

– ARTIGOS –

AUTONOMIA E PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM MUSICAL: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E LUCY GREEN*Alan Caldas Simões¹*

Resumo: O presente trabalho desenvolve a relação entre autonomia de aprendizagem e as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em nossa investigação, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza a autonomia pessoal do educando em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Dessa forma, nossa investigação possui os seguintes objetivos: a) Discutir e problematizar sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola; b) Analisar, descrever e definir categorias que indicam modos pedagógicos autônomos de aprendizagem musical dos educandos inseridos em práticas informais de aprendizagem musical; e c) Realizar uma expansão teórica do conceito de Musicalidade Crítica. O conceito de Musicalidade Crítica foi formulado por Lucy Green a partir da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire. Assim, apresentamos nossa formulação teórica onde defendemos três pressupostos: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (desenvolvida por Lucy Green). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novas bases teóricas para a educação musical, ressignificando-a, na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação musical transformadora, objetivando a humanização e a justiça social formuladas a partir do objeto música.

Palavras-chave: Musicalidade crítica, teoria dos significados, pedagogia crítica.

Resumen: Este trabajo desarrolla la relación entre la autonomía del aprendizaje y las prácticas de aprendizaje musical informal en la escuela. Se busca responder a la siguiente

¹ Alan Caldas Simões é Pós-Doutorando em Música na Escola de Música da UFMG, sob supervisão da Prof. Dr.^a Heloisa Feichas. Possui Doutorado em Música, linha Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) financiado pela CAPES na Western University (London/Canadá), sob co-orientação no exterior pelos professores Dr. Patrick Schmidt e Dr.^a Ruth Wright; Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem experiência na área de Música, atuando principalmente sobre os seguintes temas: Práticas informais de aprendizagem musical, Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, Pedagogia Crítica e Educação Musical, Sociologia da Música. Atualmente é professor de Artes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Contato: alanmpb@yahoo.com.br

cuestión: ¿Cómo se caracteriza la autonomía personal del estudiante en prácticas informales de aprendizaje musical en la escuela? De esta manera se tienen los siguientes objetivos: a) Discutir y problematizar las prácticas informales de aprendizaje musical en la escuela; b) Analizar, describir y definir categorías que indican modos pedagógicos autónomos de aprendizaje musical de educandos vinculados a prácticas informales de aprendizaje musical; y c) Realizar una ampliación teórica del concepto de Musicalidad Crítica. El concepto de Musicalidad Crítica fue formulado por Lucy Green a partir de la Pedagogía Crítica desarrollada por Paulo Freire. Se presenta la formulación teórica de la cual se defienden las siguientes tesis: 1) La Musicalidad Crítica está formada por tres dimensiones: a) autonomía musical; b) autonomía personal; y c) y autenticidad de aprendizaje musical; 2) El proceso de musicalización crítica representa un proceso de conciencia crítica a partir del objeto música; y 3) La Musicalidad Crítica representa una ampliación teórica de la Teoría de los Significados (desarrollada por Lucy Green). En resumen, la Musicalidad Crítica, define nuevas bases teóricas para la educación musical, resiniéndola en la medida en la que se hace énfasis en la necesidad de una educación musical transformadora, objetivando la humanización y la justicia social formulada a partir del objeto de la música.

Palabras clave: Musicalidad crítica, teoría de los significados, pedagogía crítica.

Abstract: This work discusses the relationship between autonomy of learning and informal music learning within the school. In our research, we intend to answer the following question: How is the personal student's autonomy characterized in informal music learning in school contexts? Thus, this research has as objectives: a) To discuss and to set up issues about informal music learning in the school; b) To analyse, describe and define categories that indicate ways of autonomous music learning connected to informal practices of music learning; and c) To carry out a theoretical expansion of the concept of Critical Musicality. This concept was described by Lucy Green having as its basis the Critical Pedagogy developed by Paulo Freire. We present our theoretical formulation where we defend the following theses: 1) Critical Musicality is shaped by three dimensions: a) musical autonomy; b) personal autonomy; and c) authenticity of musical learning; 2) The process of critical musicalization represents a process of critical awareness of the music object, and 3) Critical Musicality represents a theoretical expansion of the Theory of Meanings (developed by Lucy Green). In short, having as a key element the development of Critical Musicality, the process of critical musical awareness defines new theoretical bases for musical education, refining it, insofar as it emphasizes the need for a transformative musical education, aiming at humanization and social justice formulated from the object music.

Keywords: Critical musicality, theory of meanings, critical pedagogy.

Categorias de Autonomia Pessoal do Educando

Nas práticas de aprendizagem informal em música, a autonomia de aprendizagem configura-se como elemento chave para o aprendizado musical do aluno (FOLKESTAD, 2006; GREEN, 2008). Desde as primeiras etapas do processo de aprendizagem, o indivíduo realiza seus estudos e práticas musicais orientados por motivações pessoais e diferentes níveis de vinculação com a música. Estes diferentes

níveis de vinculação com a música determinam diferentes formas de aproximação ao objetivo musical e conseqüentemente o desenvolvimento de formas pessoais de aprender música.

Nas práticas de aprendizagem informal em música no ensino regular a “autonomia pessoal do educando” (GREEN, 2006, p. 116-117), ou seja, a autonomia que possibilita a aprendizagem musical de forma independente, sem a orientação direta do professor, desenvolve-se de maneira diferente do aprendizado musical informal fora da escola. Embora saibamos que na proposta metodológica desenvolvida por Green (2008) o professor atue como um ‘modelo musical’ (GREEN; D’AMORE, 2010), observamos que a tradição escolar de avaliação, notas, currículo e disciplina exerce significativa influência sobre o processo de aprendizagem musical do aluno.

Condicionadas ao ambiente escolar, tais práticas despertam no aluno diferentes níveis de motivação, foco, atenção e responsabilidade na realização das atividades propostas. Se a própria música popular sofre alterações em seu significado delineado quando presente na sala de aula (GREEN, 2005, p. 32), é possível dizer que, da mesma forma, serão alterados os níveis de motivação e autonomia na realização destas práticas musicais no ensino formal, configurando diferentes modos pedagógicos de autonomia pessoal.

Embora este ponto de pesquisa tenha sido brevemente enunciado por Green (2005, 2006) quando trata da noção de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical, entendemos que a autonomia pessoal do educando em sala de aula representa uma temática que merece maiores aprofundamentos e problematizações.

Nesse artigo apresentamos, em caráter ensaístico, categorias de autonomia pessoal do educando. Para tal, utilizaremos os princípios de autonomia desenvolvidos por Freire (1996), aliados à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a) e o processo de desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987), culminando no Processo de Conscientização Musical Crítica (SIMÕES, 2019).

Dessa forma, defendemos as seguintes teses: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (GREEN, 2008a).

Entre Paulo Freire e Lucy Green

O presente artigo possuiu como referencial teórico principal os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, quanto ao conceito de autonomia (FREIRE 1996) e o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987) e os trabalhos desenvolvidos por Lucy Green, quanto à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), as formas de aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2002), as aplicação das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino (GREEN, 2008) e a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008).

Buscamos compreender a autonomia fundamentada nos princípios postulados por Paulo Freire (1996). Assim, dentro de uma visão humanística crítica, o educando aprende de maneira global, não limitando o seu aprendizado ao acúmulo de conhecimentos descontextualizados e que não fazem sentido para sua vida. Dessa maneira, uma prática pedagógica pautada na autonomia do educando rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, conduzindo-o a um pensar crítico sobre sua realidade (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987, 1996).

Segundo Abrahams (2005, p. 66) podemos sintetizar a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire em cinco pontos principais, a saber: (a) a educação é dialógica e que ambos, professor e aluno, constroem juntos os conhecimentos; (b) a educação deve modificar a forma como o aluno percebe a realidade à sua volta; (c) a educação deve ser motivadora e valorizar os saberes dos educandos para que mudanças reais possam ocorrer; (d) a educação é um processo transformador, devendo, portanto, transformar o indivíduo e transformar o mundo; e (e) a educação é política.

Já as postulações teóricas de Lucy Green possuem como eixo principal a teoria da construção social dos significados musicais, ou Teoria dos Significados (GREEN, 2008a). Esta teoria possui como fundamentação básica a relação entre os significados delineados e os significados inerentes, ou inter-sônicos², presentes na música e na cultura, e sua influência sobre a experiência musical individual e coletiva dos ouvintes (GREEN, 2006, 2008, 2008a, 2012).

² Originalmente, Green (2008a) utiliza na Teoria do Significado Musical o termo “significado inerente”. Entretanto, em trabalhos posteriores, ela substituiu esse termo por “significado inter-sônico” (GREEN, 2008b). Embora ambos os termos possuam a mesma acepção, sendo sinônimos, em nosso trabalho optamos pela utilização do termo “significado inerente”.

Os significados musicais inerentes³ dizem respeito ao material musical e suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63). Já os significados delineados⁴ são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros. Tais construções podem ser estabelecidas socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63).

É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social [...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso.” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

Enquanto ouvintes podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Quando os significados inerentes e delineados presentes em uma música são ambos positivos, esta experiência musical é classificada como uma experiência musical de “celebração” (GREEN, 2012, p. 63). Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, esta experiência musical é classificada como “alienação” (GREEN, 2012, p. 64). Situações e contextos onde existem divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2012, p. 64).

Outro postulado teórico importante formulado por Green (2002) diz respeito às formas de aprendizagem dos músicos populares. De maneira geral poderíamos estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (GREEN, 2002, 2012, p. 67-68), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta

3 “A percepção temporal individual da experiência musical nasce diretamente dos materiais musicais que lhe são inerentes e criam significados entre eles, nos permitindo a consciência deles através do tempo. Ambos os materiais que criam significado, e os materiais que serão significados, em última análise, são indissociáveis de uma série de processos hierárquicos, formas, enfim, dos parâmetros da música. A experiência com esses significados advindos dos materiais musicais é o que chamarei de significado musical inerente.” (GREEN, 2008a, p. 40, tradução nossa).

4 “Imagens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspirados em nós pela música são significados, ao invés de inerentes ao material musical e associados somente a eles mesmos, estes apon-tam, por sua vez, para fora da música através de seu papel como produto musical, oferecendo a nós, dessa forma, o significado musical que experimentamos. A música comunica. Não somente através de inter-relações inerentes historicamente construídas ao longo do tempo, mas também através de status igualmente construídos historicamente como objeto cultural situado na relação com outros objetos e associado a esferas culturais. A música delineia um perfil da sua posição na cultura, no mundo musical cultural entre a relação social, e assim, também delineia relações sociais e significados sociais para nós: chamarei isto de significado musical delineado.” (GREEN, 2008a, p. 44, tradução nossa).

e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos de amigos com afinidades e gostos musicais comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

A partir destes princípios de aprendizagem, Green (2008) propôs um modelo pedagógico para o ensino de música orientado conforme as práticas de aprendizagem dos músicos populares, que pressupõe (GREEN, 2002): (a) enculturação, (b) desenvolvimento auditivo, (c) trabalho em conjunto, (d) autonomia, e (e) aprendizagem significativa. Podemos sintetizar os estágios por ela definidos da seguinte forma: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase os alunos possuem total autonomia não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar) e algumas demonstrações por parte do professor.” (GREEN, 2008, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; e (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno. Na sessão seguinte explicitaremos o conceito de Musicalidade Crítica sugerido por Green (2008, p. 83) e nossa expansão teórica sobre o mesmo.

Musicalidade Crítica

A noção Musicalidade Crítica foi sugerida por Green (2008, p. 83) a partir da noção de alfabetização crítica e pedagogia transformadora, entre outros termos, que são associados à pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987). Dessa forma, a Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inerentes e delineados presentes na experiência musical (GREEN, 2008, p. 91).

Green (2002) ressalta ainda que as práticas informais de aprendizagem musical, tais quais as realizadas pelos músicos populares, potencializam o desenvolvimento da Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84). A Teoria do Significado Musical (GREEN, 2008a) representa a principal contribuição da pesquisadora Lucy Green para o campo da Sociologia da Música. Desse trabalho de natureza teórico-prática derivaram as principais pesquisas da autora, como a investigação sobre como os músicos populares

aprendem (GREEN, 2002) e sua posterior legitimação enquanto processo eficaz e autêntico de educação musical; e a aplicação didática desta proposta em escolas regulares de ensino, comprovando e superando os condicionantes ideológicos existentes na relação música-ouvinte.

Diante disso, sustento que a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84) é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical. Essa formulação não está explícita nos trabalhos de Green (2008). Entretanto, esta leitura pode ser realizada a partir dos trabalhos onde a autora relaciona esses três domínios ao campo da educação musical (GREEN, 2005, GREEN, 2006, p. 116-117). Dessa forma, essa relação se estabelece da seguinte forma (Figura 1):

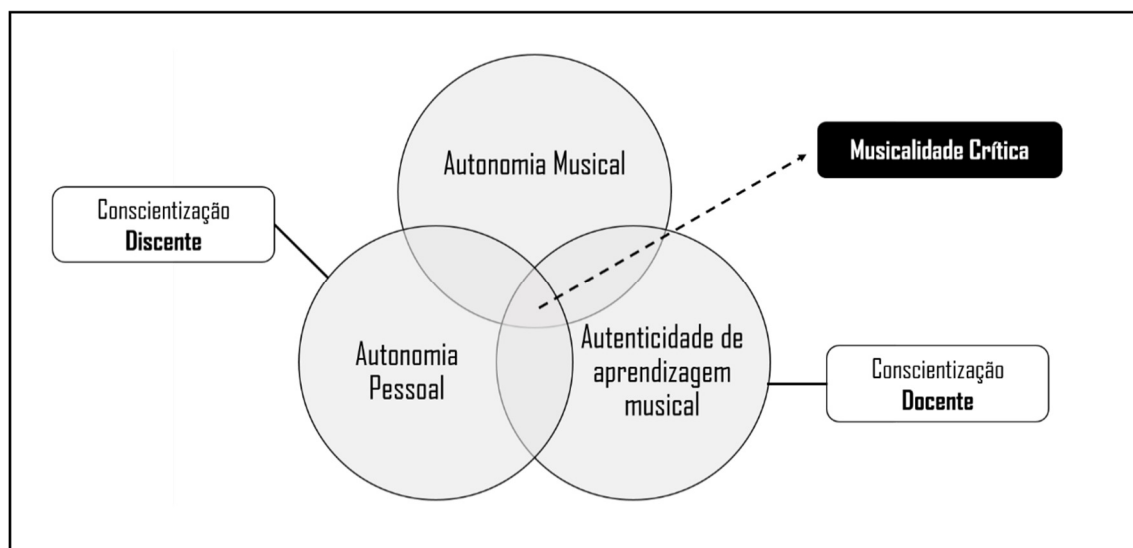


Figura 1: Domínios da Musicalidade Crítica (Fonte: nossa).

Conforme a figura acima (Figura 1), a Musicalidade Crítica representa a interseção entre os três domínios musicais – Autonomia pessoal; Autonomia musical e Autenticidade de aprendizagem musical. A autonomia pessoal representa a capacidade do aluno de aprender música de forma pessoal sem a orientação de um professor. Ele orienta seu aprendizado e prática musical segundo suas preferências, gostos e objetivos, sempre primando pelo prazer na realização da atividade.

Já a autenticidade de aprendizagem musical significa aprender música de forma autêntica, como por exemplo, aprender música popular como os músicos populares aprendem (GREEN, 2002). Por fim, a autonomia musical representa a possibilidade de, através do mecanismo de virtualidade da música (GREEN, 2005, p. 02)⁵, poder se

5 No campo das práticas informais de aprendizagem musical, a autonomia virtual da música é o que permite ao ouvinte experimentar os significados inerentes da música, livres, por um instante, de suas delimitações negativas. Esta autonomia

aproximar dos significados inerentes da música sem o influxo direto dos significados delineados negativos.

Destaco ainda que o processo de conscientização discente ocorre nos domínios da 'Autonomia pessoal'. É justamente nessa dimensão que se manifestam os conflitos discentes relacionados à dicotomia Liberdade/ Licenciosidade. Já o processo de conscientização docente ocorre no âmbito dos domínios da 'Autenticidade de Aprendizagem Musical', onde ocorre a tensão pedagógica entre Autoridade e Autoritarismo fruto da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Dessa maneira, as aulas de música nessa perspectiva representam uma interação complexa entre esses três domínios que, a depender da condução docente e discente, poderá dar nascimento, ou não, a um processo de Musicalidade Crítica.

Processo de Conscientização Musical Crítica

O processo de Musicalidade Crítica é semelhante ao processo de conscientização crítica descrito por Freire (1987). Tal processo desenvolve-se por meio de estágios de transitividade de consciência (FREIRE, 1959, p. 133), passando da consciência intransitiva⁶ para o estágio de transitividade ingênua⁷, que poderá se encaminhar para a consciência crítica⁸ ou para a consciência fanatizada.⁹

É importante ressaltar que a passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica não ocorre automaticamente, mas sim, inserida em um "trabalho educativo com essa destinação" (FREIRE, 1959, p. 32). Freire (1979, p. 22) afirma que o objetivo principal de todo processo educativo deve ser provocar no educando uma

classifica-se como 'virtual', pois sabemos que, integralmente, "[n]enhuma música pode existir sem transmitir algum significado delineado" (GREEN, 2005, p. 07). Porém, em determinadas atividades, devido ao engajamento dos indivíduos em suas atividades musicais, por um momento, ainda que de forma passageira, o ouvinte pode aproximar-se dos significados inerentes sem a interferência de delineações negativas.

6 A consciência intransitiva é marcada pelo "incompromisso entre o homem e sua existência" (FREIRE, 1959, p. 30); "limitação de sua esfera de apreensão" (FREIRE, 1967, p. 58). Representa um ser vegetativo, impermeável aos desafios e mudanças.

7 A transitividade ingênua é marcada pela "simplicidade na interpretação dos problemas", "fragilidade da argumentação" (FREIRE, 1959, p. 29-30), "desconfiança de tudo o que é novo" (FREIRE, 1959, p. 29-30), "explicação mágica" (FREIRE, 1959, p. 29-30), "tendência ao conformismo" (FREIRE, 1959, p. 29-30). Representa o "homem massa" (FREIRE, 1967, p. 59).

8 A consciência crítica é marcada pela "profundidade na interpretação dos problemas" (FREIRE, 1959, p. 30), "segurança na argumentação" (FREIRE, 1959, p. 30); "representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica" (FREIRE, 1967, p. 105).

9 A consciência fanatizada é marcada pelo "incompromisso com a existência" (FREIRE, 1967, p. 105); caracterizado por "alto teor de irracionalidade" (FREIRE, 1967, p. 51), onde os seres se "embrutecem e geram ódios" (FREIRE, 1967, p. 51).

atitude crítica de reflexão que o leve à ação. Este objetivo é de certa forma, retomado por Green (2008, p. 14) quando define que um dos objetivos da educação musical é permitir ao aluno desenvolver o que denominou de Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 14).

Em outras palavras, o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica sobre o mundo a partir do objeto música. Aliando o processo de consciência crítica descrito por Freire (1959, p. 133) à Teoria do Significado Musical (GREEN, 2008a), temos o constructo teórico da conscientização musical crítica. Tal processo visa alcançar a Musicalidade Crítica que culmina na Educação Musical Libertadora, tal como sugere Narita (2014, 2015). Apresentamos abaixo tal relação (Figura 2):

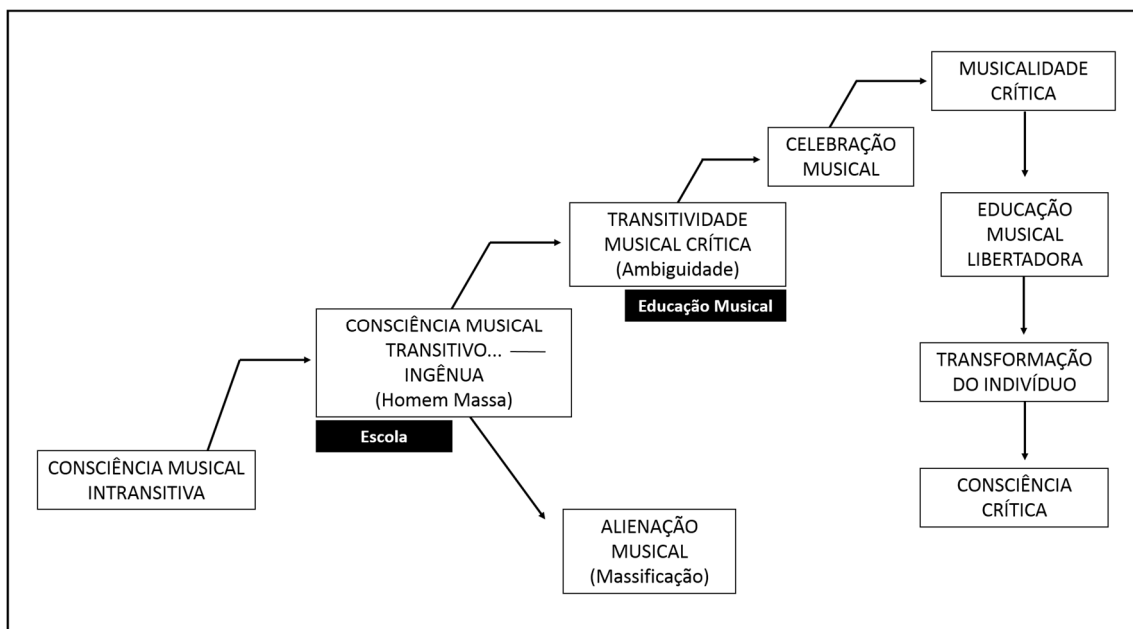


Figura 2: Processo de Conscientização Musical Crítica (Fonte: nossa).

Compreendo que a Musicalidade Crítica, embora não seja uma teoria, representa uma expansão teórica da Teoria do Significado Musical. O processo de conscientização docente e discente, estimulado pelas práticas informais de aprendizagem musical na escola, são de fundamental importância para a consolidação dos comportamentos e atitudes que levarão os indivíduos ao estágio de Musicalidade Crítica. Entendo que a Musicalidade Crítica representa a culminação da Teoria do Significado Musical no campo da Educação Musical.

A escola representa um dos espaços de consciência musical transitivo ingênua, onde, na maior parte das vezes, o aluno se encontra massificado, pressionado musicalmente por imposições ideológicas advindas da mídia e indústria cultural. Além de sofrer a influência da herança da pedagogia tradicional conformada pela Educação

Bancária (FREIRE, 1987, p. 33). Assim, a Educação Musical deve trabalhar, idealmente, na perspectiva de estimular nos alunos o pensamento crítico sobre a música e sobre as práticas musicais, representando um movimento de transitividade musical crítica em direção à celebração musical e posteriormente à Musicalidade Crítica.

(Re)significando a Educação Musical

A Musicalidade Crítica envolve a ideia de que toda música pode ser ouvida de maneira analítica e com graus diferentes de percepção e compreensão musical. Para que esta capacidade analítica cresça é necessário aperfeiçoar e ampliar a capacidade de escuta e apreciação musical de modo a perceber as relações inerentes que existem dentro da música (GREEN, 2008, p. 84). Ao realizar um processo de educação musical destinado a elevar seus níveis de consciência sobre os significados inerentes e delineados presentes na música, o aluno ascende ao estado de transitividade musical crítica, onde impera a experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2008, p. 88).

Em trânsito musical crítico, o educando pode aproximar-se da experiência de celebração musical (GREEN, 2008, p. 89), possibilitando-o alcançar a Musicalidade Crítica e os outros níveis de percepção da realidade, que englobam a transformação do indivíduo e sua conscientização crítica sobre o mundo. Segundo Green (2006, p. 117), o aluno começa escolhendo as músicas que lhes são familiares e decidindo a maneira como irá aprender, para depois transcender a música e “e-ducuar[-se]” (GREEN, 2006, p. 117). Este processo de autoconhecimento conduz o educando a ser mais consciente, não apenas da realidade musical, mas de todos os elementos que incidem sobre ela, como aspectos culturais, sociais, filosóficos e políticos entre outros, que o conduzirão a níveis crescentes de empoderamento e conscientização (WESTERLUND, 2012, p. 16).

Se observarmos que a palavra educação é derivada do verbo latino *educere*, podemos dizer que a educação musical, enquanto processo educativo, possui a capacidade de “[...] produzir e/ou desenvolver as capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno” (FOLKESTAD, 2006, p. 139). Portanto, a educação musical como prática transformadora aborda problemas que envolvem a conexão da palavra e do mundo, o que nos leva a ideia de conscientização (SCHMIDT, 2005, p. 15 *apud* WRIGHT, 2008, p. 23).

Ressaltamos que esse esquema teórico de conscientização musical crítica evidencia que a educação musical pode ser um instrumento concreto de transformação social. Quando nos referimos comumente à transformação social, sabemos que

existem diversas formas de se operar essa transformação. No entanto, minha formulação indica que um processo de transformação social pode ser iniciado através de um processo de educação musical crítica que se inicia através de um processo de escuta musical atenta, primeiro nível do processo de musicalidade crítica. Em outras palavras, defendo que o desenvolvimento crítico da escuta musical representa um aspecto fundamental para a educação musical.

Em suma, o processo de conscientização musical crítica, tem como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novos rumos para a educação musical, enfatizando a necessidade de uma educação musical transformadora (ABRAHAMS, 2005a, 2005b, 2007; NARITA, 2014, 2015). Portanto, configura-se como uma educação musical para a humanização e para a justiça social (NARITA; GREEN, 2015; WRIGHT, 2008). Logicamente, para que isso seja uma realidade, temos que superar diversos estágios de consciência a nível individual e a nível coletivo. Tal processo de conscientização requer ainda ações concretas a nível social, político e econômico que garantam as condições necessárias para a implementação de tal ideal. Portanto, a percepção de nossas limitações enquanto povo e nação representa a concretude de nossas situações-limites¹⁰, que requerem, igualmente, atos limites.¹¹

À medida que os esses atos limites forem rompendo as situações-limites, poderemos vislumbrar o inédito para a Educação Musical. Pensando dessa forma, mais do que propor um esquema cartesiano para a resolução dos conflitos e dilemas de nossa área, esse esquema teórico objetiva lançar luzes, reflexões e provocações sobre as possibilidades de caminhos para a Educação Musical na contemporaneidade. Assim, a Educação Musical como instrumento de transformação social e pessoal não representa uma quimera, representa o nosso inédito viável.¹²

10 As situações-limites não definem “[...] a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (PINTO, 1960, p. 284). A vida do homem é um constante enfrentamento histórico de sua própria situação no mundo, um constante enfrentamento de suas situações-limites (FREIRE, 1987, p. 52). “Por isto é que, embora as ‘situações-limites’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (FREIRE, 1987, p. 61).

11 Os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (FREIRE, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (FREIRE, A. M. A., apud FREIRE, 1997, p. 106, Nota 01). Esses atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, A. M. A., apud FREIRE, 1997, p. 106, Nota 01).

12 O inédito viável evidencia-se em uma ação cuja viabilidade antes não era percebida (FREIRE, 1987, p. 61). Significa “[...] a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes [...]” (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representa uma ilusão ou devaneio. “O inédito viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224). Ele representa uma “palavra-ação, portanto, práxis” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224), assim expressa uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, representa o embrião dos sonhos possíveis (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 9, 2016, p. 224).

O inédito viável, portanto, não representa um sonho, uma utopia, mas sim algo que ainda não foi realizado, mas que permanece como potência. Representa o que é possível de ser realizado, o que podemos fazer de concreto para transformar a realidade. Ou seja, o que precisamos fazer para sairmos de uma perspectiva teórica para um processo de transformação social e humana através da música. Nesse sentido, o inédito viável será alcançar um processo de conscientização sobre o mundo e com o mundo a partir do objeto música, a partir da Educação Musical. Sabemos que esta não será uma tarefa fácil, mas é possível de ser realizada. Porém exige luta, compromisso, ética e amor, elementos que serão forjados em uma paciência a toda prova.

Referências

- ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 65-72, mar. 2005.
- _____. Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. **Music Educators Journal**, v. 92, n. 1, 2005a, p.62–67.
- _____. Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Critical Pedagogy: Where are we now?** Counterpoints: studies in the postmodern theory of education. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 223-237.
- FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and in-formal ways of learning. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 2, 2006, p. 135–145.
- FREIRE, A. M. A. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Nota 01]
- FREIRE, A. M. A. Paulo Freire and the Untested Feasibility. **Counterpoints**, v. 209, p. 7-14. 2002. Disponível em: <www.jstor.org/stable/42979482>. Acesso em: 16 set. 2020.
- _____. Inédito Viável. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 223-226.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao São Paulo**: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

____. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005.

____. **Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music**: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

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

____. **Music on Deaf Ears**: Musical Meaning, Ideology and Education. 2. ed. London: Arima Publishing, 2008a.

____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, L.; D’AMORE, A. Informal Learning. In: A. D’AMORE. **Musical Futures**: an approach to teaching and learning. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, London: Paul Hamlyn Foundation, p. 130-170, 2010.

NARITA, Flávia Motoyama. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil**: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization. 2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama; GREEN, Lucy. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul. (Org.). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. New York: Oxford University Press, 2015, p. 302-317.

PINTO, A. V. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960. v.2.

SIMÕES, A. C. **“No princípio era o Caos”**: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. 2019. 204f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32213>>. Acesso em: 16 set. 2020.

WESTERLUND, Heidi. What can a reflective teacher learn from philosophies of music education. In: PHILPOTT, Chris; SPRUCE, Gary. (Org.) **Debates in Music Teaching**. Abingdon: Routledge, 2012, p. 09-19.

WRIGHT, Ruth. **Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education.** In: International Society of Music Education, World Conference, Bologna. 2008. p. 20-25.