos estudos e pesquisas (Distrito Federal, 2014, p.22).

A ideia de suprir lacunas pode ser comparada a um remendo. Os seres humanos não são objetos para atuarem dessa forma. Dessa forma, a formação continuada deve contemplar a formação contínua do professor, como reflexão e pesquisa, de forma que se atualize e busque um entendimento e prática mais eficazes em sua atuação com o estudante. A partir de seu exemplo e da procura desses aprofundamentos, o professor poderá possivelmente lecionar de forma mais segura quanto à efetivação da educação. É preciso

[...] qualificar a prática pedagógica docente com vistas à promoção da emancipação dos estudantes por meio de práticas inovadoras, que tenham como foco principal o desenvolvimento dos sujeitos, como protagonistas de sua emancipação e de transformações individuais e sociais (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Emancipação e transformação são conceitos próximos do conceito de humanização, coadunando uma ideia de formação continuada e oficina de música já explicitados. Nesse contexto atua o grupo participante dessa pesquisa, os Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOP). Trata-se de um espaço de formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas Unidades Regionais de Educação Básica, com metodologia de trabalho em grupo. É constituído por professores formadores que atuam em formação continuada de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Sua linha de atuação baseia-se em ludicidade e criatividade. Este grupo teve início em 1986. Os CVLOP

caracterizam-se pela construção coletiva de saberes, de análise de realidade, de intercâmbio de experiências e de formação entre os pares, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento (Distrito Federal, 2018, art 4º).

Esse grupo possui três finalidades em articulação com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Governo do Distrito Federal (EAPE) que são as

---

<sup>11</sup> Os professores, no Distrito Federal, atuam em sala de aula em um turno e o outro é reservado para coordenação pedagógica, administrativa e formação continuada.

seguintes: 1) oferta de cursos; 2) oferta de oficinas temáticas; 3) apoio lúdico-pedagógico em metodologia de ensino, produção e adaptação de materiais pedagógicos. Normalmente essa oferta ocorre nas cidades respectivas de cada uma das quatorze oficinas pedagógicas existentes. O grupo se reúne às quartas-feiras para a formação de formadores, ou seja, quando acontece uma capacitação interna do grupo, visando uma oferta posterior para os professores da rede pública de ensino.

Destaco, como destinação dos CVLOP<sup>12</sup>, “a formação continuada dos profissionais da educação, pesquisa, estudo, criação e desenvolvimento de recursos lúdicos e ações pedagógicas que considerem o Desenvolvimento Humano na sua integralidade” (Distrito Federal, 2018). Nesse sentido, o grupo se constitui em um importante ponto de reflexão e prática da ludicidade na Secretaria de Educação e nas suas quatorze regionais de ensino com ofertas de cursos e oficinas há mais de três décadas.

Destacamos no quadro 1 somente os participantes dos CVLOP que atuaram comigo nessa pesquisa. O grupo possui atualmente uma média de quase trinta professores. Os nomes são reais e devidamente autorizados. Além de possuir certa rotatividade, o grupo ainda possui mais professoras, que por motivos diversos não puderam participar dessa pesquisa no momento oportuno.

Destaco, no grupo, a diversidade de formação educacional, profissional e de contato com educação musical. Há muitos participantes com mais de uma graduação. Destaco ainda que há duas professoras da área de exatas, dez professores com alguma formação em pedagogia, quatro em letras, cinco em artes visuais/plásticas, dois em cênicas, cinco em humanas (história ou geografia) e uma formada em música. Todos possuem experiência em formação continuada, sendo que, alguns, há mais de vinte anos.

**Quadro 1:** Professores dos CVLOP participantes dessa pesquisa

<b>Oficineiro</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Experiência de Educação Musical</b>	<b>Idade</b>
ADRIANA	Geografia e especialização em História da África	Introdução à musicalização infantil	49
BELCHIOR	Letras e Licenciatura Artes Plásticas Visuais	Informal na família	57
CLÁUDIA	Letras/Literatura e Pedagogia	Canto Coral, canto em bandas, violão iniciante	49
ESTELA	Licenciatura em Artes Cênicas	Canto Coral e Teoria	50
GISELDA	Graduação em Educação Artística e pedagogia	Início de Teoria	51

<sup>12</sup> Para entender um pouco mais sobre os CVLOP, alguns vídeos podem ser vistos no canal: [https://www.youtube.com/channel/UCc005tMn1hW7Cm\\_2uqqpX9Q](https://www.youtube.com/channel/UCc005tMn1hW7Cm_2uqqpX9Q).

HARLEI	Graduação em História e Serviço Social; pós-graduação em Psicopedagogia	Informal, flauta doce "de ouvido"	46
INDIARA	Licenciatura em Artes Plásticas	Linguagem musical na ed. Infantil	56
KARLA	Graduação em Artes Visuais	Aulas na Escola de música e bateria	45
LAECIA	Pedagogia com especialização em Ed. de surdos	Oficinas de flauta doce, violão, kalimba e asalato	49
LUANA	Letras Inglês/Português	Cursos na formação continuada	36
LUCIANA	Graduação em Química e pedagogia	Canto Coral	37
MARILU	Pedagogia; pós-graduação em psicomotricidade	Informal	49
GRAÇA	Letras; pós-graduação em Ensino Especial	Informal, toca violão por cifras	50
MARCIA	Graduação em História; Pós-graduação em Gestão Escolar	Informal, toca violão por cifras	48
PRISCILA E.	Licenciatura em Física e Música	Licenciada em Música, violino	42
PRISCILA P.	Pedagogia; especialização em Educação Infantil	Oficinas musicais	38
JONES DE JESUS	Graduação em Artes Cênicas e Artes Plásticas	Informal, utilizando teatralmente	49
SIMONE A.	Pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar	Não	47
SIMONE M.	Graduação em História; mestre em educação / UnB	Informal em ukulele, teclado e Canto coral	51
TEREZINHA	Pedagogia; Pós em Orientação Ed. Psicanálise Clínica	Informal e cursos de Linguagem Musical Infantil	63
VANESSA	Pedagogia e especialização em Alfabetização e letramento	Não	44
VERA	Pós-graduação em educação	Não	58
VENILDA	Geografia e História	Informal na Igreja	69

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Como o grupo possui dez professores com alguma formação em pedagogia, é natural que os assuntos se pautem um pouco mais sobre esta área. Com relação ao uso da arte em educação, todos possuem alguma experiência. Predominam as artes plásticas, mas há também utilização da música, da dança, das cênicas e da arte visual, de acordo com o conhecimento de cada professor e da história do grupo.

Os CVLOP atuam em formação continuada de professores da educação básica. Atualmente, o público maior são os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, porém há também cursos e oficinas ofertados para Anos Finais e Ensino Médio. Sendo um grupo diversificado, possui essa versatilidade, e tem como um dos objetivos: a “promoção da pesquisa, da inovação, da utilização e da elaboração e confecção de materiais pedagógicos, visando à contextualização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos” (Distrito Federal, 2018).

No caso dessa pesquisa, o foco está na formação continuada aproveitando a riqueza das reflexões de um grupo heterogêneo em formação, mas com predominância em pedagogia

para esta dissertação. Nesse sentido, uma formação continuada eficaz, voltada para o trabalho do pedagogo, não se traduz em algo simplório. Um professor unidocente ou pedagogo tem as seguintes atribuições: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”<sup>13</sup> (Brasil, 2006). Esse fato de abordar disciplinas diferenciadas complexifica esta ação pedagógica. Como a professora irá lidar com tamanho desafio? Algumas vezes poderá ater-se ao trabalho de alfabetização com uma cartilha. Aí está um dos desafios da formação continuada. Uma formação integrada aos conhecimentos e às várias dimensões do ser humano. Acrescenta-se a isso os outros aspectos interrelacionais ou da educação integral.

Para Werle e Bellochio (2009), o fato de o professor de anos iniciais possuir uma formação pedagógica não substitui a necessidade ideal de haver especialistas de cada área em cada escola; porém, uma avaliação formativa e mudança contínua podem contribuir nesse contexto de formação continuada. O especialista contribuiria com um conhecimento mais específico da área, porém idealmente sem perder a visão da educação integral. O pedagogo buscaria uma formação cada vez mais ampla e profunda das vivências e dos diferentes aprendizados e das habilidades possíveis de serem adquiridas ou cultivadas. Essa busca ideal também necessita de vontade política e pessoal nesse intento.

Para reforçar, no caso dos anos iniciais, “é bom destacar que esse professor não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança em uma perspectiva integral” (Werle; Bellochio, 2009, p. 106). A dificuldade se faz no momento em que a professora não dispõe dessa formação mais específica e acaba atuando de forma paliativa, intuitiva ou recreativa. Por exemplo, se a professora ou a direção não possuem um conhecimento dos processos e formações artísticos, irão priorizar as apresentações artísticas, às vezes rasas e com estereótipos artísticos. Não obstante, ainda assim penso que há outros aprendizados e algum benefício para os participantes, dependendo da conduta das professoras.

Para Machado e Bellochio (2019), um dos problemas no contexto de formação continuada musical para professores dos anos iniciais é a falta de confiança no conhecimento da matéria. Esta problemática pode ser positiva na medida em que se torna um estímulo para

---

<sup>13</sup> "A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (Brasil, 2018, p. 14).

buscar mais conhecimentos, e pode ser negativa se fomentar uma acomodação. Outro problema, segundo Figueiredo (2017), seria a superficialização do ensino de artes para o pedagogo, tanto pelo pouco tempo disponível quanto por uma formação das artes dada por somente um professor, retornando a uma velha prática polivalente que se distingue da interdisciplinaridade.

Com relação a anos iniciais, para Bellochio e Figueiredo (2009), “a música deve estar incluída nesse contexto escolar como um componente insubstituível no processo educacional como um todo, contribuindo para uma formação mais integral e mais humana”. Ou seja, a música possui uma presença nos contextos que vivemos, sendo necessário esse conhecimento para melhor entendimento desses contextos e porque ela é tão importante para alguns grupos sociais ou indivíduos.

O professor de pedagogia não deveria trabalhar somente como transmissor, mas para fomentar construções e descobertas. Há uma formação superficial musical nos cursos de pedagogia, e por isso defende a necessidade de esforço institucional das instâncias para a formação continuada, fomentando um professor criativo, inovador, diferente daquele que busca “receitas prontas”. As receitas prontas podem ocasionar uma superficialidade no entendimento do professor no momento em que não reflete sobre sua prática e sobre os diferentes aprendizados dos alunos.

Uma problemática que se vê nas escolas seria o uso da música somente como um recurso disciplinador, mediador ou recreativo. Isso denota uma visão estreita sobre essa arte ou sobre as artes. Segundo Machado e Bellochio (2019), as pesquisadoras Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro, “em seus resultados de pesquisa, revelam, através de depoimentos docentes, a superficialidade e o descaso na formação musical, sendo a música empregada como um recurso de ensino e não como um campo de conhecimento a ser estudado”. A luta por esse reconhecimento da área como conhecimento acompanha a discussão atual sobre uma educação voltada para um desenvolvimento mais global do estudante. Nesse sentido, as especificidades são desenvolvidas juntamente com uma consciência transdisciplinar que pode ser vivida ludicamente. A meu ver, não é suficiente somente priorizar a língua falada e a matemática. A valorização da arte como um dos conhecimentos a serem vividos, em bom processo educativo, é uma formação em si, mas também acarreta outros desenvolvimentos e entendimentos do mundo.

#### 4. CAMINHOS E PEGADAS DA PESQUISA

No contexto dos Centros de Vivências Lúdicas do Distrito Federal (CVLOP) há a periodicidade na formação de formadores. Isso consiste na formação perene dos que ministram os cursos e oficinas em suas respectivas cidades. A pesquisa-ação é uma prática corrente nessas formações continuadas, e nesse caso, foi utilizada na formação de formadores. A primeira ideia para a pesquisa seria a oferta de uma Oficina de Música para os componentes dos CVLOP que quisessem participar. Eu imaginara que no máximo dez participantes seria um bom número para aprofundamento das interações educativas. Após deliberação e interesse do grupo, definiu-se que a oficina de música seria aberta para todo o grupo. Para mim, foi um facilitador para essa pesquisa, já que eu estava inserido no contexto, sendo participante das CVLOP por dois anos.

Optei, nessa dissertação, pela abordagem qualitativa. Nela, o pesquisador busca entender, descrever, explicar o objeto de estudo de uma forma mais interpretada em um mundo social do que em uma forma quantificada como é feita na abordagem quantitativa. Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001 apud, Gerhardt; Silveira, 2009, p.32). Nesse caso, trabalhando com educação e diretamente com pessoas, optei por essa abordagem qualitativa, não obstante sem desprezar totalmente a importância da quantificação na aquisição e organização dos dados.

No entanto, é necessário alertar sobre possíveis falhas no método qualitativo, que deverão ser minimizadas na pesquisa:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; [...] (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Destaco que estes problemas devem estar presentes em todo desenho da pesquisa, no sentido de torná-la mais confiável e responsável. Um apuramento maior de todas as fases em planejamento da pesquisa e a organização dos dados ajudou nesse sentido.

Outro ponto é a questão da neutralidade na pesquisa. Em uma época ou áreas em que a teoria positivista e suas influências foi dominante, buscou-se e defendeu-se a neutralidade do pesquisador frente aos dados. Ao contrário, Minayo (2014) afirma que a objetivação não é realizável quando se trabalha com dados prioritariamente qualitativos, porque é impossível

descrever a realidade com exata fidedignidade. Para a autora, a única forma de objetivação possível, nesse processo, consiste no “repúdio à neutralidade”, o que exige atenção do pesquisador para “reduzir os juízos de valores” ao máximo. No caso dessa pesquisa, o fato de escolher a pesquisa-ação como metodologia facilitou, teoricamente, uma participação efetiva desse grupo de formadores que possui cotidianamente a reflexão sobre a formação contínua. Esse foi um dos aspectos importantes para a escolha de um conceito de oficina musical junto a uma pesquisa-ação. A metodologia poderia, em tese, coadunar-se com o conceito de oficina de música utilizado, pois ambas requerem participação ativa dos componentes nas atividades e interações.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), considera a participação da comunidade, nesse caso o grupo dos Centros de Vivências Lúdicas e do pesquisador de forma ativa e contribuindo para a resolução de um ou mais problemas que, na ocasião, foram relacionados à formação continuada. Segundo Thiollent, Cassandre e Picheth (2016), a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. O tipo de metodologia tornou-se adequado ao projeto no sentido de refletir e buscar soluções em relação à problemática proposta. Explicando melhor, os participantes, nesse tipo de pesquisa, devem ajudar na colaboração ativa da investigação, constituindo “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, apud Thiollent; Cassandre; Picheth, 2016, p.85). No caso, o objetivo seria: a partir da prática da oficina, discutir vivências humanizadoras em educação.

De forma geral, segundo Tripp (2005, p. 446), alguns pontos importantes são necessários para efetivar a pesquisa-ação em sua fundamentação científica. Trata-se de quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação: planejar uma melhora da prática, agir para implantá-la, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação, voltando, assim, ao primeiro ponto. Nesse sentido, deverá haver um ciclo ou espiral do tempo que se reflete na atuação de todos envolvidos. Nesse caso, a avaliação foi feita ao final de todos os encontros, considerando um ciclo semanal.

Da mesma forma, a análise, idealmente, é enriquecida dialogicamente se for bem fundamentada e executada de forma espiral, ou seja, refletida na ação e sendo reavaliada. “Uma vez que a pesquisa-ação pressupõe uma participação ampla dos membros, há uma mescla de

conhecimentos, em que o conhecimento local é mesclado com o geral e o altamente especializado” (Nilsson, 2000 apud Thiollent; Cassandre; Picheth, 2016, p.5). No caso, o conhecimento especializado seria o meu, somado às experiências de formação continuada que o grupo oferta todos os semestres, utilizando da música como um aspecto das formações. Ou seja, o grupo participante possuía uma prática musical em suas formações continuadas, uma vez que já participara até mesmo de cursos e oficinas nesse sentido.

Como existem vários tipos de pesquisa-ação, utilizamos a pesquisa-ação existencial (P-AE) que, segundo Barbier (2002, p.73), considera uma leitura múltipla, multirreferencial das situações humanas. Segundo ele, sua temática normalmente é relacionada à arte, afetividade humana, autoformação e interculturalidade na investigação do potencial humano. Esses pontos estão intimamente ligados ao trabalho dos CVLOP. Quatro pontos ele coloca como intrínsecos à sua investigação: a questão artística, o rigor científico, o desenvolvimento coletivo e a adaptação de si ao mundo. No primeiro ponto, temos a relação com a intuição, criação e improvisação (ambivalência e ambiguidade no desconhecido), a sensibilidade e empatia. “O espírito de criação está no cerne da P-AE, sem saber jamais o que advirá ao final” (Barbier, 2002, p.68).

Barbier (2002, p.69) continua explicando sobre rigor científico da pesquisa-ação existencial. Isso se refere a outros rigores: o rigor do quadro simbólico com desdobramento da implicação, o rigor da avaliação permanente quanto à direção ao objetivo, o rigor dos campos conceituais e teóricos cujas fronteiras são articuladas, o rigor da implicação dialética na dimensão emocional, crítica e mediadora, e por fim, o rigor da escuta-ação científica, filosófica e mito-poética.

O desenvolvimento coletivo da pesquisa-ação existencial seria a integração das experiências na vida emocional, sensorial, imaginativa e racional. “Reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária” (Barbier, 2002, p.71). Esses temas são recorrentemente discutidos e vividos nos CVLOP.

A pesquisa-ação existencial é para ele “levada a favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo de maturação e o instante da descoberta” (Barbier, 2002, p.73). Pela implicação, o pesquisador deve comprometer-se eticamente e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, projeto sociopolítico, filosofia de vida e sistema de valores.

#### 4.1. PLANEJAMENTO DA OFICINA DE MÚSICA

Essa riqueza de possibilidades foi importante para consecução dessa pesquisa, na medida em que o conceito de oficina de música, em sua origem, vai ao encontro da pesquisa-ação, onde os participantes são convidados a agir diante das possibilidades sonoras que lhes são apresentadas. Para o planejamento dessa ação, parti dos conceitos de oficina de música referidos anteriormente, porém com abertura a mudanças devido ao caráter maleável da própria metodologia da pesquisa-ação.

Como ideia inicial, no campo da arte musical propriamente dita, utilizei aspectos fundantes de improvisação livre da pesquisadora Chefa Alonso como: “a escuta/ a concentração/ a interação/ a confiança/ a decisão musical/ a energia/ a exploração melódica, rítmica e timbrística do instrumento/ o silêncio/ a memória musical/ o risco/ a ocorrência musical/ o desenvolvimento da linguagem/ a intenção musical” (Fonterrada, 2015, p.28).

O que importa, nessa prática, é a comunicação e a interação entre os músicos, e foi esse ponto da interação que busquei enfatizar no início da oficina. Fonterrada (2015) continua ressaltando questões importantes para uma boa condução de uma oficina de improvisação, como a questão da energia necessária para atuação e não ter medo do “ridículo”, por exemplo. Esse foi um ponto importante para uma formação continuada de adultos não músicos. Todos estes aspectos favorecem, segundo ela, uma vivência no sentido de buscar entender como a parte social estaria envolvida nos processos de socialização. Ressalto a parte da confiança em explorar, que está relacionada a como se vê o erro em um processo educacional. Galon (2021) defende esse ambiente como propício para vencer medos e inseguranças.

Como ressalta Campos (1988) ao citar Schafer: uma má condução desse processo pode levar “a uma confusão dos sentidos e a uma inútil acumulação de recursos mais do que uma agudização da experiência sensorial” (Schafer apud Campos, 1988, p. 42). Na prática, procuramos evitar essa atitude.

Para dirimir estes problemas, temos a visão de Kater (2004), que define alguns atributos fundamentais do educador musical:

- 1) perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais;
- 2) fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho;
- 3) limitar as frustrações de aprendizado sem porém abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro abrindo mão da perfeição, do julgamento, da crítica;
- 4) solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos

materiais ou da atividade; 5) adaptar a proposta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem (Kater, 2004, p. 47-48).

Esse contexto seria de formação/interação com alunos de graduação e pós-graduação em música. Na presente pesquisa, o desafio seria discernir quais aspectos poderiam ser importantes e exequíveis para um grupo de não-músicos adultos.

#### 4.2. OFICINA DE MÚSICA NA PRÁTICA

A partir de uma sondagem inicial com os participantes, busquei informações para o início da oficina de música, desde sua constituição, motivações, sugestões, anseios, dúvidas, complexos e expectativas. A construção foi feita a partir de minhas observações, por já trabalhar com o grupo anteriormente, pelo questionário inicial e por minhas experiências com oficinas, pelo levantamento bibliográfico, além da discussão com minha orientadora.

O questionário inicial foi respondido por dezessete participantes, e serviu como parte do diagnóstico para o início dos trabalhos, assim como para cruzamento dos dados posteriores e desdobramentos analíticos. Foram respondidos individualmente por contato informatizado escrito (*WhatsApp*<sup>14</sup>). As respostas foram feitas de forma aberta, sem limite de palavras. Para uma ideia geral, nos dados seguintes, colocamos as ideias ditas de forma que uma pessoa não necessitaria ter apenas uma resposta. As perguntas do questionário inicial foram:

1. O que a música significa para você?
2. O que você gostaria de aprender nessa oficina sobre música?
3. Como você aprende melhor?

Houve dois tipos de interação nas práticas da oficina. A primeira, dos encontros de 3 horas, denominada horas diretas, quando os tempos e práticas seriam decididos e dialogados entre professor-tutor e participantes no decorrer da oficina. A segunda, denominada horas indiretas, ocorreu quando os participantes fizeram as ações autônomas coletivas ou individuais, além do registro de aprendizagem individual/coletiva e reflexões no seu caderno de portfólio.

Diante dos contextos e do objetivo da pesquisa, relacionado à oficina de música e processos humanizadores em educação, os conteúdos propostos na oficina foram os seguintes: iniciação à criação artística-exploração sonora, princípios de propriedades do som e práticas de aprendizagem colaborativa.

---

<sup>14</sup> Aplicativo de celular para envio e recebimento de mensagens escritas, áudios e vídeos.

Esses conteúdos estão relacionados tanto ao conceito de oficina de música quanto ao de humanização na educação musical expostos na fundamentação. O caminho para atingir o objetivo da pesquisa-ação constituiu-se nas vivências da oficina e, conseqüentemente, de enriquecer as discussões acerca do processo educativo humanizador.

Na prática, houve a preparação inicial com o grupo, cinco encontros, um em cada semana, sendo o primeiro repetido de forma remota (online) com outros participantes, e a finalização com questionários e entrevistas finais. Em cada encontro houve a roda de conversa para discussão, aprofundamento e avaliação das atividades que foram propostas. Assim, considerei cada semana como um miniciclo da pesquisa-ação para novas formulações para a semana seguinte.

A observação inicial constituiu parte importante para conhecimento do grupo, inserção e proposição da oficina, e teve a duração de dois meses. A participação do grupo foi efetiva nos encontros, tendo bastante diálogo e interação até mesmo durante as semanas da oficina.

#### 4.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No quadro 2 explicita-se a quantidade dos participantes, a coleta de dados e como foi realizado o seu registro. O aplicativo *WhatsApp* foi usado somente para registro do questionário, a entrevista foi feita de forma individual e online.

**Quadro 2:** Registro Geral dos Dados

Ações de pesquisa	Nº	Diário de observação	Audiovídeos da oficina	WhatsApp (online)	Roda de conversa	Transcrições de audiovisual
Questionário Inicial	17	/	/	Sim	/	/
Primeiro encontro	17	Sim	Sim	/	Sim	Sim
Encontro online	06	/	Sim	/	Sim	Sim
Segundo encontro	21	/	Sim	/	Sim	Sim
Terceiro encontro	20	/	Sim	/	Sim	Sim
Quarto encontro	21	Sim	Sim	/	Sim	Sim
Quinto encontro	18	Sim	/	/	Sim	/
Questionário Final	7	/	/	Sim	/	Sim
Entrevista	19	Sim	Sim	/	/	/

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Os números indicam quantos participantes estiveram na ação. Neste quadro, temos os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, que são os seguintes:

1. Questionário inicial e final com três perguntas abertas cada. Segundo Gray (2012, p.282), “as respostas abertas não têm resposta definitiva e contém respostas que são registradas

integralmente”. A vantagem seria a riqueza dos dados, e a desvantagem, uma maior dificuldade de análise, então a elaboração das questões torna-se importante para a consecução dos objetivos. Os questionários foram feitos via *WhatsApp*, com questões abertas e autoadministrados, ou seja, sem participação direta do pesquisador;

2. Observação participante não estruturada. Neste tipo de instrumento, segundo Gray (2012, p. 322), o pesquisador está inserido no grupo observado no sentido de vivenciar e partilhar a experiência ocorrida com os participantes. Este tipo de observação é originária da escola de sociologia chamada de interacionismo simbólico. Um dos problemas da observação, ainda segundo Gray (2012, p. 320), é que ela pode ser influenciada pelos constructos mentais do pesquisador, como valores, motivações, preconceitos e emoções. Para resolução disso, utilizamos critérios de validação de pesquisa qualitativa;

3. Vídeos e áudios das oficinas transcritos e comentados posteriormente. Vídeo e áudio foram utilizados durante os encontros e utilizados para a busca de dados para a pesquisa. Nesse tipo de coleta, é preciso cuidado na interpretação visual e auditiva do material de análise, onde “escolhas e decisões que devem ser baseadas nos objetivos do estudo e no referencial teórico escolhido” (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005, p.720). Vídeos e áudios das rodas de conversa foram transcritos e analisados posteriormente;

4. Entrevista semiestruturada. Segundo Gray (2012, p. 302), neste tipo de entrevista, o pesquisador pode ter uma lista de questões, mas não utilizar todas. Também pode fazer questões adicionais para aprofundamento das opiniões. Foi feita individualmente, por videoconferência, na semana seguinte ao término da oficina;

5. Também houve acesso a dois portfólios (caderno de registros e anotações individuais) confeccionados pelos participantes.

Para validação da pesquisa qualitativa, destacamos os critérios de Johnson (1997, apud Esteban, 2010, p.207): “pesquisador como detetive, trabalho de campo extenso, descritores de baixa inferência, triangulação de dados, validação dos participantes, revisão de juízes, busca e análise de casos negativos, reflexividade e estabelecimento de padrões”. Essa pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília por meio da Plataforma Brasil<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário, possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

#### 4.4. UM TIPO DE ANÁLISE

Para consecução dos objetivos da pesquisa, utilizamos a análise temática, que consiste em “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. [...] Muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa” (Boyatzis apud Braun; Clarke, 1998, p.81). Estes aspectos aparecem após esmerada inserção nos dados e análise dos códigos iniciais, e requer tempo. As reflexões reiteradas sobre as observações e os cruzamentos de informações, como foi o caso, fundamentam esse tipo de análise.

Pode-se dizer que neste tipo de análise busca-se interpretar as ideias, a semântica e os valores individuais e sociais das relações humanas e do ser humano com os conhecimentos práticos ou teóricos. Nesse sentido,

para fins de comparação, a análise de conteúdo pode ser contemplada como uma análise dos significados, como é o caso da análise temática, embora possa ser também uma análise dos significantes. Bardin (1977) atribui que a análise tem como procedimento inicial o tratamento descritivo, que também compete a outras formas de análise como a linguística e as técnicas documentais (Rosa; Mackedanz, 2021, p.13).

A diferença é que este tipo de análise tem um certo grau de maleabilidade sem prejuízo de sua validade, contanto que o estudo seja delimitado e explicitado. Souza (2019) considera que “seja qual for a abordagem, a análise temática contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa. [...] É por esta razão que se considera a análise temática como independente de teorias ou epistemologias” (Souza, 2019, p.53). Busquei aqui integrar esta análise à pedagogia libertadora de Freire como epistemologia e à pesquisa-ação integral na oficina de música como metodologia.

Esse tipo de análise requer uma esmerada escrita e anotações constantes. “É valorizado o registro constante de ideias, insights, rascunhos e esquemas” (Souza, 2019, p.54). A escrita, juntamente com as reflexões, já deve começar na fase 1. Porém, o pesquisador não poderá se limitar à visão de sua revisão bibliográfica. “É preocupação de alguns pesquisadores que uma revisão detalhada prévia à análise acabe por estreitar o campo de visão analítico do pesquisador. Esse estreitamento conduziria ao foco em alguns aspectos em detrimento de outros” (Souza, 2019, p. 54).

Segundo Braun e Clarke (1998, p. 91) a análise possui as seguintes fases:

Fase 1: Familiarização com os dados. O meu conhecimento e pertencimento ao grupo ajudou nesse sentido. Como essa familiarização requer um assentamento, uma decantação de ideias auxiliou-me a entender melhor e aprofundar-me nos dados.

Fase 2: Geração dos códigos iniciais. Eles dão uma ideia geral por onde a análise caminhou e a geração constitui-se de palavras dos próprios participantes quanto à experiência da oficina como um todo. Este é apenas um exemplo não quantificado, mas por onde começou a análise. Muitas dessas palavras são relacionadas à relação humana e à condição humana em contexto educacional. De certa forma estão relacionadas com as palavras sugeridas nos trabalhos estudados no levantamento bibliográfico da temática. A partir destes, busquei anotar esquemas de mapa mental que auxiliaram, juntamente com o referencial, à preparação de terreno fértil para o aparecimento de insights importantes para a análise.

Fase 3: Busca por temas e Fase 4: Revisão dos Temas. Os primeiros temas que busquei fazer a intersecção dos códigos foram relacionados à interação humana entre os participantes. Como exemplo de possíveis temas, obtivemos primeiramente o diálogo, a práxis, o ver/acolher o outro e a autonomia. A segunda leva de temas foi aprimorada com o cruzamento dos dados, referenciais e interpretação, resultando em colaboração, possibilidade, práxis, estesia e justiça social. Depois os temas foram revistos para maior clarificação da análise feita segundo minha interpretação qualitativa.

Fase 5: Definição e denominação dos Temas. Fase 6: Produção do Relatório. Nestas fases defini, finalmente, os temas centrais da dissertação que respondem aos objetivos. Devido à definição de humanização aqui relacionada à experiência humana, os temas são amplos, porém procurei delimitá-los para explicar mais especificadamente os fenômenos ocorridos na pesquisa.

Os dados mostram ideias por vezes similares, porém há nuances peculiares na fala de cada pessoa. Então foi necessário, nessa abordagem qualitativa, realizar inferências interpretativas dos mesmos. Com relação a isso, foi necessário juntar os questionários, entrevistas, observações, transcrições das práticas e das rodas de conversa em abordagem qualitativa, sem, porém, desprezar os números quantitativos de aparição de códigos.

Como tratava-se de uma pesquisa-ação, havia os objetivos e conteúdos a serem trabalhados a partir do exposto acima, porém a definição das ações para a resolução dos problemas foi feita ativamente pelo próprio grupo a partir das vivências livres na oficina e das rodas de conversa que aconteciam ao final de cada encontro. Somente ao final da oficina pode-se perceber todo o cronograma das ações realizadas.

#### 4.5. EXPLANAÇÃO GERAL SOBRE AS ATIVIDADES

Como exposto, a partir do referencial teórico, do levantamento bibliográfico, diálogos e dados iniciais, foi elaborada a oficina de música colaborativa em sua efetivação mais prática. Inicialmente, dei prioridade a questões práticas de ritmo, afinação e percepção. Em seguida, pelo ciclo de pesquisa-ação, utilizei maior tempo para contato com instrumentos convencionais, depois mesclando atividades lúdicas e voltadas ao uso prático com alunos, como consta no quadro 3:

**Quadro 3:** Cronograma das atividades nos encontros

<b>Cronograma das ações realizadas na oficina</b>	
<b>Encontro 1- (01/06/22)</b>	Acolhimento- Integração com a natureza; Exploração dos sons corporais e grupos sonoros; Explicação sobre a oficina; Percussão corporal e vocal; Experienciando instrumentos; Roda de conversa 1.
<b>Encontro 1 online - (03/06/22)</b>	Aquecimento vocal e exploração de sons corporais; Sons vocais como percussão; “Roda” de conversa virtual 1.
<b>Encontro 2- (08/06/22)</b>	Experienciando instrumentos convencionais- exploração; Tocando: “Prá não dizer que não falei das flores” (Geraldo Vandré); Partilhas de dúvidas; Experienciando outro ou mesmo instrumento; Tocando: “Baião” e “Asa Branca” de Luís Gonzaga e Humberto Teixeira; Gravação de mensagem para os participantes enfermos; Tocando “Mulher rendeira”; Roda de conversa 2.
<b>Encontro 3- (15/06/22)</b>	Aquecimento vocal; Experienciando instrumentos; Relembrando “Prá não dizer que não falei das flores” Reflexão sobre a execução; Interrupção da oficina para aviso da Coordenação; Roda de conversa 3.
<b>Encontro 4 - (22/06/22)</b>	Experienciando instrumentos; Audição, percepção e avaliação sobre execução de flautas doces: “Xote das Meninas” de Luís Gonzaga (frase: “ela só quer, só pensa em namorar”); Tocando “Aquarela” de Toquinho e Vinícius; Criação conduzida pelo canto; Momento de diálogo e dúvidas; Brincadeira com escala: pisando nas notas; Leitura do texto; Roda de conversa 4.
<b>Encontro 5 - (29/06/22)</b>	Gravação cantada para pessoas que apoiam as CVLOP; Dinâmica com nome das notas musicais. (canto da música inicial); Dinâmica de participação de regência coral mudando a expressão;

	Apreciação musical gravada “La Belle de Jour” (Alceu Valença); Brincadeira cantada sugerida por participante; Roda de conversa 5.
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Antes das atividades havia uma explicação sobre como ela poderia ser vivenciada de forma plural e aberta. A experimentação foi utilizada na percussão corporal, ruídos vocais e no contato com os instrumentos. Uso a expressão “experimentação com instrumentos” no sentido tanto de alguém que já tocava quanto de alguém que nunca teve contato com aquele instrumento, nesse sentido, realizando uma exploração livre inicial.

Exploração consiste em realizar experimentações sonoras sem a exigência de conhecimentos teóricos aprofundados ou percepções musicais apuradas (e.g., Kratus, 1991; Gainza, 1993; Volz, 2005), possibilitando encontrar ideias e intuir materiais sonoros de maneira mais livre dentro de um contexto musical específico (Nazario, 2022, p. 17).

Estas, no sentido de explorar sons diferenciados, interessantes segundo cada um. Seguindo na prática, a partir da exploração de ruídos e sons com instrumentos, em sua maioria de percussão: triângulos de sucata, chocalhos, pandeiros, surdo, castanhola, caxixis, clavas, coquinho e um pequeno xequerê. Havia também 3 violões, 3 ukuleles, um teclado, um metalofone, um violino e 3 flautas doces. Alguns participantes levaram alguns desses instrumentos.

Tornou-se necessária a existência de um espaço onde todos os materiais pudessem ser experimentados, onde os instrumentos tradicionais pudessem ser explorados e manipulados de novas maneiras, [...] onde os sons pudessem ser estruturados segundo a criatividade e a percepção pessoal do aluno. Mas talvez seja também a percepção que se tem dessa música que leve à diversidade de práticas quanto ao ensino (Campos, 1988, p. 41).

Nos momentos de execução de uma música com dois ou três acordes e canto, elas eram escolhidas espontaneamente pelo grupo ou pelo professor (no caso, eu mesmo). Eu também fazia por vezes a regência e sugestões técnicas instrumentais no fluxo da música. Durante a oficina sempre havia diálogo, e ao final havia a reflexão também com o diálogo aberto sobre o aprendido. “O professor não deve fazer da aula um monólogo, e sim partir sempre de um debate, partir das ideias dos alunos e aprender a aprender deles o que ensinar” (Kater, 1997, p. 132).

A rigor, uma oficina de música poderia deixar os participantes descobrirem por si o que poderiam fazer com os instrumentos sonoros ali dispostos, tendo um direcionamento facilitador do professor. Isso seria uma quebra, algo um pouco distante para quem não tem contato com música contemporânea, então busquei equilibrar as ações no sentido de também dirigir as atividades quando necessário. Esta oficina configurou-se de forma singular devido à própria metodologia utilizada.

## 5. ENCONTROS: FAZENDO MÚSICA E ABRINDO PORTAS

Na tarde deste dia ensolarado e seco, conseguimos a permissão para fazermos o encontro no gramado embaixo das grandes árvores na parte posterior da EAPE. O coordenador e professor Wagner conseguiu a locomoção das cadeiras e ao chegar lá, Luara (nome fictício) que é coordenadora de materiais estava lá e disse que é intento fazer um espaço estruturado naquele local, aproveitando a natureza e o gramado ali presentes. Agradei os responsáveis e também os funcionários que levaram as cadeiras com um grande carro de mão.

O local da prática da oficina foi preparado com cadeiras em um gramado embaixo de grandes árvores nos fundos da EAPE.

Próximo da hora do início, que seria às 13h, uns poucos funcionários estavam sentados lá, já que havia um clima realmente agradável pela brisa e pelo contato com a natureza. Apressaram-se em sair e eu, como cheguei antes dos participantes, disse que poderiam ficar mais tempo, pois ainda havia tempo disponível. Conversamos um pouco sobre o local [...].(Diário de Campo, encontro 1, 01/06/22)

Esta passagem que consta em meu diário de anotações da pesquisa descreve parte da preparação do primeiro encontro na oficina de música. Comecei naquele momento essa reflexão sobre a humanização e o processo formativo que se iniciaria, atuando na preparação cuidadosa do ambiente e também na relação humana com os funcionários. As pessoas que trabalham em um ambiente educativo já estão implicadas com a educação de alguma forma. Porém, como já foi dito, a implicação aqui analisada será a do grupo participante, com uma metodologia que valoriza a participação de todos. A oficina se constituiu em um período de reflexão sobre uma humanização na educação que é próxima dos contatos humanos, sobre como nos relacionamos com todos e sobre alguns pontos da educação. Essa análise reflete um pouco do que nós vivemos nessa experiência de preparação, prática e discussão sobre a oficina de música e a teoria utilizada.

Essa pesquisa tem por objetivo refletir sobre a prática de uma oficina de música baseada em vivências educacionais humanizadoras. Dessa forma, estão relacionadas a práticas educacionais de acordo com os conceitos de humanização utilizados nesta dissertação. Além disso, tivemos como objetivos secundários: (a) discutir a utilização da oficina de música ofertada como meios de uma formação continuada humanizadora, a ser ressaltado nos temas: diálogo colaborativo, liberdade na prática musical educativa e estesia como experiência de integração humana; (b) refletir sobre uma aprendizagem musical em uma abordagem colaborativa, com foco nos temas: ver/acolher e “eu posso” como autoestima no aprender; e (c) analisar meu processo pessoal de humanização na oficina, respondido ao final deste capítulo. Nesse sentido, pela própria abordagem qualitativa, os temas mais importantes surgiram do contato mais próximo dos dados e observações e da sua relevância no contexto e nas falas e vivências dos participantes.

De certa forma, sinteticamente, nesse estudo consta o conceito de humanização, da educação musical e da formação continuada. Sendo assim, estes três campos são entrelaçados como foco dessa dissertação e, portanto, aquilo que os dados nos mostram estão interrelacionados nesse contexto.

Assim, inicio a análise explicando todo o contexto inicial, pois ela perpassa uma metodologia de pesquisa-ação.

### 5.1. CONTEXTO INICIAL DA OFICINA DE MÚSICA

A discussão sobre processos educativos é uma prática corrente no CVLOP, por se tratar de professores de formação continuada. O grupo já participara de algumas formações que utilizaram a educação musical como foco, tendo professoras de música como ministrantes, e em alguns momentos, utilizam a arte musical como foco importante em aulas nos cursos ministrados. De uma forma geral, a música é bastante presente no grupo, principalmente nos cursos que envolvem corporalidades, histórias e brincadeiras. Uma das práticas percebidas foi a utilização do canto e de reproduções gravadas, principalmente de músicas regionais, mpb e cantos infantis. Posso considerar nesta observação inicial um apreço grande por essa arte e por sua utilização de forma entusiasmada, em atividades de brincadeiras, jogos e danças livres ou com coreografias simples.

Destaco então uma certa familiaridade na utilização da música nesses cursos, de forma a ajudar a “quebrar o gelo”, guiar atividades, atuar afetivamente, celebrar, concentrar e meditar. Três meses antes da oficina de música houve o curso “Arte a Mil na Educação Infantil”, onde contribuí, juntamente com o grupo, na construção de dois encontros com foco na Educação Musical. Nestes encontros fizemos brincadeiras, jogos e dinâmicas relacionadas a alguns parâmetros do som, como altura, timbre, intensidade, duração. Utilizamos também canto, apreciação musical de músicas populares de países e percepção. Reiterando, essas formações são ministradas, construídas, vivenciadas e avaliadas no próprio grupo CVLOP. São cursos chamados de “formação de formadores”.

Esses momentos ajudaram-me a criar entendimento e conhecer o grupo, o que sabiam e entendiam da educação musical. O que percebi inicialmente foi a necessidade de dar continuidade à formação musical, e penso o mesmo sobre nós, professores de música. Assim como Bellochio (2019), notei um certo receio em trabalhar os conceitos elementares e as práticas musicais devido a momentos de insegurança na matéria, a despeito do entusiasmo, e

da dança praticados por alguns. Havia também pessoas cantando com segurança. E neste contexto surgiu a oportunidade de ofertar a oficina de música em uma construção conjunta.

A ideia inicial seria ofertar para um grupo pequeno, a fim de obter aprofundamento na pesquisa qualitativa. Nesse ínterim, recebi incentivos e auxílios importantes dentro do grupo para a efetivação da oficina. Ao convidá-los para essa ação, minha alegria e surpresa foi o interesse de todos na participação, tornando-se, naquele momento, uma oficina “oficializada” pelo grupo e pela EAPE.

## 5.2. RESUMO DOS CICLOS DA OFICINA

Durante as atividades, a participação do grupo foi concentrada e intensa. Porém, ao mesmo tempo, havia uma tranquilidade e atmosfera lúdica por parte de todos, criando um ambiente agradável. Sendo assim, diante da visão geral das atividades práticas da oficina, decidimos as mudanças de ações e planejamentos após cada aula, nas rodas de conversa. Inicialmente, a oficina estava voltada para uma visão de exploração timbrística relacionada à música contemporânea. Esta questão, eu imaginava enquanto professor, que seria mais interessante no início, e proveitosa para esta formação. Imaginava também uma criação somente com atmosferas e sons, em uma criação musical que não teria ligação com a dita música “popular”. Isso não ocorreu de fato. Nazario (2022, p. 14) explica assim: “se o indivíduo não encontrar sentido em sua própria prática musical, provavelmente não perceberá a importância de tal atividade, uma vez que esta possui pouca ou nenhuma relação com seus propósitos e valores”.

Em um segundo momento, percebi durante os encontros que o contato com instrumentos musicais convencionais despertou no grupo um interesse e decisão maiores, no sentido de interação com esses instrumentos, cuja maioria eu mesmo levei. Comparando com o segundo encontro, após a roda de conversa do primeiro, iniciamos diretamente com a exploração de instrumentos que os participantes e eu levamos. Como houve grande interesse pelos instrumentos, isso traduziu-se em uma mudança de postura e ação demandadas pelas questões iniciais, pois considerei cada aula uma possibilidade de diálogos que refletiram na mudança de ação a cada encontro. Ao mesmo tempo havia a necessidade de condução das oficinas em alguns momentos, principalmente nas execuções musicais para maior variabilidade interpretativa e musicalidade. Então, naquele momento, o sentido de fazer um outro tipo de

oficina se configurou pelos próprios anseios, interações e decisões do grupo nas rodas de conversa.

Por último, a oficina foi agregando, além do contato prático com instrumentos, uma dinâmica voltada à ludicidade prática para a educação, que poderia ser usada em salas de aula do ensino fundamental a partir de atividades de fácil condução, com conteúdos musicais e passíveis de realização a despeito da insegurança dos que não são formados em música, pois apenas uma professora possuía essa formação acadêmica.

### 5.3. O QUE É HUMANIZAÇÃO PARA VOCÊ?

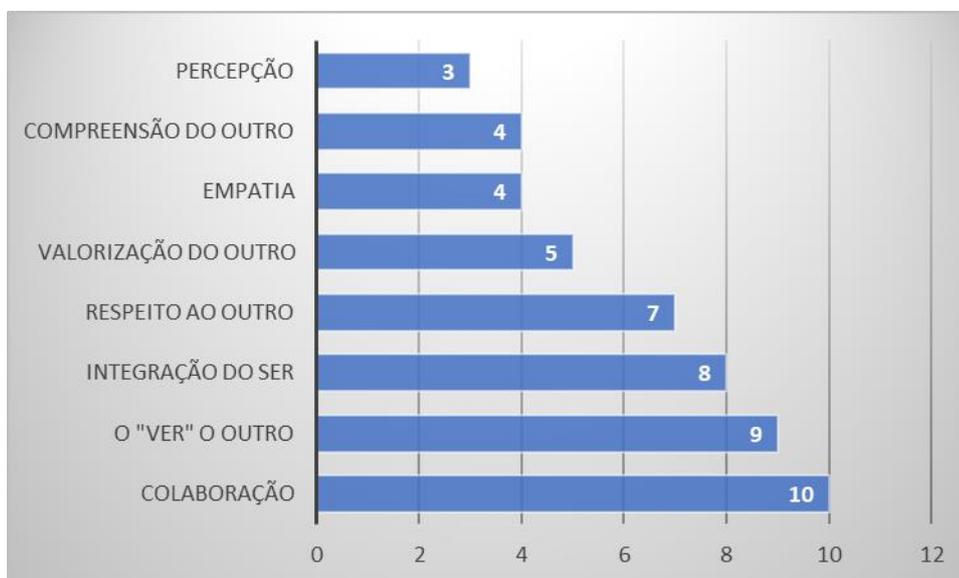
Esta é uma indagação importante e geral para essa pesquisa. Temos a definição teórica onde, para Freire (2011, p. 40), a humanização é uma vocação “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela sua humanidade roubada”. O fator da não opressão está ligado à liberdade do outro, ao respeito como ser humano que se constitui a partir de sua realidade, do seu mundo. Saliento que esse conceito formal não foi transmitido aos participantes durante a oficina. Sabe-se que um conceito normalmente é definido por um autor ou um grupo de autores, e nesse momento, o intuito da pergunta estava ligado a como os participantes vivenciaram a oficina e como refletiram sobre um conceito que não foi diretamente repassado para eles, mas buscou-se vivenciá-lo. De qualquer forma, os participantes são professores e possuem, cada um, sua formação e seu entendimento do termo. Com relação a esta percepção, na entrevista ao final da oficina, perguntei: a oficina propiciou processos de humanização? O que seria a humanização para você? Tive acesso a respostas de dezenove participantes, que responderam afirmativamente à primeira pergunta. Com relação à segunda, todas as respostas de alguma forma referiram-se a um aspecto da relação humana. A humanização, para os participantes, é algo que deve ser considerado em forma coletiva e relacionado a um bom convívio.

No gráfico 1 abaixo, temos as respostas mais relevantes dessa coleta de dados de acordo com minha interpretação. Foram as respostas mais citadas. Cada participante poderia considerar mais de uma resposta.

Interpretando tais respostas, faço uma divisão em dois grupos que, no entanto, não são estanques e podem ser interrelacionados. Uma parte refere-se às relações coletivas como: a colaboração, o “ver” o outro, o respeito ao outro, a valorização do outro, a empatia, e a

compreensão do outro. A segunda parte refere-se a questões internas do indivíduo como a integração do ser e a percepção.

**Gráfico 1:** Humanização, segundo os participantes



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

No primeiro grupo destaca-se a relação com o outro, com a ideia de colaboração. Algumas falas denotam o caráter não competitivo, mas sim colaborativo das ações, implicando em um bom ambiente para a efetivação do conceito de humanização. Essa colaboração, na oficina, ocorreu em quase todo o período e foi bastante significativa. Penso que o fator "ver o outro" está ligado a outras questões também citadas, como a valorização, a empatia e a compreensão. Esse "ver o outro" seria uma consideração do outro, daquilo que ele traz. Nesse momento destaco a palavra "ver", por possuir uma peculiaridade, um sentido mais abrangente, como escutar ou tocar o outro. É o início do relacionar-se. Esse "considerar" liga-se à valorização do outro com tudo aquilo que ele traz como pessoa, como: experiência, vivência, estudo. Assim, um bom professor percebe as lacunas presentes na formação das pessoas em uma determinada área, que nesse caso é a musical.

O "ver o outro" leva em consideração aquilo que a pessoa traz de musicalidade, mas também traz suas fragilidades. Aí se insere a compreensão das intenções e do tempo de aprendizado do outro. A empatia também é relacionada à compreensão e à consideração do outro como uma parte afetiva entre os seres humanos. Nesse coletivo também não se pode esquecer do respeito, que pode ser analisado tanto do ponto de quem lidera quanto de quem é liderado em um fazer educativo. Isso foi exemplificado nas respostas das entrevistas, na medida em que refletiam sobre seu papel de professor sendo, ao mesmo tempo, alunos da oficina:

Humanizar é enxergar o outro como ser igual a você. Ações cordiais. Entender as limitações. O professor via com um olhar humano e mostrava outras possibilidades com empatia (Marilu, entrevista, 01/07/22).

Humanizar é olhar o outro. Como ele é, e o que está trazendo. Ver o outro com as características para ele crescer mais. Fragilidades e potencialidades. Utilizar disso para crescimento. Olhar sensível, escuta atenta, respeito. Ver as facilidades e dificuldades do outro (Priscila P., entrevista, 03/07/22).

Nesse instrumento de coleta, as respostas referem-se a aspectos individuais, como a integração pessoal e a percepção. A integração foi dita em um sentido de equilíbrio da pessoa em seus aspectos emocionais, cognitivos e psicológicos. Este equilíbrio também se ligaria à percepção não só auditiva, mas em uma consciência maior do seu ambiente:

O que está vinculado ao trabalho do ser. Melhoramento do ser, acredito. Sai do técnico [e se dirige] para harmonia entre nós. Inteligência intrapessoal. Melhorar para si próprio e para o outro [...] (Vanessa, entrevista, 01/07/22).

Assim, relaciona-se a Freire quando trata da não opressão como uma relação humanizadora, que valoriza o outro em relação ao respeito, à liberdade, empatia, identidade. O destaque às palavras como “provocar o despertar” e “incentivo” assemelham-se ao “ser mais” de Freire, no momento em que o professor incentiva o outro para se desenvolver. Neste contexto, a questão psicológica é interpretada de forma próxima à questão social e às condições ambientais que propiciaram uma vivência de processos humanizadores.

#### 5.4. SIGNIFICAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES E CATEGORIZAÇÃO

Com relação à reflexão, como professores, sobre a experiência de participação na oficina, obtivemos diferentes depoimentos na entrevista. A pergunta foi a seguinte: em que medida a oficina lhe fez refletir sobre o papel do professor? Destacam-se as reflexões com relação a se colocar no lugar do estudante. Aqui temos alguns exemplos retirados nesse instrumento de coleta.

Ter maior empatia com o aluno. Nos tornamos alunos e aprendizes e muitas vezes não tenho paciência, tolerância. Cada um tem seu tempo, um à frente, outro atrás. Há uma heterogeneidade que faz com que o outro seja único. Não é a mesma peneira, ficou muito nítido ali! (Marilu, entrevista, 01/07/22)

Quando vamos para um lugar que não dominamos, ficamos como alunos! Tenho medo! É difícil! [...]. Será que estou fazendo isso como professora? [...] Será que meu ensino é reprodução? (Priscila P., entrevista, 01/07/22)

Permite que os alunos experimentem. A gente observa como eles aprendem. Amplia porque [...] cada pessoa aprende diferente. [...]. Não só propor, mas observar as ações. (Luciana, entrevista, 03/07/22)

Um experimento daquilo que a gente pode fazer na escola com os alunos. [...] Como melhorar as interações dentro da escola. O que cada um traz, o que quer aprender. [...] Provocados a sentir as experiências. Fui convidada e me senti assim. Quero

proporcionar isso às crianças e jovens. Olhar mais o que eles querem. [Considerar] Desejo, emoção, motivação. O conteúdo vem depois disso. [...] Educação é vida, é viver. (Simone M., entrevista, 03/07/22).

Gosto muito da ideia do trabalho colaborativo. Não construí isso na minha prática. Vejo assim que pode ser rico, mas exige muito do professor. Ter jogo de cintura, ser aberto ao que surge. Como aluno, a identificação com a prática nos molda. Fica mais fluido, natural, envolvente, mas até que ponto estou preparado? (Harley, entrevista, 02/07/22).

Não pensei muito nisso. Acho legal essa ideia de trazer as coisas sem restringir. Todos podem tocar. A [outra] professora disse que sempre fez tudo rígido. A pessoa pode viver a música sem ser só restrito. (Márcia, entrevista, 03/07/22).

Não só a oficina, mas tudo que a gente vive. O professor não é o único detentor do conhecimento. Pode ser mediador, orientador. Colocar os pontos essenciais para depois [o aluno] pesquisar e registrar. (Luana, entrevista, 01/07/22).

O incentivo de ver o ser humano integral. (Cláudia, entrevista, 01/07/22).

Em minha interpretação, essa foi uma reflexão importante para discutir o papel do professor como incentivador, mediador do conhecimento e humanizador. Adquirir uma certa maleabilidade. Não ser o único detentor do conhecimento, mas uma pessoa que se relaciona trocando saberes, colocando-se no lugar do outro e tentando compreendê-lo.

Na definição dos temas, busquei interpretar, a partir dos dados coletados, os códigos mais importantes em cada instrumento de coleta. Nessa abordagem qualitativa, utilizei triangulação de dados, validação dos participantes, busca e análise de casos negativos, reflexividade e estabelecimento de padrões como em Esteban (2010, p.207). A partir disso, com o quadro total de códigos, analisei o número de vezes que apareceram nos dados, bem como a forma e importância como apareceram e em quanto tempo foram vivenciados e discutidos.

A partir da definição dos códigos principais, uma classificação dos mesmos em grupos também ajudou na definição dos temas. Procurei interpretar, a partir da importância nas falas e comportamentos dos participantes, quais seriam os códigos principais, que teriam potencial de tornar-se temas. Percebi, após esta classificação, que se constituíram três grandes “campos” nessa análise. Um concernente às relações humanas, dividido em relação professor-aluno e vivência coletiva, outro à prática educativa musical na liberdade e a última ao efeito da educação musical, dividido em autopercepção do aprendizado musical e estesia.

No quadro 4, procuro explicitar os campos já com suas divisões e seus respectivos códigos mais importantes para essa análise qualitativa. Ressalto que os códigos foram evidenciados pelo conjunto de dados e os campos procuram explicar o contexto da humanização e da formação continuada musical.

**Quadro 4:** Definição das Categorias

Relação Humana		Prática educativa musical	Efeitos da prática educativa musical	
1- Da relação pessoal com o outro	2- Da parte coletiva	3-Da Liberdade	4- Da autopercepção (trajetória) no aprender	5- Do contato imediato com a música
Ver	Colaboração	Prática	Autoestima	Celebração
Acolher	Diálogo	Sem peso do erro	Não é tarde para aprender	Emoção
Empatia	Compartilhar	Ludicidade	Potência/possibilidade	Prazer
Considerar o outro	Sintonia de grupo	Exploração	Despertar	Leveza
Afeto	Interação	Fluidez	Quebrar o receio	Bem-estar
Paciência	Coletivo	Contato com instrumento musical	Não entendimento	Descoberta
Respeito	Incentivo	Intervenção do professor	Vontade	Integralidade
Valorizar o outro	Auxílio	Criatividade	Capacidade	Conhecimento musical
	Intimidade		Dificuldade	Visão ampliada

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

No primeiro campo, a relação humana é intrínseca a este tipo de educação, onde existe encontro presencial entre seres humanos. Portanto há que se atentar como essa relação interfere ou não em um processo educativo e como o conceito de humanização pode atuar nessa seara. Então como professores formadores, discutimos como essa interação pessoal e coletiva é importante em um contexto socioeducacional. Destacou-se a reflexão entre professor e aluno, no caso entre formador e participantes onde o acolhimento e o ver o outro tiveram relevância na análise.

O colocar-se no lugar do outro, como aluno, propiciou reflexões sobre a paciência que o professor deve cultivar no momento em que o aluno não atinge um saber cognitivo ou não adquire uma habilidade motora, por exemplo. A empatia se refere à criação de um bom ambiente na relação para consequente abertura à confiança e ao aprendizado. Já o código da

consideração do outro denota uma visão humanizadora do aluno como pessoa, não como objeto e dotado de história e vontade. Na medida em que se considera o outro, há uma abertura para a mutualidade, para o respeito e para a responsabilidade.

Sobre o coletivo, percebi que a intimidade do grupo ajudou a criar um clima colaborativo e aberto entre os participantes. Neste ponto, comentaram acerca da minha postura enquanto professor ministrador da oficina, pela ação para uma forma colaborativa, coadunando-se à metodologia de pesquisa-ação, em um grupo com uma certa coesão e história. Em outro contexto, em outro grupo, talvez as ações nos encontros precisassem ser diferentes. Saliento a fala da professora Cláudia, durante a roda de conversa realizada no dia 3 de junho de 2022:

Nosso grupo é muito bacana. Presencialmente flui muito bem. Tem intimidade, liberdade de ser o que a gente é. Então é diferenciado nisso também. De forma que a gente faz sem vergonha. Tem as limitações, música tem isso, algumas coisas têm que desconstruir, e construir outras. E aí estando com quem a gente gosta e tem intimidade isso flui muito mais fácil. (Cláudia, roda de conversa virtual, 03/06/22).

A sintonia de grupo esteve presente juntamente com esse espírito colaborativo. Nesse sentido, também foi importante o incentivo do tentar entre os participantes, além do auxílio praticado pelos que já possuíam alguma experiência em determinada ação.

O segundo campo refere-se à própria prática da oficina aliada a uma liberdade de ação. O conceito de oficina de música utilizado aqui é concernente a uma prática musical educativa em que a pessoa efetivamente participa de forma atuante, utilizando técnicas de corporalidade e manuseio de objetos sonoros. O que é enfatizado neste ponto é a liberdade de primeiro poder explorar e experimentar as fontes sonoras ouvindo e procurando vivenciar o momento do “aqui e agora”. Um dos conceitos primeiros da humanização aqui defendida é a liberdade como princípio ético e responsável. No entanto isso não significa um “*laissez-faire*” onde se pode fazer qualquer coisa. Houve também as intervenções do professor em momentos necessários ou oportunos. Destacou-se também o contato com instrumentos convencionais, o que demonstrou ser um fator importante na oficina.

A ludicidade foi comentada juntamente com um bem-estar sentido nos encontros. Apesar de aparecer algum receio inicial pela liberdade de prática e pelo contato com instrumentos musicais, um fator que aqui enfatizo foi a postura de não condenação do erro, ou seja, os participantes estiveram livres também para errar sem acarretar o peso culpabilizador do erro. Este também pode fazer parte do aprendizado. Nesta parte podemos ver o aspecto emocional do erro e como pode ser encarado. A eficácia do aprendizado quanto a este ponto pode depender da personalidade de cada um, de como encara psicologicamente uma dura cobrança, que não houve, ou um incentivo e a reflexão fomentados na oficina.

O terceiro campo é o efeito da educação musical nas pessoas. Por ser uma prática artística, esse contexto possui peculiaridades próprias ao fazer artístico, podendo atingir de forma profunda os que participam de tal atividade. Isso foi constatado nos dados. No aspecto relacionado à autoestima, refiro-me à atmosfera do grupo nos dias das vivências, e o alcance desse conceito parecia distante ou frustrante para alguns poucos. Para outros, que já tinham mais vivências musicais, percebi um novo despertar e entusiasmo para voltar a ter um maior contato com o aprendizado prático de música. Aqui há uma dimensão temporal, onde as pessoas resgatam sua história musical e almejam (vontade) tocar satisfatoriamente um instrumento musical no futuro.

A possibilidade foi enfatizada por boa parte dos participantes como um caminho para muitos aprendizados, tanto técnicos quanto interdisciplinares. Essa “possibilidade” apareceu bastante ligada ao fator do entusiasmo. Houve também um choque entre capacidade e dificuldade, onde as visões sobre aprendizado musical se misturaram aos medos surgidos em insucessos anteriores ou mal previstos. Nesse sentido, percebe-se que boa parte dos códigos possui uma conexão que é vista também nas categorias analisadas. A participante Venilda destacou “uma visão ampliada” quanto ao conhecimento de que a arte musical pode ser feita de várias formas, com intencionalidade. Não há somente a música clássica e a popular. Há outros tipos de estilos e modos de se fazer e de aprender música coletivamente. A ampliação dessa visão é um dos objetivos do conceito da oficina de música.

A vibração dos sons é poderosa, pois pode ser transmutadora; o “fazer música” coletivamente também é transmutador! Transcende na medida em que amplia os referenciais, quebra preconceitos, aumenta o grau de tolerância e respeito, expande a percepção, muda a visão de mundo (Feichas; Narita, 2016, p. 22).

A celebração, a emoção e o prazer no fazer musical, juntamente com os conhecimentos adquiridos e sentidos pelos participantes amalgamam o conceito curricular de estesia que defini como um dos temas. A estesia se constituiu como um importante fator na medida em que está presente no currículo e é relacionada a conhecimentos musicais e estéticos, mesmo sendo iniciais, aliados a sensibilidades.

Como foi dito no capítulo anterior, os temas foram revisados e depois definidos como respostas aos objetivos da pesquisa. Os temas ou categorias apresentadas aqui são resultantes da análise temática dos dados a partir do que vivemos na pesquisa-ação integral, discutindo processos humanizadores a partir de uma vivência de oficina de música colaborativa. Os temas vislumbrados, os chamo de portas, que encontrei para meu entendimento e humanização em minha prática como professor a partir desta formação continuada, e também enquanto metáforas

porque podem abrir, para quem se aventurar em caminhos na educação ressaltando a humanização, consciências, afetos, e a relação com os conhecimentos. Essa análise, de certa forma, confirmou palavras destacadas no levantamento bibliográfico sobre humanização na educação musical.

Convido, por um momento, a ouvir, vislumbrar e sentir a potência de cada porta e aquilo que ela pode abrir como apenas uma possibilidade educativa. Não percebi na análise uma categoria anterior ou posterior em termos de importância. Penso que elas atuaram em conjunto, misturadamente. Esses temas também estão imersos no contexto da educação musical, porém as questões humanas estão entrelaçadas. Explicito que aqui não se separa somente uma questão técnica, que também é importante, mas procura-se ver o ser humano mais inteiro. Então os temas (portas) que cheguei nessa análise, são relacionados ao quadro 4 anterior, foram delimitados e especificados na figura 1 e são os seguintes:

- 1- O ver/acolher o outro;
- 2- O diálogo colaborativo;
- 3- A liberdade na prática musical educativa;
- 4- O “eu posso” como autoestima no aprender;
- 5- A estesia como experiência de integração humana;

**Figura 1:** Temas levantados pela análise de dados



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

As portas estão dispostas na figura 1 de forma que não são isoladas, mas possuem ligação entre si e com a oficina de música ofertada. Além disso, podem abrir-se a outros

conhecimentos, como define o conceito de oficina de música utilizado. Em cada uma delas, explicito três características dentre as várias do quadro 4 que considerei importantes na análise dos dados. No ver/acolher, temos o respeito, a valorização e o afeto. Essa categoria refere-se principalmente à relação individual entre as pessoas, onde cada um desses pontos contribuiu para o processo a bom termo da oficina. Na segunda porta, do diálogo colaborativo, temos a coletividade como não competição, o compartilhamento de saberes e a escuta do outro como palavras importantes. Na terceira, da liberdade, temos a prática educativa, a criatividade e a ludicidade como fatores relevantes. Na quarta, da autoestima, destaco o incentivo entre os participantes, um despertar para aprender mais sobre música, tocar um instrumento e a quebra de receios ou medos nesse sentido. Na última, da estesia, destaco a celebração como ponto culminante das práticas, os saberes musicais adquiridos com satisfação e a integralidade como uma relação entre saberes musicais e outros saberes. A figura 1 define, com um foco temático, o que foi mostrado de forma ampliada no quadro 4.

Essas categorias procuram responder a questão inicial, relacionando com os objetivos secundários que são: discutir as práticas da oficina de música ofertada como meios de uma formação continuada humanizadora; refletir sobre os processos de aprendizagem musical em uma abordagem colaborativa; e também analisar meu processo de humanização como professor na oficina. A seguir vamos discorrer sobre cada uma delas.

### 5.5. O VER/ACOLHER O OUTRO

O fazer coletivo artístico estudado em uma oficina de música pressupõe, como em muitas ações educativas, o encontro direto de seres humanos. A princípio, como professor, me preocupei com esse acolher e ver desde o princípio, inclusive com relação ao entendimento musical do participante. O “ver” está junto ao “acolher” como uma integração e uma necessidade. Devido ao contexto, coloco como sendo um ver/acolher em dimensão pessoal, comunitária e institucional. Com relação ao ver, reflito primeiramente pelo ponto de vista do encontro das pessoas, de como é o ver o outro. Essa foi uma reflexão da prática para uma mudança, um ponto de se colocar no lugar do outro como ser humano. O ver/acolher seria uma identificação com o outro. Assim, partindo da sua humanidade, percebe-se melhor a humanidade do outro, entende-se melhor suas dúvidas, suas dificuldades, o aprender, o não aprender, e de que forma todos podem aprender algo. Antes mesmo de qualquer relação

institucional, ali está presente outro ser humano, e por isso a relação de respeito é básica da ética.

O “ver” ressalta a primeira questão, que é a de se encontrar com o outro em um ambiente educativo. Esse ver requer minúcia, porém sem julgamento negativo, mas um contemplar de que o outro pode aprender, pode fazer parte do processo educativo. Ou seja, o ver que acolhe o outro na sua completude, com a sua cultura, seu modo de ver o mundo, suas potencialidades e fragilidades. O ver é o encontrar-se com outro ser humano na alegria e no respeito. Ver e acolher sua cultura e sua música. Aquilo que vai enriquecer o grupo com sua peculiaridade.

Como foi dito anteriormente, a partir da pergunta da entrevista: **“Para você o que é humanização?”** Obtivemos respostas positivas quanto à pergunta, e os sentidos sobre humanização focalizaram o aspecto de ver e importar-se com o outro, conforme a resposta transcrita abaixo:

Ver o outro individualmente. Cada um tem seu jeito de aprender. Acolher a pessoa da forma que ela é. Todos não são iguais (Indiara, entrevista, 03/07/22).

O encontro do professor com aqueles que serão pupilos seria um encontro de humanidades diversas; então, refletindo sobre estes aspectos, é preciso um cuidado para receber o “mundo” do outro e tudo aquilo que ele traz além do seu modo de aprender melhor, que seria peculiar, diferenciado. “Quando converso com você, penso constantemente em você, em sua cultura, seu modo de pensar” (Kater, 1997, p.135).

Esse ver/acolher o outro foi citado e percebido em muitas situações. O acolhimento é o trazer para perto de si mesmo, é ser cordial, onde a empatia é um caminho aberto por onde se pode dizer: eu quero! Eu quero saber, eu quero conhecer, eu quero aprender. Nos encontros, o grupo pôde demonstrar ainda mais entrosamento, havendo uma maior interação entre membros que não conversavam tanto após a fala sobre os instrumentos explorados no início dos encontros. Para esse “ver acolhedor”, o grupo destacou também o fato de não ser comparativo, no sentido de competição.

Eu já tinha pensado e perguntado para minha filha. Para ela pensar como aprende melhor. Porque ela estuda ouvindo música e eu falo: gente! Mas não tem condição! E ela fala: mas eu aprendo assim! Então eu comecei a pensar, cada um tem um jeito mesmo. Eu sou muito visual (Priscila P., transcrição de vídeo encontro 1, 01/06/22).

Esse “ver acolhedor” poderia ser traduzido para um “escutar cordial” em um sentido musical. O escutar e acolher a música do outro, que é também seu mundo e tudo aquilo que traz. De qualquer forma, está também ligado a uma confiança que se estabelece entre o professor e os alunos, que no caso de uma formação continuada são também professores. “Deste modo, a convivência e estar próximo ao ambiente e sujeitos de pesquisa são aspectos fundamentais

para pesquisas em Educação Musical Humanizadora” (Arruda; Joly; Fernandes, 2016). Estar próximo é também aceitar o outro com suas peculiaridades, entendimentos, riquezas:

Naquela música, coloquei o rap para “quebrar”, foi bem legal! Coloquei a minha cara! Isso só aconteceu naquele grupo, poderia ficar mais tímida (Adriana, entrevista, 02/07/22).

Este acolher aqui descrito está relacionado a respeitar o ser humano e à afetividade como fator educativo. O acolher requer a aceitação do outro, a empatia e a resposta do outro. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (Maturana, 1998, apud Galon, 2021, p. 47).

Para Freire (1991), se o ser humano está em transitividade, em movimento, o ver/acolher na educação também não estaria em uma intransitividade. Isto seria uma acomodação. O ver/acolher aqui descrito seria um início, um cuidado, um respeito na relação humana para ocorrer o movimento educativo.

### **5.5.1. O ver/acolher na dimensão institucional**

A oficina de música aconteceu em um contexto que só foi possível devido à estrutura de formação continuada existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A formação continuada gerida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) intenta fazer uma reflexão acerca da atuação do professor, avaliação em sentido amplo e como os estudos científicos contemporâneos podem ajudar nas avaliações e melhorias do sistema educacional como um todo. Na portaria nº 764, de 08 de agosto de 2022, no Capítulo I do Título I explicitam-se as concepções de formação continuada do referido órgão institucional:

Parágrafo único. A formação continuada deve considerar as dimensões do trabalho e do desenvolvimento humano nos campos do conhecimento e do engajamento profissional, a relação da teoria com a prática, a pesquisa e ser articulada com o contexto social, político e cultural das Unidades Escolares [...] e dos demais setores desta Secretaria, além de considerar a reflexão sobre a prática educacional.

Destaco, no documento, a defesa do desenvolvimento humano nos campos do conhecimento, a relação da teoria com a prática e o contexto social, político e cultural das unidades escolares. No primeiro ponto, considerando o desenvolvimento do ser humano como um todo, o conhecimento não deverá somente ser sobre algo específico, mas colaborar com as interações entre os conteúdos na interdisciplinaridade. No caso da oficina, a intenção seria justamente possuir uma visão ampla do objeto de estudo, aproximando de uma integralidade interdisciplinar. A partir de uma interação com o criar, interagir e dialogar a partir da ação

musical, intentar uma reflexão sobre os conhecimentos, suas conexões e visões distintas de análise de um fenômeno e também da prática educacional.

Manter a formação continuada em sua qualidade e valorização constitui uma luta constante pela valorização do professor. Para Freire (1991, p. 61), é preciso “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política [...] pela profundidade na interpretação dos problemas”. O professor tem que ser visto e acolhido, mas não só ele, pois a humanização exige a valorização de todos, não só de um grupo. Este é um problema que para Freire (1991, p. 66) tem origem na colonização no Brasil, sendo replicada em complexos culturais, como inexperiência democrática. Estamos nesse caldeirão de involuções, mas também evoluções na legislação: “A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho” (Distrito Federal, 2014, p. 22).

O acolher prepara a questão do sentir-se bem em um ambiente, o que hipoteticamente ajudaria em um ambiente educacional. Há algumas metas importantes sobre essa questão no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>16</sup>. Atualmente, a questão das grandes cidades embaralha as pessoas em multidões, o que banaliza a presença do outro, e por conseguinte, o acolher. Por exemplo, na SEEDF há uma política de transição das crianças quando passam de uma escola para outra, efetivando um acolher para esse público. Com os professores e funcionários, o acolhimento pode ocorrer, ou não, de acordo com cada Unidade de Ensino, portanto sem uma política pública específica.

Considera-se, ainda, que o desenvolvimento profissional envolve os aspectos constitutivos da valorização do trabalho da Carreira Magistério Público e da Carreira Assistência à Educação. Essa valorização compreende aspectos relacionados a condições de trabalho, carreira e salário. Ou seja, a formação continuada permite, também, mobilidade de ascensão e atuação na carreira desse profissional na construção da práxis (Brasil, 2014, p. 31).

Para os encontros presenciais havia uma boa infraestrutura na escola referida, porém como não há sala tratada acusticamente para um trabalho musical, instalamos algumas cadeiras no espaço verde fora do prédio. Percebi que o fato de estar em contato com a natureza favoreceu

---

<sup>16</sup> Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos 13 para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer políticas de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça (Brasil, 2014, p 12, 13).

a colaboração, a interação, o fazer artístico e um ambiente mais salutar: “Foi quase como uma terapia!”, salientou Harley durante uma das entrevistas.

Esse foi um fator importante, considerando o terceiro ano de pandemia de Covid-19, quando o Governo Federal e o Estadual desempenharam um papel ínfimo por pressão da sociedade civil no combate à doença. Além disso, os professores participantes estavam muito cansados e alguns doentes por diversos motivos, mas principalmente pelo contexto das viroses e trabalho. Esse foi um dado preponderante. A coordenadora imediata sofreu um acidente encefálico cerebral antes de iniciar as oficinas. Os professores passam por alguns tipos de pressão (até mesmo deles próprios, julgando-se como “salvadores” da educação ou detentores do conhecimento e da avaliação), o que acarreta uma perda da saúde mental-corporal somatizadas. Esse fator relacionado à saúde deve ser sempre considerado, pois pode levar à desumanização do professor e das demais pessoas envolvidas. Os professores do DF possuem direitos conquistados, como a jornada ampliada, que garante um período da carga horária como coordenação de atividades.

Com relação a outro aspecto, Arruda, Gonçalves Junior e Fuentes (2018) chamam a atenção também aos estudantes que passam fome. Ainda assim, é necessário justiça e maior luta política para garantir os direitos da pessoa humana em sua saúde em face aos sistemas desumanizadores. Sendo assim, reforço a “não neutralidade ao fazer pesquisa. Conscientes de que pesquisar também é um ato político, que demanda escolhas desde o tema, escolha do referencial teórico, a análise dos dados etc.” (Arruda et al., 2016, p. 988). Esse fator também está ligado à interpretação do próprio pesquisador.

## 5.6. O DIÁLOGO COLABORATIVO

O diálogo foi um ponto fundamental da oficina de música. Ocorreu na preparação dos encontros e durante a prática da oficina, desde a chegada, na exploração dos sons, no fazer musical, na partilha ao final dos encontros e nas entrevistas. Esclareço que esta comunicação entre dois se reafirma em um respeito mútuo, mesmo havendo discordância. Há autores otimistas em relação a isso; talvez estejam falando sobre um diálogo mais profundo: “reiteramos que o diálogo então funda-se no amor, na humildade, fé nas pessoas, e se faz em uma relação horizontal” (Ferreira; Joly, 2016, p. 988). De qualquer forma, para Freire (2011), o diálogo constitui-se em um fator fundamental para a construção de processos humanizadores, pois o homem se faz em relações. Essa relação horizontal nos humaniza como iguais, tendo

ambos direitos e deveres. Continuando, Freire (1991, p. 95) explica que o diálogo, a criticidade e a conscientização caminham juntas: “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra”.

No contexto da Secretaria de Educação do DF, temos, por exemplo, a Lei nº 4751/2012, sobre a gestão democrática do sistema de ensino público. Nessa Lei, os princípios presentes no artigo segundo definem: “II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal [...] VII- valorização do profissional de educação” (Distrito Federal, 2012). Estes princípios, a meu ver, estão vinculados à abertura ao diálogo, na medida em que há ética e respeito à posição do professor como profissional e como ser humano em todas as instâncias dessa Lei.

O ver/acolher anteriormente descrito também está vinculado e seria amplificado no comportamento do diálogo colaborativo. Ambos os aspectos constituem relações humanas. Na colaboração, cada um pode requerer uma ajuda ou pode auxiliar o outro nas dificuldades e compartilhamento de saberes e dúvidas. Assim, o processo colaborativo ocorreu da forma que estava previsto na proposta da oficina, entretanto tornou-se algo muito significativo em um grupo que se mostrou empático e solícito. Esse grupo possuía um aspecto colaborativo mais forte do que o competitivo ou individualista, o que auxiliou nas práticas humanizadoras. A humanização estaria mais próxima a esse grupo devido a essas características. Como diz Narita (2015, p.24), “a promoção da competitividade e do individualismo como forças propulsoras em um mundo ilusoriamente 'igual' faz a humanização parecer uma realidade distante”<sup>17</sup>. Talvez os relatos abaixo, transcritos das entrevistas, respondam qual seria o papel da colaboração em um ambiente educativo:

A ideia colaborativa, mas não competir. Em vez de subtrair, somar, as diferenças fazem o todo. Colaborativo. Aproveitar as diferenças para o todo. Sem aparecer, todos são importantes. Postura humana, humaniza (Terezinha, transcrição de vídeo, encontro 3, 15/06/22).

[...] Grupo junto com o outro. Aprendo, ensino, sinto, escuto uma troca. Como nos conhecemos, foi um processo mais fácil. Tenta que você consegue! Um incentivo! Te ajudo, estou aqui! Então, depois eu treino em casa (Cláudia, entrevista, 01/07/22).

Estas respostas referem-se a perguntas relacionadas à oficina, porém também foram direcionadas a uma interação colaborativa que poderia/deveria, idealmente, segundo o grupo,

---

<sup>17</sup> “Besides, the promotion of competitiveness and individualism as propelling forces in an illusory 'equal' world makes humanization seem a distant realization. (Narita, 2015, p. 24). Tradução nossa.

ser vivida no ambiente escolar. Cláudia, na segunda resposta, refere-se a dificuldades que podem ocorrer no processo de aprendizado. São desafios que ocorrem e dependem da comunicação e do entendimento de cada um sobre o que está acontecendo no momento da ação educativa. As pessoas explicam e se comunicam de formas diferenciadas, o que pode ajudar ou atrapalhar esse processo. Isso dependerá também da condução do professor, dos esclarecimentos e do diálogo como uma forma de avaliação e *feedback*.

Na oficina, as interações ocorreram de forma que houve um bom ambiente para a troca de ideias, experimentação dos instrumentos musicais e auxílio por parte dos professores que já possuíam alguma habilidade em determinada prática instrumental. Teoricamente, professores possuem outros entendimentos de aprendizado, diferentemente de alunos inexperientes.

[...] ao trabalhar dentro dessa perspectiva, é possível aprender uns com os outros, pois cada indivíduo tem pontos fortes e fracos. Este é o espírito de uma comunidade de alunos que se baseia na cooperação e atitudes colaborativas. Isso permite aos alunos a autonomia ao invés de uma atitude passiva e os incentiva a fazer escolhas e assumir a responsabilidade por essas escolhas (Feichas; Narita, 2016, p. 22).

Por outro lado, também podem ocorrer formações continuadas de professores em formato passivo, focado apenas em uma escuta e sem espaço para diálogo ou reflexões de outros pontos de vista. Porém, uma atitude apenas passiva serviria à desumanização.

O diálogo também pode acontecer ao ouvir e procurar entender a música, a expressão do outro, como um diálogo musical ou música em colaboração. Os participantes tocavam juntos e ao mesmo tempo dialogavam, tanto verbalmente quanto musicalmente. Também houve períodos somente musicais. Nesse ínterim, as interações de ideias foram interessantes trocas daquilo que se entende por apreciação e teoria musical. Isso foi proposto, ao nível de cada pessoa presente, sendo uns mais, outros menos familiarizados com esse tipo de arte. Quanto à técnica, depois de uma exploração mais livre, havia uma intervenção reflexiva do professor. A arte é ampla e há entendimentos diversos. É preciso compreender e dialogar: “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade [...] fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito [de todos]” (Freire, 2011, p. 112). Cada um compartilhava sua experiência musical, suas ideias e dúvidas. Por exemplo, o participante Harley<sup>18</sup> interagiu explicando um tipo de percussão corporal em um diálogo colaborativo com os outros.

Nas rodas de conversa, as perguntas dirigidas ao professor eram repassadas para todo o grupo ou para o próprio indagador, no sentido de reflexão. Algo parecido a uma maiêutica

---

<sup>18</sup> Áudio de Harley explicando com a ajuda de todos experimentando as palmas em frente à boca em forma de “o”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gcJqRjZhuJA>.

socrática. Somente depois era oferecida alguma explicação ou demonstração fundamentada, porém sintética, daquilo que foi perguntado. Em um exemplo de percepção sonora, alguns participantes dialogaram a partir da incitação e de perguntas<sup>19</sup>.

Imagino que nesse tipo de formação o diálogo deve ser sempre uma porta aberta para a reflexão e partilha, visto que cada um possui uma formação e pode enriquecer o diálogo com sua interpretação, entendimento e experiência. Uma formação continuada serve também de reflexão sobre como o diálogo e as perguntas podem ocorrer em sala de aula de acordo com o nível de cada um. A exemplo disso:

[...] a sensibilização e conscientização dos alunos são acionadas. Os alunos são provocados constantemente a fazer perguntas sobre as suas necessidades, questionar possibilidades para sanar suas lacunas e buscar soluções para os desafios de uma forma reflexiva. Isso aumenta o nível de motivação na aprendizagem e descoberta de novos mundos (Feichas; Narita, 2016, p. 22).

Abaixo, compartilho exemplos de como o diálogo colaborativo também pode atuar no aprendizado de uns para com os outros. Não há uma necessidade total da única referência do professor. Também se aprende de outras formas, interagindo, perguntando, partilhando conhecimentos e experiências que podem ser avaliadas e refletidas de acordo com a sua eficácia e sua técnica, apesar que em certos momentos pode haver a intervenção do professor em relação a algo específico de sua área de atuação como se percebe nesse diálogo:

Simone: - Também gostei, nunca tinha tocado flauta. Parece que meu dedo não vai e o Harley foi excelente professor!

Harley: - Muito obrigado! A gente faz associação logo. A alegria delas pareceu a alfabetização, quando a criança aprende uma letra ou som!

Simone M.: - [...] isso da gente aprender uns com os outros, partilhar é muito legal! Se ficássemos focados somente em você [se dirigindo ao professor], teríamos mais dificuldade. Mas essa liberdade de ir experimentando uns com os outros, se juntar e aprender uns com os outros é muito legal!

Terezinha: - Isso que a Simone está falando é muito interessante e essa relação que a gente precisa construir e fortalecer no grupo da sala de aula. (...) Já se vê e se sonha! (Transcrição de vídeo, encontro 4, 22/06/22).

Em um terceiro ponto, as partilhas também ocorreram a partir da música para outros campos do saber, havendo ali um potencial para trabalhos interdisciplinares. A integração dos saberes pode relacionar-se com o diálogo e a possibilidade de ação. A interdisciplinaridade requer diálogo. Nesse sentido, os diálogos foram muito ricos no sentido de conectar outros conhecimentos de disciplinas e vivências educacionais dos participantes.

Meu Deus, eu imaginei isso na escola acontecer, gente! Vivências assim dentro da escola, como isso é revolucionário! [...] Todo mundo se sente igual[...] [e] compartilha naturalmente tudo que está acontecendo ali, né? Do que sabe e compartilha com o outro e o outro também. Tem algo para dar para aquele? Compartilho com ele. É uma coisa muito forte. [...] Sim, isso pode ensinar tanto para esses meninos dentro da escola sobre a vida. Que viver é isso, né? [...] ter certeza de que a gente não sabe tudo e a

<sup>19</sup> Ouvir diálogo sobre percepção rítmica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CyzQIaDqLM>.

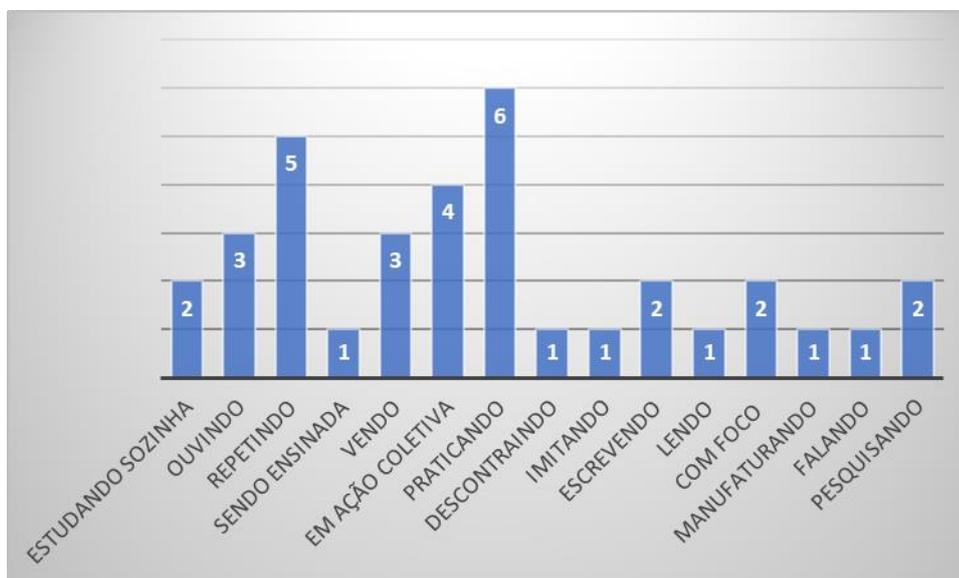
gente sempre precisa aprender (Simone M., transcrição de vídeo, encontro 5, 29/06/22).

### 5.7. A LIBERDADE NA PRÁTICA MUSICAL EDUCATIVA

A liberdade é uma condição da humanização, porém as pessoas podem vê-la de formas diferenciadas. Nesse sentido, indago se a liberdade estaria condicionada à cultura da pessoa na medida em que se sente livre para pensar. Na visão de uma cultura, a outra cultura pode ser uma prisão? Uma visão de liberdade individualista pode ser, ao contrário, uma prisão para quem entende o ser humano como ser social. Com este prisma humano, na oficina, hipoteticamente, um participante poderia utilizar-se de sua liberdade para fugir do contexto, da responsabilidade, pensando em outros assuntos mesmo que a prática esteja acontecendo. Outro participante, por sua vez, poderia esperar todas as atividades e detalhes sendo decididos pelo professor, renunciando a boa parte de sua liberdade de ação. Isso dependeria também dos combinados de ação, das metodologias de ensino/aprendizado, das iniciativas, dos diálogos. O professor deve ter o discernimento da situação educativa na busca da eficácia no aprendizado e de uma visão ampla dos conhecimentos e dos processos educativos.

Em um contexto tradicionalista, o professor normalmente comanda todas as ações. Pode acontecer, na educação musical, uma situação em que na prática musical, o professor escolhe o repertório, arranja, toca e rege. Não digo que sempre aconteça, mas é algo a ser pensado em um ambiente educativo, em que se preza o desenvolvimento do outro. Os participantes podem até imaginar que possuem liberdade ao tocar, contudo, podem ser tolhidos e tornar-se massa. Para Freire (1991, p. 63), no aspecto mítico da massificação, o ser humano “teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. [...] Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito”.

No caso dessa pesquisa, a reflexão aconteceu no campo da educação junto à prática musical. Para melhor entendimento do planejamento da oficina, houve um questionamento quanto à autopercepção das formas de aprendizado pessoal. Esta foi uma das perguntas do questionário inicial: como você aprende melhor? Abaixo, mostro as respostas de dezessete participantes que tive acesso (Gráfico 2). Os números correspondem a quantas pessoas responderam utilizando o verbo descrito.

**Gráfico 2** : Autopercepção do aprendizado: como você aprende melhor?

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

A partir desses dados de autopercepção do próprio aprendizado, percebemos a complexidade humana exposta em facetas de como a pessoa interage com o seu aprendizado. Os aspectos mais destacados foram: praticando, em ação coletiva, repetindo, ouvindo, vendo, que foram ações utilizadas na oficina. O grupo possuía um forte aspecto de prática em sua atuação, o que pode ter refletido em suas respostas. Nesse sentido, a oficina adotou também uma postura de relevo à prática musical, que é defendida pelo conceito de oficina de música utilizado.

Apenas uma participante respondeu “sendo ensinada”, o que leva à reflexão quanto ao papel do ensino no contexto da formação continuada. Um bom ensino também pode abrir portas para praticar, refletir e atuar no processo de aprendizado, levando a uma reflexão sobre seus próprios processos. De que forma, quando, como e em qual conteúdo meu aprendizado seria mais eficaz? Uma reflexão que parte do indivíduo para depois se colocar no lugar do outro. O que pode depender de cada pessoa, contexto e objetivos. De qualquer forma, é importante cultivar uma conscientização cada vez maior do seu próprio processo de aprendizado, buscando entender melhor os processos diferenciados de cada um. Harley explicitou a importância desta reflexão no momento da pergunta. Por sua vez, Laécia respondeu que aprende melhor fazendo trabalhos manuais, mesmo que não seja do conteúdo em questão. Estela ressaltou a questão da corporalidade:

Sou muito visual, gosto também de me mover enquanto aprendo, assimilo melhor uma palestra se estiver escrevendo ou cortando, fazendo crochê... consigo focar melhor assim do que simplesmente ouvir... (Laécia, questionário inicial, 28/05/22).

Eu também sou cinestésica, aprendo com o corpo inteiro. Não dá “prá” eu dizer: vou aprender só olhando... Não consigo! Tenho que olhar, ouvir, escrever, me mexer, fazer com meu corpo, preciso muito! (Estela, roda de conversa 2, 08/06/22).

Na prática da oficina, quando esta questão foi posta em aberto, Estela comentou um estudo no qual o modo mais eficaz de aprender seria no papel de professor. Isto me faz pensar sobre como as pessoas têm entendimento de como aprendem. No caso, o grupo é constituído por professores, e presumo que já tenham experiência para esta avaliação. Nessa pesquisa, no entanto, precisamos nos aprofundar. Um professor pode se acostumar a um tipo de aprendizado para si e replicá-lo. Outro pode dar apenas um tipo de aula. Há liberdade para isso. A avaliação sobre o aprender também é algo a ser observado para e pelos estudantes. De alguma forma, alunos também têm liberdade para pensar sobre seu aprendizado, apesar dos níveis diferentes de profundidade teórica.

Nas práticas e canções executadas na oficina, procurei escolher as canções a partir daquilo que alguns participantes tocavam espontaneamente. A execução dos instrumentos de percussão foi mais “livre” inicialmente, pela exploração e experimentação já explicados. A maior preocupação foi, em um segundo momento, na questão técnica instrumental para não haver prejuízos de ergonomia. A liberdade esteve tanto no repertório quanto nas ações iniciais da oficina. Respondendo ao questionamento: o que esta oficina significou para você? Luana afirmou:

Significou liberdade musical. Fui livre para ser e fazer dentro das minhas possibilidades musicais sem o peso de estar fazendo errado ou feio. (Luana, questionário final, 05/07/22).

No segundo encontro, a possibilidade de ação inicial estava ligada a uma “liberdade” de ação. No começo, percebi que alguns estavam meio “perdidos” ou “dispersos”. Talvez pelo não costume com esse tipo de abordagem musical e a despeito das ações serem explicadas anteriormente e possivelmente não serem entendidas. Isso logo foi esmaecendo e transformando-se em ação quando ouviam os resultados do fazer artístico coletivo possível naquele momento. Mesmo assim, os produtos foram significativos para o grupo na medida em que comemoraram efusivamente o encerramento das performances das canções mesmo com imperfeições a um ouvido mais atento.

Foi muito libertadora [a oficina] porque quando vamos aprender, pensamos que temos que seguir o professor. [...] Quebrar o preconceito! A partir do que eu queria, [houve] liberdade. Apesar do planejamento do professor [...] (Luana, entrevista, 05/06/2022).

Eu achei que a gente foi encontrando um ritmo no grupo. [...] começando inibidos e se soltando e coletivamente. A gente foi encontrando um jeito de levar as atividades. É mais divertido, mais livre (Simone M., roda de conversa 2, 08/06/22).

É importante considerar a intervenção do professor para a eficácia do aprendizado em suas várias facetas individuais, que por vezes até extrapolam os objetivos de aprendizado definidos por ele. Por exemplo, se o grupo ainda possui pouca mobilidade musical em dinâmica, andamento, agógica e interpretação, o professor poderá atuar como “catalisador” desses processos, regendo e demonstrando na atuação e nas práticas com todos em um ensino ativo.

#### 5.8. LIBERDADE, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE

Uma das características presentes na oficina de música foi o trabalho de experimentação. Houve momentos em que os participantes deveriam ousar e criar com percussão corporal, sons vocálicos, e também manuseio de instrumentos para criação dos arranjos das canções que foram, com exceção de uma, escolhidas pelos participantes. Em um exercício realizado no quarto encontro, com solicitação anterior sobre criação musical, foi oportunizado aos participantes fazerem uma pequena canção coletivamente. Após uma preparação vocal e um exercício de ostinato rítmico vocal e corporal, com o grupo em formação circular, foi solicitado que os participantes cantassem, de forma imitativa, a primeira semifrase de “Aquarela” de Toquinho e Vinícius, com fonemas diversos. Essa canção havíamos trabalhado anteriormente. Em seguida, imitaram meu solfejo, cantando partes da escala maior, em seguida foram incitados a criar pequenas frases melódicas, todos ao mesmo tempo. Escolhi quatro das frases musicais e pedi que sugerissem uma letra, sem parar o ostinato rítmico vocal e corporal. Também foi feito um tipo de harmonia vocal, variações vocais livres e também regidas. Este foi apenas um exercício sobre aprendizado criativo direcionado. Logicamente, os tipos e as formas de criação musical são diversas.

A letra, nessa criação lúdica, se configurou da seguinte forma: “quero ver o amanhã com você aqui comendo caqui a conversar e a sorrir”! Talvez pela preparação anterior em escalas, a melodia foi criada em graus conjuntos<sup>20</sup>.

Freire (1991, p. 112) distingue palavras geradoras como “aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras”. Posso comparar a essa, a criação musical a partir de uma semifrase da canção escolhida por eles, e depois trabalhada. Uma comparação com uma linguagem por meio de um uso criativo e livre.

---

<sup>20</sup> Pequena canção criada coletivamente. Ouvir em: <https://youtu.be/4W8cHFYmuFo>

É um aprendizado desprezioso, tranquilo! (Simone M., Roda de conversa 3, 15/06/22).

É sim, como as crianças aprendem a linguagem materna. Podemos comparar com a aprendizagem musical (Priscila E., Roda de conversa 3, 15/06/22).

Os participantes relataram acerca da atividade de criação musical com instrumentos. Há tipos diferenciados de atividades de criação musical, alguns mais direcionados e outros menos, e esta foi a percepção no momento, durante a roda de conversa como vemos neste diálogo:

Priscila E.: - Eu fiquei aqui na flauta tentando me libertar de melodias que conheço. Tentando tocar quase aleatório. “Prá” mim foi muito difícil. Se fosse criança, que nós temos que resgatar em nós todos os dias, pegaria blum,blum, blum! [sacudindo os braços para cima e imitando um instrumento fluente com a voz].

Adriana: - Não tem muita coisa na cachola, é mais fácil de inventar.

Cláudia: - Não tem vergonha, é muito solta!

Priscila E.: - Não tem nada que limite. A gente já está cheio de travas. Fica associado com coisas que a gente conhece, escuta e faz parte da nossa musicalidade. E aí você fugir um pouco disso e criar, para mim mesma é um desafio tremendo! (Roda de conversa, 08/06/22).

Penso que a criação requer algum tipo de experiência, de conhecimento ou condição prévia. Estamos sempre atuando com nossa vivência, nossa experiência. Em um sentido criativo, as crianças podem ser mais espontâneas. Este fator da espontaneidade não é o único tipo de ação criativa. A criação pode ser, também, algo metódico e sistemático. O contexto aqui refere-se à improvisação livre e à direcionada que foram utilizadas na oficina. As impressões da criação musical também foram levantadas durante a entrevista:

[...] O improviso é sobre ser criativo. Fluido, natural. [Houve] atividades, instruções, mas o resto cabe a você. Algumas atividades juntas, criar com o outro, coletivamente... (Karla, entrevista, 03/07/22).

Foi muito significativo. Mostrou que não precisa ser conhecedor da música, partitura, doutor para fazer a música. Fizemos sem saber “teoria”. A criatividade está voltada para interesse, tentativa e erro, vontade e arriscar! (Harley, entrevista, 04/07/22).

Os relatos acima denotam reflexões de professores que buscam entender os processos criativos na sua formação continuada, de forma que isso possa cada vez mais ampliar e entender qual a função destes processos. Sendo assim, nas discussões, houve sempre um pensar, um avaliar, um projetar dos acontecimentos que podem ocorrer em sala de aula ou em outro contexto educativo. O professor aqui se coloca no lugar do estudante que possui um nível maior ou menor de entendimento da matéria e dos processos. Nessa linha de pensamento, o abafamento da criatividade de participantes em um processo educativo poderia acarretar em implicações não eficientes para um aprendizado mais consciente e humanizado.

Quando há uma intervenção pautada no diálogo amoroso, na problematização, no oferecimento de um espaço seguro para que a criatividade se desenvolva, os (as) educadores (as) são capazes de olhar para si e para suas práticas, experimentar a criação musical e, nesse processo, recriarem-se enquanto ser humano, modificando seus conceitos e suas histórias (Galon, 2021, p. 226).

Assim, estaria o ato criativo no próprio escolher dos instrumentos para tocar no arranjo, no timbre escolhido, no momento de entradas e saídas musicais. Penso, assim como Galon, que pode-se considerar a criatividade de várias formas: nas escolhas, nas execuções, nas combinações. Pode também estar na interpretação de um mundo visto por várias direções.

Foram os melhores exercícios de estímulo à criatividade. [...] Tivemos formação tão marcada pelo direcionamento, que existe inibição, mas quando a gente se solta, acontece! Gostaria de mais tempo para esse tipo de prática (Simone M., entrevista, 01/06/22).

Por isso que a Giselda falou que parecia maluquice! Fora daquilo que a gente está acostumado. O que é audível, ou sei lá. A gente acha que é harmonioso. Aquilo que está fora do que espera. A desordem também é harmoniosa. Depende do que está fazendo, do que está curtindo, o que propõe... (Cláudia, roda de conversa virtual, 03/06/22).

Também pode haver dificuldades sobre a prática criativa. Houve aspectos de inibição musical a despeito do grupo ser acostumado à criatividade e ludicidade em sua prática. Avalio que, na questão musical, a minoria possuiria, anteriormente, alguma experiência de criação de melodias e letras em conjunto. Além disso, a música tem suas especificidades que podem assustar os leigos.

Eu achei muito difícil a parte da criação. Eu fiquei com um pouco de vergonha. Dificuldade de me concentrar. Quando estou sozinha, consigo brincar melhor. No grupo, tive dificuldade de me concentrar e fiquei mais inibida. Depois a gente vai entrando no clima, ficando legal... Acho que deveria ter mais tempo para fazer. Vai vindo naturalmente na brincadeira, na experimentação (Simone M., roda de conversa 4, 22/06/22).

Segundo Alencar e Fleith (2009), a criatividade está ligada também ao fazer no sentido de motivação. No caso, as propostas foram variadas e com uma certa orientação, pois para ser criativo não basta apenas dizer: seja criativo. O papel do professor é também orientar, oportunizar, dialogar e avaliar para que o estudante não fique perdido em um mundo de possibilidades. Saber as motivações e as histórias que estão por trás de uma ação criativa também se torna importante. Na criatividade, é preciso se jogar, “lançando-se nos desafios e ‘aventuras criativas’ de cada proposta, com interesse, inteireza, disposição, coragem, pois escutar e criar – eixos centrais do projeto - são atos que demandam coragem!” (Kater, 2020, p. 14).

Na transcrição do primeiro encontro, a participante Giselda afirmou: “Me senti doida!” Esse relato, que ocorreu após práticas de percussão corporal<sup>21</sup> e sons vocálicos livres<sup>22</sup>, denota

<sup>21</sup> Criação coletiva em percussão corporal. Ouvir em : <https://youtu.be/WKhT3DrzJFI>

<sup>22</sup> Brincadeira: viradas de bateria vocálicas. Ouvir em: <https://www.youtube.com/watch?v=nD-o0NTi1uI>

algum estranhamento ou desconhecimento da música em improvisação livre que pode resultar alguma incompreensão ou, por outro lado, ludicidade. A liberdade no ser humano também possui seu lado lúdico. A ludicidade já fazia parte do contexto do grupo participante. Procurando esclarecer sobre o aprendizado neste ambiente que por vezes intentava ser lúdico, uma das avaliações do questionário final foi a seguinte: “Se o professor fosse um pouco mais rígido buscando a disciplina a oficina teria mais aprendizado. Justifique”. As respostas da escala *likert* seguem apuradas no quadro abaixo:

**Quadro 5:** Questionário no quesito aprendizado x disciplina

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
0	0	0	8	11

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Uma atividade lúdica também pode ser disciplinada, como um jogo. A interpretação das respostas se transparece melhor quando vistas de perto. O sentido da percepção e da defesa da ludicidade na oficina foi corroborado pela observação participante, pelas transcrições das rodas de conversa e pelas entrevistas, quando os participantes avaliaram que o ambiente leve e lúdico contribuiu, nesse contexto, para uma vivência mais intensa dos processos artísticos e pedagógicos.

Em relação à resposta “discordo um pouco”, houve comparações da vivência da formação continuada com uma possível projeção em um contexto escolar, infantil ou iniciante:

A rigidez é importante. O problema é a medida certa. Ao mesmo tempo que você deixou a gente livre, quando vem a movimentação, se não tiver a rigidez, se perde. Achei que tem o ponto flexível e depois a hora de chamar, senão não avança. Ali temos um grupo de professores. Apesar de voltar a ser criança, organizamos. Será que com adolescentes funciona? Dificil ponto (Harley, entrevista, 03/06/22).

[...] Para mim, a música sempre foi uma coisa muito assim catedrática. Durante o curso [oficina] está sendo outra vivência, como um ambiente amador, tentando me soltar, sem muita responsabilidade, tentando viver essa outra parte da música que não tinha vivenciado, com tanta liberdade e estou amando! (Priscila E., Roda de conversa, 15/06/22).

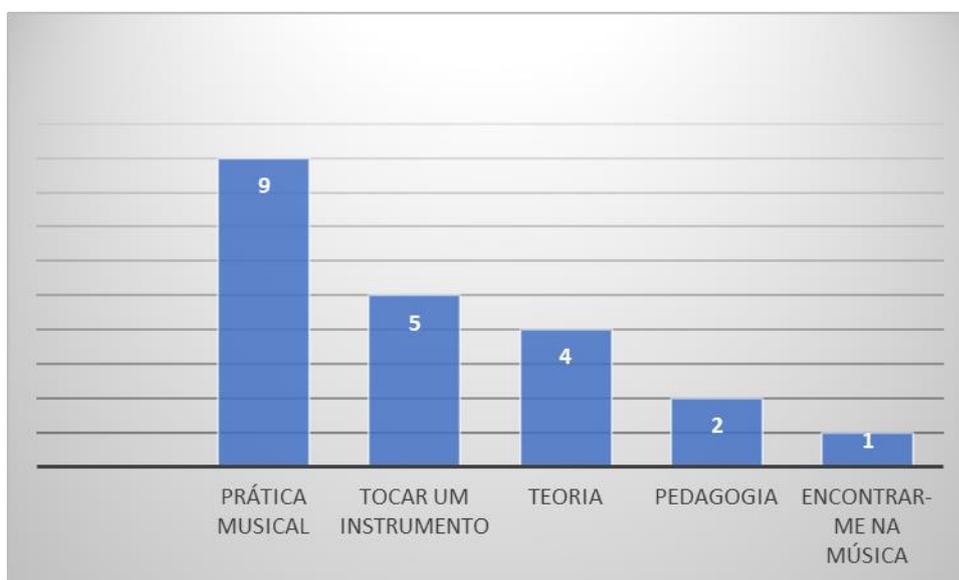
A ludicidade possui conceitos que vão além de simplesmente ser um jogo ou uma brincadeira. Há formulações teóricas para quem quer se aprofundar. As atividades do brincar e do jogar estão garantidos no Distrito Federal como direito na educação infantil e nos anos iniciais, porém há que se esmerar nesta temática sobre a educação de jovens e adultos. “O lúdico é fundamental para não incorrerem no erro pedagógico de uma ‘educação atraente’ que ‘didatiza’ o jogo, o brincar e a brincadeira. Afinal, o principal elemento na ludicidade é mais amplo do que uma mera otimização do ensino” (Distrito Federal, 2018, p. 16). Dessa forma, a ludicidade seria considerada uma forma de apresentação, e não uma formulação teórica epistemológica. O mesmo erro pode ocorrer com relação à educação musical, quando é utilizada

apenas de forma recreativa ou disciplinar, não a considerando como uma área de conhecimento importante para o desenvolvimento humano. Já é tempo da ludicidade e das artes deixarem de ser vistas como simples brincadeiras e serem reconhecidas na prática, não somente na legislação, mas como partes importantíssimas de uma educação integral. O ser humano fatiado em disciplinas estanques não cabe no século da “inteligência artificial”. Já dissera um dos grandes precursores das oficinas de música: “que as artes e a educação estética e humanista encontrem um lugar tão equivalente quanto as ciências e as tecnologias” (Koellreutter, 1990, p. 5).

### 5.9. O “EU POSSO” COMO AUTOESTIMA NO APRENDER

No início da oficina, com atividades de percussão corporal e sonorização vocal, a questão da autoestima e das possibilidades de aprendizagem não ficou muito evidente. Talvez o tempo dessa atividade tenha sido curto. Ao mesmo tempo, essa atividade pode ter aberto para o grupo uma oportunidade de conhecer formas não habituais de se fazer música. Anteriormente a isso, com relação ao interesse sobre a oficina, foi perguntado aos participantes: o que você gostaria de aprender sobre música?

**Gráfico 3:** O que gostaria de aprender sobre música



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

No gráfico 3 constam os dados sobre o questionamento acima exposto, com acesso às ideias citadas por dezessete respondentes. Cada um poderia dar mais de uma resposta, e estão expostas todas as respostas de forma sintética. Na resposta “prática musical”, considerei práticas relacionadas a ritmo, afinação e percepção, que foram respondidas conjuntamente por

nove participantes. Percebo assim o desejo de uma prática que seja relacionada à teoria e à pedagogia. Houve uma curiosidade com relação à teoria musical, com impressões de complexidade. Penso que o intento seria chegar a um conhecimento musical por meio dessas práticas, partindo do interesse de alguns sobre exercícios de coordenação motora e fixação de conhecimentos para, a partir, daí poder atuar de alguma forma com professores de anos iniciais que também devem oferecer alguma experiência musical para seus alunos. Abaixo alguns exemplos mais pontuais:

Tenho muita dificuldade em entender ritmo, entonação, *et cetera* para repassar... (Belchior, questionário inicial, 30/05/22).

Tocar tambores, pandeiros e outros instrumentos de percussão... Recentemente, estou bastante interessada neles, e desejo incluí-los de forma mais bela, artística e proveitosa no meu fazer pedagógico e nas contações de histórias (Estela, questionário inicial, 30/05/22).

Eu gostaria de aprender sobre iniciação musical (Luciana, questionário inicial, 28/05/22).

Dentre as demais, houve cinco respostas relacionadas ao contato com instrumentos, quatro relacionadas à teoria musical e duas à pedagogia. A resposta “encontrar-me na música”, foi dada por Jones de Jesus, e interpreto que se referiu a um aprendizado mais significativo para ele, no sentido de um contato mais prático, consciente e confiante com a música.

A questão de tocar um instrumento pode ser vista no sentido de ter uma experiência com um instrumento musical. Os participantes estavam cientes da duração da formação, de que não seria suficiente para aprender a tocar um instrumento, mas permitiria conhecer, explorar e experimentar. Para alguns, isso foi importante para perder o medo de manusear, desafinar ou danificar um instrumento. A orientação foi dada para observar, encostar e perguntar possíveis curiosidades sobre o instrumento. Depois de um certo contato e fazer musical, neste contexto, o receio transmutou-se na possibilidade de aprender. O contato com instrumentos, portanto, constituiu-se um diferencial para este público nesta pesquisa.

Para outros, algumas práticas de canto ajudaram a soltar a voz, vencendo receios e travas também com relação a desafinar ou atrapalhar. Essa importância foi relatada também de forma a explicar histórias de vida e relações com educação musical instrumental em outros tempos, inclusive a infância. Giselda, por exemplo, relatou uma experiência não agradável:

Quando eu era pequena, [...] caçula, né. Minha mãe [nos matriculou] [...] na escola de música. Fiquei nessa turma [que] ficava só no tum, tum, tum, e meu irmão ganhou flauta, o outro, violão, e eu nunca ganhava nada! Aí eu tenho trauma! Sério! Prá mim é difícil eu fazer uma aula dessa... (Giselda, transcrição de videoaudio do 1º encontro, 01/06/22).

No caso, ela referia-se às atividades de percussão corporal e sons percussivos vocais do primeiro encontro. Em um segundo momento, quando os participantes tiveram contato com

instrumentos musicais convencionais, Giselda demonstrou bastante interesse no aprendizado. Inclusive, logo após a oficina, comprou um ukulele e conseguiu acompanhar algumas canções simples.

Por exemplo, no segundo encontro, após algumas dicas técnicas de execução instrumental, experimentamos tocar e cantar a canção “Prá não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, que Graça estava procurando “tirar de ouvido”, juntamente com o auxílio do professor. A canção possui dois acordes, o que facilitou a adaptação para ukulele, cavaquinho e teclado. Inicialmente, o grupo tocou livremente, e no decorrer foram ministradas dicas de outras possibilidades musicais de execução e técnica instrumental, conforme minha intervenção abaixo transcrita:

Vamos tocar agora juntos e inventar! Vamos ver o que vai sair! [riram, mas começaram a tocar. Durante a execução, o condutor continua dando dicas técnicas e musicais para os participantes. Em seguida, conduz a dinâmica musical].<sup>23</sup>(Transcrição do segundo encontro, 08/06/22)

Alguns participantes relataram que sentiram a possibilidade de aprender mais sobre música com entusiasmo. Seria o “eu posso” que vence o medo, o receio e a impossibilidade! Há a possibilidade de arriscar, de se soltar onde o erro não é foco principal, mas se torna oportunidade de aprendizado como se percebe no diálogo:

Terezinha: - Então é muito boa essa construção mútua, coletiva. Essa colaboração, essa presença. Esse não medo de errar. Com os erros a gente vai se encontrando, né? Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo. O tempo todo assim!

Simone M.: - E podia ser assim na escola!

Vanessa: - É o tempo da reprimenda! [...] E de repente algo que era tão complexo fica fácil e o Ederson também conduziu dessa maneira hoje [...], a não ênfase ao erro, [...] vai e fica muito gostoso. E a criança precisa dessa liberdade!

Terezinha: - Dá segurança!

Vanessa: - Isso, dá segurança e mesmo tropicando vai no caminho, porque tem um caminho.

Terezinha: - Aquele esforço de estar ali já é meio caminho andado. Acreditar! Porque nada vai se a gente não se esforçar também! (Roda de conversa 4, 22/06/22).

O foco passou a ser a interação, a prática, a repetição, o envolvimento com a música. O conhecimento não está somente na alça do professor, mas também na experiência e na vida que a pessoa traz. A autoestima está ligada à sua história. Na medida em que tenho contato com um instrumento, por exemplo, ele pode ser um instrumento não somente musical, mas um objeto que pode levar a outras portas de conhecimento (origem, material), dependendo da condução do professor ou da visão do aluno ou da vivência.

No decorrer dos encontros, a questão do agir foi se tornando mais natural, o que acarretou em uma experimentação maior por parte dos professores participantes, no sentido de vivenciar, ter novas experiências artísticas explorando outros instrumentos disponíveis, alguns

<sup>23</sup> Ouvir aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=C7W9PZL9qcI>

procurando uma certa performance. A música é uma arte performática, ela ocorre no tempo, e para que ela aconteça é preciso ação, mesmo que seja a ação de apreciar.

A partir de uma liberdade abre-se a possibilidade para uma ação desejada. Ou seja, a ação humanizadora só é possível por meio da possibilidade, da abertura, da transição. A não abertura à ação pode ocasionar um represamento de energia potencial para um eventual estouro psíquico e corporal. A possibilidade, nesse caso, é a abertura à arte, à criatividade.

Interpreto aqui dois sentidos: o “eu posso” e a possibilidade. O primeiro refere-se a uma questão pessoal de que o “eu posso” é fomentado pela liberdade artística, pelo acolhimento e pela colaboração, vencendo o receio de errar, de “fazer feio” ou de ser incapaz. A “possibilidade” vejo como a riqueza de potência educacional que a arte proporciona. Idealmente, o aluno pode agir com tranquilidade, dialogar com o professor e discernir seu limite momentâneo do “eu posso”<sup>24</sup>.

A leveza da aula! Mesmo quem não sabe nada, ou quase nada participa. Por mais que eu tenha vivência com meus filhos, eu não tenho esse dom.(...) E despertou muita coisa. A primeira é que eu posso! E conhecer principalmente este instrumento que sempre quis o tempo todo! Amei! [Ukulele] (Marilu, roda de conversa, 15/06/22).

Me sentia constrangida até para cantar. Tocar então, mais ainda! Foi uma quebra pensando: já estou velha, uma incapacidade. Vi que é possível, é muito mágico! A oficina despertou! (Priscila P, entrevista, 05/07/2022).

É porque você percebe que sempre há um espaço prá você na música, tem alguma coisa que você consegue, né? E às vezes eu sonho em tocar teclado, eu sonho em tocar violão. Acho difícil. Aí falo: não vou dar conta! Todo mundo dá conta do que quer! (Márcia, roda de conversa, 15/06/22).

Os relatos acima, tanto das rodas de conversa quanto das entrevistas, são vivências e entendimentos pessoais das experiências com a arte musical, destacando o contato com instrumentos musicais. A partir de um contato com técnicas ergonômicas e execuções simples, boa parte do grupo se entusiasmou pelo fazer musical. Além disso, outros aprendizados foram relatados pelos participantes em uma questão. No caso de uma experiência muito forte e significativa, é possível que seu íntimo seja atingido porque “envolve já um componente de trabalho diretamente ligado ao ser. (...) Explorar potenciais ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música” (Kater, 2004, p.45). Em um exemplo de superação, Simone A. inicialmente citou a dificuldade com a técnica violonística:

Eu queria muito tocar violão, mas parece que meus dedos são duros! (...) Por isso que sempre desisto da música. (...)Eu tenho um pouco de dificuldade. Parece que não tenho essa habilidade com a mão! (Simone A., encontro online, 03/06/22).

<sup>24</sup> Canção com acompanhamento improvisado. Ouvir em: <https://youtu.be/jpppVTjMipU>

Em um segundo momento, conseguiu aos poucos uma evolução praticando no ukulele e no pandeiro.

A partir das vivências da oficina de música, foi feita uma pergunta do questionário final: O que você aprendeu sobre música nesta oficina? Tive acesso a sete participantes para essa amostra. Os resultados estão descritos de forma suscinta, com os termos e ideias gerais utilizados. Os resultados com mais de uma resposta por participante estão representados no quadro.

**Quadro 6:** O que cada um aprendeu na oficina

	Luana	Márcia	Jones de Jesus	Simone M.	Terezinha	Vera	Indiara
Propriedades	X			X		X	X
Experimentação		X		X			X
Sou capaz		X	X		X		
Criação Musical	X			X			
Colaboração	X			X			
Música é para todos		X	X				
Escalas	X					X	
Ritmo		X	X				

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

As propriedades da música, experimentação, criação, escalas e ritmo faziam parte do conteúdo da oficina. Foram citados aspectos extramusicais, como a colaboração, o "sou capaz" e a afirmação de que a música é para todos. No quadro estão as respostas que foram citadas mais de uma vez. Além das respostas do quadro, foram citados como aprendizado: a liberdade musical, a alegria da música, notas, canto, ergonomia, respiração, melodia, nuances musicais e música oriental. Essas são peculiaridades de aproveitamento da oficina. Estes pontos não foram totalmente esgotados no aprendizado, mas houve algumas reflexões e práticas em relação a esses assuntos.

Ao final da oficina, alguns estavam mais animados pelos resultados do que outros. Uma ideia geral levantada foi a necessidade de haver mais momentos assim, de que a oficina poderia ser mais longa, porém esse formato foi o possível naquele momento de organização e estratégia.

A humanização com relação à autoestima também preconiza a cultura do outro, nas questões de etnias, gêneros, minorias. Como exemplo, ainda existe um bom número de bandas populares em que os instrumentistas são homens e a vocalista, mulher. A visibilidade pode ainda afetar o imaginário das possibilidades. A mulher pode e deve tocar também! O relato de Simone M., após tocar em grupo, comprova:

“Tem que experimentar e vai sair o som. A gente pensa que é uma coisa tão difícil! A gente consegue!” (Simone M., transcrição, encontro 2, 8/06/22)

As pessoas podem e devem ter contato com a música e com a educação musical, independentemente das condições de cada um. No caso da educação básica, os estudantes têm esse direito pois há obrigatoriedade do ensino de música. Nesse sentido, para alguns participantes, a oficina de música significou uma possibilidade como potência e motivação para um posterior estudo musical mais aprofundado. Alguns compraram e se matricularam em aulas de instrumento. Outros ensaiam semanalmente no próprio grupo CVLOP, tocando ukulele, percussão e cantando. Alguns não imaginavam tocar um instrumento musical. “[...] uma das funções mais fascinantes para o mundo da educação musical é a capacidade da música de ajudar as pessoas a transcender limites e expandir horizontes” (Feichas; Narita, p. 22). Esses limites pessoais foram questionados por alguns e até superados por meio da experiência concreta e significativa da prática musical coletiva e individual. Como professores em formação continuada, este fato se mostrou importante para a reflexão sobre as próprias fragilidades e potencialidades comparados aos limites e horizontes de seus alunos.

#### 5.10. ESTESIA COMO UMA PORTA PARA INTEGRAÇÃO HUMANA

Ao iniciar a oficina, Estela observou a presença de um baobá (árvore sagrada para muitos povos africanos). Adriana foi até ele e o saudou, reverenciando-se. Para início do encontro, estava prevista a roda inicial de concentração e integração, falando uma virtude. Então o sugeri que fôssemos fazê-la em volta do baobá. No local, nos demos as mãos e foram faladas muitas palavras positivas como: amor, criatividade, vida, potência, natureza, luz, força, paciência. A prosseguir, levantamos as mãos e saudamos o céu! Abraçamos o céu. Disseram: Natureza! Luz! Ao final houve uma reverência ao baobá. Voltamos para a roda de cadeiras em silêncio, alegres e ainda na concentração (Diário, oficina de música, 01/06/22).

Conforme o relato acima, retirado do diário onde transcrevi minhas impressões durante a oficina de música, percebi que a música também pode nos tocar profundamente. Não apenas no sentido de sensibilidade, como era defendido antigamente, mas ela se constitui como área de conhecimento. Uma estesia que é relacionada a uma experiência, uma vivência que também leva em conta um prazer que pode ser técnico/tátil ou cognitivo.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2018, p. 194).

No sentido da definição, a arte possui grandes potências para desenvolvimento da pessoa na estesia. Há grande relação com a corporeidade e com um apuro dos sentidos. Segundo o conceito, o intelecto também está relacionado com essa experiência sensorial, além dos afetos e da intuição. Exemplificando:

Marilu: - Trabalhar a musicalidade na educação infantil. Depois, quando chega na fase adulta, não tem compasso nenhum. Pode ser uma falha nessa construção na infância (...). Você sentir a música... A música passar pelo teu corpo, como a gente fez aula passada. Com a criança, trazer isso, com o corpo, vai trazer essa consciência de som para ela e coordenação motora. E trabalhar a questão psicomotora.

Karla: - Também há adultos com limitações (...) A pessoa chega até certo ponto. Não vai mais. Ela pode ir para outros lugares (...) E a gente vai encontrar também crianças com limitações.

Graça: - Lateralidade, ritmo... (Roda de conversa, 02/06/22).

Anteriormente, foi perguntado aos participantes, no questionário inicial, o que a música significava para eles. As respostas foram muito diversas, representando a diversidade de afetos, contatos, sensibilidades e conceitos relacionados à música. Temos alguns exemplos de respostas:

A música para mim, é uma forma de expressão, é uma coisa muito ligada à vida. Nos manifestamos por música, nos momentos de alegria e de tristeza, para protestar ou celebrar. A música é uma chave para viver melhor (Harley, questionário inicial, 30/05/22).

Que pergunta difícil! A música tem um papel muito importante na minha vida e me ajudou a construir minha identidade desde a adolescência, onde comecei a estudá-la. Hoje, é uma fonte de prazer genuíno, apesar de dedicar menos tempo do que gostaria. Tanto ao tocar quanto ao ouvir, a música alimenta em mim o prazer genuíno de criar e de apreciar (Karla, questionário inicial, 28/05/22).

A música me ajuda a expressar minhas emoções e me faz refletir sobre muitas questões existenciais que tenho. A música me salvou e me salva a cada dia. (Simone M., questionário inicial, 28/05/22).

A palavra “vida” foi utilizada em dez respostas dentre as dezessete desse primeiro questionário. Mesmo não sendo citada, a ideia da vida ficou subentendida em mais três respostas, demonstrando a importância que a música tem para boa parte do grupo. Na primeira resposta acima, Harley destaca a questão da vida juntamente com a expressão de emoções, assim como Simone M. e Karla, quando citam que o criar também pode ser relacionado à expressão de uma identidade. A palavra “identidade” destaca a identificação da pessoa com um tipo de música ou prática social.

Há também a ideia de conceber a música como uma chave para viver melhor, como cita Harley. Nesse caso, a importância dessa arte se configura como algo muito poderoso. Simone M. diz que a música lhe “salva” a cada dia. A estesia se torna importante na medida em que a arte nos toca profundamente, assim como pode acontecer com a música. Temos também ideias particulares sobre o que ela representa. Destaco, também nas respostas dessa pergunta, as palavras: memória, bem-estar, alegria e relaxamento que foram as mais citadas nesta sondagem inicial. É importante perceber a variedade de respostas com relação ao que a música significa para as pessoas.

[...] Mas a música “prá” mim, a partitura me assustava. A música quando chega com sua imponência, força! Quando você vê uma orquestra, nossa! Isso é muito majestoso,

muito grande! Isso não é para mim e essa experiência que estamos tendo aqui está sendo muito positiva. Estamos começando como bebê. Estamos todos engatinhando. Eu nunca imaginei que possuiria alguma afinidade com instrumentos de corda. Não é minha praia! Mas hoje, ouvindo o som do cavaquinho, como é impressionante que a música ganha a gente, ela arrasta a gente! Uma coisa muito gostosa! [...] (Venilda, roda de conversa, 15/06/22).

Esta complexidade pode colocar a nós, professores de música, em situações diversas, dependendo da condução do processo educativo. Ao mesmo tempo, representa uma riqueza do que a música representa para estes indivíduos e para este grupo. Diante desses dados, corroborados por outras pesquisas sobre a importância da música para as pessoas, deixo aqui uma reflexão sobre a responsabilidade que nós professores de música temos com os indivíduos.

[...] colocar essas linguagens todas em ação para enriquecer mais a capacidade do aluno de interpretar, de fazer seu letramento, sua leitura de mundo. Partir da própria vida. E esse conhecimento da gente, do nosso corpo, nos convida a isso. Sentir isso é muito importante porque é a base que começa a partir de nós mesmos. Eu não pude deixar de refletir isso! (Terezinha, roda de conversa 01/06/22).

Assim como as histórias me encantam, assim como a música! Esse caxixi, parece que acordou em mim algo! Porque me encantei com aquilo [tocar em grupo]. Parece que foi mais forte do que eu! Me venceu! [Mexendo os braços e a cabeça efusivamente] Terezinha, roda de conversa 08/06/22).

Ai, deu a maior felicidade de poder tocar! Foi muito legal! [Após tocar ukulele em grupo] (Estela, roda de conversa, 15/06/22).

Os momentos de estesia se concretizaram nas práticas musicais e, nas rodas de conversa, ficou mais clara a potência que cada vivência pode resultar como processo. Para Bruner, “o processo de aprendizagem importa mais do que seus produtos. (...) O resultado final é complementar.(...) Quanto mais fundamental ou básica for a ideia que tenha aprendido, (...) maior será a amplitude de sua aplicabilidade” (Campos, 1988, p.51). Essa base, esse fundamento, penso que está ligado à uma conscientização. Não basta apenas fazer ou sentir. É preciso também entender, refletir e aplicar. A constituição humana também se constrói pela conscientização, pela estesia e pela humanização. É provável que estejam intrinsecamente ligadas.

Esses conceitos caminham para a construção da educação integral. A educação integral a que me refiro é a que esta citada na Base Nacional Comum Curricular:

a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018, p. 16).

Com relação a isto, na entrevista foi perguntado aos participantes: “Os momentos de prática e diálogo na oficina proporcionaram momentos de educação integral. Concorda?” As respostas foram elencadas no quadro abaixo:

**Quadro 7:** Respostas do questionário sobre prática e diálogo

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
18	1	0	0	0

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Os participantes perceberam a intenção da oficina em proporcionar este tipo de educação. Dessa forma, a formação continuada deve também englobar esses aspectos, visto que se está ofertada aos estudantes, os professores e professoras também devem se preparar, se formar. A reflexão deverá apontar para as complexidades da educação, e isto requer formações mais profundas, em vista de uma consciência maior sobre educação, e que abordem práticas variadas para a educação integral e a humanização.

Dentre os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF e pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, temos: “compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil” (Distrito Federal, 2018, p. 9). Para isso se efetivar, é preciso um esforço de todas as instâncias políticas e pedagógicas. Assim, buscou-se essa reflexão a nível docente a partir de uma conscientização sobre processos de aprendizado individual e coletivo.

#### 5.11. MINHA HUMANIZAÇÃO

Antes desta experiência como professor, penso que já possuía algum grau de humanização em meus trabalhos educativos a despeito de também já ter ministrado aulas somente tecnicistas. Como disse na introdução, minha criação familiar, minha formação na área de filosofia, na área de criação musical e minha espiritualidade católica voltada para também para o outro, ajudaram em um primeiro passo para ações humanistas.

Com relação à oficina, meu processo de maior humanização acelerou no próprio entendimento do conceito e no planejamento. Para isso, houve conversas e acertos com professores participantes dos CVLOP. Destaco o incentivo e entusiasmo de grande parte desse grupo para realizarmos essa pesquisa-ação conjuntamente. Da mesma forma, outro fator de humanização como “ser mais” se deu no incentivo e formações com minha orientadora, meus colegas de mestrado e professores do PPGMUS. Estes dois grupos foram determinantes na questão da relação humana, do diálogo, da confiança e da amizade para minha humanização. "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação

horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2011, p. 113). Nesse sentido, não posso separar minhas vivências acadêmicas daquilo que ocorreu estritamente na oficina. Minha formação atual é um contexto para essa última análise pessoal.

Com relação à prática, no início da oficina, planejei algo mais direcionado para criar uma base de apoio. Um planejamento de conteúdos musicais e atividades que poderiam ser feitas. O primeiro encontro ocorreu de forma mais controlada, em uma exploração de percussão corporal. Como professor, me senti na vontade de deter um poder, de possuir o controle da aula, mesmo sendo uma oficina de música nos moldes de experimentação e pesquisa-ação. Por um lado, procurei um equilíbrio para não ser muito direcionado nem muito “solto”, tendo alguma carta na manga caso as atividades espontâneas não surtiram efeito. A humanização tem uma aproximação com a relação humana, e para minha humanização se efetivar, foi necessário, como professor, prover condições para a humanização do outro.

Houve a preocupação sobre o aprendizado musical, vivências humanizadoras, mas principalmente reflexões substanciais sobre humanização e educação. De qualquer forma, conseguimos inventar, fazer algo criativo individualmente e nos grupos divididos somado, por vezes, a meu direcionamento musical. Isto se estendeu às atividades que atuei de forma mais “condutora”, quando fazia diálogos sobre como poder-se-ia atingir uma maximização do aprendizado e das reflexões. Essa seria uma pergunta sobre o papel do professor, sua autoridade. Na relação com o outro, o professor tem o desafio de atingir o equilíbrio ideal para objetivar as ações em uma eficácia de aprendizado/reflexão em formação continuada. Garantir para os participantes de um processo educativo “a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas” (Brasil, 1997, p.35). Isso ressaltaria a participação de todos. Minha humanização se dá com o outro, com uma relação ética, humana e alegre, principalmente quando o outro percebe que aprende.

Após a roda de conversa do primeiro encontro, a dinâmica da pesquisa-ação ficou mais evidente no sentido de atuarmos em conjunto nas ações e decisões de práticas e tempos. Posso dizer que minha reflexão como professor se concentra na complexidade do ser humano e de como cada pessoa aprende melhor. A humanização está próxima de virtudes a serem postas em prática, em particular como viver melhor, como aprender melhor. Para os participantes, a palavra vida se destacou quando perguntei sobre o significado da música para eles. Essas respostas foram impactantes e me deixaram feliz enquanto professor de música. Também ligo música e educação à vida. Tenho contato com música todos os dias, também fazendo pesquisa.

A música também me ajuda minimamente a “ser mais” atuante, conhecedor, humilde e amoroso, virtudes tão difíceis de cultivar. “O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora” (Kater, 2004, p. 45).

Na oficina, algo que me tocou como pessoa e como professor de música foi a forma como os professores se encantavam com os instrumentos musicais e também ao tocá-los em conjunto. Por vezes, a música ou o tocar podem se tornar algo corriqueiro e cotidiano. Entretanto, preparando-me cuidadosamente para o contato com ela ou com um ambiente educativo, eles podem ter outros significados mais profundos em uma vivência mais autêntica.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (Brasil, 1997, p. 19).

Como professor, espero continuar cultivando este sonho de um mundo melhor também por meio da educação, da relação humana, da arte, do conhecimento e das luzes que iluminam nosso caminho...

## 6. CONCLUSÕES

Nessa dissertação, analisei a relação entre três áreas: a oficina de música, a humanização na perspectiva de Freire e a formação continuada de professores de educação básica. Retomando o objetivo geral, o **refletir sobre a prática de uma oficina de música baseada em vivências educacionais humanizadoras**, inicio essas considerações finais com alguns pontos.

Primeiramente, a questão da relação humana foi ressaltada pelo respeito ao outro em tudo aquilo que traz como conhecimento, experiência ou fragilidade. Humanização, como disseram alguns, é se colocar como iguais em uma relação de empatia. É importante reconhecer esse mundo interno do outro, principalmente em um ambiente educativo. Uma pessoa não é um objeto onde se deposita conhecimento, mas se constitui em um mundo de experiências e vivências que serão fatores importantes para seu aprendizado. É preciso reconhecer o outro em um **ver/acolher** respeitoso, ético, que busca promover o ambiente para que o outro se desenvolva, se conscientize, conheça. É preciso ver/acolher também a música e o conhecimento musical que o outro traz como experiência. Para além da esfera de sala de aula, é preciso também que as instituições, como responsáveis, atuem em um ver/acolher do professor e da comunidade escolar. Portanto, esse acolhimento é humano, porém há essa dimensão institucional importante a ser considerada com relação a meios, espaços e recursos materiais, intelectuais e humanos.

Em um segundo ponto, na medida em que há ética, há respeito pelo outro, há liberdade. O ser humano se constitui em liberdade de ação. Quanto mais for tolhido de uma liberdade responsável, mais desumanizado será. O ser humano, pela sua natureza, possui sempre um grau de liberdade em seu estado salutar. Uma liberdade consciente levará a uma reflexão mais profunda sobre seus processos de ensino e de aprendizado. Ela está ligada a seu pensar, a sua crítica. Esse tema, por conseguinte, deve estar nas discussões de uma formação continuada, onde acontece sempre a relação humana com seus pares e com seus alunos. A **liberdade musical** pode ser um ponto de partida para um aprendizado musical.

Partindo dessa liberdade responsável, **na reflexão sobre aprendizagem musical, vimos que o diálogo e a colaboração** se constituíram como importantes aspectos para efetivação das práticas musicais e humanizadoras. Pelo diálogo e colaboração também houve, para grande parte dos participantes, uma reflexão mais intensa sobre como cada um procedeu para efetivação de um aprendizado musical. No aprendizado colaborativo, todos se ajudam, se

possível. É uma superação do modelo de competição, humanizando as pessoas nas relações, fazendo com que o outro se desenvolva. Também se percebe a construção da oficina de música em suas variadas possibilidades, podendo moldar-se ao tipo de pesquisa-ação proposta com caminhos diversificados para a escolha dos participantes. Há aí um poder compartilhado em uma relação democrática de ações, saberes e consensos.

A **autoestima** também foi outro fator importante transmutado na expressão “eu posso”, tão aliada ao “ser mais” humanizador. A música pode assustar algumas pessoas pela sua história, ou pelos códigos de escrita, ou pela teoria. A autoestima transpareceu na medida em que os participantes conseguiam, a seu modo, satisfatoriamente, tocar em conjunto. A partir disso, a impressão de poder tornou-se para alguns uma ação no sentido de continuar seus estudos musicais.

A **estesia** apareceu mais claramente nos momentos de interpretação coletiva, onde os participantes celebraram suas vitórias com relação a um fazer musical. Esta estesia não seria só sensibilidade musical, mas estaria relacionada ao conhecimento e a uma integração das vivências. Na oficina, tornaram-se momentos de ápice na prática musical. A arte pode também agir como elo motivador e integrador de outros conhecimentos, como, por exemplo, na interdisciplinaridade.

Quanto à **minha humanização**, penso que já vivenciava um pouco e atuava nessa linha de pensamento educativo. Porém esse conceito é amplo e tem relação com muitos desenvolvimentos e relações humanas. Minha vivência com arte e música também me ajudaram a perseguir um caminho humanizador. O processo de toda pesquisa e oficina ajudou-me a refletir também sobre educação, sobre aprendizado e minha atuação como professor, que com certeza será outra. Esta experiência vívida me impactou não só como professor, mas como pessoa na busca por ser mais humano, ouvir mais, ver de outra forma, respeitar mais, ser mais artista e agir eticamente.

Esse estudo é apenas uma reflexão sobre humanização e oficina de música em contexto de formação continuada. São minhas impressões e interpretações. Restringe-se a esse contexto, é parcial, não total, e de forma alguma encerra discussões. Trata-se de um assunto amplo, que trata das relações humanas e da educação musical. É necessário buscar mais pesquisas nesse sentido para trabalhar a improvisação livre ou outro tipo de criação musical na área de formação continuada. Este exercício mostrou-se uma ferramenta poderosa para reflexão sobre educação, sobre aspectos humanos e sobre arte. O professor lida com o ser humano e suas complexidades. É uma tarefa árdua, mas também gratificante. A formação continuada pode aproveitar

momentos mais reflexivos, relacionais e artísticos em seu contexto. Penso que isso a enriqueceria. É necessário lutar por este espaço para que as instituições, que são regidas por pessoas, atuem eticamente em ver e acolher a todos como seres humanos que possuem direitos e deveres nas diversas instâncias do viver em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, da S. Gabriel; DE FÁTIMA, M. Joyce; GALL, Roseli do A. da S. Educação e Música: Uma Leitura pela Ótica da Indústria Cultural. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. Especial 2, p. 250–256, 1 dez. 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 405p.
- ARRUDA, Murilo; GONÇALVES JUNIOR, Luis; FUENTES, da C. Bruna. Educação Musical Humanizadora em um Projeto de Extensão: Desvelando Processos Educativos. **Revista Brasileira De Extensão Universitária**, v. 9, n. 3, p. 165, 31 dez. 2018.
- ARRUDA, Murilo; JOLY, Ilza Z. L. Pesquisas em Educação Musical Humanizadora: refletindo sobre conceitos e metodologias 2 Referencial Teórico. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 981–990, 2016.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002, 159p.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen A. de. Música e Unidocência: Pensando a Formação e as Práticas de Professores de Referência. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 26, n. 48, p. 205–221, 2019. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n48.p205-221. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7584>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BIRK, Rosemeri. **Arte como conhecimento no curso de pedagogia: ensino, formação e humanização**. Tese (Doutorado em Artes). UNESP. São Paulo, 2019, 224p.
- BRANDÃO, Carlos R. Humanizar é educar: o desafio de formar pessoas através da educação. Escritos abreviados. **Série cultura/educação**. Portal Educacional do Estado do Paraná, n. 3, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 130p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/06. Institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da

educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITO, Teca A. de. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2016. P. 139-160.

CAMPOS, Denise A. **Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia**. Goiânia: Cegraf/UFG, 1988, 129p.

CARVALHO, José S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out/dez., 2017.

CHAKUR, Cilene R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na Educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

COSTA, Rita de C. M.; NOVAES, Marcos. A. B. de; FONSECA, Sônia. M. H. P da. **Teorias da educação**. 1. ed. Sobral, 2017.

DISTRITO FEDERAL. SEDF. **Escola do Cerrado: Convocação para as plenárias da construção do currículo escolar da capital federal**. 2011. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2011/08/17/escola-do-cerrado/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Trad. Miguel Cabrera. USP. São Paulo: AMGH Editora, 2010, 268p.

FEICHAS, Heloísa. F. B.; NARITA, Flávia M. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 11, n. 1, p. 1-24, enero-junio, 2016.

FERNANDES, José Nunes. **Mil e Uma Atividades de Oficina de Música**. 2 ed. RJ: Editora do autor, 2017, 372p.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de Música no Brasil**. História e Metodologia. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 2020. 235p.

FIGUEIREDO, Sérgio. A Música e as Artes na Formação do Pedagogo: Polivalência ou Interdisciplinaridade? **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan/abr. 2017.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. [s.l.] SciELO Books - Editora UNESP, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, n. 7, jan/jun, Salvador, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALON, Mariana da S. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14395>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAY, David. E. **Pesquisa no Mundo Real**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488p.

KATER, Carlos. Encontro com H. J. Koellreutter. Entrevista de C. Kater com Koellreutter. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6. SP: Atravez, 1997.

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

KATER, Carlos. Entrevista a Ilza Nogueira. **TeMA informativo**, n. 1, jan. 2017a.

KATER, Carlos. O projeto A Música da Gente: entrevista concedida a Regina Santos. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, jan./abr. 2017b.

KATER, Carlos. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente” Entrevista para S. Biazon. **MEB**, v. 10, n. 12, 2020.

KOELLREUTTER, Hans J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) **Cadernos de estudo: educação musical**, n. 1. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1990. p. 1-8.

MACHADO, Daniela D.; BELLOCHIO, Cláudia R. Histórias de Envolvimento e de Formação Musical de Professoras Unidocentes: Resultados de uma Pesquisa Narrativa. **Revista Interações**, [S. l.], v. 15, n. 51, p. 66–86, 2019. DOI: 10.25755/int.10843. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10843>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MANZKE, Vitor H.; FIGUEIREDO, Sérgio L. Uma revisão de literatura sobre a formação musical continuada de professores generalistas. **Revista Thema**, n. 14, 320-330. 2017.

MATEIRO, Teresa da A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 115-136, 2012. DOI: 10.5965/2358092504042006115. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MEDEIROS, Alexandre. **Metodologia Humanista e Humanitária**: uma proposta de ensino. *Convenit Internacional 29.*, Cemoroc-Feusp / IJI - Universidade do Porto. p. 137-146, jan/abr. 2019.

MENDES, João P. Considerações sobre Humanismo. **Hvmanitas**, v. XLVII. Brasília: UnB, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 407p.

MOREIRA, Ruth S. **A Oficina de Música na Escola de Tempo Integral: Um Estudo na Rede Municipal de Goiânia**. Dissertação. Goiânia, UFG, 2013.

NARITA, Flávia M. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: A Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization**. PhD thesis, London: Institute of Education, University of London, 2014.

NARITA, Flávia M. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

NARITA, Flávia M. Informal Learning Practices in Distance Music Teacher Education: Technology (De)humanizing Interactions. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 17, n. 3, p. 57–78, 2018.

NAZARIO, Luciano. **Laboratório de criação musical**: Algumas reflexões sobre a manifestação criativa em música. In. *Encontros, Conversas E Partilhas Sobre Música E Educação Musical Dac Instrumental 2020*. Organizadores Luciano Nazario, Débora Amaral. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2022, 252p.

NOGARE, Pedro. D. **Humanismos e Anti-Humanismos (Introdução à Antropologia Filosófica)**. Petrópolis, Vozes, 1985, 386p.

PINHEIRO, Eliana; KAKEHASHI, Tereza, ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 5,;p. 717-22, set./out. 2005.

ROSA, Liane S. da.; MACKEDANZ, Luiz F. A Análise Temática Como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, 2021.

SOUZA, Luciana K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. J. M.; CASSANDRE, Márcio P.; PICHETH, Sara F. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO Cláudia R. **Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014)**. XXII Congresso Nacional da ABEM. Natal, RN, 5 a 9 de outubro de 2015.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, v. 22, 29-39. Porto Alegre: set. 2009.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire: uma pedagogia voltada para a humanização do mundo**. Youtube, 26 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZF-JKtDcKv8>. Acesso em: 15/07/23.

## APÊNDICE I: FOTOS E MATERIAIS DA OFICINA DE MÚSICA

Oficina de música, Eape, 22/06/22



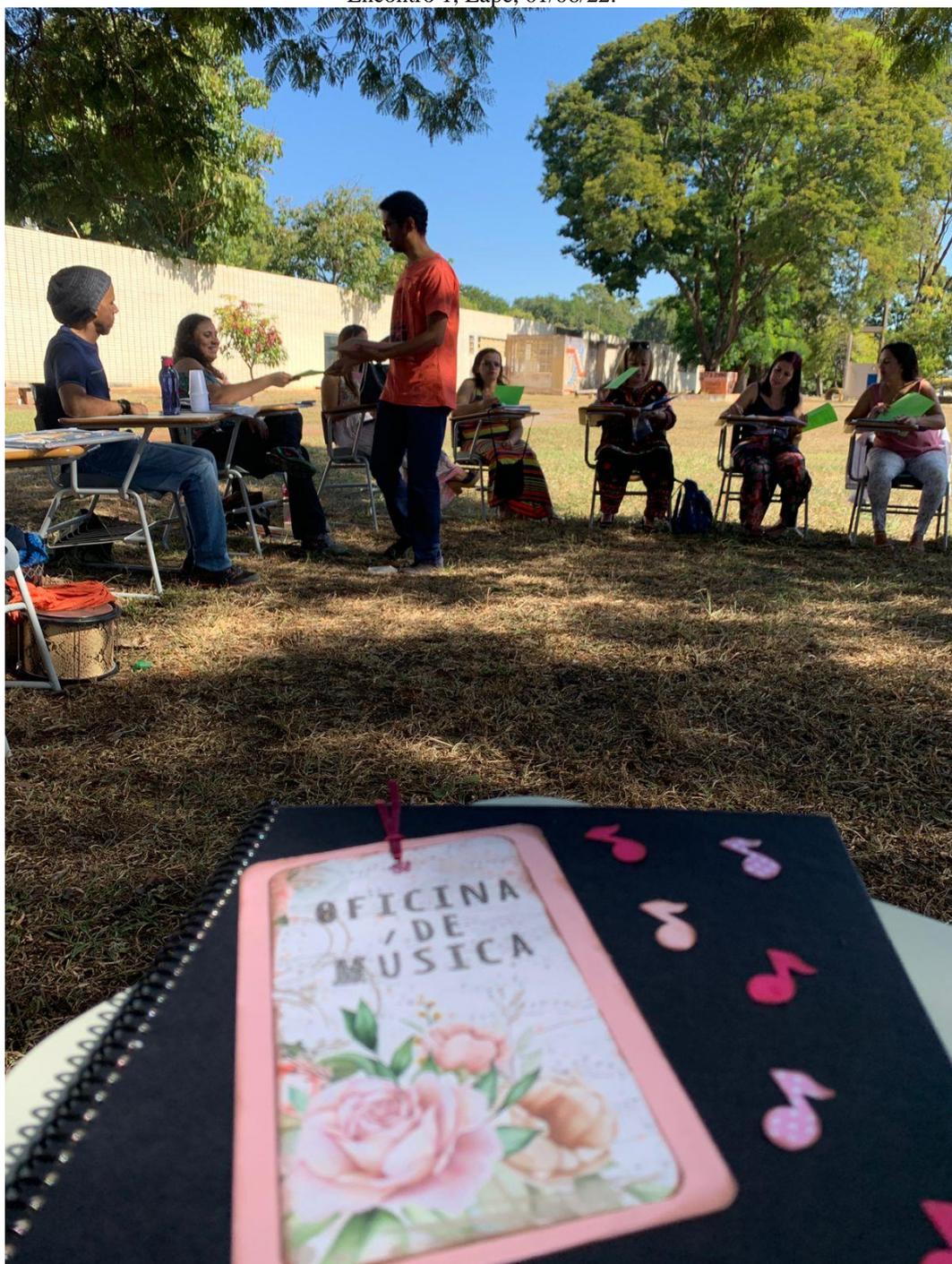
Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Oficina de música, Eape, 08/06/22



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Encontro 1, Eape, 01/06/22.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Baobá, primeiro encontro, 01/06/22

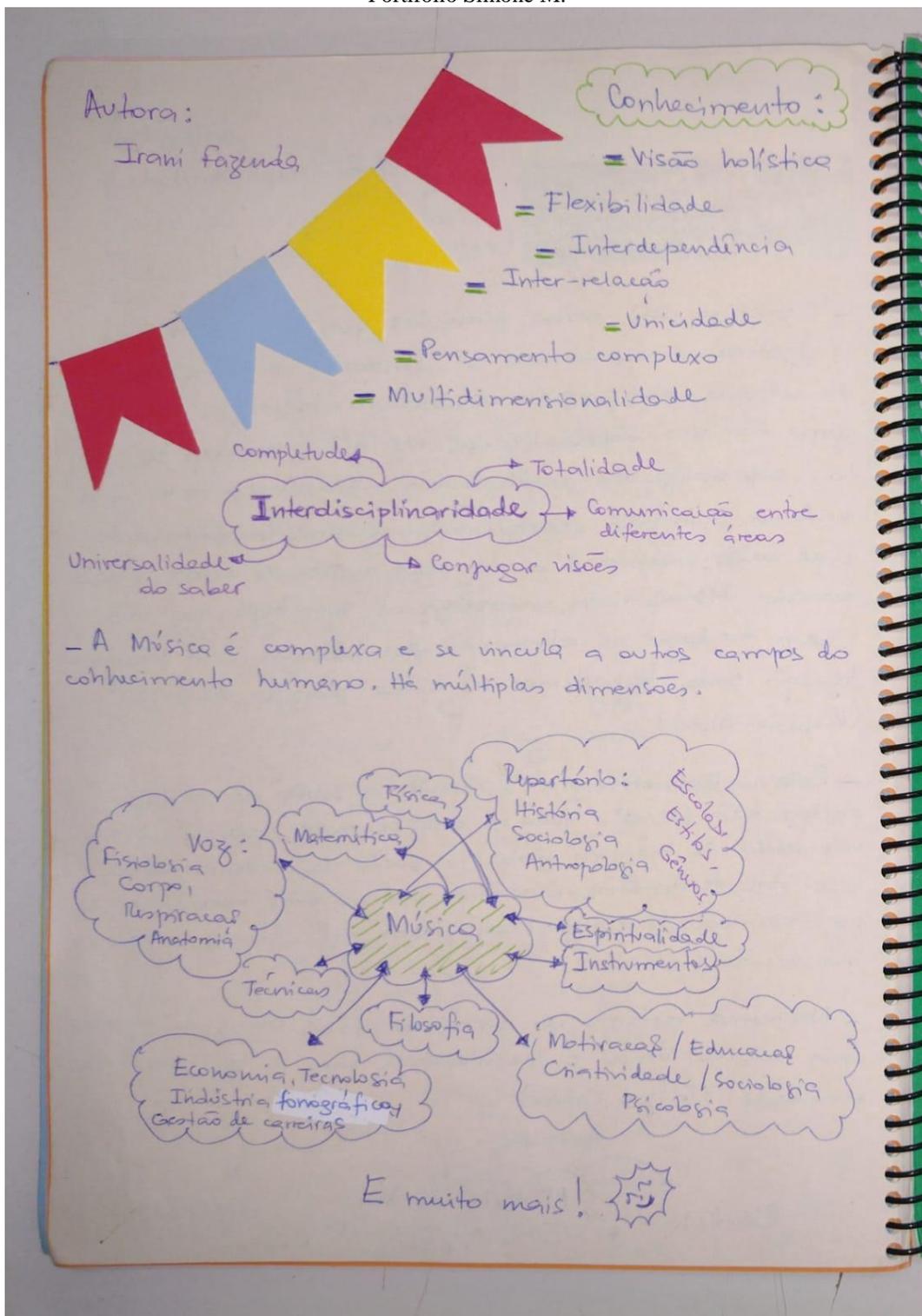


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Local dos encontros, Eape, 2023



Fonte: Acervo pessoal, 2022.



## Campo Harmônico:

Música Tonal: uma nota é a base de uma música (mais forte e importante) conhecida como TÔNICA e todas as outras notas terão uma relação primária com ela.

Música ocidental: basicamente 12 notas  
↓  
Escala cromática.

Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si
	Réb		Mib		Solb		Láb		Sib		

Na música tonal teremos 24 tonalidades.

C	C#	D	D#	E	F	F#	G	G#	A	A#	B
Cm	C#m	Dm	D#m	Em	Fm	F#m	Gm	G#m	Am	A#m	Bm

Escalas Diatônicas → maior  
→ menor

## Portifólio Terezinha

Forças que impõe, que impulsiona  
o meu ser...

Plantar uma semente...  
Semente que se sente...  
crianças, florescendo  
Na escola do presente!

Desabrochar nas almas  
O fruto da bondade...  
De amor e liberdade...

Essa esperança me susten-  
ta, para esperar sempre...

Como é bom viver a bondade!

Como é maravilhoso ser feliz  
genuinamente, ou seja, saber que a  
felicidade real, não significa viver no  
mundo sem desafios... O que ocorre  
é que saber lidar com os diversos  
desafios com ciência (sabedoria), justi-  
ça, para com todos, sem excluir nin-  
guém e amor fraterno universal...

Eternamente grata, pela oportu-  
nidade de participar da pesquisa:  
"Humanização na prática da Educação  
Musical", com o professor Ederson Luiz (CVL5M).

Terezinha Lima,

"Quando não temos qualidade, compensamos com quantidade... Quando não temos qualidade, compensamos com o volume de atividade?" (Haroldo D. Dias).

Música: Devagar e com certeza

Devagar e com certeza se constrói um sonho...  
Dos começos às conquistas, siga com firmeza...  
Se você quer livre ser, faça seu segredo...  
Poucas coisas, mas bem feitas faça com alegria.

Dia a dia, pedra a pedra, faça seu momento...  
O trabalho, com alegria cresce com pureza...

(Repetir o canto: 1, 2, 3... vezes.)

Propósitos bem compreendidos, bem harmonizados com os talentos e habilidades, não tem por que deixar de ser bem definidos e, não correrá o risco de ser compensado com quantidade nem com o volume de atividade...

A sequência didática nunca deixará de ter a importância que tem.  
Ninguém chegará ao topo da escada, se não passar com firmeza pelo primeiro degrau...

Terezinha Lima.

Texto: ideias musicais para discussão

**Arte pode ser Vida! (Oficina de música CVLOP- 2022)- Ederson Silva**

**Canto** -Todas as pessoas desafinam em algum nível (até os profissionais), por isso se solte e cante! O melhor professor é seu ouvido avaliando sua gravação. Grave-se modificando o “sentimento/emoção” – em música chamamos expressão (gesticule!). Modifique também o tipo de formato facial (como se estivesse imitando dublês de filmes ou vozes diferentes). Brinque.

- A afinação é acertar a nota em todas as sílabas. Requer atenção, boa respiração, técnica e um tom adequado para cada música.
- Ritmo requer não correr nem atrasar. Atenção nas consoantes.
- Impostação requer atenção nas vogais, para ficarem bonitas (grave-se e ouça)
- Aqueça sempre sua voz quando for utilizá-la durante algum tempo. (Brr, Vvvu, Mmm, variando suavemente). O pescoço e a garganta devem estar relaxados sempre.

**Notas e escalas.** Notas são freqüências escolhidas, escalas são notas escolhidas. do/do#/re/re#/mi/fa/fa#/sol/sol#/la/la#/si/do – escala cromática, sendo que o som (do# = reb). Escala Maior: Primeira nota, pula,pula, vizinha, pula, pula, pula, vizinha. Escala Maior: Nota, tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom. Tom tem 2 sentidos: de ser dois semitons (medida) e também de ser a nota tônica (principal).

**Instrumento** -procure um professor que tenha expertise e lhe incentive a aprender da melhor forma. - Atente-se sempre à ergonomia. Não deve haver partes muito tensas no corpo.-pode começar tocando melodias ou acordes simples e explorando simples mudanças.

**Criação, composição, criatividade:** - Procure exemplos de escalas. Brinque com as escalas cantando fonemas. Se achou que fez algo bonito, repita e grave no celular ou escreva as notas. Coloque palavras aleatórias e depois a letra. Mas pode fazer tudo do seu jeito! Pode também fazer música só com timbres.

**Apreciação-** Ouça músicas diversas de seu País e de outros. Ouça gêneros diversos! Música eletroacústica, improvisação livre, etc... Repare que ela tem camadas como um quadro. Sons mais fortes, mais graves ou agudos, de tipos diferentes : sopros,cordas, percussão, eletrônicos. O arranjador dispõe os instrumentos como numa arrumação de um ambiente que pode ser diversificada. Só um instrumento, ou dois, ou vários e o que cada um fará, qual sua função no momento, se dialoga, se faz base, se enfeita...

**Fonte:** Acervo pessoal, 2022.

Local dos encontros, Eape, 2022



Acervo pessoal, 2022

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS

Questionário inicial:

- 1 - O que a música significa para você?
- 2 - O que você gostaria de aprender nesse tempo sobre música?
- 3 - Como você aprende melhor?

Questionário final:

- 1- O que a experiência musical significou para você?
- 2- O que você aprendeu sobre música e educação musical?
- 3- Você refletiu como aprende melhor?

### APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- O que a oficina de música significou para você? O que você sentiu?

2- Em que momentos esta oficina considerou seu contexto pessoal, suas facilidades e dificuldades de aprendizagem musical?

3- Avalie esta declaração: “Se o professor fosse um pouco mais rígido buscando a disciplina a oficina teria mais aprendido”. Explique.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
x	x	x	x	x

4- Comente sobre esta declaração: “Se o professor houvesse dado mais aulas expositivas eu teria aprendido mais”. Justifique.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
x	x	x	x	x

5- De que forma esta oficina conseguiu conciliar conteúdo e também aquilo que cada um poderia absorver? Explique.

6- Avalie esta afirmação: “Esta oficina proporcionou autonomia para cada um, porém isso não ajudou no aprendizado”. Explique.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
x	x	x	x	x

7- Avalie sobre esta afirmação: “Os momentos de prática e diálogo na oficina proporcionaram momentos de educação integral”. Concorda? Justifique.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo um pouco	Discordo totalmente
x	x	x	x	x

8- A oficina proposta estimulou a socialização proporcionando momentos de aprendizado colaborativo?

9- Comente esta afirmação: “na oficina houve momentos de utilização da criatividade, porém não foram eficazes para o aprendizado”. Justifique.

10- Para você qual importância dos processos de repetição de movimento e de ações na oficina?

11- Para você a oficina proporcionou processos de humanização? O que seria esta humanização?

12- Em que medida a oficina lhe fez refletir sobre o papel do professor (a)?

13- O que você acrescentaria neste relato de experiência?