



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO DE ABREU ANDRADE**

**EDUCAÇÃO MUSICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA DO SUJEITO:**  
**UM ESTUDO DE CASO**

**FORTALEZA**

**2021**

LEANDRO DE ABREU ANDRADE

EDUCAÇÃO MUSICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA DO SUJEITO:  
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

**FORTALEZA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A568e

Andrade, Leandro de Abreu.

Educação musical, criatividade e autonomia do sujeito: um estudo de caso / Leandro de Abreu Andrade. – 2021.  
126 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

1. Educação. 2. Educação musical. 3. Formação humana. 4. Autonomia. 5. Criatividade. I. Título.

CDD 370

---

LEANDRO DE ABREU ANDRADE

EDUCAÇÃO MUSICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA DO SUJEITO:  
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 15/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Albio Moreira Sales  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus,  
Aos meus pais,  
À minha esposa,  
Aos meus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço quero deixar registrado o meu agradecimento a todos que fizeram e que fazem parte da minha trajetória e que, de alguma forma, foram responsáveis direta ou indiretamente pela produção deste trabalho acadêmico.

Agradeço, primeiramente, a Deus por me proporcionar a vida, por me dar uma família maravilhosa, por me proteger todos os dias, por me encher de bênçãos e de esperança em um mundo melhor.

Agradeço aos meus pais, Dona Nilda e Seu Vando (*in memoriam*), por serem minhas principais referências, por terem me educado nas coisas da vida e por terem me ensinado a andar pelo caminho da educação.

Agradeço à minha esposa, amiga e companheira Rafaela por me proporcionar momentos incríveis de cumplicidade, de paixão, de amor e por aceitar compartilharmos nossas vidas juntos.

Agradeço aos meus filhos Maria Julya, João Lucas e José Levi, por serem o motivo da minha busca em melhorar, em crescer, em tentar ser exemplo para eles, por me encherem de alegria, de orgulho e de força.

Agradeço ao meu orientador e amigo, Professor Doutor Elvis de Azevedo Matos, ou, simplesmente, Tio Elvis, que se dispôs a me ajudar a realizar esta pesquisa, mas, também, me ajudou a ser uma pessoa melhor, através da educação, me ensinando através do seu próprio exemplo de paciência, disponibilidade, respeito e dedicação.

Agradeço aos membros desta douta banca examinadora, Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque e Professor Doutor José Albio Moreira Sales, por terem, prontamente e de muito bom grado, aceitado o convite para serem os avaliadores da qualificação e da defesa desta dissertação.

Agradeço a todos os integrantes que compõem a Escola de Música Chiquita Braga, gestores, professores, estudantes e demais, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pelos diálogos engrandecedores e pelo aprendizado que estes me proporcionaram, antes, durante e depois desta pesquisa.

Agradeço a todos os meus alunos que, ao longo desta minha trajetória docente, me ensinaram e continuam me ensinando a aprender com eles o que os devo ensinar e o quanto eu ainda devo aprender. Que a cada encontro compartilham comigo os seus saberes, as suas culturas, as suas experiências de vida e que renovam os meus conhecimentos e a minha juventude.

Por fim, agradeço a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará que, através do seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), me proporcionou momentos de reflexão e ampliação da minha consciência, me tornando uma pessoa melhor e um profissional mais competente e dedicado.

“O que aprendi – estudando, fazendo, experimentando – proporcionou-me descobertas felizes: a arte é uma porta que, aberta, descortina para nós nosso mundo interior, nossa força para desvendar a vida e nossa maneira de ser e criar nossos dizeres e entendimentos. Estar no mundo significa estar em busca da beleza, que é o maior e único bem que não podemos acumular, porque só é riqueza na compartilha” (Izaira Silvino).

## RESUMO

Por ser a arte uma forma de expressão e uma construção social de valor estético e cultural inerente ao ser humano e responsável pela construção da identidade do ser, me surgiram alguns questionamentos. Como o aprendizado de música pode auxiliar na construção da identidade de um indivíduo? Como este indivíduo pode se reconhecer e reconhecer o outro através das experiências educativo-musicais? De que maneira a educação musical pode contribuir para a formação humana do indivíduo, de modo a estimulá-lo a ter uma postura autônoma e um pensamento livre e criativo? A partir de tais questionamentos foi realizada uma pesquisa que possuiu como objetivo geral estudar os processos educativos na Escola de Música Chiquita Braga e buscou verificar a contribuição de tais processos para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos seus estudantes. Os objetivos específicos deste estudo foram: delinear o perfil socioeducacional dos estudantes de música da Escola de Música Chiquita Braga; analisar a percepção dos diversos sujeitos pesquisados sobre o processo de ensino e de aprendizagem ocorrido no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga; compreender a correlação das práticas pedagógicas no contexto do processo educativo com as categorias conceituais autonomia e criatividade no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga. Para este trabalho, foram utilizados como referencial teórico os pensamentos e conceitos relacionados à formação humana do indivíduo propostos por Freire (1987), que nos trouxe a categoria conceitual de autonomia, e pelo educador musical Hans-Joachim Koellreutter (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f), o qual nos forneceu a categoria conceitual de criatividade. Estes autores idealizaram uma pedagogia de caráter libertário e promotora do espírito questionador, reflexivo, autônomo e criativo do ser humano, através da educação. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa, através da utilização do método de estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. O tratamento dos dados utilizou as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1979).

**Palavras-chave:** educação; educação musical; formação humana; autonomia; criatividade.

## ABSTRACT

As art is a form of expression and a social construction of aesthetic and cultural value inherent to the human being and responsible for the construction of the being's identity, some questions arose. How can learning music help to build an individual's identity? How can this individual recognize and recognize the other through musical-educational experiences? How can music education contribute to the human formation of the individual, in order to encourage him to have an autonomous posture and a free and creative thought? Based on these questions, a survey was carried out with the general objective of studying the educational processes at the School of Music Chiquita Braga and sought to verify the contribution of such processes to the development of autonomy and creativity of its students. The specific objectives of this study were: to outline the socio-educational profile of music students at the Chiquita Braga Music School; to analyze the perception of the various researched subjects about the teaching and learning process that took place within the Chiquita Braga School of Music; understand the correlation of pedagogical practices in the context of the educational process with the conceptual categories autonomy and creativity within the Chiquita Braga School of Music. For this work, the thoughts and concepts related to the human formation of the individual proposed by Freire (1987), who brought us the conceptual category of autonomy, and by the music educator Hans-Joachim Koellreutter (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f) were used as a theoretical framework, which provided us with the conceptual category of creativity. These authors idealized a pedagogy of a libertarian character that promotes the inquisitive, reflective, autonomous and creative spirit of the human being, through education. The methodological procedures used were of a qualitative nature, using the case study method. As data collection instruments, questionnaires were applied and interviews were carried out. Data treatment used the content analysis techniques proposed by Bardin (1979).

**Keywords:** education; musical education;. human formation; autonomy; creativity.

## RESUMEN

Como el arte es una forma de expresión y una construcción social de valor estético y cultural inherente al ser humano y responsable de la construcción de la identidad del ser, surgieron algunas interrogantes. ¿Cómo puede ayudar el aprendizaje de la música a construir la identidad de una persona? ¿Cómo puede este individuo reconocer y ser reconocido al otro a través de experiencias musicales-educativas? ¿Cómo puede la educación musical contribuir a la formación humana del individuo, para animarlo a tener una postura autónoma y un pensamiento libre y creativo? A partir de estas preguntas, se realizó una encuesta con el objetivo general de estudiar los procesos educativos en la Escuela de Música Chiquita Braga y se buscó verificar la contribución de dichos procesos al desarrollo de la autonomía y creatividad de sus alumnos. Los objetivos específicos de este estudio fueron: perfilar el perfil socioeducativo de los estudiantes de música de la Escuela de Música de Chiquita Braga; analizar la percepción de los diferentes sujetos encuestados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que tuvo lugar dentro de la Escuela de Música de Chiquita Braga; Comprender la correlación de las prácticas pedagógicas en el contexto del proceso educativo con las categorías conceptuales autonomía y creatividad dentro de la Escuela de Música de Chiquita Braga. Para este trabajo se utilizaron los pensamientos y conceptos relacionados con la formación humana del individuo propuestos por Freire (1987), quien nos trajo la categoría conceptual de autonomía, y por el educador musical Hans-Joachim Koellreutter (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f). como marco teórico, lo que nos brindó la categoría conceptual de creatividad. Estos autores idealizaron una pedagogía de carácter libertario que promueve el espíritu inquisitivo, reflexivo, autónomo y creativo del ser humano, a través de la educación. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron de carácter cualitativo, utilizando el método de estudio de casos. Como instrumentos de recolección de datos, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas. El tratamiento de los datos utilizó las técnicas de análisis de contenido propuestas por Bardin (1979).

**Palabras clave:** educación; educación musical; formación humana; autonomía; creatividad.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> (2019)
CE	Ceará
CPBT	Curso Princípios Básicos de Teatro
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CSU	Centro Social Urbano
DOE	Diário Oficial do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMCB	Escola de Música Chiquita Braga
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECE	Linha de Educação, Currículo e Ensino
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Pernambuco
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceito de educação bancária.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação humana e dialogicidade.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO HUMANA EM KOELLREUTTER....</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>Cenário mundial e chegada de Koellreutter no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>Conceito de ensino pré-figurativo.....</b>	<b>38</b>
<b>4.3</b>	<b>Objetivo da educação musical em Koellreutter.....</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Pesquisa de campo.....</b>	<b>49</b>
<b>5.2</b>	<b>Pesquisa social.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3</b>	<b>Pesquisa qualitativa.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3.1</b>	<b><i>Pesquisa descritiva.....</i></b>	<b>53</b>
<b>5.4</b>	<b>Estudo de caso.....</b>	<b>54</b>
<b>5.4.1</b>	<b><i>Campo de observação.....</i></b>	<b>56</b>
<b>5.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>57</b>
<b>5.5.1</b>	<b><i>População e amostragem.....</i></b>	<b>59</b>
<b>5.6</b>	<b>Organização e análise dos dados.....</b>	<b>61</b>
<b>6</b>	<b>A PANDEMIA DA COVID-19: UM CAPÍTULO À PARTE.....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....</b>	<b>69</b>
<b>7.1</b>	<b>O questionário.....</b>	<b>69</b>
<b>7.2</b>	<b>As entrevistas.....</b>	<b>84</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM ESTUDANTE DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM MEMBRO DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA.....</b>	<b>119</b>

<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM MEMBRO DO CONSELHO GESTOR DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA ....</b>	<b>125</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Você não sente, não vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo, que uma nova mudança, em breve, vai acontecer. E o que algum tempo era novo, jovem, hoje é antigo e precisamos todos rejuvenescer [...]. No presente, a mente, o corpo é diferente. (Belchior).

Este estudo surge como uma busca por respostas às indagações que se iniciaram durante minha atuação como professor de música, mas, acredito que, desde muito tempo antes do início desta trajetória docente, inquietações me moviam para uma prática pedagógica crítica e, nesta prática, tais inquietações se encorparam e se incorporaram em mim, de modo a me provocar a participar de um curso de pós-graduação *stricto sensu* a fim de melhorar minhas práticas de pesquisa e de me levar a compreender melhor minhas próprias práticas professorais. Eis aqui, uma parte deste esforço de compreensão da realidade através desta pesquisa de dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa em Educação, Currículo e Ensino (LECE), no Eixo de Ensino de Música, no âmbito da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Sempre me interessei pela educação, em especial pela educação musical. Quando estudante e participante de diversos cursos, festivais, encontros e fóruns musicais, observei a atuação dos professores, regentes e maestros<sup>1</sup> com os quais tive contato e percebi que suas atuações eram bastante diferentes umas das outras. Mesmo atuando sob um mesmo currículo estabelecido, alguns se preocupavam com a postura do estudante, outros com o modo que este empunhava seu instrumento musical, outros se preocupavam com seu desenvolvimento técnico, enquanto outros atentavam à uma formação ampla do indivíduo e buscavam contemplar todas as dimensões envolvidas no processo educativo, inclusive, trabalhando os aspectos humanos, sociais e históricos que pudessem contribuir para a sua formação.

A minha prática pedagógica, influenciada em boa parte por estas experiências educativo-musicais, resulta em uma atuação que tenta vislumbrar a função da educação musical como algo que não busca somente a profissionalização, mas, a supera e vê no ser humano a possibilidade de uma formação humano-musical que contemple o ser em todas as suas potencialidades. A educação musical poderá, sob esta perspectiva, ser utilizada para

---

<sup>1</sup> Os termos professor, regente e maestro, bastante utilizados no campo da educação musical, dependendo do contexto inserido, podem ser considerados sinônimos. Neste estudo, os três termos são mencionados, não com o intuito de separá-los em suas concepções, mas, de agregá-los no conceito educativo da pesquisa. De modo geral, todos estes se relacionam diretamente com o processo educativo-musical, seja ensinando, conduzindo ou liderando.

instrumentalizar o estudante não apenas profissionalmente, mas, servindo como instrumento de formação e emancipação humana, cultural e social do educando.

Neste sentido, busco compreender alguns aspectos da educação musical a fim construir uma postura didática, pedagógica e educacional efetiva e sustentável. A sustentabilidade pode ser vista como um modelo equilibrado e capaz de suprir as necessidades atuais sem retirar essa possibilidade no futuro (SACHS, 2008). Segundo Freire (1996), o processo educativo é capaz de contribuir para a promoção e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Compreendo, desta forma, que a busca por uma atuação pedagógica sustentável, humanizadora e emancipadora deve estar alinhada à compreensão do docente que o processo educativo é dinâmico e necessita de constante renovação.

Não obstante, o professor deve pautar sua postura em uma atividade reflexiva a qual produzirá em si mesmo uma capacidade de autodesenvolvimento (FREIRE, 1996). A *práxis* docente, resultante da reflexão da ação e motivadora da sua própria transformação, é, portanto, neste sentido, imbuída de características que reconhecem no ser humano a própria capacidade evolutiva do ser e da sociedade. Nesta também reside a ideia que a educação é o meio pelo qual o processo de renovação dialética dos saberes, da cultura e das sociedades ocorre, de modo que, especialmente, para o educador, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência.” (FREIRE, 1996, p. 22).

Este estudo é regido pela compreensão que na educação reside o potencial transformador do ser humano e que, utilizada em um contexto voltado para a formação integral do indivíduo, auxilia na construção da sua autonomia, ao passo que exercita práticas reflexivas, conscientes e não-alienadas (FREIRE, 1987). A arte, por sua vez, existe como produção exclusivamente humana e possui sua prática voltada para a expressão de sentimentos individuais, de forma a possibilitar ao ser humano a manifestação de suas emoções através da prática artística (GAINZA, 1988). Desta forma, a educação artística, especialmente através do ensino de música, se evidencia como cenário propício para a construção da identidade do sujeito, e, portanto, da sua autonomia, por meio do exercício do reconhecimento de si, através da manifestação de suas emoções.

Também norteia este estudo, a compreensão que o aprendizado artístico-musical, tendo a ênfase na música como linguagem artística, deve estimular o sujeito a alcançar uma postura criativa de modo que este seja capaz de fazer uma leitura e uma interpretação do mundo, da realidade, de si próprio e do seu contexto histórico-social através das artes produzidas com os sons (KOELLREUTTER, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f). Neste sentido, esta capacidade de ler e de interpretar o mundo e o seu contexto social, histórico e cultural poderá

ser manifestada de modo artístico, musical e estético como produto resultante da expansão da percepção individual das emoções e das ideias do sujeito por meio da educação musical.

A construção desta pesquisa decorre, portanto, do desejo de compreender os processos relativos à autonomia e à criatividade em um contexto social de educação musical, sob uma perspectiva de formação integral e humana do sujeito educando. Daí, então, levanto alguns questionamentos que me motivaram a produzir esta pesquisa: Como o ensino de música pode auxiliar na construção da identidade de um indivíduo? Como este indivíduo pode se reconhecer e reconhecer o outro através das experiências educativo-musicais? De que maneira a educação musical pode contribuir para a formação humana do indivíduo, de modo a estimulá-lo a ter uma postura autônoma e um pensamento livre e criativo?

A fundamentação teórica e a construção lógica deste trabalho serão pautadas no diálogo das ideias dos consagrados educadores Paulo Freire e Hans-Joachim Koellreutter. Inicialmente, as ideias destes autores servirão de base para a conceituação e para o debate dos aspectos da educação com foco na humanização, no ser humano e no seu desenvolvimento como pessoa, no seu processo de conscientização e de reconhecimento de si, do outro e do mundo, em seus aspectos objetivos e subjetivos, enfatizando, especificamente, o ensino de música como cenário de acontecimentos do processo educativo.

Abordaremos as ideias de Freire (1987) que nos traz a categoria conceitual de autonomia como característica resultante de um processo educativo pautado na formação humana do sujeito. Segundo Freire (1987), a autonomia é proporcionada pela educação através das relações dialógicas que vislumbram a formação integral do ser humano enquanto ser legítimo do processo histórico em sua cultura, crenças, possibilidades e potencialidades. A dialogicidade, neste sentido, produz no sujeito uma postura questionadora e uma consciência crítica e reflexiva capaz de proporcioná-lo condições suficientes para um processo contínuo de emancipação, enquanto ser humano, e de liberdade de pensamento pela ampliação de sua consciência.

Dentre os diversos autores que abordam a categoria conceitual da criatividade na educação musical, utilizaremos os escritos produzidos por Koellreutter (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f), bem como, as ideias deste autor organizadas por Brito (2011) e Kater (2001). Este educador musical nos fornece a ideia que a educação musical pode ser trabalhada sob a concepção do ensino pré-figurativo, o qual consiste na orientação e no estímulo ao estudante para o pensamento daquilo que pode ser criado, daquilo que ainda pode existir, indicando caminhos para a invenção e para a inovação, através do processo criativo, livre, autônomo e emancipador do pensamento, o que constitui o humano como objetivo central da educação, através de práticas voltadas para o impulso libertário e emancipatório do ser.

As obras e o legado destes educadores delinearão, em suas posturas e práticas didáticas, pedagógicas e educacionais, o comprometimento que eles tiveram com a vida humana e como eles enxergavam no ser humano e nas relações sociais o objetivo da educação. Portanto, as obras destes dois autores servirão de base conceitual e teórica para a construção desta pesquisa, visto que, ao tratarmos de perspectivas de formação humana através da educação, teremos nestes autores forte referencial teórico para pautar a busca pela compreensão de realidades sociais e educacionais relacionadas à formação humana através da educação musical.

A metodologia utilizada neste estudo se baseia nas premissas que compõem as pesquisas de cunho social (GIL, 1991; MINAYO, 2009) e em técnicas e procedimentos qualitativos bastante utilizados nas pesquisas em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987). A construção desta pesquisa se deu, basicamente, em duas grandes etapas. A primeira delas está relacionada à revisão de literatura e ao aporte teórico, à elaboração de questionário e de roteiros para entrevistas semiestruturadas (GIL, 1991). Estas estratégias iniciais de pesquisa correspondem à utilização do método qualitativo de pesquisa social utilizado sob a perspectiva do estudo de caso (YIN, 2005).

Na segunda etapa, a pesquisa de campo, propriamente dita, realizou a coleta de dados primários, através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com roteiros semiestruturados. Os dados gerados a partir do questionário foram utilizados a fim de delinear um perfil socioeducacional do universo estudantil estudado. As informações colhidas através das entrevistas foram, inicialmente, separadas em categorias temáticas e, posteriormente, organizadas em categorias de análise, segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). A análise dos dados, então, levou em consideração os aspectos históricos, culturais e sociais dos sujeitos observados, bem como, do *lócus* desta pesquisa.

Logo após esta introdução, serão descritos os objetivos geral e específicos deste estudo. No capítulo seguinte, serão debatidos os pensamentos de Paulo Freire relacionados à temática de formação humana a partir dos seus conceitos de educação bancária e da utilização da dialogicidade como ferramenta de valorização de saberes e culturas intrínsecos a cada sujeito. Em seguida, serão trazidos à discussão os pensamentos pedagógicos de Hans-Joachim Koellreutter relativos ao seu conceito de ensino pré-figurativo utilizado na educação musical com objetivo na humanização do estudante a partir do estímulo da sua criatividade e da criação de um pensamento livre e artístico.

Posteriormente, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na construção deste trabalho, o delineamento do objeto de estudo e a caracterização do *lócus* da pesquisa. Um capítulo que trata especificamente do período atual de pandemia, das

dificuldades, das possibilidades e dos desafios gerados por esta aos educadores, especialmente aos educadores musicais, no tocante ao uso e à adaptação destes ao novo cenário social com características mais tecnológicas e virtuais, bem como, da sua influência na educação, foi inserido em seguida. Na sequência, há a análise dos dados obtidos através do questionário aplicado e das entrevistas realizadas. Por fim, são apresentados os resultados alcançados e realizadas as considerações finais.

Esta pesquisa foi elaborada no intuito de contribuir às pesquisas acadêmicas correntes que focam na humanização do ser, a partir da educação musical, fundadas sob as premissas da autonomia do indivíduo e do estímulo à criatividade. Foi, para tanto, observada a realidade educacional da Escola de Música Chiquita Braga, situada no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, no Estado do Ceará. Este estudo, então, se propõe a conhecer a realidade vivida e produzida neste *locus* de pesquisa e de identificar a relação destas categorias – autonomia e criatividade – com as práticas pedagógicas a fim de verificar as contribuições que a educação musical pode proporcionar aos estudantes de música da referida escola, através da percepção de diversos atores deste cenário sócio-educativo-musical.

## **2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **2.1 Objetivo geral**

Estudar os processos educativos na Escola de Música Chiquita Braga buscando verificar a contribuição de tais processos para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos seus estudantes.

### **2.2 Objetivos específicos**

1. Delinear o perfil socioeducacional dos estudantes de música da Escola de Música Chiquita Braga;
2. Analisar a percepção dos diversos sujeitos pesquisados sobre o processo de ensino e de aprendizagem ocorrido no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga;
3. Compreender a correlação das práticas pedagógicas no contexto do processo educativo com as categorias conceituais autonomia e criatividade no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga.

### 3 FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

Eu fico com a pureza da resposta das crianças. É a vida, é bonita e é bonita. Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz [...]. Somos nós que fazemos a vida, como der, ou puder, ou quiser. (Gonzaguinha).

O educador, pensador, filósofo, pedagogo e humanista Paulo Freire revolucionou o campo da educação com suas ideias e propostas pedagógicas. Nascido em Recife, capital do estado de Pernambuco (PE), é considerado um dos mais importantes pensadores da pedagogia no mundo, sendo reconhecido internacionalmente e tendo recebido diversos títulos de *Doutor Honoris Causa*<sup>2</sup> de inúmeras universidades. Suas obras foram traduzidas em diversos idiomas e sua atuação pedagógica, acadêmica e de pesquisa se estendeu por diversos países dos continentes americano, europeu e africano. Em território nacional foi declarado Patrono da Educação Brasileira<sup>3</sup>, em 2012.

Adepto do movimento denominado Pedagogia Crítica<sup>4</sup>, dedicou-se, em boa parte de sua vida, ao trabalho de alfabetização e de educação de mulheres e homens pertencentes às camadas sociais mais pobres. Freire pensou a alfabetização como primeiro passo para a humanização do indivíduo, através de uma prática emancipadora e democrática. Não uma alfabetização voltada para uma postura passiva do indivíduo de apenas reconhecer palavras, mas, voltada para o reconhecimento do significado delas. Para ele, através da compreensão e da apropriação do significado das palavras, mulheres e homens podem se descobrir como sujeitos do processo histórico e passam a ler o mundo de forma crítica e reflexiva, podendo, desta forma, interferir e colaborar na sua construção.

Paulo Freire realizou uma reflexão sobre a pedagogia e o sistema escolar nacional e propôs a construção de um novo modelo escolar baseado em um movimento de educação democrática, com maior alcance da população de menor renda, no qual professor e alunos deveriam possuir funções ativas nos processos de ensino e de aprendizagem. Também propôs

---

<sup>2</sup> Também chamado de *Doctor Honoris Causa*, corresponde a um título de honra para uma personalidade de grande destaque ou importância por seu trabalho e a dá os mesmos tratamentos, privilégios e prerrogativas que aqueles que concluíram um doutorado acadêmico de forma convencional possuem. Este título é outorgado por universidades que levam em consideração, por exemplo, o alto reconhecimento profissional e a grandeza do seu trabalho em prol do progresso das ciências e das artes, bem como, a sua preocupação com o país e com a humanidade.

<sup>3</sup> Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União, de 16 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

<sup>4</sup> Filosofia educacional criada por Henry Giroux que defende a educação como um processo contínuo de desaprender, aprender, reaprender, refletir, avaliar. Este movimento se baseia em práticas democráticas que visam a justiça social, através de uma educação crítica e reflexiva.

uma nova concepção da relação existente entre professor e aluno, baseado na substituição do modelo vertical, autoritário, no qual o professor se encontra no topo e não se leva em consideração a cultura e os saberes do aluno, por um modelo horizontal de construção do saber, cujo aprendizado é produzido pela troca de saberes e experiências entre educador e educandos.

Freire vislumbrou na educação a possibilidade de uma prática libertadora do ser humano, pertencente às classes sociais mais desfavorecidas, das estruturas sociais dominantes, através da conscientização do indivíduo de sua existência e de suas potencialidades. Ele pensou a educação, em suas práticas pedagógicas, como prática de superação de dificuldades, como prática de oportunizar ao jovem educando a socialização dos seus conhecimentos, saberes, experiências e cultura, como processo alicerçado na valorização do ser humano e de seus valores, pela crença no potencial humano.

Segundo Lucena *et al.* (2021, p. 3), “[...] a dinâmica das estruturas sociais dominantes conduz os indivíduos desprestigiados a um sistema de dominação de consciências cujo pensamento predominante é fundado sob o pensamento das classes dominantes.” Tais estruturas que submetem certas classes sociais e impõem, a estas, condições de opressão social, econômica e cultural. O sujeito dominado, então, não possui sua própria consciência real de existência, localização e participação no mundo, mas vê o que lhe é imposto pelo sistema dominante, que usurpa e subjuga sua cultura, seu pensamento, sua autonomia, sua consciência de si e do mundo. Desta forma, ele não possui acesso pleno à formulação livre de ideias e à liberdade de pensamento (FREIRE, 1996).

O sistema de ensino estruturado em torno da cultura dominante tenta reproduzir, predominantemente, a estrutura social vigente, mantendo as relações de poder e os privilégios resultantes destas e, para mantê-las, utiliza o próprio sistema social de diversas formas, inclusive através da educação, preservando, assim, o poder e a imposição da cultura de certos grupos em detrimento da cultura de outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Freire (1996) mantém uma postura contrária ao sistema de ensino vigente e afirma que se a educação não for utilizada com os seus fins voltados para uma transformação social, tampouco deveria ser utilizada como ferramenta reprodutora do sistema social.

Freire (1987) postula, então, que a prática da liberdade, enquanto prática educativa, só encontrará terreno fértil para reproduzir-se através de práticas pedagógicas que ofereçam condições para que o oprimido constitua pensamento reflexivo e crítico a fim de se descobrir como sujeito de sua própria história, que se reconheça dentro deste sistema de ensino voltado para a manutenção dos privilégios e das regalias das camadas sociais dominantes e possa, a

partir daí, ser responsável por seu desvencilhamento de tal estrutura e protagonista de sua história, alcançando suas próprias conquistas.

Para tanto, o caminho para a libertação do indivíduo, na lógica de Paulo Freire, não deve ser ensinado para ele, mas, antes, deve vir dele próprio. O estímulo à percepção humana de suas capacidades é o ponto-chave para a educação freiriana: somente através da prática educativa se chega à conscientização humana, possibilitando ao sujeito alcançar sua autonomia e, assim, a capacidade de ele trilhar seus próprios caminhos. O sujeito dominado é que deve ser o responsável por sua emancipação e libertação do sistema opressor dominante.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

Sendo assim, o sujeito oprimido é que deve criar o caminho para uma prática libertadora de um sistema opressor e dominante das classes sociais menos favorecidas. O pensamento de Freire considera que este sujeito possui o potencial de se recriar para um novo modelo educacional que leva em consideração sua cultura, sua história, suas experiências, suas potencialidades. Ele deve pautar sua prática de forma crítica, reflexiva e criadora (e recriadora), para que esta prática tenha características propriamente libertadoras.

À medida que o educador tenta, através de sua prática pedagógica, possibilitar a construção de uma prática libertária, por parte do sujeito considerado oprimido pelo sistema dominante, ele mesmo se liberta e se libera desse sistema. Para Freire (1987), uma pedagogia voltada para o oprimido é, então, libertadora de ambos, educador e educando, pois, ao passo que o professor constitui sua *práxis*<sup>5</sup> educativa pautada numa filosofia libertária, ele mesmo se configura parte desta prática libertária e alcança autonomia e emancipação do sistema dominante opressor.

Segundo Freire (1987), a prática libertária também libera o opressor do sistema do qual ele também faz parte, quebrando a situação expressa na relação opressor-oprimido, pois, ao liberar um de seus elementos, o outro conseqüentemente não subsistirá. Ou seja, quando o indivíduo se reveste de consciência de si e busca romper a relação de dominação à qual está

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa será utilizado o termo *práxis* no sentido de reflexão sobre a ação, o que deve implicar na avaliação permanente da prática resultando em uma ação reflexiva da própria atuação. Para Freire (1987), a *práxis* deve ser utilizada com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade. Segundo este autor, a *práxis* “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 67).

sujeito, na forma de dominado, ele rompe a situação do indivíduo dominador, pois, este não possuirá mais poder sobre esse, porquanto, conseqüentemente, não existirá mais esta relação de sujeição, nem seus agentes.

A prática libertária, a qual Freire propõe, objetiva quebrar o elo existente entre estes dois indivíduos que estão em posições opostas e antagônicas, e libertar o dominado (ou classe social dominada) da sua sujeição, ou, pelo menos, oferecer um ambiente capaz de produzir conscientização da sua condição de dominado e possibilitar-lhe a criação de meios para a prática de transformação e superação da sua realidade, para sua emancipação sociocultural, enfim, para a sua autonomia.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 52).

O sujeito oprimido, então, segundo Freire (1987), educado em uma prática pedagógica humana e libertária, possui a possibilidade de se identificar como cidadão, portador de direitos e criador da sua própria história. Neste sentido, ele alcança a condição de escritor e formador de si e do ambiente que o rodeia, podendo (e devendo), através de uma prática autobiográfica, se reconhecer, se desvelar, se historicizar e, inclusive, ter uma nova visão do mundo além de si e no qual é integrante e deve ser participante de todo o processo social humano. Mulheres e homens, conscientes de sua cidadania e de sua humanidade devem, portanto, atuar socialmente “[...] como seres históricos, como ‘seres para si’, autobiográficos.” (FREIRE, 1987, p. 159, grifo do autor), capazes de alcançar desenvolvimento pela sua própria transformação.

O humanismo pedagógico de Freire remonta à motivação humana, com caráter interno e individual de cada ser. Este movimento interno será o responsável, na lógica de Freire, pelo direcionamento do autoconhecimento do indivíduo e, através do conhecimento de si, este indivíduo é capaz de manifestar o seu processo histórico e de consciência. Conseqüência disto, o sujeito passa a ter opções de decisão sobre os rumos de sua vida, sendo libertado e liberado de um sistema que o oprime, o subjuga e retém sua consciência e as possibilidades que o uso desta traria ao seu desenvolvimento pleno. Através da sua conscientização, o sujeito também passa a reconhecer o mundo, pois a consciência “[...] permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 50).

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformado-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despedado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano. (FIORI, 1987, p. 14).

O mundo passa a ser um campo objetivo no qual deve ocorrer a educação como ação transformadora do ser humano e da sociedade. Freire (1987, p. 68), se posiciona a este respeito quando nos diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Ora, o mundo, visto como sistema vivo, está repleto de conexões e elos que interligam as várias dimensões do ser humano consigo mesmo e com o outro, traduzidos nas relações subjetivas dos homens que podem resultar em práticas objetivas ligadas diretamente à qualidade destas interações e de suas reflexões.

Ao considerarmos que a realidade é construída social e historicamente, que o mundo social é uma construção humana, portanto, passível de modificações, podemos inferir que: se o sujeito, através da apropriação de sua consciência, se localiza historicamente, em si, no outro e no mundo, e através dela, tenta modificar seu contexto social, ele também se modifica, em uma relação dialética social e de mundo, constituindo sua *práxis* emancipadora. Freire (1987), então, se posiciona no sentido de que seja acessível ao ser humano, através da educação e, conseqüentemente, da tomada de consciência, a possibilidade de o sujeito alterar as estruturas e práticas sociais que regulam, limitam e cerceiam a apropriação de uma consciência crítica por todos os envolvidos no processo social.

### **3.1 Conceito de educação bancária**

A partir da perspectiva da sua própria experiência acumulada ao longo de diversos anos de prática educativa e da observação das práticas pedagógicas mais usuais utilizadas pelo mundo, Paulo Freire, ao realizar uma análise da educação, da maneira como foi imposta durante vários séculos, postula que o sistema de educação é utilizado como um instrumento de opressão, em decorrência das características que este apresenta. Ele percebe que, ao invés de propiciar um ambiente próprio para a construção do saber, o sistema educativo não permite ao sujeito

uma percepção crítica do mundo, o descobrimento de fatos relacionados à sua própria realidade ou o seu próprio desvelamento, enquanto sujeito, ser humano, ser social.

A educação, é utilizada, então, de maneira consciente ou não, como ferramenta das classes dominantes, para a manutenção do seu poder, do seu *status* social e da sua condição de domínio no cenário socioeconômico e cultural, oprimindo indivíduos e classes sociais que consideram inferiores a elas (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Para Freire (1987), então, há um modelo de educação que não funciona com fins para o desenvolvimento humano, mas, como instrumento alienante dos indivíduos por classes (auto) proclamadas superiores e legítimas. Neste modelo de educação, classificado por Freire (1987) como “educação bancária”, o saber é algo destinado prioritariamente às classes dominantes, podendo ser doado, caso julguem necessário, em parte, aos mais pobres, aos marginalizados, aos mais simples.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia de opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 58, grifo do autor).

Freire (1987) identificou que a educação poderia ser representada através de uma concepção bancária, na qual o processo de ensino, expresso na relação educador-educando, funcionaria de modo que o educador surgiria como indiscutível e único sujeito atuante neste processo e, através de sua prática, levaria o conhecimento aos educandos, em uma via de mão única e incontestável, em um movimento semelhante a um depósito bancário, no qual o professor realiza depósitos de conteúdos no estudante, que possui apenas a função de recebê-los e guardá-los, assimilando-os como válidos e legítimos.

Os educandos seriam, portanto, segundo esta perspectiva, considerados depositários, nos quais o educador apenas deposita os conhecimentos que ele julga serem necessários para o seu desenvolvimento. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1987, p. 58). O educando, nesta relação, assumiria o papel de agente passivo e a ele seria incumbido apenas a função de completar o processo de forma a validar a prática professoral do educador. Neste cenário, alcança melhor *status* no campo educativo aquele educador que, através de sua prática professoral, melhor “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.” (FREIRE, 1987, p. 58).

Nesta relação, não se leva em consideração a atuação do educando, senão como mero coadjuvante no processo educativo. O educando tem sua atuação prática limitada a ouvir, repetir

e memorizar o conteúdo que lhe foi imposto, sendo este condicionado à realização de ações mecanizadas que pouco contribuem para a sua formação integral e humana. A visão pedagógica de Freire (1987) não reconhece a prática educativa com características de educação com concepção bancária como modelo de educação que resulte em emancipação humana, mas, antes, vê neste modelo, um processo e um cenário de estagnação da construção e da busca pelo saber e pelo conhecimento.

Além disso, Freire (1977) também, ao analisar a relação existente entre educador e educando, na concepção bancária da educação, apresenta o caráter narrativo existente na comunicação destes. Todo o movimento educativo gira em torno da narração de conteúdos estáticos, que nada ou pouco tem relação com a vida prática de quem os recebe. Deixa-se de lado as experiências existenciais do educando e aborda-se conteúdos que mais se parecem peças desconectadas da realidade do que conhecimentos e saberes responsáveis por configurar o ser humano em sua totalidade.

Neste sentido, os comunicados são os “significados” que, ao se esgotarem em seu dinamismo próprio, transformam-se em conteúdos estáticos, cristalizados. Conteúdos que, à maneira de petrificações, um sujeito deposita nos outros, que ficam impedidos de pensar, pelo menos de forma correta. Esta é a forma típica de agir do “educador” na concepção da educação que, ironicamente, chamamos “bancária”. (FREIRE, 1977, p. 67, grifo do autor).

Desta forma, seu pensamento converge para a ideia que desta relação narrativa, que parte exclusivamente do educador para o educando (e nunca ao contrário), resulta o aparecimento de apenas um sujeito ativo no processo educativo, o professor, enquanto os estudantes seriam considerados participantes passivos deste processo, que deveriam estar condicionados a receber os conteúdos desta narrativa sem a possibilidade de questionamento, crítica ou debate. A narração é revestida, neste caso, de um poder simbólico e é considerada uma “doação” que está sendo efetuada aos educandos que devem recebê-la de modo a aceitá-la e assimilá-la.

Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 58, grifo do autor).

Claramente, o educador, nestas condições, utiliza a narrativa como um instrumento de opressão e alienação, pois, ao não permitir ser questionado, se blinda de qualquer mudança e se mantém numa posição contrária à educação, enquanto construtora do saber, pois, o conhecimento não será produzido sem um processo contínuo de busca, questionamento e

debate. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 1987, p. 58). Os fundamentos próprios desta relação podem ser caracterizados, na visão freireana, da seguinte maneira:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59).

Na concepção bancária da educação, “[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p. 58, grifo do autor). Deste modo, o que acontece é que o educando decora o discurso, mas não aprende o seu significado, perdendo assim, o seu poder de questionamento e de transformação de si e do meio. Por não se apropriar do poder da reflexão, fruto da compreensão de uma realidade e do seu respectivo questionamento, o indivíduo alienado não questiona posturas e conteúdos que lhes são impostos, além de não conseguir efetuar críticas que serviriam de base para ações transformadoras de suas próprias condições sociais.

A significação da palavra dita é, então, obliterada da narração, chegando ao ouvinte de forma vazia, compartimentada e alheia à sua realidade vivida. “A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca [...] assim, seria melhor não dizê-la.” (FREIRE, 1987, p. 57). Os conteúdos narrados, que o educador disponibiliza aos educandos através de seus “comunicados”, se revestem de características de pura e simples informação. Não se alinham, portanto, à ideia de formação, propriamente dita, visto que não contemplam as condições necessárias para tal, como a apropriação conceitual dos conteúdos, a capacidade de transformação produzida e a qualidade das relações instauradas, por exemplo.

O poder da palavra surge, então, em Freire (1987), através da proposta da apropriação do seu significado, como potencial formativo do ser humano e da construção da sua consciência crítica e questionadora. Inicialmente, a apropriação do significado da palavra proferida, a partir da narração professoral, só poderia ocorrer se a própria narrativa fosse alterada. Para tanto, o educador deveria rever suas práticas pedagógicas e fundá-las em uma perspectiva de educação problematizadora a fim de estimular a participação do educando no processo educativo e, assim, possibilitar a este a compreensão e a apropriação do significado da palavra, de modo que “[...] se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos.” (FREIRE, 1977, p. 67).

Desta forma, a relação educador-educando tem que superar a condição de via de mão única de condução do conhecimento, para se tornar uma via de mão dupla que rompa o paradigma da educação bancária e que se proponha como uma educação libertadora do processo alienante e opressor, construindo um cenário propício ao desenvolvimento de uma *práxis* humana criativa, questionadora e crítica. Para Freire (1987, p. 59), “[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos [...]”, através do diálogo.

Para isso, o educador não deve, no contexto educativo, segundo a crítica freireana à concepção bancária da educação, dissociar do ser humano o ser social do ser educando, visto que são um só. Separá-los, seria, então, uma forma de fragilizar a formação humana, de modo que, se a educação não for trabalhada de forma que contemple a formação integral do indivíduo, tampouco surtirá algum efeito na formação da consciência, reflexão ou crítica nele e será, conseqüentemente, utilizada como ferramenta de alienação à ignorância.

A ótica freireana nega o paradigma bancário da educação e lança suas lentes educacionais para a observação do ser em sua totalidade, buscando compreendê-lo como um ser complexo e multidimensional, capaz de aprender ensinando e de ensinar aprendendo. A pedagogia de Freire contempla não apenas o educando, mas o educador também, percebendo nestes dois a sua capacidade intrínseca de transformação da realidade e de superação dos problemas cotidianos, através de suas interações, capaz, inclusive, de criar um novo paradigma na educação, diferente do modelo bancário apresentado.

Freire (1987) propõe que a prática educativa se configure em uma via de mão dupla, na qual tanto o educador quanto o educando se constituam participantes ativos no processo de ensino e de aprendizagem, de forma ampla e subjetiva, a fim de que se possa criar um terreno fértil para o cultivo do saber de modo que seja levado em consideração os saberes, as vivências

e a cultura de todos que fazem parte deste processo. Segundo a perspectiva de Paulo Freire, isto só é possível através do que ele mesmo chama de “dialogicidade”, prática a qual ele considera como “essência da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 77) e, como tal, pode ser utilizada como instrumento de humanização do ser humano às estruturas objetivas.

### 3.2 Formação humana e dialogicidade

Para Freire (1987), o ser humano deve ser o objetivo da educação. O ser humano e suas possibilidades de expansão, nas mais diversas dimensões humanas, – sejam elas física, biológica, psíquica, cognitiva, emocional, cultural e social, dentre outras – é que motivam o autor a buscar uma *práxis* educativa voltada, prioritariamente, para a formação humana do indivíduo em sua condição integral, no seu desenvolvimento sistêmico e não apenas parcial. Fundamentado nesta lógica, Freire (1987) compreende que a valorização dos elementos da cultura, dos saberes e das vivências do sujeito, através de sua participação ativa no processo educativo, se evidencia como fator positivo para a real construção dos saberes.

Este pensamento vai de encontro às ideias e práticas pedagógicas tradicionais que vêm na simples transmissão do conteúdo o objetivo da educação. O puro repasse de informações, ou, como menciona Freire (1987), o “enchimento” de vasilhas através de depósitos realizados, é o que ele verifica como sendo a prática educativa mais presente no mundo. Este aspecto bancário nega, em sua prática, a valorização do ser humano em sua totalidade, rejeitando a potencialização e o desenvolvimento de qualidades humanas como a criatividade, o questionamento, a crítica e a autonomia cognitiva do sujeito, por exemplo.

Sob a ótica freireana, a relação educador-educando deve possuir uma dinâmica menos vertical, na qual ambos atores do cenário da educação possuam espaço para a construção de conhecimentos no processo educativo. O professor deve se despir da sua indumentária pedagógico-autoritária, que impõe conteúdos, métodos e regras rígidas e inflexíveis, para se vestir e se revestir de uma autoridade pedagógica fundada em uma prática dialógica que procura perceber e valorizar os elementos, aparentemente ocultos, do estudante. Aparentemente ocultos, por que, ao longo da história, se evidencia que não foram sequer olhados, muito menos vistos ou percebidos.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando

do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, p. 68, grifos do autor).

Ao assumir essa postura mais horizontalizada, o educador abre espaço para que o educando possa contribuir para a formação do saber. A prática dialógica, contrária à educação de concepção bancária, passa a ser um diferencial que cria possibilidades para a participação de todos os atores do processo educativo, sejam eles professores e/ou alunos. O diálogo, então, passa a ser mais uma ferramenta que o educador possui para conduzir a educação de forma a esta possuir real poder humano-formativo e transformador do ser humano, na medida que amplia os referenciais do educando e do próprio educador na relação educativa.

Dialogicidade, neste sentido, não é apenas oferecer espaço para que o educando manifeste suas ideias e opiniões. Também, não é apenas o ato de dialogar, de conversar. Dialogicidade, tal qual foi proposta por Freire (1987), é um caminho que, a partir do diálogo, deve trazer elementos da cultura, da história, bem como, dos saberes do educando como conteúdos para a construção do conhecimento coletivo, produzido em um ambiente compartilhado, sendo essa prática de produção do conhecimento traduzida na própria prática pedagógica do educador que se renova a cada encontro, através da dialética inerente às relações baseadas no exercício do diálogo.

É importante ressaltar que, a prática dialógica no processo de ensino e de aprendizagem não iguala educador e educando, pois, ambos possuem responsabilidades diferentes, mas os aproxima. Neste processo, educador e educando devem desempenhar papéis diferentes, mas de igual importância. O educador, em tese, é o mais experiente desta relação e a ele cabe conduzir toda a dinâmica deste processo, atuando como coordenador, mediador, conciliador ou como direcionador das atividades no contexto educativo, de modo que haja uma maior efetivação na apropriação de conteúdos, conceitos e ideias por todos, educador e educandos.

Ao educando, agora com possibilidade de ter voz ativa, cabe ouvir as explicações apresentadas, tentar compreendê-las, expor suas percepções a respeito delas, questionar os conteúdos propostos, debater assuntos e criticar seus pontos sensíveis, a fim de melhorar o processo educativo e a própria relação com o saber. Ou seja, a atuação do educando deve ocorrer de modo que este possa compreender a realidade e, a partir desta compreensão, possa criar uma prática reflexiva e crítica de si e do mundo, passando a se apropriar de sua própria realidade e da relação que esta possui com os saberes apresentados.

O professor deve assumir a responsabilidade e possuir as competências necessárias para estimular os estudantes a participarem ativamente na sala de aula, inserindo-os nesse contexto educativo, mas, também, fazendo com que esse contexto extrapole os limites físicos da sala de aula, abrindo-os a uma maior compreensão da realidade. Muitas vezes o educando chega à sala de aula com uma percepção naturalizada da realidade, ou seja, ele a descreve sob a sua ótica, mas, não possui uma visão crítica dessa realidade. Ele é oprimido e não percebe que é oprimido. Então, o trabalho do professor é, ao conhecer esta realidade, estimular e desenvolver a visão crítica no estudante, de modo que este passe a se apropriar do conhecimento da sua realidade social.

A dialogicidade proposta por Freire (1987) possui, também, como objetivo fazer com que o professor se aproprie da realidade do estudante com o qual ele trabalha, para que ele, assim, possa chegar a fazer com que o estudante se torne consciente também da sua própria realidade. Então, através da apropriação de diversas realidades sociais e individuais, o professor constrói um caminho no qual cada participante da educação possui a possibilidade de escrever sua própria história, contextualizando-a com o meio cotidiano no qual se encontra inserido, e de escrever uma história coletiva que torna o saber acessível a todos, de modo que todos tenham condições de ensinar e aprender no mesmo ambiente.

Vale salientar, também, que, mesmo sob uma prática coletiva (re)criadora do saber e da realidade, o processo de apropriação de saberes por parte do aluno é um processo íntimo e individual e que, mesmo em um ambiente coletivo, se traduz em uma forma única de aprendizado que derivará de suas experiências, cultura e relações sociais, o que infere que cada indivíduo possuirá uma forma de aprendizado única. Ou, como é apresentado por Matos (2018, p. 104), “[...] prender é, assim, algo que ocorre a determinada pessoa, algo que se passa com um indivíduo de maneira singular e intransferível.” Neste sentido, Larossa (2002) afirma que o saber produzido a partir das diversas experiências vividas pelo sujeito é

[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p. 27).

O processo de reconhecimento de si, pelo indivíduo educado de forma libertária e consciente, pode levar ao seu próprio reconhecimento sob um prisma dialético. Hoje, um sujeito, amanhã, outro, nele mesmo, talvez melhor, melhorado pelo saber, pelas relações produzidas, pela “capacidade de formação ou de transformação” (LAROSSA, 2002, p. 26) das experiências vividas. O caminho dialético que conduz o sujeito ao seu próprio reconhecimento, como ser no mundo, também pode conduzi-lo ao reconhecimento do outro, do próximo, do colega que compartilha do mesmo círculo social no qual ambos estão inseridos.

As relações socioeducativas baseadas no conceito de dialogicidade se tornam, então, em interações transformadoras, nas quais são valorizados os diferentes saberes presentes nos sujeitos, mas igualmente importantes para a produção de consciências humanas, capazes de transformá-los por suas interações. Disto resulta que o indivíduo consciente consegue vislumbrar em si e no outro características, valores, culturas, saberes e experiências válidas e legítimas que antes não eram percebidas, mas, agora, são capazes de agregar e de produzir novos saberes e conhecimentos a fim de melhorar a vida das próprias pessoas.

Daí, percebe-se a importância do educador que valoriza o educando em todos os seus aspectos e, desta forma, age como mola propulsora ao impulsionar a educação e a produção do saber, através dos educandos que, ao se transformarem, alcançam a faculdade de modificar o mundo. Em entrevista realizada por C. E. Kater, o educador musical Hans-Joachim Koellreutter ressaltou que, neste sentido, o educador deve estar inclinado a ouvir seus educandos, de modo que este, o educador, esteja disposto a aprender a identificar dos estudantes o que deve ser ensinado, a fim de que haja um movimento de estímulo à aprendizagem que contemple a realidade cotidiana vivida pelos educandos, de modo que “[...] o professor não deve fazer da aula um monólogo, e sim partir sempre de um debate, partir das ideias dos alunos e aprender a apreender deles o que ensinar.” (KOELLREUTTER, 2018b, p. 232).

Freire (1987) sinaliza, ainda, para uma prática pedagógica que incentive e impulsione o pensamento crítico do educando criando um ambiente libertário, de livre pensamento e raciocínio que resulte na “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). É necessário que o questionamento seja parte integrante do processo educativo. Desta forma, deve-se criar um ambiente que possibilite uma atuação viva, reflexiva do cotidiano e questionadora do futuro, por parte de educadores e educandos. Disto resulta a humanização do ser e a consciência de ser sujeito de todo o processo, seja ele histórico, educativo, cultural e/ou social, e de assumir-se como tal.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1996, p. 41).

Para Freire (1996), a educação pautada na prática dialógica permite que o conhecimento seja compartilhado de maneira que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23). Desta forma, o autor compreende que “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p. 23-24, grifo do autor). Mais ainda, ele menciona que o ato de aprender precede o ato de ensinar, ou seja, o ato de ensinar deriva fundamentalmente do ato de aprender. Este, portanto, deve estar intrínseco na prática educativa, de forma que ambos, o ensino e o aprendizado, se constituam um só como essência do processo educativo.

Freire (1996) destaca que a consciência de que o ser humano é um ser histórico inacabado, incompleto, que pouco sabe e que busca, na educação, condições de avançar na construção da sua própria história, é um requisito para que haja um processo educativo libertário, cooperativo, solidário e emancipador, voltado para a formação integral e humana do indivíduo. “Onde há vida, há inacabamento. Mas só em mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p. 50). Desta forma, a conscientização humana de seu pouco saber é que poderá motivar o sujeito a buscar conhecimentos e condições de transformação, através da educação.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977, p. 25).

Freire (1987) também destaca que a educação é necessária à formação integral do ser e ao desenvolvimento humano da pessoa. O poder de transformação contido na educação possui sua essência na sua prática educativa, através da reflexão dos atos do próprio educador, da realização de uma (auto) crítica e da sua superação em práticas melhoradas. A *práxis* educacional é, na visão de Freire (1987), a porta libertadora do ser humano das correntes de dominação que permeiam as práticas sociais desde muito tempo. Além de ser uma libertação de si mesmo em um processo de expansão cognitiva, emocional, cultural e social, a prática de liberdade conduz o agente a semear a humanidade nas pessoas.

Educadores formados sob uma concepção bancária e inseridos nessas estruturas sociais, estruturadas para serem meras reproduzidas da realidade e do sistema social que favorece algumas classes sociais em detrimento de outras, no entanto, tenderão a ser meros reprodutores destas (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Por não terem tido a experiência direta com a realidade aplicada ao seu contexto social, não irão ser despertados para uma reflexão, questionamento e crítica sobre o meio no qual estão inseridos e, conseqüentemente, irão apenas reproduzir a realidade que lhe foi proposta, mesmo que suponham que não estejam reproduzindo-a.

Por isso, o exercício da reflexão da ação se torna importante e fundamental para a construção de uma prática verdadeiramente dialógica, na qual valores, culturas, saberes e experiências distintas e de diferentes sujeitos auxiliarão no estabelecimento de uma “verdadeira” prática educativa. Este movimento direcionado para ouvir o outro, para tentar compreendê-lo, para tentar se apropriar de seus capitais culturais (BOURDIEU, 2007), a fim de se construir algo maior, é que dá o dinamismo inerente à educação como processo de transformação e superação, pela solução dos problemas ocorridos nas sociedades e decorrente, muitas vezes, de suas relações sociais.

A busca pela formação integral, humana, autônoma e solidária do ser humano deve, então, nesta perspectiva, iniciar um movimento de ruptura com as barreiras sugeridas pelas diferentes fontes de conhecimentos através de práticas dialógicas e dialéticas produzidas entre educador e educando, as quais propiciam a construção de conhecimentos coletivos e solidários. Desta forma, compreende-se, a partir de Freire (1987), que o processo educativo libertador se baseia na premissa da formação humana, de caráter integral, emancipador e cooperativo, consolidada através do diálogo produzido nas relações dialógicas, nas quais o humano consegue se descobrir como sujeito e reconhecer a si e ao outro como legítimos no processo histórico e sociocultural que formam o ambiente em que vivem.

## 4 EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO HUMANA EM KOELLREUTTER

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.” (Raul Seixas).

Para uma melhor compreensão do pensamento do educador musical Hans-Joachim Koellreutter, se faz necessário conhecer o contexto social, político, artístico e cultural mundial e, notadamente, brasileiro no qual ele viveu e difundiu seus pensamentos, ideias e conceitos tão relevantes para a educação musical contemporânea. Não é objetivo deste estudo traçar uma biografia deste autor, muito menos uma cronologia de fatos e eventos importantes de sua vida, não obstante, será descrito de maneira breve e sucinta o contexto histórico que viveu, caracterizado por diversas e intensas transformações sociais e culturais.

### 4.1 Cenário mundial e chegada de Koellreutter no Brasil

Hans-Joachim Koellreutter, músico, maestro, pensador, educador, alemão da cidade de Freiburg, nascido em 02 de setembro de 1915, foi um dos responsáveis pela criação de um movimento de produção musical criativa organizado no Brasil. Envolvido em atividades antifascistas e antinazistas, sofreu perseguições em seu país de origem, chegando a ter sua nacionalidade alemã cassada em 1940. Estudou com o renomado regente alemão Hermann Scherchen<sup>6</sup> que, além de seu professor, foi o “[...] mestre que exerceu sobre a formação pessoal do jovem Koellreutter uma influência profunda e decisiva.” (KATER, 2001, p. 42-45).

Chegou no Brasil, em 1937, país no qual estabeleceu residência, iniciou atividades artísticas, educacionais e pedagógicas, onde também alcançou naturalização. Criador de movimentos culturais em prol do progresso da cultura nacional, sofreu perseguições de cunho político e artístico por sua postura político-ideológica expressa na maneira como concebia a produção da arte no país, por criticar incisivamente a produção cultural já existente e por tentar implantar seus conceitos filosóficos e estéticos da arte de caráter inovador, criativo, progressista e universal (KATER, 2001).

---

<sup>6</sup> Scherchen exerceu enorme influência nas concepções estéticas, sociais, políticas e pedagógicas de Koellreutter. Kater (2001, p. 47) cita que Scherchen se definia, segundo sua própria definição, da seguinte maneira: “Eu não sou um homem complicado. Sou um homem que complica.” O autor ainda relaciona que podemos associar esta postura ao pensamento que Koellreutter expressava em seu meio pedagógico: “Tudo o que choca conscientiza”.

Em meio a crises políticas na Europa, a movimentos de ruptura de padrões estéticos culturais, com o renascimento cultural e artístico iniciados no “Velho Continente”, no início do século XX, Koellreutter aporta no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro<sup>7</sup>, com ideias inovadoras e com bastante ânimo para liderar e realizar movimentos culturais rumo à “modernidade” musical brasileira. O Brasil, desde 1922, com o marco da “Semana da Arte Moderna”, se via em um momento no qual havia uma dinâmica expansionista da sua arte, em suas mais diversas manifestações artísticas, e em meio a este processo dito “modernista”, de certa forma, se dividia entre os conceitos de tradicional e moderno.

O modernismo musical brasileiro espelha em essência uma influência difusa de várias tendências [...] expressa pela floração de temáticas e procedimentos formais característicos inspirados e/ou emprestados da música brasileira – popular e notadamente urbana [...] com forte subsídio das principais tendências vanguardísticas que, sob diversas formas, representavam na Europa o nacionalismo nas artes desde a virada do século. Assim, os sentidos do nacional e do universal se mostraram [...] entre *tradição* e *modernidade*. (KATER, 2001, p. 14, grifo do autor).

Kater (2001), autor da obra que relata a trajetória de Hans-Joachim Koellreutter e de seus feitos pedagógicos, artísticos e culturais enquanto criador e difusor do movimento *Música Viva*<sup>8</sup>, conceitua o termo “moderno” da seguinte forma:

Sem nenhuma pretensão de aprofundamento filosófico ou sociológico, tomamos a expressão “moderno” em sentido geral, associada às problemáticas intrínsecas da vanguarda. Ser “moderno” significaria assim explorar a coerência possível entre as forças construtivas de seu momento histórico. Antes de compromisso, missão ou engajamento, constituir-se-ia em necessidade, consequente e consciente, refletindo a busca de formas de expressão inovadoras, autênticas e atuais, cujas interações com a realidade do indivíduo, da cultura e da sociedade, conferissem sentido verdadeiro. “Ser moderno” corresponderia à re-criação de uma ou mais potencialidades do momento vivido, implicando assim indagar, explorar, inventar, de maneira a avançar as fronteiras do já conhecido, como o movimento de uma porta que se abre para uma nova compreensão do mundo. (KATER, 2001, p. 27-28).

Neste período da história artística brasileira, surge no cenário musical nacional um direcionamento em busca de se formar, ou de se encontrar, uma identidade nacional. Na literatura, na pintura, na escultura, na música, enfim, nas maneiras de se fazer a arte havia um

<sup>7</sup> Ao chegar no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, Koellreutter se instala na pensão da mãe de Antônio Carlos Jobim, onde conhece o maestro brasileiro e se torna o seu professor.

<sup>8</sup> O *Grupo Música Viva* foi um movimento cultural criado por Koellreutter que visava reunir músicos e compositores em atividades artísticas e musicais que fossem destinadas à composição e à produção musical baseada em fundamentos filosóficos e estéticos que se utilizam de técnicas de composição organizadas em estruturas fundadas no serialismo, no atonalismo e no dodecafonismo como formas de expressão musical contemporânea e criativa. Dentre suas principais atividades, Kater (2001) destaca as publicações de boletins periódicos, a realização de audições, recitais e concertos, edições de partituras, promoção de cursos, palestras e debates em programas de rádio.

movimento que se inclinava para um ambiente, um terreno que fizesse florescer uma independência artística e cultural nacional. Revelava-se, então, um palco “[...] onde uma nação colonizada se debate na busca de sua própria identidade de expressão, a fim de desenvolver, ou realmente construir, uma cultura autêntica.” (KATER, 2001, p. 20).

Observa-se que, mesmo com esse movimento identitário-nacionalista, a música brasileira acabava por se referenciar, em seu aspecto material, “[...] conforme as normas européias da música de concertos da época.” (KATER, 2001, p. 29). Demonstrando, assim, ainda, pontos de dependência das produções musicais nacionais em relação às produções européias, por exemplo. Porém, instrumental típico, composições estético-artísticas originais e movimentos culturais “modernos” começaram a reformular as características musicais brasileiras nesta época.

O mundo passava por um período de instabilidade econômica e política, resultado de conflitos ideológicos, políticos e econômicos entre as nações, que já há algum tempo rodeavam os países e que se materializaram em “novas” ordens sociais construídas e marcadas por características imperialistas, fascistas e nazistas. Estas resultaram em modelos políticos de governos autoritários e ditatoriais. Estes modelos de governo se punham, sob o discurso do desenvolvimento nacional, para exercer políticas de enfrentamento a outras nações, que culminaram, conseqüentemente, em guerras armadas e disputas comerciais (HOBSBAWN, 1995).

O desenvolvimento das artes, nesta época, seguia a tendência social e política, baseada em premissas nacionalistas, o que resultou, de alguma forma, em uma certa impermeabilidade cultural entre as nações – como forma de se manter a supremacia nacional de cada país. Porém, havia um esforço de cada país em desenvolver sua própria arte em uma forma de se construir e de se consolidar uma nova tradição estética, produto do dito desenvolvimento ao qual o mundo estava submetido e, como em uma corrida, cada um queria chegar primeiro à linha de chegada (KATER, 2001).

É neste cenário que o educador musical Hans-Joachim Koellreutter percebe e reconhece a possibilidade e a oportunidade para um novo fazer musical em terras brasileiras. Com forte personalidade, ele tecia críticas polêmicas acerca dos modelos artístico-estético, político e pedagógico brasileiros que resultaram na formação de poucos expoentes brasileiros no mundo ou, ainda, em representantes pouco expressivos, o que levava, conseqüentemente, o Brasil para um possível descrédito frente às outras nações.

Suas críticas e posicionamentos firmes foram motivos pelos quais foi alvo de inúmeras perseguições de natureza ideológica, política e artística, inclusive por músicos e compositores

que não possuíam empatia pela sua posição inovadora, criativa, desafiadora, autêntica. Com a mesma intensidade das críticas sofridas (ou maior que elas) foram os resultados positivos de sua atuação os quais configuram o robusto legado que este mestre deixou às comunidades cultural, artística, musical, educacional, pedagógica e acadêmica no Brasil.

Segundo Kater (2001, p. 15), no Brasil, Koellreutter foi “[...] responsável por um intenso movimento de revitalização artística, pedagógica e cultural.” Como não poderia ser diferente, sua personalidade marcante refletiu em suas relações: cultivou amigos e inimigos, adeptos e adversários, admiradores e críticos. Brito (2011, p. 27) afirma que como “[...] uma das mais expressivas personalidades da música e cultura brasileira, o compositor, educador e ensaísta Koellreutter plantou sementes que frutificaram diferentes árvores.” A autora ainda relaciona a sua postura “[...] à ira que causou aos compositores tradicionalistas, que não conseguiam ver em suas posturas estéticas o desejo de transformação do ser humano.” (BRITO, 2011, p. 28).

Matos (2008), por sua vez, explica por que uma postura baseada na “tradição” não compactua com uma postura inovadora, com o novo, e o repele, por não desejar compactuar o mesmo espaço.

A tradição, por sua característica essencial de repetição, não adere ao novo e a ele tenta resistir. Ocorre que numa sociedade existem os portadores da tradição um dia inventada e a tais portadores interessa a manutenção da tradição, uma vez que, como representantes dos espaços e símbolos tradicionais, sua legitimidade depende da imutabilidade da tradição. Imutabilidade que não é uma característica daquilo que se pode entender como “costume”. (MATOS, 2008, p. 75, grifo do autor).

Mesmo com toda sua trajetória envolvida em atividades artísticas e em produções culturais, Koellreutter teve maior notoriedade nacional como professor e educador musical<sup>9</sup>, em cursos livres e acadêmicos de abrangência nacional e, até, internacional. Sua atuação educativa era pautada por alguns princípios pedagógicos considerados essenciais à pedagogia musical (BRITO, 2011): aprender a aprender do aluno o que ensinar; estimular o questionamento e a dúvida constantes; não ensinar o que se pode encontrar nos livros.

Criador do conceito de ensino “pré-figurativo”, Koellreutter foca sua prática pedagógica para o ensino criativo, inventivo, improvisador, inovador e autêntico. Suas ideias estão baseadas pela crença no “espírito criador do homem e pela inabalável fé na liberdade de pensamento”

---

<sup>9</sup> Segundo Brito (2011), Koellreutter trabalhou como Professor de Música no Rio de Janeiro e foi responsável pela instituição no Brasil dos cursos de férias, bem como, pela criação do Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Escola Livre e dos Seminários Livres da Pró-Arte, em São Paulo e em Piracicaba (SP). Em São Paulo, também ministrou cursos no Conservatório Dramático de Tatuí, no Conservatório Musical Brooklin Paulista, no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), na Pontifícia Universidade Católica (PUC), dentre outros.

(KATER, 2001, p. 128). Assim, “O caminho traçado por Koellreutter em favor de uma educação musical significativa, que privilegia o espírito criador, a reflexão, o questionamento [...]” (BRITO, 2011, p. 22) merece devida atenção pelo fato de se dedicar especialmente à formação humanística e integral do ser humano.

É neste ponto que sua obra servirá de base para o estudo aqui proposto. O projeto humanista de sua prática pedagógica que enaltece a condição do humano enquanto aprendiz de qualquer natureza. Ou seja, a formação integral e humana é uma condição necessária à educação e à prática pedagógica em Koellreutter, que a pôs em prática em sua própria atuação enquanto professor de música. Para ele, a educação não se trata apenas de ensinar um indivíduo ou um grupo de pessoas, ou ainda, de repassar conteúdos para estes, mas, antes, “[...] trata-se de prestar uma contribuição para a formação de uma sociedade e de uma cultura humana, que representam a condição vital para o nosso futuro.” (KOELLREUTTER, 2018a, p. 119).

A cultura é uma parte indispensável e inseparável da vida social. Por cultura, entende-se, hoje, a totalidade dos esforços e empenho dos homens, dos seus objetivos de vida a serem realizados dentro de um determinado ambiente natural e social. O homem fixa esses objetivos – em parte consciente, em parte inconscientemente – para melhorar sua situação ou suas circunstâncias vitais, sendo que esse melhoramento pode ter lugar na área da ética, da estética, do material ou do social. (KOELLREUTTER, 2018a, p. 109).

Desta forma, Koellreutter ressalta o valor da educação como estratégia essencial na criação da cultura e da sociedade dos seres humanos, bem como, da sua manutenção e da sua evolução. Para ele, as práticas humanas devem estar revestidas de um "subjetivismo objetivo" com o intuito de resistir à estagnação proposta pela tradição e fazendo com que o indivíduo continue seguindo para um caminho que supera a busca imediata pela sobrevivência e que explore todos os aspectos que a vida humana pode proporcionar, através de práticas criativas e livres, especialmente, pela educação artística da música.

## **4.2 Conceito de ensino pré-figurativo**

Na área pedagógica, Koellreutter vai de encontro a modelos didáticos tradicionais e a paradigmas educacionais enraizados tanto nos currículos dos cursos de música da época, quanto nas práticas pedagógicas utilizadas nestes. Ele propôs um novo método de ensino que valoriza a conscientização e a orientação do estudante às práticas do diálogo e do debate de tal modo que resultem em um sistema educativo que motive o homem a exercitar o seu “espírito criador”. Ele denomina esta metodologia de Ensino Pré-Figurativo das Artes e o define como “[...] parte

de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar.” (KOELLREUTTER, 2018d, p. 98). Ainda segundo este autor,

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é pré-figurativo. Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo. Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, os dos mestres do presente é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 2018c, p. 74-75).

Com esta proposta pedagógica, Koellreutter enfrenta e questiona incisivamente os modelos pré-estabelecidos de currículo, conteúdo e ensino, então aplicadas no meio pedagógico, mas não os nega. Ele propõe a superação destas estruturas, na busca de novas maneiras de fazer o agir educacional, de avaliar, de reconhecer e de apresentar novos conteúdos e, conseqüentemente, de obter novos resultados, através de um novo modelo educativo. “Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento.” (BRITO, 2011, p. 33).

Acerca da terminologia “Pré-Figurativa”, utilizada por Koellreutter em seu método de ensino emancipador e potencializador das capacidades criativas do ser humano, João Gabriel Marques Fonseca, em um comentário realizado sobre o texto *O espírito criador e o ensino pré-figurativo*, de autoria do próprio Koellreutter, discorre sobre sua origem e sua influência ao exercer correlação desta com o termo “Figurativo” bastante utilizado no campo das artes. Ele explica o porquê desta terminologia utilizada por Koellreutter da seguinte maneira:

Por que “pré-figurativo”? Trata-se de uma questão crucial no trabalho do mestre. Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de “manifestação artística, comum a diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza” (Aurélio). Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente pré-estabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal, etc. Por outro lado, numa obra não-figurativa, o pintor sugere, circunscribe, delinea mas não “afirma” formas pré-estabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de pré-concepções, onde atue o espírito criador. Como ele nos diz no texto: “o ensino pré-figurativo é um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir, ou se receia que exista. Este método de ensino,

naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa”, (FONSECA, 2018 *apud* KOELLREUTTER, 2018c, p. 104, grifos do autor).

A experiência pedagógica deste educador sempre esteve ligada diretamente ao ensino de música e à formação de músicos, compositores e professores de música. Neste campo de atuação, ele pôs em prática seus princípios pedagógicos que visavam na educação uma forma de desenvolver as capacidades totais do ser humano. Estes princípios, por sua vez, possuem aplicação ampla e podem ser utilizados em qualquer situação educacional, em maior ou menor intensidade. Pode-se identificar que o ensino pré-figurativo possui caráter universal e personalístico.

O ensino pré-figurativo possui caráter universal por que nesta metodologia de ensino há a possibilidade de serem abordados os mais diversificados conteúdos nos mais diversificados contextos educativos próprios de cada sociedade, por se tratar de uma educação com orientação dialética, cujo o conhecimento é produzido a cada encontro através do debate e da reflexão, e é possível a superação dos conteúdos propostos pela própria discussão gerada e gerida pelos próprios indivíduos participantes. Além disso, é possível, num mesmo ambiente, a criação de ideias e do seu compartilhamento, independente do contexto apresentado. Segundo o próprio Koellreutter (2018a, p. 119), “[...] o importante é prestar uma contribuição a um desenvolvimento em âmbito universal, visando um equilíbrio dinâmico, que não seja um fim em si, mas um meio para um maior crescimento.”

Ao mesmo tempo, o ensino pré-figurativo apresenta caráter personalístico porque, mesmo em um debate com várias pessoas distintas e com diferentes contextos culturais envolvidos, cada indivíduo trará uma visão própria do assunto que integrará o aprendizado, mesmo sem deixar de exercer sua opinião e sua crítica – decorrida da devida reflexão gerada – e de demonstrar sua visão única e pessoal acerca dos fatos, ideias e propostas apresentadas. Para Koellreutter (2018a, p. 110), a educação em um mundo “aberto” deve implicar um processo “individualizante e ao mesmo tempo integrador em um todo”. Um processo de desenvolvimento do individual, pessoal”.

Pode-se inferir que o ensino pré-figurativo de Koellreutter decorre da sua própria *práxis* educativa. Não há como negar também a influência que seu mestre Scherchen exerceu sobre sua trajetória de vida e formação humana e musical. Como um processo dialético, por si só, o pensamento de Koellreutter não se estagnou, no entanto, diferentes foram os vetores que movimentaram suas ideias e pensamentos. Dentre as muitas experiências pelas quais passou, Brito (2011) apresenta, acerca do mestre Koellreutter, que

No decorrer de sua vida, o professor, com a ampliação e o enriquecimento de sua experiência pessoal, redimensionou o papel da música na educação, de modo mais geral, conferindo-lhe funções que transcendem os limites da formação musical. Por isso ele passou a falar em educação musical funcional, ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em “tempo real”, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias. (BRITO, 2011, p. 33).

Vale ressaltar que, para que o processo do ensino pré-figurativo resulte em bons resultados e que estes sejam constantes, é necessário que o professor se mantenha atualizado em termos gerais acerca da sociedade, dos conhecimentos científicos, das tendências educativas mundiais, das tecnologias e demais assuntos inerentes à sua contemporaneidade. A busca permanente, por parte do educador, pelo presente e pelo seu avanço, pelo seu progresso, resultará diretamente na possibilidade de transformação do futuro seu e de seus próximos, valor absoluto da educação: sua capacidade de transformação do indivíduo e do meio no qual vive.

Brito (2011, p. 39) enfatiza que “[...] o ensino pré-figurativo exige também que o professor se recicle constantemente, especialmente em virtude da rápida transformação de conhecimentos e técnicas.” Koellreutter (2018c, p. 71-72) deixa isto bem claro ao se pronunciar da seguinte maneira:

[...] não se deve esquecer que a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo dificilmente permite acompanhar o desenvolvimento e a transformação da mentalidade e dos hábitos intelectuais e psíquicos dos nossos jovens, pois, desde cedo, estes chegam a conhecer e, principalmente, a viver fenômenos sociais e manifestações culturais que são desconhecidos a uma grande parte dos professores, por não pertencerem à esfera de experiências destes últimos.

Observa-se que o pensamento koellreutteriano, se encaixa bem na atualidade e no contexto nos quais estamos inseridos. A prática pedagógica baseada sob os conceitos de Hans-Joachim Koellreutter se mostra bastante atual e isto se deve às suas características atemporais e à sua adequação ao contexto no qual o estudante se encontra. Essa maleabilidade do ensino é que, de fato, faz os conceitos deste educador ultrapassarem a barreira do tempo e se adequarem a qualquer período. Apesar de sua atuação e de seus escritos terem sido produzidos durante o século XX, observa-se a atualidade do seu pensamento em pleno século XXI, momento em que o avanço da ciência, da tecnologia, da mentalidade, das gerações e da própria sociedade tem alcançado enormes proporções em relação às épocas passadas.

O processo educativo possui a premissa de movimento. Gainza (1988) afirma que todo movimento ocorre a partir de uma necessidade. Esta, por sua vez, pressupõe uma mudança, uma transformação. Neste sentido, o processo educativo é (ou, ao menos, deveria ser) dinâmico, não

estático. Deve agir em prol da mudança dos indivíduos, da sociedade. Deve ser dialético, buscando ir além de sua condição atual, se superando. E isto só é possível sob a condição atuante do ser humano, sob a sua constante busca por evolução. “A doutrina da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado.” (MARX; ENGELS, 1845 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 64).

Deve ser considerado, portanto, o ambiente que será o terreno e o cenário destas transformações. Lembrando que o ambiente não é apenas o espaço geográfico propriamente dito, mas todo o conjunto cultural que se forma da formação de uma sociedade. No campo do ensino das artes, pode-se dizer que o ambiente e seu contexto sociocultural se tornam ainda mais evidentes e relevantes para a formação do artista. Isto possui relação direta com o potencial criativo do indivíduo – e do seu “espírito criador” – e, conseqüentemente, com o ensino pré-figurativo apresentado por Koellreutter. Sobre a influência do ambiente na formação humana de estudantes de artes, assim ele discorre:

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois, num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo. (KOELLREUTTER, 2018d, p. 94).

O pensamento pedagógico de Koellreutter valoriza o ser humano em suas múltiplas dimensões e tem o contexto cultural como pano de fundo que irá permitir desvelar condições e características do indivíduo enquanto estudante de artes, cidadão e ser humano. Percebe-se que o ensino de artes assume grande responsabilidade para a construção cultural de um povo, pois, “[...] no mundo cultural pleno de diferenças e complexidades, retorna-se à descoberta da arte como uma das grandes estratégias, uma das mais ricas de exercício de humanidade.” (MORAES, 2011, p. 39).

O *contexto* cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. Desta maneira, o conhecer depende do mundo cultural do sujeito. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48, grifo do autor).

Assim, a proposta educacional koellreutteriana orbita não apenas em torno da invenção e criatividade como formas de produzir música ou como aspectos produzidos pela educação para a produção de alguma coisa material apenas, mas, suas concepções abrangem a cultura e

a sociedade como cenário para as práticas inventivas, criativas do ser humano. O contexto cultural, no entanto, pode deixar de ser apenas cenário para a construção destas práticas e pode passar, então, a ser o próprio objeto a ser modificado.

O ser humano, desta forma, passa a reinventar a si e ao seu contexto, tomando para si uma ação dialética, na busca de melhorar o meio em que vive. Freire (1996, p. 51) afirma que “[...] a invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos [...]”, ressaltando que isto só é possível “[...] na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza.” (FREIRE, 1996, p. 51, grifo do autor).

### 4.3 Objetivo da educação musical em Koellreutter

Em toda a sua atuação artístico-pedagógica, Koellreutter sempre demonstrou a necessidade da valorização do aspecto humano no campo das artes e da educação. Através da educação musical ele pode propiciar uma nova abordagem pedagógica do ensino da música, a qual tem a função de capacitar o estudante a perceber o mundo sob uma perspectiva mais ampla, integral, consciente e, desta forma, participativa, desenvolvendo as capacidades humanas de forma integral. Ao ser indagado sobre este assunto, ele mesmo delineia o objetivo de sua prática pedagógica: **“O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical”** (KOELLREUTTER, 1998, p. 45 *apud* BRITO, 2011, p. 44, grifo do autor).

Koellreutter tenta superar a ideia de a arte existir apenas por existir. Segundo o seu raciocínio, a arte, em sua finalidade, não se firma apenas por sua existência, mas deve, antes, possuir denotação funcional, deve ser útil e espelhar, em sua essência, as condições (sociais, econômicas, culturais, dentre outras) e motivações do artista, do indivíduo que se encontra sob a obra. Somente assim, a arte deixará de ser um conteúdo apenas apreciativo, mas, sobretudo, funcional, a serviço da própria sociedade. Em sua atuação docente, ele buscava aplicar estas ideias a fim de proporcionar subsídios aos seus estudantes para criarem obras funcionais, que correspondessem efetivamente à expressão artística de seus criadores.

**Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais.** Esse tipo de educação musical, mesmo no caso da preparação e da formação de musicistas profissionais, vem a ser um tipo de educação para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como **arte funcional**, isto é, como complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno; músicos

preparados, acima de tudo, para colocar suas atividades a serviço da sociedade (KOELLREUTTER, 1998, p. 39 *apud* BRITO, 2011, p. 43-44, grifo do autor).

Koellreutter utiliza como primeiro princípio pedagógico que o educador necessita “[...] aprender a aprender dos alunos o que ensinar.” (BRITO, 2011, p. 20). Desta forma, ele atribui ao processo de ensino e de aprendizagem uma correlação de ensino e de aprendizado simultâneos, o que torna o educador em um educando, e o educando em um educador também, num processo de intercâmbio de conhecimento constante, despertando, assim, invariavelmente, o desenvolvimento de ambos e os considerando igualmente na condição de atores atuantes no processo educativo.

Assim, em pensamento semelhante aos conceitos de Formação Humana e de Dialogicidade, propostos por Paulo Freire, Koellreutter busca identificar, conhecer e compreender os capitais social, cultural e histórico acumulados na formação de seus alunos para, então, construir o currículo e o conteúdo a ser ministrado a estes, mas que derivam deles próprios. Desta forma, este educador concebe, no ser humano, a sua própria condição de aprendizagem, a partir dos conhecimentos que este já possui e, assim, cumpre uma função de orientador que, mais do que ensinar, guia o aluno a um caminho libertário de expressão e consciência de si mesmo, do outro e do mundo.

O diálogo é, então, utilizado como base para um autêntico processo de ensino e de aprendizagem. Cada aspecto relativo às relações educacionais tem sua decodificação alcançada através da dialogicidade e da valorização das diversas culturas presentes no cenário educativo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1977, p. 69). Mais ainda, estes aspectos possuem significação não apenas em si, mas em função de todos os outros e, em boa parte, através da comunicação dialógica. Esta deve se inclinar, no processo educativo, para a concretude do discurso, de maneira tal que conscientize o homem das realidades humana e histórica nas quais está inserido.

O estímulo à produção de uma consciência crítica e reflexiva, a qual Koellreutter propõe, se dá por meio da Educação Musical, de forma ampla e irrestrita, valorizando o ser humano e seu “espírito criador”. Para ele, a consciência deve ser libertária e, ao mesmo tempo, integradora, sistêmica, funcional, levando em conta o ambiente, a tecnologia e a cultura local e planetária. “O professor acredita que o aspecto mais importante a ser desenvolvido por meio da música é um raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da **consciência** de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética.” (BRITO, 2011, p. 44, grifo meu).

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. [...] A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais. [...] É indubitável que a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma. O trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva. (TRIVIÑOS, 1987, p. 62).

Brito (2011, p. 20) cita que no estudo da pedagogia musical koellreutteriana deve-se levar em consideração “[...] o relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana[...]”, para que se possa “[...] proporcionar situações para um fazer musical, a um só tempo ativo e reflexivo.” (BRITO, 2011, p. 22). Visto que a proposta pedagógica de Koellreutter contempla ao mesmo tempo o estímulo de uma consciência que vislumbre todas as dimensões do ser humano e o “espírito criador” deste, isto nos leva a compreender que o seu resultado importa na própria ressignificação do homem, de si e do seu meio, o que refletirá diretamente na sua produção artística, cultural, relacional, social.

Estes pensamentos vão ao encontro das novas proposições pedagógicas que valorizam o ser humano em sua integralidade e abandonam o sistema de educação bancária descrito por Freire (1987), visando a construção de novos paradigmas educativos voltados para a formação humana e o exercício da cidadania, através de uma educação libertadora, na qual a liberdade de ação e de pensamento guiará o estudante para criar sua própria trajetória individual e/ou social. A educação com perspectiva humanizadora, se concretiza através de práticas que estimulam a conscientização crítica e reflexiva do educando de suas ações e de suas potencialidades. Por isto, Koellreutter (2018e, p. 56) reforça que

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os “Seminários”, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista.

É interessante ressaltar que este modelo pedagógico proposto por Koellreutter importa diretamente à proposta de um ensino libertador, criativo, humano, que visa desenvolver a personalidade do jovem como um todo, enquanto ser holístico e parte de um processo social,

cultural, maior e mais complexo, através da própria liberdade do estudante de criar e se descobrir na sua criação, em um processo criativo e autônomo. Neste sentido, Matos (2008, p. 24) considera que “[...] a liberdade cunha o percurso que define o currículo que estabelece as prioridades de uma formação humano-musical.” Segundo Koellreutter (1997 *apud* BRITO, 2011, p. 31), seu método pedagógico é justamente não ter um método delimitado, pois, segundo o mestre, “o método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além”.

A pedagogia koellreutteriana fundou-se, basicamente, sob a preocupação do educador com a formação humana dos seres humanos. Pode-se inferir que sua atuação sempre esteve permeada por uma atitude pedagógica, mesmo que não diretamente, mas, intrinsecamente. “Entre seus objetivos maiores estão sem dúvida o de trazer à tona a produção musical, sobretudo, de sua época e o de propagar a música de maneira pedagógica.” (KATER, 2001, p. 47). As suas atividades propriamente como educador musical, no entanto, só vieram a se consolidar, após algum tempo de atividades que não integravam diretamente o campo educativo, mas sempre o rodeavam.

O chamado ensino pré-figurativo proposto por Koellreutter, como ferramenta para a prática pedagógica que leva em consideração a criatividade, se aproxima das ideias de Freire (1987) ao destacar a importância da liberdade do indivíduo manifestada através de uma produção livre, consciente e autônoma. Apesar da terminologia ou nomenclatura diferente do conceito de educação libertária, proposta por Freire (1987), este modelo (ou a ausência de um modelo), chamado de ensino pré-figurativo, proposto por Koellreutter, se alicerça na condição de se conhecer primeiramente o conteúdo cultural e os saberes presentes no estudante para, então, se buscar caminhos para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Para levar em consideração a criatividade, ele precisa considerar os referenciais culturais do estudante, o seu contexto social, suas condições econômicas, seus saberes e suas experiências. Reconhecer e valorizar a cultura do educando, e não negá-la, assim como valorizar as diferentes culturas envolvidas no processo educativo, são premissas essenciais para a pedagogia musical koellreutteriana. Sob a lógica de Koellreutter, não se pode impor o que o estudante vai estudar, o que ele vai tocar, o repertório musical que o estudante precisa executar para se legitimar como músico. Para Koellreutter, o que legitima o estudante como músico, a partir da perspectiva do ensino pré-figurativo, é a criatividade do estudante que o impulsiona, como uma espécie de mola propulsora da realização musical.

A educação tradicional, identificada sob o conceito bancário de Freire (1987), considera o sujeito educando como coisa, como mero reproduzidor de práticas mecanizadas que, ao invés de libertar o indivíduo, o escraviza, reduzindo-o à condição de objeto. Práticas pedagógicas que

superam a perspectiva bancária da educação consideram o ser humano como criador, transformador e recriador das estruturas sociais e do mundo. Desta forma, a educação tradicional, é contraposta na pedagogia musical koellreutteriana à medida que esta situa e valoriza as capacidades do ser humano, notadamente aquelas voltadas para o desenvolvimento da criatividade como forma de comunicação e expressão livres nas práticas artísticas.

Koellreutter se preocupa, não apenas inicialmente, mas durante todo o processo educativo, com o despertar de conceitos caracteristicamente humanos como o questionamento, a criticidade, a criatividade e a autonomia do sujeito. A capacidade humana de modificar a si próprio e o ambiente no qual vive, a fim de melhorá-lo em condições sociais e individuais, são condições essenciais da vida humana. Para Koellreutter, na educação artística, especialmente através da educação musical, o indivíduo encontra as condições necessárias para este despertar humano, autônomo e criativo.

## 5 METODOLOGIA

“Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs. É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.” (Almir Sater).

Este estudo se propõe a compreender as contribuições que a educação musical pode proporcionar na formação humana de jovens estudantes da Escola de Música Chiquita Braga, no município de Caucaia. Foi realizada, para tanto, uma pesquisa de campo, de caráter social, descritiva com viés qualitativo, na qual buscou-se analisar aspectos sociais, educacionais, musicais e humano-formativos dos estudantes de música desta escola, através do método de estudo de caso. Como ferramenta de coleta de dados, foi aplicado um questionário e realizadas algumas entrevistas para a obtenção de informações pertinentes a esta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos, bem como suas descrições, são fundamentais para a realização dos estudos científicos. Beaud (2014, p. 16) afirma em sua obra que “Não há pesquisa sem método.” O método é o caminho pelo qual o investigador se embrenha para, através da sua pesquisa, buscar respostas às suas inquietações, a fim de produzir um conhecimento científico, verificável e racional a partir dos resultados colhidos. Desta forma, Beaud (2014), em sua citação acima mencionada, sintetizou em poucas palavras o que Gil (1991) afirma da seguinte maneira

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. (GIL, 1991, p. 27).

A seguir, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção desta pesquisa que, constituindo-se em um modelo de estudo de caso, buscou informações capazes de nos auxiliar a encontrar respostas aos questionamentos levantados e a alcançar os objetivos aqui propostos.

## 5.1 Pesquisa de campo

Beaud (2014, p. 16) enfatiza que “Uma boa pesquisa, implica equilíbrio entre teoria e empirismo.” Realizei minha investigação, num primeiro momento, buscando conceitos e informações de renomados autores, acerca do tema estudado, a fim de referenciar teoricamente este estudo. Percorrida esta etapa teórica, me inclinei, então, para o início da prática da pesquisa de campo e da coleta de dados, visto que “É importante ter, anteriormente, bom conhecimento da questão estudada.” (BEAUD, 2014, p. 94).

Após o diálogo realizado com as referências teóricas apresentadas, iniciei, em um segundo momento, uma pesquisa de campo com o intuito de expandir este estudo, na tentativa de alcançar a realidade e buscando melhor compreendê-la frente às teorias inicialmente estudadas, de tal maneira a ter subsídios materiais para articular o diálogo da realidade empírica com as propostas teóricas e minhas próprias reflexões, buscando atingir, desta forma, os objetivos almejados para esta pesquisa. Beaud (2014, p. 94) aconselha que “Para que o trabalho de campo seja proveitoso é preciso que as coisas estejam maduras [...]”, ou seja, que o trabalho teórico, bibliográfico e conceitual já esteja bem encaminhado.

Desta forma, a ida ao campo se fez necessária na tentativa de resolver algumas inquietações surgidas a partir da problemática inicial e das questões que emergiram no decorrer da pesquisa, pois, o estudo de campo se debruça sobre o “[...] aprofundamento das questões propostas.” (GIL, 2002, p. 53).

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53).

Na pesquisa de campo, também chamada de estudo de campo ou experimento de campo, se observa as condições do fenômeno, seu contexto e seus indivíduos para determinar suas relações causais. O contexto do experimento é alguma situação social real existente, na qual se encontra o fenômeno a ser estudado. Realizei esta pesquisa a partir de aspectos sociais relacionados a jovens estudantes de música abordando as relações produzidas no tocante às contribuições possíveis da educação musical na sua formação humana, sob a perspectiva das categorias conceituais autonomia e criatividade.

## 5.2 Pesquisa social

Tendemos a analisar nossas experiências sociais cotidianas através do senso comum, da compreensão espontânea dos aspectos da vida social, por ser mais fácil e por esta compreensão estar mais próxima do que a compreensão da própria realidade. Durkheim (2007), no entanto, critica esta postura de apropriação do conhecimento pela especulação ao se posicionar em favor do conhecimento científico da vida social cotidiana.

O homem não pode viver em meio às coisas sem formar a respeito delas ideias, de acordo com as quais regula sua conduta. Acontece que, como essas noções estão mais próximas de nós e mais ao nosso alcance do que as realidades a que correspondem, tendemos naturalmente a substituir estas últimas por elas e a fazer delas a matéria mesma de nossas especulações. (DURKHEIM, 2007, p. 15-16).

Uma pesquisa social se constrói em torno da busca por novos conhecimentos que envolvem aspectos da realidade social de um determinado grupo, população ou comunidade. No campo social, o objeto de estudo próprio, caracterizado em si, é o fato social, propriamente dito, pois, neste campo, “[...] a realidade é construída socialmente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48). Segundo Durkheim (2007), os fatos sociais devem ser tratados como coisas, por não apresentarem seu significado de forma clara, devendo ser investigados à luz científica.

Para obtermos uma compreensão mais clara acerca da expressão “realidade social”, exponho a definição mencionada por Gil (1991, p. 43) que se expressa da seguinte forma: “Realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais.” Neste sentido, devemos buscar a compreensão científica da realidade social.

Observa-se que esta é uma pesquisa tipicamente social, pois se envolve diretamente com os aspectos socialmente construídos de uma comunidade educacional com fins para a educação musical. Estudei um único grupo social, analisando as interações entre seus membros – estudantes, professores, gestores – e seus processos interativos de caráter educacional, social e formativo-musical, a fim de “[...] compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade.” (MINAYO, 2009, p. 24).

### 5.3 Pesquisa qualitativa

Por se tratar de uma pesquisa que envolve diretamente alguns aspectos sociais de indivíduos estudantes de música, nos quais foram enfocadas suas características humano-formativas, musicais e educacionais, compreendo que a abordagem qualitativa é a mais adequada e pode traduzir melhor a realidade investigada. As técnicas qualitativas permitem o estudo aprofundado das particularidades e especificidades dos grupos abordados, e são restritivas quanto à generalização dos resultados da pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Desta forma, não percebo a necessidade de realizar uma pesquisa de natureza enfaticamente quantitativa, pois, desta forma, estaria limitando minha análise somente a resultados numéricos que, apesar de terem bastante relevância nos estudos científicos, não revelariam os pormenores e a complexidade a que esta pesquisa se propõe. Devo ressaltar, porém, que foi utilizado um procedimento metodológico quantitativo no intuito apenas de se obter um perfil socioeducacional dos sujeitos investigados. Não obstante, o fato de se levantar um perfil da comunidade pesquisada não altera, em essência, a natureza qualitativa desta pesquisa.

Na abordagem quantitativa, a coleta de dados e os resultados são expressos em números derivados de proporções, percentuais, aproximações e outras formas de medida, a fim de se obter resultados objetivos, precisos e quantificados. Se importa trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Na investigação qualitativa, “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Enquanto os resultados podem ser mais facilmente quantificados, os processos se mostram mais relacionados à análise e à interpretação da sua complexidade e da sua subjetividade por seu investigador, a fim de compreender o real significado da realidade. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial [...]”, de que tudo possui um significado e uma validade para a vida humana.

Desta forma, “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Os significados e os sentidos que os indivíduos remetem às suas vidas e experiências são o alvo da pesquisa qualitativa, bem como, seus comportamentos e opiniões.

Vale salientar que este estudo foi construído em contextos de interação social. Ora, as relações sociais não são simples e de fácil análise, ao contrário, estas se mostram bastante complexas e de difícil análise. Por serem interacionistas, dependem das diversas combinações das ações possíveis entre seus sujeitos, o que lhes dá características dinâmicas e nos impulsiona ao estudo dos seus processos mais do que aos estudos dos seus resultados. Devo ressaltar, no entanto, que, no tocante à observação das interações sociais, o curso deste estudo foi demasiadamente alterado por conta da situação hodierna de crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus<sup>10</sup>.

A escolha desta modalidade de pesquisa se relaciona diretamente com o objeto de estudo proposto, a educação musical, pois, “A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional.” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). A opção por esta abordagem leva em consideração, também, que as perspectivas dos pesquisadores sociais se alinham às perspectivas dos professores, no contexto da epistemologia e da cientificidade.

Estamos situados em um período da humanidade no qual as preocupações relacionadas com as mudanças sociais estimulam uma maior e melhor produção de pesquisa qualitativa, pesquisa esta que deve se preocupar com os problemas sociais, observando-os de um ponto de vista que possa superar a análise quantitativa e que aja em prol de destacar uma situação que expresse a necessidade de uma mudança social que seja significativa. Nos estudos com características qualitativas, os investigadores buscam a abrangência dos seus dados.

Ao considerarmos que esta pesquisa se balizou em torno de comportamentos e opiniões dos investigados e na análise dos aspectos sociais que os rodeiam, de maneira subjetiva e significativa, posso enquadrá-la como uma pesquisa social de natureza qualitativa. O significado que é atribuído às coisas, às instituições, às relações e, especialmente, à educação musical, conduzirá as análises deste trabalho.

Considerarei, para tal, os comportamentos e as opiniões dos investigados, como parte do processo humano-formativo-musical a ser compreendido, os qualificando como parte complexa

---

<sup>10</sup> Para mais informações, ver item 6 deste estudo intitulado: “A Pandemia da COVID-19: um capítulo à parte”.

e subjetiva, sujeita à análise qualitativa, para efeitos desta pesquisa. Neste sentido, a pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Posso concluir, então, que esta compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar componentes de um sistema complexo e pleno de significados.

### 5.3.1 Pesquisa descritiva

Esta pesquisa também pode ser enquadrada, segundo seus objetivos, como descritiva. Neste tipo de pesquisa, o investigador busca descrever os fenômenos como eles são, como ocorrem, como chegam a um resultado. Há, neste caso, um alinhamento da abordagem e dos objetivos da pesquisa, visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva. Triviños (1987, p. 65, grifo do autor) nos diz que “[...] à simples vista, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua *qualidade*, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o *objeto é* e não outra coisa.”

Desta forma, o pesquisador pode se valer de informações diversas que o ajudem a se aproximar o mais próximo da realidade, a fim de desvelá-la. O método da descrição funciona muito bem no tratamento dos dados coletados quando pretende que nenhum detalhe escape da análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”, pois, possuem o objetivo “de expandir e não o de limitar a compreensão.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 62).

As pesquisas descritivas são aquelas que “[...] têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis [...]”, sendo que algumas delas “[...] vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação.” (GIL, 1991, p. 45). Elas descrevem e buscam descobrir a natureza do fato, suas características, causas, relações com outros fatos, delineando o fato em si próprio.

Este tipo de pesquisa também se mostra o mais adequado ao problema proposto, visto sua relevância no contexto social no qual está inserido. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 1991, p. 45). Neste contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar a fim de ter subsídio para, enfim, compreender.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo, que, segundo Gil (2002), são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática. As

pesquisas descritivas “[...] são também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais [...]” (GIL, 2002, p. 42), sendo nelas valorizada a descrição detalhada dos dados.

#### 5.4 Estudo de caso

Yin (2005, p. 25) afirma que “[...] a primeira e mais importante condição para diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo apresentada.” Desta forma, como estratégia de pesquisa, foi utilizado o método do estudo de caso, que se trata de um estudo que foca em conhecer e compreender a dinâmica de um fenômeno social específico, um caso.

Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. [...] Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. (YIN, 2005, p. 20).

O estudo de caso é um método qualitativo que se aprofunda nas questões subjetivas de um fenômeno, objetivando responder questionamentos que não seriam tão substancialmente respondidos se fossem utilizadas outras estratégias de pesquisa. Nele se observam comportamentos, se examinam acontecimentos contemporâneos, porém, sem o intuito de se manipular suas variáveis, mas de observá-las e descrevê-las.

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005, p. 19).

No estudo de caso, se busca descrever e analisar uma situação-problema específica, mas que possui diversas variáveis. Estas devem ser investigadas para ser possível que os resultados obtidos correspondam à realidade geradora dos questionamentos, produzindo, desta forma, respostas que também correspondam às soluções dos problemas propostos.

Por se situar dentro da abordagem qualitativa da pesquisa científica, o estudo de caso busca compreender os significados próprios dos complexos fenômenos sociais, em suas mais amplas considerações, através da descrição destes fenômenos com a maior riqueza de detalhes possível, observando sua dinâmica e características próprias.

Anadón (2005) descreve quatro aspectos que definem o método de estudo de caso.

[...] o estudo de casos define-se por quatro aspectos; é particularista, descritivo, heurístico e indutivo. É particularista porque o que interessa é o caso específico. É descritivo porque o resultado é uma descrição completamente detalhada do caso estudado. O estudo de caso é heurístico porque permite uma compreensão exaustiva do caso estudado. Finalmente, o estudo de caso é indutivo, porque parte da observação de terreno e por raciocínio indutivo. (ANADÓN, 2005, p. 19).

Sob essa ótica, observa-se que este método se evidenciou como a melhor estratégia para esta pesquisa, visto que ela se enquadra em todos estes aspectos. Este estudo é particularista, pois, foi estudada a realidade educacional dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga, no Município de Caucaia. Tem-se, então, um caso particular e único que foi observado e estudado. Um grupo social específico, delimitado e que foi restrito a um caso específico, às características do ensino de música em uma escola de música específica.

No estudo de caso há uma descrição detalhada de um fenômeno que deve ser analisado sob a ótica da relação existente entre o indivíduo e o contexto social, sendo bastante apropriado para estudos de natureza social e educacional, como é o caso desta investigação. Nesta se observou bem esta relação, sob o contexto da educação musical, tentando-se exprimir, através de processo descritivo e detalhado, os dados referentes, inerentes e importantes a serem considerados deste fenômeno social.

O estudo de caso “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.” (GIL, 1991, p. 78). Neste sentido, é possível inferir que o aspecto heurístico também foi contemplado ao ser utilizada esta estratégia de pesquisa. Ora, ao se tentar compreender as contribuições do ensino de música na formação humana de jovens estudantes, naturalmente, houve a busca por um conhecimento amplo e detalhado da educação musical destes, bem como de outros aspectos sociais relacionados à educação e à formação dos indivíduos estudados.

Acerca do aspecto indutivo, Gil (1991, p. 80) alerta que “[...] quando os pesquisadores tomam a precaução de selecionar os casos adequadamente, mediante estes e outros critérios, é possível que as conclusões do estudo apresentam um valor muito alto e que possam ser generalizadas para todo o universo, com razoável grau de confiança.” Este aspecto pode ser bem visualizado através das inferências realizadas durante a pesquisa. Deste modo, esta pesquisa delinea-se como um estudo de caso, visto que contempla as quatro características necessárias para tal descritas por Anadón (2005).

### 5.4.1 *Campo de observação*

O campo de observação deve abranger aspectos relacionados à população que será observada e analisada, às circunstâncias relacionadas aos fenômenos e às relações sociais produzidas neste campo e ao local físico onde ocorrem os fenômenos pesquisados. Observa-se uma correlação direta entre os aspectos objetivos e subjetivos na observação de campo e no próprio campo de observação. Se entrelaçam aspectos físicos, como o local propriamente dito onde ocorrem os fenômenos sociais, e aspectos simbólicos, expressos pelas próprias relações sociais decorrentes do processo social ao qual estão submetidas, sem deixar de levar em conta as influências históricas envolvidas.

É bom que nos lembremos, mais uma vez, que no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica. (MINAYO, 2009, p. 75).

Esta pesquisa foi realizada no âmbito de atuação pedagógico-musical da Escola de Música Chiquita Braga, no Município de Caucaia, pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza, no Estado do Ceará. Esta escola possui suas ações voltadas para a formação musical de jovens deste município, integrando o ensino de disciplinas teóricas e práticas. Também concentra ações voltadas para a promoção da arte e da cultura, através de apresentações musicais de grupos resultantes da interação entre os estudantes e os professores, produto primário da educação musical oferecida.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola de música, “Seis jovens músicos da Banda de Música da Prefeitura Municipal de Caucaia sentiram o desejo de disseminar a cultura e o ensino musical na sua cidade.” (EMCB, 2021, p. 5). Estes jovens se reuniram, então, no ano de 2004, e decidiram montar e fundar o Projeto Renovação<sup>11</sup>, cujo objetivo era oferecer, de forma voluntária, e possibilitar o ensino de música gratuito aos jovens do município, em instrumentos de sopro e de percussão.

Este foi um dos motivos para a escolha da Escola de Música Chiquita Braga como *locus* desta pesquisa: o seu intuito de renovação através da educação musical. O fato de esta escola de música ser a única no município de Caucaia com características de projeto social, foi mais

---

<sup>11</sup> O termo *Renovação*, utilizado como título inicial deste projeto social, foi resultado das discussões e debates destes seis jovens músicos que concluíram que era necessário a ampliação da capacidade de formação de jovens músicos no município de Caucaia e que, conseqüentemente, culminaria na renovação dos artistas-músicos locais.

um dos motivos de sua escolha para a realização desta pesquisa. O fato do autor desta pesquisa ter sido um dos fundadores do Projeto Renovação e ser Professor de Música desta escola, foi outro ponto levado em consideração para a sua escolha no âmbito desta pesquisa.

Com o início das atividades do Projeto Renovação, ainda em 2004, em poucos dias, dezenas de crianças e adolescentes iniciavam seus estudos em teoria musical e prática de instrumentos de sopro e de percussão, no antigo Centro Social Urbano<sup>12</sup> (CSU) de Caucaia. O Projeto Renovação surgia com suas atividades vinculadas à Banda de Música Municipal de Caucaia, inclusive no uso do seu espaço<sup>13</sup>, dos seus instrumentos, da sua gestão e do seu pessoal. À medida em que ia desenvolvendo suas atividades, o projeto ia crescendo e se aproximando da sua autonomia pedagógica e administrativa.

No ano de 2014, uma nova proposta de ensino e gestão foi posta em prática: a implantação de um currículo organizado para promover a formação básica em música e a desvinculação da banda de música municipal. O Projeto Renovação ampliou sua atuação pedagógica, participou de editais de fomento à cultura e realizou parcerias institucionais. Criou corpo e se transformou, então, na Escola de Música Chiquita Braga, que foi equipada com novos instrumentos, material de manutenção, profissionais especializados e fardamento (EMCB, 2021).

Esta escola conta com uma capacidade máxima de matrículas de cerca de 70 estudantes que têm a possibilidade de aprender gratuitamente os conceitos básicos da música e a tocar instrumentos. A idade necessária para a matrícula desses estudantes deve estar compreendida entre 08 e 18 anos e podem permanecer nesta escola de música até a idade máxima de 20 anos. Para que estes estudantes tenham acesso às aulas de música, devem comprovar assiduidade na escola regular, bom comportamento e razoável desempenho escolar. As aulas de música são realizadas durante a semana, de segunda à sexta, conforme o calendário escolar, nos períodos da manhã e da tarde, no contraturno da escola regular.

## **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

A busca da compreensão de realidades múltiplas, motiva o investigador a utilizar técnicas de coletas de dados que possam, de maneira significativa, fornecer informações

---

<sup>12</sup> O Centro Social Urbano (CSU) de Caucaia foi redesignado em Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e ainda permanece com este termo atualmente. Apesar da alteração na sua nomenclatura, o atual CRAS possui, basicamente, as mesmas características que o antigo CSU apresentava: o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social, além do apoio, organização e articulação de ações comunitárias.

<sup>13</sup> O CSU era, também, o local de ensaios e a sede provisória da Banda de Música Municipal de Caucaia.

adequadas à sua análise objetiva e subjetiva, e atender às suas expectativas em relação ao seu objeto de estudo. Desta forma, o investigador deve pautar sua pesquisa em uma postura epistemológica e teórica que privilegie as experiências e os pontos de vista de diversos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo investigado.

Por todas as características próprias desta pesquisa, como o viés qualitativo, descritivo e que visa compreender os comportamentos e os aspectos subjetivos que permeiam a educação musical como contributo na formação humana de jovens estudantes, pressupõe-se como adequado, para a coleta de dados, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com roteiros semiestruturados. Gil (1991, p. 113) define entrevista como

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Esta técnica é muito utilizada em pesquisas sociais e utilizada por quem se interessa pela compreensão dos comportamentos, crenças, valores, atitudes, hábitos e representações humanas e sociais. Segundo Gil (1991), a entrevista é considerada por muitos como a técnica mais apropriada em estudos que se pautam na investigação social.

Ainda de acordo com este autor, as entrevistas possuem como vantagens: a possibilidade da obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a característica de ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; a falta da exigência de que o entrevistado saiba ler e escrever; a possibilidade de captação da expressão corporal, bem como, da tonalidade de voz e da ênfase de suas respostas, entre outras (GIL, 1991).

Outro ponto importante a se verificar é que através da entrevista é construída uma relação social, propriamente dita, sob interesses mútuos. De um lado, o investigador busca elementos, dados e informações para constituir sua análise a respeito de um determinado fenômeno social. Do outro, existe o investigado, que possui, hipoteticamente, o desejo de descrever situações, sentimentos, opiniões, crenças, valores e expectativas a respeito deste fenômeno. Em seu decorrer, não é apenas o entrevistador que adentra na existência do entrevistado, este também o avalia, constrói uma imagem e a atribui uma identidade.

As entrevistas foram realizadas em ambientes previamente combinados com os entrevistados, registradas mediante anotações e gravações que, posteriormente, foram transcritas nos Apêndices A, B e C deste documento. A fim de se manter o rigor científico e

ético inerentes a esta pesquisa, a identificação dos entrevistados foi resguardada e mantida sob sigilo. O tratamento, a análise e a interpretação dos dados é realizada em capítulo específico.

Foi desenvolvido, complementarmente, um questionário que foi utilizado como outro instrumento de coleta de dados, a fim de se traçar um perfil socioeducacional do corpo discente da escola de música investigada. Segundo Gil (1991, p. 124), o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas [...]”, sendo que “[...] a diferença fundamental entre questionário e entrevista está em que nesta última as questões são formuladas oralmente às pessoas, que respondem da mesma forma.” (GIL, 1991, p. 124).

Dentre as vantagens da aplicação de questionários, percebidas por Gil (1991), podemos citar que esta técnica possibilita atingir grande número de pessoas; implica em baixos custos; é flexível quanto ao tempo do seu preenchimento pelo entrevistado; não expõe o resultado do pesquisado à influência das respostas dos outros questionados. Ademais, podem ser citadas outras vantagens a respeito da formulação das suas perguntas, a saber, a flexibilidade do conteúdo a que estas podem ser relacionadas sobre: fatos, crenças, sentimentos, padrões de ação, comportamentos, razões.

Os instrumentos de coleta de dados, no entanto, foram submetidos a melhoramentos, ampliações, reduções e adaptações necessárias ao período de sua aplicação. O período pandêmico e sua conjuntura social provocada por ele foram determinantes para a adaptação destes instrumentos, visto que, observadas as características dinâmicas dos processos sociais aos quais este estudo se engaja no intuito de se conhecer e de se desvendar algumas de suas verdades, tive que adequar a metodologia de aplicação de questionário e de realização de entrevistas em função dos protocolos de distanciamento social instaurados.

### ***5.5.1 População e amostragem***

Esta pesquisa foi baseada na busca pela compreensão da influência e do impacto que as experiências resultantes da educação musical causam na vida de jovens participantes de uma escola de música. A partir das percepções dos estudantes, dos pais destes e dos seus professores, bem como dos gestores da escola de música, tentou-se formar uma relação de contribuições produzidas pela educação musical na vida destes estudantes e, conseqüentemente, nas suas relações sociais, em termos familiares, profissionais, educacionais.

A análise do processo educacional oferece muitas possibilidades de compreensão ao pesquisador. Segundo Triviños (1987, p. 48, grifo do autor), “A interpretação dos fenômenos

que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos *culturais*, como os *valores*, que caracterizam o *mundo vivido* dos sujeitos.” Desta forma, ao se analisar as relações produzidas em uma sala de aula, conseqüentemente, se analisa os elementos constituintes da vida prática de seus atores, os quais podem ser subjetivos ou objetivos, como sua cultura e sua classe social, respectivamente, por exemplo.

Foi levada em consideração, para efeitos desta pesquisa, a constituição de uma amostra da população pesquisada, a fim de representá-la, através de técnicas de amostragem descritas neste tópico. Para Gil (1991, p. 91), “Nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, pequena parte dos elementos que compõem o universo.” Desta forma, “Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar.”

Neste sentido, as amostras pesquisadas se envolveram de características simbólicas e representativas, visto que esta pesquisa é de cunho qualitativo. A aplicação do questionário ocorreu no intuito de abranger a totalidade do público estudantil desta escola de música. No entanto, apenas uma parte desse público colaborou com o preenchimento do questionário. Para tanto, considere esta amostra como válida e representativa do universo pesquisado.

Para a realização das entrevistas foi idealizado um processo de seleção de amostra populacional que seguiu alguns critérios de baseados no estabelecimento de alguns perfis específicos. Para tanto, foram definidos cinco perfis distintos a fim de serem entrevistados diferentes perspectivas acerca do processo educativo da escola de música. Os cinco perfis traçados seguem os seguintes requisitos:

1. Estudante de música matriculado e assíduo nas aulas e em outras atividades extraclasse que possua, pelo menos, dois anos<sup>14</sup> de participação na Escola de Música Chiquita Braga;
2. Estudante de música egresso que, quando matriculado, obteve boa assiduidade nas aulas e em outras atividades extraclasse, e tenha permanecido por, pelo menos, dois anos na Escola de Música Chiquita Braga;
3. Pai, mãe ou responsável de estudante, egresso ou não, que tenha frequentado, ou que ainda frequente, a Escola de Música Chiquita Braga por, pelo menos dois anos, obtendo boa assiduidade e participação nas aulas e nas atividades extraclasse;

---

<sup>14</sup> Este período corresponde ao período de realização do “curso básico em música” oferecido por esta instituição.

4. Docente da Escola de Música Chiquita Braga que esteja na função de docência na referida escola de música há, pelo menos, dois anos e possua atuação tanto na área docente como nas atividades extraclasse;
5. Membro de Conselho Gestor ou Administrativo da Escola de Música Chiquita Braga que esteja na função de estã há, pelo menos, dois anos e possua atuação tanto na área gestora como nas atividades extraclasse.

Estes perfis foram traçados na tentativa de se alcançar diversos pontos de vista dos integrantes diretos e indiretos da escola de música, almejando-se compreender, sob variadas óticas, internas e externas ao processo educativo, as percepções que estes sujeitos possuem a respeito do processo de educação musical realizado no âmbito desta escola de música e de suas contribuições para a formação humana de seus estudantes. Para tanto, deverão ser analisados aspectos que relacionem os campos educativo, cultural e social com a formação humana e integral dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga.

## 5.6 Organização e análise dos dados

A organização e a análise dos dados gerados seguirão as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1979). Os dados gerados a partir dos questionários aplicados servirão para traçar um perfil socioeducacional dos estudantes e, portanto, servirão apenas para a caracterização da população pesquisada. Os dados colhidos através das entrevistas semiestruturadas serão pré-analisados e classificados em categorias temáticas, organizados em categorias de análise e, posteriormente, analisados e interpretados a partir de categorias conceituais, seguindo, assim, as três etapas no processo de uso da análise de conteúdo, descritas por Triviños (1987, p. 161-162): pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

O método de análise de conteúdo auxilia o pesquisador social a interpretar e compreender os significados sociais com maior profundidade e complexidade formando, assim, uma visão mais ampla da realidade social e do indivíduo, inferindo-se em características do enfoque de natureza dialética na pesquisa científica (TRIVIÑOS, 1987, p. 159-161). Segundo Bardin (1979, p. 31, grifo da autora), “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*.” Desta forma, interpretou-se o significado contido na realidade social dos sujeitos investigados através da análise do diálogo produzido durante as entrevistas.

Dentre alguns procedimentos inerentes a este conjunto de técnicas de análise estão “[...] a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Inicialmente, as categorias temáticas foram constituídas em cinco núcleos, ou pré-

categorias: Educação, Educação Musical, Formação Humana, Autonomia e Criatividade. No decorrer da pesquisa de campo, algumas destas pré-categorias foram saturadas através dos relatos produzidos nas entrevistas, outras, no entanto, não tiveram tanto enfoque nas respostas e, conseqüentemente, foram excluídas deste estudo. Isto dependeu da frequência de aparecimento destes termos categóricos ou de sua inferência, bem como, da consistência das informações relativas a estes produzidas nas entrevistas.

Foram observadas as ideias centrais de cada trecho de fala de acordo com um núcleo pré-categórico e estas foram associadas e agrupadas em categorias de análise. Os conteúdos das mensagens produzidas na entrevista foram analisados a fim de serem desvelados em seus significados sob as categorias conceituais utilizadas neste estudo. Tratou-se, portanto, de um “[...] tratamento da informação contida nas mensagens.” (BARDIN, 1979, p. 34). Vale lembrar que estes significados foram submetidos à análise tanto objetiva como subjetiva, no intuito de “[...] desvendar pressupostos especialmente de natureza cultural, como os valores característicos dos indivíduos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Organizar e analisar os dados, através de sua sistematização, tendo como referência a análise de conteúdo, é essencial para o desvelamento das categorias de análise no discurso dos investigados. Desta forma, com os dados recolhidos, foram observadas as respostas que correspondem a cada uma das categorias temáticas apresentadas e estas serão organizadas em quadros de referência, a fim de ser possível uma melhor visualização da relação das falas dos sujeitos investigados com as categorias temáticas sugeridas. Na sequência, os trechos das falas foram separados de acordo com sua relação direta ou indireta com as categorias temáticas e extraídas as informações que pudessem revelar o seu enquadramento em categorias de análise para esta pesquisa.

## 6 A PANDEMIA DA COVID-19: UM CAPÍTULO À PARTE

“Eu vejo a vida melhor no futuro. Eu vejo isso por cima de um muro de hipocrisia que insiste em nos rodear. Eu vejo a vida mais clara e farta, repleta de toda satisfação que se tem direito do firmamento ao chão.” (Lulu Santos).

A característica histórica atribuída à humanidade nos encaminha a pensar e a refletir tanto sobre os acontecimentos passados que contribuíram e influenciaram na formação das sociedades quanto sobre os fatos contemporâneos que estão atuando de maneira significativa sobre as vidas das pessoas, especialmente, dos atores desta pesquisa. Desta forma, não podemos deixar de tratar sobre alguns assuntos que alteraram sobremaneira o curso deste e de tantos outros estudos na atualidade. Adotamos o que nos propôs Freire (1977, p. 47) ao afirmar que “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.” Tive, então, que adequar esta pesquisa ao momento pandêmico hodierno e, portanto, não poderíamos deixar de tratar sobre este assunto.

A epidemia mundial provocada pelo novo coronavírus que gerou, no final do ano de 2019, a doença denominada de *Corona Virus Disease*<sup>15</sup>, mais conhecida como COVID-19, trouxe inúmeros desafios à humanidade, nas suas mais diversas formas de sociedades existentes. Inicialmente detectada, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, a infecção provocada por este vírus logo se espalhou pelo mundo (BRASIL, 2021) e, segundo a Organização das Nações Unidas<sup>16</sup> (ONU), “Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde<sup>17</sup> (OMS) declarou o novo coronavírus como pandemia.”<sup>18</sup> (ONU, 2021, p. 1).

<sup>15</sup> Termo em inglês que traduzido para o português significa “doença do corona vírus”.

<sup>16</sup> Criada em outubro de 1945, após a segunda guerra mundial, a ONU é uma organização internacional com fins voltados à paz mundial e ao desenvolvimento cultural, econômico, humanitário e social das nações, por meio da cooperação entre os países. Possui sua sede em Nova Iorque, nos Estados Unidos, e atua como órgão mediador de situações de conflito entre as nações.

<sup>17</sup> Criada em abril de 1948, a OMS é uma agência especializada da ONU, destinada às questões relativas à saúde pública. Com sede em Genebra, na Suíça, a OMS, surgiu no cenário pós-segunda guerra mundial, juntamente com a criação da própria ONU e atua como organismo multilateral e subordinado a esta.

<sup>18</sup> Causada por uma doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir diversas regiões e países, em escala mundial, pandemia, segundo o dicionário Aurélio, é uma “epidemia que se dissemina por toda uma região; extensão de uma epidemia a todo um continente, a todo o globo terrestre”.

O alto grau de contágio da COVID-19, bem como, o seu alto poder de transmissibilidade e de distribuição global, forçaram gestores públicos e chefes de estado a tomarem decisões emergenciais de imposição do distanciamento social como medida de contingenciamento desta doença, através da proibição total ou parcial da circulação de pessoas e produtos em áreas e vias públicas, com vistas a evitar e/ou a diminuir a sua disseminação. A fase mais rígida e restritiva das medidas de distanciamento social e de confinamento utilizadas neste período foi denominada de *lockdown*<sup>19</sup>. Não obstante, outras medidas sanitárias foram adotadas, como o uso de máscaras faciais e a esterilização das mãos e de objetos com álcool, tanto na sua versão líquida como na sua versão em gel.

Ainda no primeiro trimestre de 2020, houve, no Brasil, um movimento nacional, através dos Estados e dos Municípios, de restrições ao funcionamento de instituições públicas e privadas e à movimentação de pessoas. O Estado do Ceará, através do Decreto 33.510, de 16 de março de 2020, declarou situação de emergência na saúde pública, dispôs sobre medidas de enfrentamento à COVID-19 e recomendou o fechamento de diversas instituições (CEARÁ, 2020a), visto que, esta infecção, “[...] em março, já afetava a vida de milhares de pessoas, exercendo pressão sobre as economias e os sistemas nacionais de saúde.” (ONU, 2021, p. 1).

Com o aumento no número dos casos registrados desta infecção, em 05 de maio de 2020, o Decreto Estadual 33.574 estabeleceu a “política de isolamento social rígido como medida de enfrentamento à COVID-19”, no âmbito na cidade de Fortaleza (CEARÁ, 2020b). Desta forma, o *lockdown* foi instituído no Estado do Ceará, inicialmente na sua capital e progressivamente nos demais municípios. De modo geral, só poderiam funcionar indústrias, serviços e comércios considerados essenciais e só poderiam circular profissionais destas categorias essenciais e pessoas que necessitassem destes produtos ou serviços. Neste sentido, as instituições de cunho educacional – creches, escolas, faculdades, universidades, dentre outras – tiveram que interromper suas atividades presenciais por não serem consideradas essenciais.

Considerado mais eficaz que outras medidas, o distanciamento social foi muito enfatizado no intuito de conter o avanço da doença provocada pelo novo coronavírus. A pandemia – uma situação nova, inusitada, inesperada – impôs condições, inicialmente questionadas, porém, necessárias, para um novo modo de relacionamento social: o remoto. Consequentemente, pessoas, espaços e instituições tiveram que se adequar às novas condições

---

<sup>19</sup> Expressão que, em português, significa bloqueio total. É um protocolo de isolamento que restringe a movimentação de pessoas e cargas. É utilizado a fim de proteger pessoas e/ou locais de uma ameaça externa. No contexto criado pela pandemia do COVID-19, o *lockdown* foi uma medida de confinamento adotada por diversos países e iniciada no ano de 2020 a fim de diminuir a transmissão da doença provocada pelo coronavírus.

de convivência social. Santos (2020) ressalta a necessidade da preocupação com o outro, enquanto ser humano e ser social, e da solidariedade, durante este período de crise sanitária, quando sentencia que “[...] neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos.” (SANTOS, 2020, p. 7).

Por conseguinte, o uso das tecnologias foi profusamente acionado para que a humanidade se adequasse às novas condições de convívio e de relacionamentos sociais. As conferências virtuais, através de chamadas de voz de e de vídeo, foram vastamente divulgadas e utilizadas; a utilização de documentos digitais ou digitalizados foi ampliada; houve o aumento das compras de produtos via mercado *online*, através da internet; a atuação profissional, quando não necessária sua condição presencial, foi realizada à distância, remotamente; a própria comunicação entre as pessoas, via redes sociais e de outras formas virtuais, se intensificou. A tecnologia, caracterizada pela sua constante renovação, inovação e pelo seu processo criativo, logo se apropriou dos recursos de comunicação, bem como, os aprimorou.

A área da educação foi uma das mais afetadas dentro desse cenário de crise na saúde pública mundial, de modo que, a pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus trouxe o isolamento social geral e, no campo educacional, o fechamento temporário de muitas escolas que, após algum tempo, tiveram que justificar suas atividades através do ensino emergencial remoto e da introdução de novas metodologias ativas de ensino e de aprendizagem apoiadas em tecnologias digitais educacionais. Não obstante, foram encontrados, durante esse processo emergencial de adaptação ao ensino através de meios tecnológicos digitais, tanto em docentes como em discentes, resistências pessoais, pouca ou nenhuma flexibilidade, falta de motivação, difícil acesso aos meios digitais, além de preconceitos sobre o assunto (MARCOS; ANDRADE; LUCENA, 2020).

A Escola de Música Chiquita Braga, como instituição educacional, não poderia seguir uma trajetória diferente e teve que se adequar às novas exigências sociais, legais e governamentais de prevenção e de contenção do avanço da doença. Desta forma, esta escola suspendeu suas atividades durante os meses de abril a outubro do ano de 2020, atendendo aos decretos estaduais e às recomendações das OMS, período no qual reformulou o funcionamento das suas atividades educacionais para o ensino híbrido, ou seja, tanto na modalidade remota, através de aulas *online* e de atividades realizadas via plataformas digitais, quanto na modalidade presencial, atendendo às determinações das autoridades competentes para a sua realização.

A insegurança sanitária instalada na manutenção das aulas presenciais, especificamente dos instrumentos de sopro, forçou a gestão da escola a pensar alternativas para superar as dificuldades apresentadas, de modo que, para estes instrumentos as aulas na modalidade

presencial foram suspensas. Acerca disto, Freire (1996) nos leva a refletir sobre a *práxis* e a sua importância na resiliência e nas capacidades adaptativas aos diversos contextos, inclusive aos de crise. Santos (2020, p. 5) ainda destaca as oportunidades de crescimento a partir do aprendizado obtido nos períodos de crise, “[...] já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas.”

A escola contava com sua capacidade total de estudantes no período pré-pandemia, cerca de 70 alunos nos mais variados instrumentos musicais. A alteração das aulas da modalidade presencial para a modalidade à distância, no entanto, gerou algumas dificuldades que se evidenciaram como determinantes para uma grande evasão dos estudantes de música desta instituição, como, por exemplo, a falta de disponibilidade de empréstimo de instrumentos para todos os alunos, a baixa portabilidade de alguns instrumentos maiores, a falta de acesso à internet e à dispositivos eletrônicos para acompanhar as aulas por parte dos estudantes, dentre outros fatores. O número de estudantes, então, caiu para cerca de 44, o que representou um decréscimo de um terço da quantidade de alunos que frequentavam esta escola no período anterior à crise sanitária.

Dos 70 estudantes matriculados no período pré-pandêmico, cerca de 40 estudantes eram exclusivamente de instrumentos de sopro, o que tornou a situação ainda mais delicada para o funcionamento das aulas práticas destes instrumentos na escola. A COVID-19, em alguns casos, se manifesta como uma “síndrome respiratória aguda grave” e sua transmissão ocorre pelo ar, pelo contato pessoal com pessoas contaminadas, através de gotículas de saliva, tosse, espirro e pelo compartilhamento de objetos contaminados (CEARÁ, 2020c). Desta forma, se tornou inviável, temporariamente, o ensino coletivo de instrumentos de sopro presenciais no âmbito da escola de música. A transmissão da doença seria potencializada ao serem compartilhados ambientes para o ensino coletivo de flautas, clarinetes, saxofones, trompetes, trombones, bombardinos, tubas, etc.

Conviver com transformações tão repentinas pode gerar uma alteração no equilíbrio das coisas, o que, naturalmente, altera sua ordem natural. Para algumas pessoas, o processo de aprendizado do novo é fatigante, estafante. Geralmente, pessoas com resistência a transformações e a mudanças, que possuem pouca ou nenhuma resiliência, que encontram dificuldade em se autogerir, que possuem tendências a acomodação, inseguranças e outras dificuldades podem, durante esse processo, enfrentar dificuldades ainda maiores de adaptação (MARCOS; ANDRADE; LUCENA, 2020). No entanto, para outros, a capacidade de adaptação é normal, estimulante, motivadora, criativa, de modo que o processo que Piaget (1977) descreve

como assimilação e acomodação, flui com certa tranquilidade em alguns indivíduos frente a novas experiências.

Apesar de compreender que “A crise veio expor todas as profundas fragilidades e desigualdades [...]” dos países, agudizando problemas já existentes ao nível do emprego, da desigualdade de gênero e da saúde mental (ONU, 2021, p. 1), concordo com Santos (2020) quando este autor afirma que “[...] cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática.” (SANTOS, 2020, p. 7). Este autor ainda ressalta que, durante períodos excepcionais de crise, há a possibilidade de se revelar uma capacidade potencial das instituições sociais de se obter e de produzir novos conhecimentos.

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS, 2020, p. 5).

O processo educativo, por si só, deve carregar a capacidade de construção e de transformação do ser humano e do mundo, e de modificá-los e adequá-los à sociedade e ao contexto social. Desta forma, a atuação do educador e das instituições educacionais deve se situar em torno de aspectos da educação que possam promover a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 38). O fato de se verificar a dinâmica (ou a estática) imposta ao mundo e às relações sociais, por conta da pandemia instalada, revela ao docente mais uma oportunidade de avançar em seus conhecimentos e conseguir driblar as dificuldades e os desafios que se colocam mais uma vez tanto na vida dos profissionais da educação, como na vida de todos os estudantes.

Vale ressaltar que, neste tempo no qual estamos vivendo este cenário de crise sanitária evidenciada pela pandemia da COVID-19, fica ainda mais clara a necessidade humana da arte. Diante de “[...] uma crise global, diferente de todas as enfrentadas pela ONU nos seus 75 anos [...] que fez desabar uma crise econômica e humanitária[...]” (ONU, 2021, p. 1), é necessário reafirmar o ensino das artes e a educação musical com os seus papéis fundamentais de formação humana, social, cultural e emancipatória do indivíduo. Ao passo que “A reforma do conhecimento e do pensamento depende da reforma da educação que depende da reforma do conhecimento e do pensamento [...]” (MORIN, 2015, p. 182), a educação artística e musical deve assumir seu papel renovador do pensamento, estimulador da criatividade e emancipador do sujeito.

No que diz respeito à realização desta pesquisa, a crise sanitária impôs a busca por estratégias de interação com os sujeitos dela participantes, de modo a superar as limitações decorrentes do isolamento social, medida adotada para a busca da segurança dos indivíduos e diminuição dos impactos da pandemia. Assim, o processo de entrevistas e a aplicação dos questionários teve que ser adequado às normas sanitárias estabelecidas pelas autoridades competentes. Desta forma, os questionários deixaram de ser físicos, impressos em papel e passaram a ser eletrônicos, digitais, e foram enviados por meio das redes sociais aos participantes desta pesquisa. As entrevistas, no entanto, ocorreram de maneira presencial, porém, sendo obedecidas às condições de distanciamento social e o uso de máscara.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

É pau, é pedra, é o fim do caminho. É um resto de toco, é um pouco sozinho.  
É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã. É um belo horizonte, é uma febre  
terçã. São as águas de março fechando o verão. É a promessa de vida no teu coração.  
(Tom Jobim).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado, inicialmente, um questionário com questões objetivas e subjetivas na busca de se obter, de forma ampla, informações capazes de delinear características sociais e educacionais próprias do corpo discente da Escola de Música Chiquita Braga. Com questões generalistas, o questionário visa, de forma simplificada, desvelar alguns aspectos próprios desta população educacional. As questões e as opções de respostas formuladas para este questionário se encontram no Apêndice D desta pesquisa. O questionário foi distribuído e aplicado durante o primeiro semestre de 2021.

Em seguida, foram realizadas algumas entrevistas, a partir dos critérios pré-estabelecidos e que, ao longo da pesquisa, tiveram que ser ajustados ao contexto pandêmico aqui já apresentado. As entrevistas buscaram informações, de forma específica, singular e própria a cada entrevistado, a fim de comparar as percepções e os relatos destes acerca de questões relacionadas a movimentos de estímulo à criatividade e de promoção da autonomia do estudante na escola de música citada. As entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2021. As transcrições integrais de cada entrevista realizada se encontram nos Apêndices A, B e C deste estudo.

A seguir será realizada uma análise de conteúdo dos dados resultantes da aplicação destes dois instrumentos de coleta de dados, o questionário e as entrevistas, após a realização de tabulação e de categorização destes dados. Segundo Bardin (1979), este modelo de análise resulta em uma aplicação dedutiva, produzindo inferências em relação ao conteúdo estudado. Outrossim, “[...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (BARDIN, 1979, p. 9).

### 7.1 O questionário

A fim de se conhecer um pouco mais sobre o perfil socioeducacional dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga, foi desenvolvido um questionário com 14 questões objetivas e 06 questões subjetivas, totalizando 20 questões, relacionadas às características pessoais, sociais e educacionais desses estudantes, bem como, às suas aspirações com a educação

musical. O questionário, segundo Gil (1991), exerce importante papel em estudos exploratórios e descritivos, como é o caso desta fase da pesquisa que intenciona explorar características e descrever um perfil relacionado a estes estudantes de música, através de perguntas sobre fatos, opiniões, sentimentos, experiências e pensamentos.

Seguindo as orientações de distanciamento social sugeridas pelas autoridades competentes, este questionário foi construído sob formato de formulário eletrônico, através da plataforma *Google Forms*, e distribuído aos estudantes de cada classe de instrumento musical ofertada nesta escola de música, através das redes sociais e de aplicativos de mensagens por intermédio dos seus respectivos professores. A aplicação do questionário ocorreu, desta maneira, de forma remota e este ficou disponível para preenchimento até o final do primeiro semestre de 2021. Não houve, portanto, supervisão no seu preenchimento, apenas o recebimento das informações ofertadas através do armazenamento e tabulação destas na plataforma *Google Forms*. Posteriormente, foram realizadas as devidas categorizações.

A Escola de Música Chiquita Braga, em seu formato atual, comporta, em sua capacidade máxima, cerca de 70 estudantes de música, divididos por classes de instrumentos musicais, separados em categorias de instrumentos de sopro, de corda e de percussão nos turnos da manhã e da tarde. No início do ano de 2020, a escola de música completou seu quadro discente e atingiu sua capacidade máxima de alunos matriculados. O período atual de pandemia, no entanto, gerou enorme evasão dos estudantes desta escola que perdeu mais de um terço de seus alunos pelos mais diversos motivos. No momento da divulgação do formulário eletrônico citado, a escola contava com cerca de 44 estudantes ativos.

Todavia, observados o caráter pessoal e a não-obrigatoriedade do preenchimento do formulário, nem todos se dispuseram a respondê-lo. Apenas 23 estudantes foram voluntários, preencheram o questionário e, portanto, contribuíram efetivamente para a construção do perfil socioeducacional dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga. Esta quantidade representa cerca de um terço da capacidade máxima de alunos na escola e pouco mais da metade dos alunos ativos no momento da pesquisa. Desta forma, a análise dos dados levará em conta as respostas obtidas como amostra representativa do universo estudantil estudado para a construção do seu perfil socioeducacional. Segundo Gil (1991, p. 91),

Nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar.

Foi solicitada a identificação de cada respondente apenas para efeito de controle de possíveis preenchimentos duplicados e/ou de respostas advindas de perfis falsos ou, ainda, de sujeitos que não fazem parte do corpo discente pesquisado. A Escola de Música Chiquita Braga disponibilizou uma lista com os nomes de todos os alunos com matrículas ativas, bem como, suas respectivas classes de instrumentos para a devida conferência dos respondentes do questionário. No entanto, a identidade de cada participante é resguardada sob sigilo nesta pesquisa. Vale salientar que não foi identificado nenhum preenchimento duplicado, nem participante que não constasse na lista disponibilizada pela escola.

Vale ressaltar ainda que, no preenchimento do questionário, houve a participação de estudantes de todas as classes de instrumentos disponibilizadas pela escola de música. Desta forma, a amostra pesquisada se revela como bastante representativa da população investigada e efetiva para formar um perfil socioeducacional do estudante de música da Escola de Música Chiquita Braga, visto que esta amostra simboliza a diversidade do público investigado. Assim sendo, compreende-se que, mesmo sem a totalidade da participação dos estudantes ativos, houve uma ampla divulgação no *lócus* desta pesquisa e, conseqüentemente, um amplo alcance deste instrumento de coleta de dados no universo estudantil pesquisado.

Foi solicitado que cada participante indicasse o gênero sexual ao qual se identifica. Depreende-se das respostas auferidas que a participação masculina no preenchimento do formulário eletrônico foi quase duas vezes maior que a participação feminina, apesar de que, considerando apenas os estudantes ativos, a quantidade de alunas matriculadas é cerca de um quarto maior que a de alunos. Percebemos que o acesso de mulheres à educação musical, no universo da Escola de Música Chiquita Braga, durante o contexto desta pesquisa, é levemente maior que a participação de homens. Porém, esta representação não foi devidamente retratada em seu quantitativo na participação ativa do preenchimento das respostas do questionário.

Foi indagado a cada participante, através do formulário eletrônico, qual era a sua idade. O questionário revelou a extensa amplitude da faixa etária dos estudantes matriculados nesta escola de música. Do intervalo compreendido entre 08 e 20 anos de idade, que correspondem, respectivamente, às idades limites estabelecidas para candidatos a estudantes poderem se matricular nas aulas de música e permanecer estudando na Escola de Música Chiquita Braga, somente uma idade não teve nenhuma resposta marcada. As demais respostas, então, foram classificadas em intervalos de faixas etárias.

Utilizei como referência, para formar categorias de faixas etárias, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera criança a pessoa com menos de 12 anos de idade e adolescente quem possui mais de 12 e menos de 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Desta

forma, dividi as respostas em três categorias de faixa etária para a sua devida análise. A primeira faixa etária, que corresponde ao intervalo de 08 a 11 anos de idade, teve 04 respostas. A segunda faixa etária, que corresponde ao intervalo de 12 a 17 anos de idade, teve 15 respostas. Por fim, a terceira faixa etária, que corresponde ao intervalo de 18 a 20 anos de idade, teve 04 respostas.

Pode-se observar que houve uma saturação nas respostas da segunda faixa etária, o que representou cerca de dois terços de todas as respostas apresentadas. Segundo Piaget (1967), este intervalo de idades corresponde à faixa de desenvolvimento da adolescência. Pode-se inferir, portanto, que o público desta escola é formado, predominantemente, por adolescentes. Para Piaget (1967), a adolescência possibilita ao sujeito o desenvolvimento de esquemas conceituais abstratos, a construção de sistemas e teorias, a solução de problemas por meio de teorias gerais, o levantamento de hipóteses e deduções em nível subjetivo. Ou seja, durante a adolescência surge a possibilidade de o sujeito se reconhecer, reconhecer o outro, refletir sobre suas condições socioculturais, ler, interpretar e criticar o mundo social.

Ao serem questionados sobre o seu município de residência, observou-se que todos os participantes informaram residir no Município de Caucaia. Esta informação se alinha à ideia original que deu início ao Projeto Renovação, precursor da Escola de Música Chiquita Braga. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da referida escola, “No ano de 2004, seis jovens músicos da Banda de Música da Prefeitura de Caucaia se reuniram com o objetivo de criar um meio para promover o ensino da música aos jovens do município.” (EMCB, 2021, p. 5). Observa-se, assim, que todos os estudantes desta escola de música são residentes e domiciliados no mesmo município de atuação da escola.

Foi questionado com quem moravam os pesquisados. As respostas apresentadas contemplaram apenas as opções de morar com os pais ou com os avós, sendo que a opção que indica que o estudante mora com pais representou mais de oitenta por cento das respostas, enquanto a opção que indica que o estudante mora com os avós representou menos de vinte por cento das respostas. Não houve, portanto, nenhuma outra resposta para as demais opções apresentadas, como, por exemplo, morar sozinho, com amigos ou com outros parentes. Desta forma, depreende-se, a partir das informações apresentadas, que a maioria dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga mora com seus pais.

Ao serem questionados sobre a proximidade da sua residência com a escola de música, um terço dos pesquisados respondeu não morar próximo da escola, enquanto dois terços responderam morar próximo. Dentre os objetivos desta escola, mencionados no seu Projeto Político Pedagógico, está o de “Articular a formação de músicos com uma formação cidadã para jovens provenientes de famílias de baixa renda.” (EMCB, 2021, p. 6). Ora, a localização

da escola é de fundamental importância para o acesso democrático de seus estudantes, podendo, inclusive, ser um fator determinante de participação dos interessados, visto que o seu público-alvo são “jovens provenientes de famílias de baixa renda”. Desta forma, percebe-se que a maioria dos seus estudantes são moradores do entorno da escola.

A informação anterior é corroborada pela próxima questão, que tenta identificar o principal meio de locomoção do estudante da sua residência até a escola de música. Um terço dos pesquisados informou se locomover de carro ou de moto, veículos estes que podem ser próprios, de familiares, de amigos, através de carona ou, também, pela contratação de serviço de transporte. Entretanto, dois terços dos participantes informaram se locomover a pé ou de bicicleta até a escola de música. Seja pela proximidade da residência com a escola ou pelas condições financeiras da família destes estudantes, o fato é que as respostas revelam que a maioria se locomove a pé ou de bicicleta para a referida escola de música. Os itens relacionados à utilização de trem e ônibus como transporte até a escola não foram pontuados.

Em seguida, foi perguntado por qual meio de divulgação os entrevistados ficaram sabendo sobre as aulas oferecidas pela escola de música. Para as respostas, foram disponibilizadas as opções: “amigos”, “familiares”, “escola”, “internet”, “jornais/revistas” e “outros”. A opção “escola”, então, recebeu 15 respostas, enquanto a opção “amigos” recebeu 05 respostas e a opção “familiares” recebeu 03 respostas. As outras opções não foram pontuadas. A saturação das respostas na opção “escola”, que corresponde a dois terços das respostas, pode se dever ao fato de a Escola de Música Chiquita Braga ter atuado durante 05 anos dentro de escolas regulares, a partir de parcerias público-privadas de cooperação educacional realizadas com a Prefeitura Municipal de Caucaia<sup>20</sup>.

Foi observado que há uma correlação direta da questão anterior com o questionamento, que será abordado mais adiante, se o estudante de música estuda em escola regular pública ou privada. Neste sentido, houve uma única resposta de estudante que estuda em escola privada. Todo o restante das respostas indicou indivíduos que estudam em escolas públicas, cenário no qual a Escola de Música Chiquita Braga atuou diretamente durante boa parte de sua história. Este fato pode explicar a saturação das respostas indicando a “escola” como principal meio de divulgação das aulas de música. Esta informação aponta para o alcance de um dos objetivos da escola que sinaliza a articulação de uma formação musical cidadã para sujeitos em situação de

---

<sup>20</sup> As parcerias de cunho público-privado foram realizadas através de acordos firmados entre a Escola de Música Chiquita Braga e a Prefeitura Municipal de Caucaia, nos quais ocorria a cessão de espaços exclusivos para a realização de aulas de música. Por conta do fechamento físico das escolas municipais, em razão do agravamento da atual crise sanitária, o funcionamento desta escola de música passou a ser na sede da Associação Catavento, também no município de Caucaia.

baixa renda do município de Caucaia, visto que, o público das escolas públicas é, predominantemente, de sujeitos provenientes de famílias de baixa renda.

Quando questionados sobre há quanto tempo estudam nesta escola de música, a maioria dos investigados, pouco mais da metade deles, respondeu que está na escola há menos de um ano. É pertinente, a partir da análise destes dados, referenciar esta informação à proposta inicial desta escola de música que, quando ainda sob o seu formato piloto de projeto voluntário, já trazia consigo o nome “renovação”. Isto pode nos indicar que há, de certa forma, uma atualização de seu corpo discente e que, durante o ano corrente, este processo de renovação se acentuou. Das 11 respostas restantes, 07 delas foram marcadas na opção de estarem na escola entre um ano e dois anos. As outras quatro respostas indicam que estes estudantes estão há mais de dois anos nesta escola de música.

Sobre esta última informação, foi realizada uma análise comparativa com outra questão, abordada anteriormente, que solicitou a idade dos pesquisados. As respostas que indicaram um período de estudo superior a dois anos se relacionam diretamente às respostas dos mesmos quatro pesquisados que informaram possuir idades relativas à terceira faixa etária categorizada, que corresponde ao intervalo de 18 a 20 anos de idade. Desta forma, é possível inferir que estes sujeitos iniciaram seus estudos na Escola de Música Chiquita Braga ainda durante sua adolescência confirmando, através desta saturação de respostas, que a composição desse universo estudantil é, notadamente, de adolescentes.

Ao serem indagados sobre qual instrumento musical estudam/tocam na Escola de Música Chiquita Braga, os investigados demonstraram a qualidade democrática da aplicação deste questionário: todas as classes de instrumentos disponibilizadas nas respostas foram assinaladas. Desta forma, percebe-se que este instrumento de coleta de dados alcançou sobremaneira todo o universo estudantil estudado. Foi identificada uma situação interessante: enquanto, praticamente, metade das respostas, foi inclinada às classes de instrumentos de sopro como instrumentos estudados/tocados na escola de música, a outra metade assinalou as classes de violão, de teclado, de percussão e de bateria como instrumentos estudados/tocados nesta escola. Assim, houve 12 respostas voltadas para instrumentos de sopro diversos e 11 respostas para instrumentos de corda e de percussão.

Considerando que esta escola foi fundada seguindo uma lógica estrutural e formativa baseada nas atividades da Banda Municipal de Caucaia, à qual esteve vinculada durante sua fase de “Projeto Renovação”, houve, portanto, inicialmente, uma ênfase no ensino de instrumentos musicais de sopro característicos de bandas de música municipais, como, por exemplo, flautas, clarinetes, saxofones, trompetes, trombones, bombardinos e tubas. No

entanto, esta escola agregou e ofertou o ensino de instrumentos musicais diversos às bandas de música tradicionais, como, por exemplo, flauta doce, violão, teclado e percussão. O resultado deste questionário demonstra a alta adesão à oferta destes últimos citados, sendo que a classe de violão representa cerca de um quarto das respostas auferidas nessa questão.

Foi perguntado se os investigados tiveram outras experiências ou conhecimentos musicais anteriores ou fora do âmbito da escola de música. Das 23 respostas coletadas, 18 delas indicaram a ausência de conhecimentos e/ou experiências musicais dos pesquisados antes do seu contato com a Escola de Música Chiquita Braga. Esse quantitativo apresentado representa quase oitenta por cento das respostas marcadas. Apenas 05 respondentes indicaram possuir algum conhecimento/experiência anterior à escola de música, citando a escola regular, a igreja, a família e os projetos sociais como as referências destes saberes prévios.

No entanto, o que nos salta à vista é o elevado percentual de ingressantes nesta escola com pouco conhecimento musical formal. A pouca experiência sistematizada no campo musical não se delinea como um problema, mas, antes, pode ser vista como uma oportunidade de atuação da escola na formação do indivíduo. De acordo com Larossa (2002, p. 25), “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Há, neste sentido, um enorme potencial formativo musical e humano nesta escola. Este potencial, no entanto, existe por conta da ausência da promoção de uma educação musical no âmbito das escolas públicas. Este fato é corroborado durante a análise da próxima questão.

Os estudantes foram questionados se a escola regular em que estudam era pública ou particular. Apenas uma resposta sinalizou a categoria particular da escola regular na qual o estudante se encontra matriculado. Todas as outras respostas revelaram estudantes matriculados em escola pública regular. Retornando à pergunta anterior, apenas dois responderam possuir conhecimentos e/ou experiências de cunho musical obtidas na escola regular. Visto que este quantitativo não representa nem um décimo das respostas auferidas, conclui-se que há uma deficiência no ensino de música das escolas públicas. No entanto, devo ressaltar outra informação: o estudante que respondeu estudar em escola particular também informou não possuir conhecimentos/experiências musicais anteriores.

Desta forma, compreende-se que a ausência ou a deficiência da educação musical nas escolas regulares não se restringe apenas à escola pública, mas, atinge a educação básica de forma ampla. Ainda que a música seja positivada na lei como uma das linguagens que constitui o ensino da arte como “[...] componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996), percebe-se que “[...] a hierarquia das disciplinas se posiciona de forma a enquadrar as artes em uma posição de desvantagem em relação às outras.” (ROBINSON, 2006).

Ainda dentro deste assunto, Robinson (2006) reitera que os sistemas de educação foram criados para atender a demanda gerada a partir do advento da industrialização, valorizando as disciplinas que são consideradas “úteis” para o mercado em detrimento de disciplinas voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano. Então, disciplinas que não estimulam habilidades técnicas que estejam relacionadas diretamente com o mercado e para a industrialização não são consideradas importantes. Por conta disso, historicamente, a educação artística não é percebida, nem considerada como prioridade no sistema educativo tradicional.

As respostas obtidas através da questão que solicitou a indicação da série escolar de matrícula na escola regular foram classificadas e as informações foram comparadas com as respostas das idades dos estudantes. Verificou-se, portanto, que os investigados possuem idades compatíveis com as séries escolares da educação básica apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo esta lei, a educação básica deve ser organizada, preferencialmente, em séries anuais que considerem faixas de idade específicas dos estudantes (BRASIL, 1996). Desta forma, não foi identificado nenhum caso de estudante com histórico de evasão escolar, idade fora do limite padrão ou reprovação na educação básica até o momento desta pesquisa.

Dentre as diversas exigências, para que sejam realizadas as matrículas nos cursos de instrumentos desta escola de música, estão a boa assiduidade e o bom rendimento escolar do candidato a estudante de música. Neste sentido, é possível observar que há uma duplo direcionamento das consequências surgidas a partir destas exigências: ao passo que é possível inferir a influência da escola na manutenção do estudo sistemático destes estudantes nas suas séries escolares e, conseqüentemente, no seu bom rendimento escolar, também é possível perceber características do sistema de reprodução social, descrito por Bourdieu e Passeron (1992), através da seleção prévia, velada e inconsciente, mesmo que não haja um exame de seleção, propriamente dito. Acerca do processo seletivo no âmbito educativo, Bourdieu e Passeron (1992, p. 155) são enfáticos ao afirmarem que

Não há outro recurso senão o método comparativo quando se pretende separar o que se refere às exigências externas e o que se refere à maneira de correspondê-las ou o que, no caso de um sistema determinado, refere-se às tendências genéricas que todo sistema de ensino deve à sua função própria de inculcação, às tradições [...] e às funções sociais, jamais completamente redutíveis à função técnica de comunicação e de produção das qualificações.

A construção das próximas questões levou em consideração a diferenciação dos termos “importante” e “necessário”, para um mesmo contexto, a fim de estimular o estudante a pensar

e a refletir sobre a diferença destas duas nomenclaturas e, portanto, exercer sua capacidade de pensamento, reflexão e crítica acerca do tema destas questões que abordam o ensino de música na educação básica. Foram duas questões objetivas com as opções de “sim” ou “não”, porém, com posterior solicitação de justificativa da resposta. A partir da solicitação das justificativas das respectivas respostas, intentei obter subsídios materiais para medir, subjetivamente, o grau de desenvolvimento e de elaboração do pensamento de alguns destes estudantes.

Ao serem questionados se consideram “importante” o ensino de música nas escolas regulares, duas respostas foram negativas, o que representa menos de um décimo das respostas marcadas. As vinte e uma respostas restantes indicaram considerar importante o ensino de música nas escolas regulares. No entanto, ambos os respondentes que marcaram a opção “não” para esta questão, em seguida, não justificaram suas respostas. A partir destas informações não é possível concluir que suas respostas tenham sido definitivas ou se aconteceu algum eventual problema na compreensão ou no preenchimento da questão. Diante da insuficiência desses dados, bem como, do seu baixo percentual, em relação ao total de respostas, serão consideradas apenas as respostas afirmativas e suas respectivas justificativas.

Vale ressaltar que as questões, em si, não mencionaram os termos “público” ou “privado” para caracterizar a escola, mas, antes, objetivaram tratar a educação escolar de forma ampla. As justificativas mencionadas para as respostas afirmativas abordaram diversos pontos-chave da educação, mas, surpreendentemente, aspectos sociais, culturais e políticos também foram erguidos, revelando, de certo modo, indícios da construção de um pensamento mais estruturado e complexo por parte dos investigados. Um dos pesquisados respondeu que o ensino de música nas escolas é importante porque “acredito que a música nos ajuda intelectualmente a pensar, a sentir, a viver! E é isso que as escolas precisam!”. É, portanto, de fácil percepção a amplitude conceitual encontrada nesta resposta, visto que, nela são abordados aspectos objetivos e subjetivos do indivíduo.

Algumas das respostas desta questão contemplaram direta ou indiretamente a temática da criatividade relacionada ao ensino artístico de música ao mencionarem que o ensino de música nas escolas é importante porque “desperta a criatividade nos alunos”, “é uma forma de dar novos ares para os alunos e desperta a vontade de aprender algo novo”, “com ela aprendemos de uma forma mais alegre e leve”, “ela está em constante interação com o meio e com o fazer-criativo”, por exemplo. A partir destas, é possível inferir que há um processo de desenvolvimento do pensamento e da consciência de alguns estudantes e que o ensino de música nesta instituição pode ser o principal meio responsável pelo estímulo deste desenvolvimento conceitual.

Outras respostas revelaram que está em curso a construção de um processo de reconhecimento de si, por parte dos sujeitos, a partir do reconhecimento de suas emoções e de suas potencialidades, quando mencionam que o ensino de música nas escolas é importante porque “é bom para o aprendizado”, “ajuda no aprendizado e na concentração”, “estimula nos alunos uma sensibilidade musical”, “ajuda a melhorar capacidade de concentração e memória”, “faz a gente se sentir bem”, “é algo que melhora a vida”, “todo jovem deve ter acesso a algum tipo de arte e a música vem transformando vidas, eu sou um exemplo disso”, por exemplo. Ora, quando o indivíduo passa a ter consciência de si como ser humano, histórico e social há, conseqüentemente, um desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Depreende-se que há, também, a construção de um processo de reconhecimento do meio e de suas interações com ele, a partir de respostas que indicam que o ensino de música nas escolas é importante porque “ajuda muito na vida e comunicação com as pessoas”, “na minha opinião, a música alegre a pessoa e é muito importante para a cultura do nosso país”, “permite que os alunos possam se expressar através da música e adquirir conhecimento cultural através dela”, “porque dá oportunidades para crianças e jovens ter acesso à música”, “muitas pessoas tem vontade de aprender mais sobre a música porém não tem como”, por exemplo. Nestas últimas, é possível identificar uma percepção cultural, social e política, em desenvolvimento, nos investigados, a despeito da simplicidade de suas respostas.

Ao serem questionados se consideram “necessário” o ensino de música nas escolas regulares, quatro respostas foram negativas, enquanto dezenove foram positivas. A quantidade de respostas positivas corresponde a mais de oitenta por cento de todas as respostas apresentadas, enquanto as respostas negativas correspondem a menos de vinte por cento do total. Será analisado, inicialmente, as respostas negativas a fim de se verificar a consubstanciação das suas respectivas justificativas. Das quatro respostas auferidas, duas não inseriram justificativas e correspondem aos mesmos respondentes da questão anterior que, apesar de inserirem respostas negativas, não as justificaram.

As outras duas respostas negativas indicaram que não consideram o ensino de música necessário nas escolas porque “não acho necessário, acho importante, o necessário para o ensino regular é a intensificação das demais matérias” e “eu acho que era pra ser opcional, só pra quem quisesse estudar música”. É possível verificar que, mesmo as respostas sendo negativas quanto à percepção dos investigados acerca da “necessidade” do ensino de música nas escolas, as respostas apresentadas demonstram a capacidade de discernimento entre os dois termos “importante” e “necessário” utilizados nas questões. Vale salientar que estas respostas revelam, em parte, um processo de construção de uma consciência política e democrática, visto que, os

indagados não seguiram o pensamento hegemônico a respeito do ensino de música, mas, expressaram suas opiniões contrárias de maneira incisiva.

Das respostas positivas, posso destacar algumas, como, por exemplo, “é muito necessário pois vai estar contribuindo com a cultura do nosso país”. Esta resposta, além de demonstrar a consciência da necessidade da educação musical, traz à tona a discussão dos aspectos culturais nacionais. Respostas como “pois a música melhora a aprendizagem em um contexto geral” e “sempre vi que quem estuda música é mais inteligente, sabe se portar melhor e é mais educado” revelam, de certo modo, a leitura de como a educação musical auxilia no processo de aprendizagem integral do indivíduo. Devo ressaltar, também, respostas que abordam a questão pelo viés da oportunidade de emprego e de trabalho como, por exemplo, “porque favorece a convivência social e a inclusão social dando oportunidades aos mesmos”, “oferece abertura para diversas outras opções de trabalho” e “abre os nossos olhos para outras oportunidades”.

Outra resposta relevante foi “porque é importante para a integração na vida escolar, estimula o convívio social e além disso, permite que crianças e adolescentes tenham acesso a música”. Nesta última, percebe-se a preocupação com a interação dos indivíduos entre si e com o meio no qual estão inseridos. Neste sentido, Freire (1996) afirma que uma das tarefas mais importantes da prática educativa alicerçada em uma postura crítica é a criação de condições para que o educando, através das suas relações sociais e com o meio possa se assumir, “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.” (FREIRE, 1996, p. 41).

Ao serem questionados sobre o que mais os motivaram a participar da Escola de Música Chiquita Braga, foram apresentadas diferentes respostas as quais foram classificadas em duas categorias principais no que se refere à perspectiva de estímulos internos ou externos da motivação do pesquisado. Neste sentido, buscou-se tabular as respostas a fim de se compreender a origem (interna ou externa ao indivíduo) das principais causas que despertam o interesse do jovem a estudar música nesta escola. Em seguida, as respostas foram categorizadas de acordo com os aspectos objetivos e subjetivos intrínsecos a cada uma delas. Neste sentido, buscou-se compreender a qualidade da relação causal da motivação a estudar música com o próprio sujeito.

Observou-se que, em relação à origem dos aspectos motivacionais, dois terços das respostas indicaram estudantes que foram motivados por estímulos internos e, portanto, a inclinação ao estudo de música veio por conta própria, por interesse próprio de cada um. Dentre as respostas mencionadas, posso destacar “a possibilidade de crescer na vida”, “ser uma pessoa

melhor”, “aprender algo novo” e “ eu sempre quis aprender a tocar violão”, por exemplo. O terço restante das respostas indicou fatores motivacionais externos, como, por exemplo, o incentivo dos pais, dos amigos e dos familiares como fatores encorajadores à busca da educação musical.

Não obstante, é pertinente reforçar que a motivação humana remonta às suas características internas, pessoais e singulares. Porém, agentes externos podem despertar certos “gatilhos” motivacionais do sujeito, visto que, “[...] o sujeito é um ser essencialmente social e seu conhecimento um produto social.” (ANDRADE, 2021, p. 9). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de humanização do ser passa, fundamentalmente, pelas relações sociais, pelo convívio com outras pessoas, pela interação entre os indivíduos e por sua troca de saberes e conhecimentos (BRASIL, 2018). Neste sentido, apesar de a maior parte dos questionados demonstrarem motivações caracteristicamente internas como motivação principal para a sua participação na Escola de Música Chiquita Braga, fatores externos e sociais também devem ser considerados na sua assiduidade nesta escola de música.

No que tange às características qualitativas (objetivas ou subjetivas) das motivações do sujeito a buscar a educação musical, foi observado que as respostas se dividiram, praticamente, na proporção de meio a meio para características objetivas ou subjetivas. Os aspectos objetivos foram assim considerados a partir da dimensão concreta de um objetivo a ser alcançado. Os aspectos subjetivos foram identificados a partir de conceitos abstratos que não representam diretamente uma completude ou conclusão. Ou seja, os aspectos objetivos contemplam variáveis concretas com objetivos delineados e com resultados palpáveis, enquanto, os aspectos subjetivos se remetem a ideias, a conceitos e à valorização do processo em si, não contemplando resultados mensuráveis, mas, abstratos.

Dentre as respostas classificadas como “motivações objetivas”, achei bastante interessante duas, em específico as respostas que elencam como motivações a estudar na Escola de Música Chiquita Braga os objetivos de “tocar na Banda de Caucaia” e “ser músico da banda municipal”. Observa-se que, mesmo diante de todas as mudanças estruturais, conceituais e pedagógicas ocorridas ao longo da história da Escola de Música Chiquita Braga, bem como, do seu desvencilhamento da Banda de Música do Município de Caucaia, ainda se encontra em alguns estudantes o desejo de participar de banda de música municipal. Compreendo que isto se deve, em parte, ao modelo tradicional ainda presente nesta banda, bem como, ao seu caráter de patrimônio cultural produzido ao longo dos anos no Município de Caucaia.

Na análise das respostas classificadas como “motivações subjetivas”, foi possível identificar sua relação direta com as motivações de caráter interno, pessoal e singular. Todas as

respostas que foram classificadas como “motivações internas” também foram classificadas como “motivações subjetivas”. Todavia, algumas das respostas classificadas como “motivações externas” também foram enquadradas nas “motivações subjetivas”. Vale ressaltar que, algumas das respostas classificadas em “motivações externas” se delinearão como “motivações objetivas”.

Percebe-se, então, que, neste universo estudado, as motivações quando iniciadas sem a influência de fatores externos se consolidam como subjetivas e demandam maior capacidade de abstração, o que envolve diretamente a percepção humana de si, do próximo e do mundo, bem como, a sua capacidade criativa. No entanto, as motivações influenciadas por fatores externos se consubstanciam tanto em aspectos subjetivos quanto em aspectos objetivos. Ou seja, estas podem ocorrer tanto em níveis conceituais quanto em propósitos concretos, delimitados e delineados, almejando-se resultados específicos e mensuráveis.

Em seguida, foram perguntadas quais as dificuldades, no tocante à educação musical, que os estudantes passaram, durante o período de pandemia. Itens relacionados à comunicação foram os mais recorrentes nas respostas, como, por exemplo, problemas de conexão com a internet, qualidade da transmissão, ausência ou má qualidade de equipamentos eletrônicos para assistir às aulas, dentre outros, foram mencionados. Aliadas a estas, dificuldades de concentração, de compreensão e de aprendizagem também foram elencadas. Acerca das dificuldades apresentadas pelo período pandêmico hodierno, Marcos, Andrade e Lucena, (2020, p. 11) se pronunciam da seguinte maneira:

Lidar com essas transformações tão repentinas gera um desequilíbrio que altera a ordem natural das coisas. Para alguns, a capacidade de adaptação é normal, estimulante, motivadora, criativa. [...] Para outros, esse processo de aprendizado do novo é extenuante, desgastante. Pessoas com resistência a transformações e mudanças, pouca ou nenhuma resiliência, dificuldade em se autogerir, tendências a acomodação, inseguranças e outras dificuldades podem, nesse processo, enfrentar dificuldades ainda maiores de adaptação. (MARCOS; ANDRADE; LUCENA, 2020, p. 11).

Outra dificuldade relatada foi a indisponibilidade de instrumentos musicais para estudar em casa. Neste sentido, a escola de música autorizou a cessão de alguns instrumentos aos seus estudantes. Por não haver quantidade de instrumentos suficientes para que fosse distribuída a cada estudante, alguns ficaram sem instrumento durante o período de isolamento social. Apesar disso, alguns que possuíam instrumento em sua posse, relataram a problemática de não ter espaço adequado em casa para o estudo de um instrumento musical, além da dificuldade de conciliar os estudos musicais com os estudos escolares e as tarefas domiciliares. Não obstante,

também houve respostas que mencionaram não terem tido dificuldades, no que tange às aulas de música, associadas ao período de pandemia.

Por fim, foi indagado sobre quais seriam suas pretensões com a educação musical aprendida na escola de música. As respostas foram divididas em categorias temáticas e contemplaram as dimensões do desenvolvimento pessoal, do aprendizado de música/instrumento musical, da possibilidade de expressão por meio da arte e, também, levaram em consideração a profissionalização deste aprendizado. Nesta última categoria, foi possível verificar que houve uma subdivisão em duas subcategorias, a saber: a profissionalização com o intuito da prática instrumental como músico e a profissionalização com o intuito da prática educativa como professor de música, ou seja, inclinada à carreira docente. Vale ressaltar que quase a metade das respostas acerca das pretensões que estes estudantes possuem com a educação musical aprendida girou em torno destes dois aspectos.

Assim como diversas outras atividades e ramos profissionais, a atividade musical possui em seu seio estes dois aspectos: a prática artística e a docência. Desta maneira, é comum que músicos, ao longo do tempo, voltem suas atividades para a prática docente de música. Também é comum que professores de música realizem trabalhos como músicos. É possível perceber, então, a interseção e a complementaridade existente entre as características do artista e do arte-educador, evidenciadas nas respostas apresentadas sobre as pretensões profissionais do aprendizado musical. Neste sentido, Moraes (2011, p. 65) explica que

A arte tem uma significação pedagógica, um sentido pedagógico imbricado em sua essência. Até porque sem o simbólico, sem o expressivo, sem o dito da linguagem seria impossível para a humanidade precisar ensinar qualquer coisa. Não haveria nada a ser ensinado, visto que é pelo simbólico que cada ser humano, único e particular, diz-se, como é pelo trabalho que cada ser humano pode se fazer construtor, para ser com os outros. (MORAES, 2011, p. 65).

A partir destas informações, foi possível traçar um perfil básico que delinea o estudante da Escola de Música Chiquita Braga, observadas suas características históricas, sociais e educativas. Desta forma, posso pontuar que o perfil socioeducacional destes estudantes contempla algumas características predominantes. Estes estudantes, geralmente, são jovens adolescentes, com idade que oscila entre 12 e 17 anos; se encontram em igual proporção, em relação aos gêneros sexuais masculino e feminino; todos moram no Município de Caucaia, com os seus pais ou com os seus avós. Estes estudantes, em sua maioria, moram no entorno da Escola de Música Chiquita Braga e se locomovem até ela a pé ou de bicicleta.

São estudantes de escola pública que cursam os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio; estão com idade dentro da faixa recomendada para as suas respectivas séries e possuem boa assiduidade e bom rendimento escolar. Estes tomaram conhecimento das atividades da Escola de Música Chiquita Braga, através da sua própria escola regular; não tiveram acesso a um conhecimento musical específico anterior a esta escola de música e permanecem nela, geralmente, entre um e dois anos. São estudantes que se dividem entre instrumentos de sopro, de cordas e de percussão, mas que a maioria destes tem sua educação musical voltada para o aprendizado de instrumentos de sopro das bandas de música municipais tradicionais.

Esta análise identificou que estes estudantes consideram o ensino de música além de importante, necessário nas escolas regulares e reconhecem a diferença conceitual entre estes dois termos. São jovens que criam suas próprias motivações para estudar música e estas advêm de desejos basicamente subjetivos, como “aprender algo novo” ou “ser alguém na vida”, por exemplo. São adolescentes que tiveram que se reinventar e se adaptar ao período pandêmico, resistindo às suas dificuldades apresentadas, como problemas técnicos e limitações tecnológicas, além de dificuldades de concentração, compreensão e aprendizagem. Estas dificuldades aliadas às condições sociais destes, que já impõem certas restrições no processo educativo, potencializaram as suas capacidades de superação e de autonomia.

É interessante destacar, também, que a fase da adolescência, que compreende a faixa etária característica do público da Escola de Música Chiquita Braga, é um período de intensas modificações tanto físicas e biológicas quanto cognitivas, de modo que há, durante a adolescência, transformações, também, na forma de perceber de mundo, de como se colocar no mundo, no desejo de se expressar de diversas maneiras e nas suas relações de afeto (PIAGET, 1967). Desta forma, percebo uma imensa oportunidade de aproveitamento e de desenvolvimento das potencialidades destes sujeitos a partir da sua formação humana e integral proporcionadas através do ensino de música. Sobre a utilização da música, como meio de expressão, por parte do adolescente, Gainza (1988) se manifesta da seguinte maneira:

O adolescente põe na música - seja como receptor ou como emissor - sua mente e seu afeto [...]. Quer expressar-se a qualquer custo. Está ansioso por buscar e encontrar os sons que correspondem dentro e fora de si, porque gostaria de dizer sua própria música. Seu sistema corporal, embora algo desajeitado, está desejoso de aprender e reaprender. (GAINZA, 1988, p. 24).

Por suas características de formação, de transformação e de renovação, a juventude, de modo geral, tão notadamente percebida na adolescência, é vista por Moraes (2011), de forma

ampliada, de modo que esta autora a considera como aspecto que deve ser inerente à prática humana em qualquer idade. Por seus aspectos relacionais, criativos, adaptativos, dentre outros, esta autora enfatiza que “A essência da juventude não nos deve abandonar nunca, nem ser esquecida. [...] A juventude torna-nos desafiadores e corajosos. A juventude faz-nos destemerosos e criativos! A juventude torna-nos carente de gente.” (MORAES, 2011, p. 217).

## 7.2 As entrevistas

Foram realizadas entrevistas com o objetivo de reunir informações próprias de cada entrevistado que, através de seus relatos, compartilharam suas percepções a respeito dos processos educativo-musicais, com movimentos de estímulo à criatividade e de promoção da autonomia dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga. As entrevistas são um dos métodos qualitativos mais comumente utilizados nas pesquisas sociais e assumem relevante papel nos estudos de caso (YIN, 2005). Foi produzido, para tanto, um roteiro semiestruturado de perguntas que procurou abordar as categorias temáticas “educação”, “educação musical”, “formação humana”, “autonomia” e “criatividade”. A partir dos relatos, foi verificado o que se enquadrou ou não nestas categorias e, por fim, foi realizada a análise do seu conteúdo (BARDIN, 1979).

Para a realização das entrevistas, foram utilizados alguns critérios de escolha e de seleção dos possíveis candidatos à condição de entrevistados. Para tanto, foram desenvolvidos cinco perfis que se referem diretamente às diferentes posições e pontos de vista que estes possuem em relação à Escola de Música Chiquita Braga, tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo desta organização. A intenção principal foi analisar as diversas percepções a respeito do processo educativo-musical, bem como, as características que relacionam as categorias de autonomia e criatividade com a educação musical proposta na referida escola de música. Os perfis consideraram, então, a participação de cinco atores deste cenário educativo, a saber: um estudante ativo; um estudante egresso; um pai, uma mãe ou um responsável por algum destes estudantes; um professor de música e um gestor/administrador desta escola.

Para cada perfil apresentado, foi, então, selecionado um indivíduo que se enquadrava nos critérios de seleção estipulados. Os requisitos de cada perfil se encontram descritos e detalhados no item **5.5.1 População e amostragem** deste estudo de caso. No entanto, a realização das entrevistas ocorreu apenas com os selecionados dos perfis relativos às categorias “estudante ativo”, “professor de música” e “gestor da escola”. O selecionado da categoria “estudante egresso” aceitou o convite, porém, por conta da distância de sua residência e de algumas

dificuldades de logística, desistiu, em seguida. O selecionado da categoria “pai, mãe ou responsável por aluno” não aceitou o convite para ser entrevistado, por conta do receio de contato pessoal com o entrevistador, em razão da pandemia do Covid-19.

A entrevista se estabelece, essencialmente, como um processo de interação social (GIL, 1991). Visto isso e observadas as atuais condições de limitação das interações sociais, em nível presencial, bem como, as orientações sanitárias nacionais, estaduais e municipais, deliberadas e decorrentes do atual estágio de pandemia as quais regulam e regulamentam o distanciamento social como principal meio de prevenção da contração da COVID-19 (ONU, 2021), foram obedecidas as medidas de protocolo sanitário estabelecidas pela autoridades competentes a fim de que as entrevistas fossem realizadas com toda a segurança tanto para o entrevistador, quanto para os entrevistados. Desta forma, as entrevistas ocorreram de modo presencial, porém, mantendo-se a distância recomendada entre entrevistador e entrevistados, bem como, foram tomadas as medidas de higiene necessárias para estes encontros.

As entrevistas foram realizadas durante o segundo trimestre de 2021, nos dias 26 de maio, 10 de junho e 25 de junho, com os selecionados dos perfis relativos ao “estudante ativo”, “professor de música” e “gestor da escola”, respectivamente. Os entrevistados foram informados da temática a ser abordada, bem como do teor deste estudo e aceitaram participar desta pesquisa social de forma voluntária e cientes da transcrição e da divulgação integral do seu conteúdo, bem como da sua análise. Para tanto, os voluntários aderiram a esta pesquisa através do preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi acordado com cada um deles que estes serão informados sobre os resultados e as conclusões, bem como sobre o teor total deste estudo após sua conclusão.

A despeito da apresentação das categorias dos agentes deste processo educativo, os nomes e a identificação dos entrevistados foram mantidos sob sigilo. A confidencialidade dos seus dados visa incutir neste estudo a sua imparcialidade devida, bem como, atender às condições éticas necessárias para a realização de uma pesquisa de campo. Para tanto, os entrevistados serão identificados a partir de cada categoria a que foram enquadrados, de acordo com a sua função dentro da comunidade escolar. A denominação ocorreu da seguinte maneira: o entrevistado da categoria “estudante ativo” foi denominado de Entrevistado A; o entrevistado da categoria “professor de música” foi denominado de Entrevistado B; o entrevistado da categoria “gestor/administrador” foi denominado de Entrevistado C.

No intuito de se conhecer a realidade educacional e os processos educativos ocorridos no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga, bem como, a relação destes e seus efeitos voltados para movimentos de estímulo à criatividade e de promoção da autonomia dos

estudantes de música desta escola, utilizei os relatos produzidos nas entrevistas como representação da realidade investigada, visto que estes traduzem, de certo modo, a leitura e a percepção dos entrevistados acerca de todo o movimento educacional promovido nesta escola de música, objeto de estudo desta pesquisa.

É importante salientar que a realização destas entrevistas se delimitou com o público caracteristicamente interno da referida escola, em seus diferentes papéis atribuídos no processo educativo, tanto em sua participação direta, como é o caso do “estudante ativo” e do “professor de música”, quanto em sua participação indireta, como é o caso do “gestor/administrador”, visto que os candidatos com perfis de agentes caracteristicamente externos, tanto na condição de participação direta, como é o caso do “aluno egresso”, quanto na condição de participação indireta, como é o caso do “pai/mãe/responsável”, não participaram das entrevistas. No entanto, esta amostra pesquisada também se verifica como satisfatória para a produção das informações, visto que, mesmo sob o ponto de vista estritamente interno, revela o posicionamento de diferentes atores desse contexto educativo.

Segundo Freire (1987), através da prática do diálogo e da valorização das diferentes experiências, visões e saberes dos sujeitos, é possível se construir um conhecimento sólido, válido e sustentável. Desta forma, as entrevistas realizadas se propuseram como uma ferramenta de escuta das opiniões e das percepções dos agentes selecionados para fazer parte deste estudo os quais estão envolvidos no processo educativo investigado, mas, não apenas isso, também se propuseram como um ato dialógico, no qual se buscou realizar questionamentos, problematizações e reflexões de a fim de se produzir conhecimentos que sirvam de alicerce para ações sustentavelmente transformadoras para toda a comunidade presente no âmbito da educação musical.

A seguir serão discutidos alguns pontos relativos à categoria “educação” proposta para a realização da análise dos relatos dos entrevistados. Na perspectiva de Freire (1977), a educação, independentemente da sua característica de capacitação profissional ou não, possui um objetivo fundamental: esta deve “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1977, p. 33). Percebe-se, portanto, que o conceito freireano de educação está precipuamente ligado ao desenvolvimento da capacidade do sujeito de reconhecer a si e ao meio no qual vive por meio das relações sociais. No entanto, deve-se ressaltar que estas relações sociais devem estar ligadas à prática do diálogo, a fim de que não haja apenas uma transferência de saber, mas um relacionamento de pessoas que aprendem umas com as outras (FREIRE, 1987).

Consta no artigo 1º da Lei 9.394/1996 (LDB) que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1). Desta forma, o referido texto considera como educação todos os processos formativos envolvidos nas mais diversas formas de relações e interações sociais. Neste sentido, observa-se que o Entrevistado A relata um pensamento próximo ao descrito na LDB ao mencionar sua crença que a “educação é algo que começa em casa [...]. Você passa uma grande parte da sua vida na escola, com as pessoas da escola. Mas a família faz parte também. Eu acredito que a nossa mente, a nossa personalidade é formada pelo contato com as pessoas que a gente convive.”

Wallon (1986) destaca o papel da afetividade nas relações sociais como fundamento da aprendizagem e como um dos aspectos centrais responsáveis pelo desenvolvimento humano. Neste sentido, foi perguntado ao Entrevistado B como era o seu relacionamento com seus alunos e, assim, ele respondeu: “Meu relacionamento com meus educandos é ótimo. Até então, não encontrei dificuldade nenhuma em conviver com eles no ambiente de aula ou fora dele”. Ao ser perguntado sobre como era o seu relacionamento com os demais profissionais da Escola de Música Chiquita Braga, ele afirmou que possui um ótimo relacionamento com eles também. “A gente é como se fosse uma família mesmo. Nos reunimos, saímos juntos, nos relacionamos muito bem. Acho, até, que isso reflete no nosso trabalho. Temos muita confiança uns nos outros e, por isso, trabalhamos melhor e com mais motivação” (ENTREVISTADO B).

Percebe-se, a partir destes relatos, que o lado afetivo das relações sociais pode influenciar diretamente a confiança e, conseqüentemente, as capacidades do ser humano, potencializando, de certo modo, seu rendimento, sua produtividade e seu desenvolvimento. O Entrevistado C também reforça este pensamento ao afirmar que “ao participarem de práticas de grupos e de apresentações, os alunos desenvolvem a confiança”. Depreende-se, a partir da perspectiva walloniana, que o ser humano é geneticamente social, ou seja, este indivíduo não é caracteristicamente social em consequência de circunstâncias externas, mas por necessidade interna, ou seja, o ser humano é organicamente social (WALLON, 2007). Neste sentido, é possível inferir a necessidade do bom relacionamento entre educador e educandos. Freire (1996, p. 143) ainda sinaliza que “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico.”

Durante a análise do relato do Entrevistado A, pude perceber que este considera demasiadamente importante para a sua aprendizagem a participação afetiva que alguns educadores tiveram na sua vida. Como boa parte dos jovens oriundos de áreas periféricas, o

Entrevistado A possuía problemas de falta de referenciais, além de não saber lidar direito com as transformações biopsicossociais ocorridas durante a sua adolescência. “Eu não cresci com uma figura paterna [...]. Eu fui criado com meus avós [...]. Meu avô, minha avó e minha tia, eles me educaram. Eu aprendi a ler em casa”. Neste sentido, ele reconhece o processo educativo presente na participação do educador que se empenha mais do que o necessário para apenas passar o conteúdo, quando este se preocupa com a vida do educando.

Eu tenho um respeito muito grande por pessoas que eu tenho admiração, sabe? Eu tenho muito respeito tanto pelo meu professor da Chiquita Braga quanto pelo meu primeiro professor de música. Eu estava passando por fases difíceis da minha vida que, acredito que, talvez, todo jovem, adolescente já tenha passado, e, foi aí que, eu recebi muitos conselhos. Eu sentia que ele era muito próximo, o meu primeiro professor de música. E eu acho importante esse contato. Ele me aconselhava, sabe? Tipo, mesmo ele sendo o professor, não falava só de assunto profissional, da aula. Mesmo ele sendo profissional, quando eu precisava de uma palavra, de alguma coisa, ele estava ali e falava: “Não, cara, não é assim, é assim, assim e tal”. Eu não cresci com uma figura paterna [...] Eu acredito que isso envolva educação, porque se você aprende, então é educação. (ENTREVISTADO A).

Segundo Freire (1996), a educação também tem que ser problematizadora para que seja capaz de estimular a criticidade e de capacitar o sujeito educando a enfrentar os desafios cotidianos. Freire (1996) afirma que o estímulo ao pensamento crítico deve ser o alicerce para o processo educativo: “[...] pensar certo, em termos críticos, é uma exigência.” (FREIRE, 1996, p. 29). Neste sentido, Koellreutter (2018e, p. 56) tem seu pensamento pedagógico aliado ao de Freire e afirma que “[...] sem crítica não há evolução.” Desta forma, o educador deve ser provocador da construção do pensamento de seus educandos através da interrogação de questões problematizadoras que sejam capazes de gerar reflexões e críticas em ambos. Conseqüentemente, o educando passa a construir seu próprio conhecimento, como, também, passa a alcançar uma maior autonomia de pensamento.

A partir do conteúdo classificado na categoria “educação musical”, foram identificados indícios de uma prática educativo-musical problematizadora no relato do Entrevistado B, quando este afirmou que “a cada aula, nós (professores) trazemos novos desafios para os nossos educandos” (ENTREVISTADO B, grifo meu). No entanto, vale salientar que a problematização em si pode se situar entre os padrões objetivos (ou práticos) e os subjetivos (ou conceituais). É possível destacar a característica objetiva da ação problematizadora por parte do docente (Entrevistado B) no relato mencionado, enquanto, é possível aferir subjetividade na problematização conceitual do relato do estudante (ENTREVISTADO A) quando este é enfático ao afirmar que “meu primeiro professor de música sempre me aconselhava a pensar

grande e eu construí essa ideia na minha cabeça: que eu não podia ficar pensando pequeno” (ENTREVISTADO A).

Uma das tarefas das artes e da educação artística, de modo geral, é, certamente, despertar uma consciência crítica, questionadora e problematizadora da realidade do cotidiano. A arte, ou a prática artística, por meio do seu poder simbólico, da sua subjetividade e da sua representatividade próprios, possui a capacidade de conscientizar a pessoa da sua realidade social, visto que, “[...] a arte, ela própria, é uma realidade social.” (FISCHER, 1983, p. 57). Desta forma, a educação musical contemporânea possui o desafio de estimular o pensamento crítico, questionador e problematizador das coisas comuns do dia-a-dia, de modo que o indivíduo possa realizar uma leitura da realidade sob um espectro amplo que contemple os aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, ambientais, éticos e estéticos, dentre outros, envolvidos nesta realidade.

Não obstante, a partir das experiências educativo-musicais, é que o indivíduo será capaz de construir e constituir um pensamento reflexivo que possibilite a sua atuação diante de si e do mundo. Larossa (2002, p. 26, grifo do autor) afirma que “[...] é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Neste sentido, a educação musical utilizada essencialmente para o desenvolvimento integral do sujeito será, conseqüentemente, uma ferramenta eficaz de formação e de transformação deste, bem como, também, atuará em prol do desenvolvimento da própria sociedade, a partir da abertura do educando para a sua própria transformação.

Andrade (2016, p. 33) menciona que a prática docente da educação musical “[...] está relacionada à cultura e aos saberes que os educadores trazem de suas experiências pessoais, às vezes até do senso comum[...]”, de modo que “[...] essa cultura adquirida com a vivência possibilita a utilização da música em sua ação pedagógica.” (ANDRADE, 2016, p. 33). O Entrevistado C corrobora esta afirmação ao relatar a origem da Escola de Música Chiquita Braga que, ainda em sua fase piloto, denominada de Projeto Renovação, não possuía muitos recursos didáticos e pedagógicos em relação à prática docente da educação musical ali iniciada, bem como, também não possuía um currículo organizado e estruturado, de modo que cada docente seguia uma linha de atuação empírica própria.

Até 2012, o projeto, que até então se chamava Projeto Renovação, funcionou pedagogicamente de maneira muito elementar, sem quaisquer orientações pedagógicas para os monitores [...]. Apenas em 2014, com a mudança de coordenação, uma nova proposta de gestão e ensino foi posta em prática na escola. [...] Quando ainda era Projeto Renovação, não tínhamos uma preocupação com o currículo a ser

utilizado. Era mais empírico. Somente quando o “projeto” passou a ser “escola” foi que começamos a nos preocupar com a estruturação de um currículo”. (ENTREVISTADO C, grifo meu).

Freire (1977) propõe que o conhecimento científico se deriva essencialmente do saber popular, ou seja, esse provém diretamente das experiências humanas e sociais. Desta forma, o processo educativo não significa uma construção do saber através da ruptura com estas experiências, mas, antes, pressupõe uma superação das experiências originárias através da renovação dialética destes saberes decorrentes da vida normal, do cotidiano. Neste sentido, a educação possui estreitos laços com os saberes, com as experiências e com o contexto social dos sujeitos. Este pensamento se alinha à reflexão de Larossa (2002, p. 27) a respeito do saber da experiência, quando este afirma que “[...] este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.”

A Escola de Música Chiquita Braga, ainda sob o formato de Projeto Renovação, iniciou suas atividades educacionais com pouco capital cultural, no que se refere a recursos didáticos e pedagógicos, bem como, a competências propriamente docentes, utilizando, basicamente, os conhecimentos musicais e as experiências de vida dos educadores ali envolvidos. Segundo o Entrevistado C, esta escola passou por um processo de renovação próprio e, através de mudanças na sua coordenação pedagógica, iniciou um processo de profissionalização da sua gestão e do seu núcleo de ensino. Neste período, foram desenvolvidos tanto o Projeto Político Pedagógico quanto a estruturação do seu Currículo.

É importante ressaltar que, durante esta fase de transição, foi estruturado e organizado um currículo inicial para escola, porém, segundo relato do Entrevistado C, “com o passar do tempo, houve a necessidade de reorganização desse currículo” (ENTREVISTADO C), de modo que melhor se adequasse às condições de mudanças que ainda estavam ocorrendo, bem como, para melhor atender às necessidades dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga. Neste sentido, compreende-se que a construção do atual currículo tentou se adequar ao contexto no qual a escola e seus estudantes se encontram inseridos. Segundo o Entrevistado C, o atual PPP desta escola foi construído de maneira colaborativa entre educadores e coordenadores e é fruto de diversas discussões, reflexões, debates e contextualizações a respeito da realidade vivida pelos seus estudantes.

Coordenadores e professores organizaram o projeto político pedagógico da Escola que previa formação básica em música durante dois anos através de uma metodologia que alia teoria à prática nas disciplinas distribuídas em núcleos, como musicalização, prática instrumental, estruturação e história da música. [...] O projeto político

pedagógico foi reorganizado junto com os professores, sempre orientado pela coordenação pedagógica e passamos a usar como base pedagógica o método de ensino coletivo de instrumentos e houve também a inserção dos instrumentos de flauta doce, violão e teclado”. (ENTREVISTADO C).

Diante deste relato, é possível perceber a ampliação do pensamento e da percepção acerca da educação musical, no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga, quando esta escola decide ampliar sua atuação educativo-musical ao inserir instrumentos que não são tão comuns no âmbito das bandas de música tradicionais, como a flauta doce, o violão e o teclado. Por esta escola de música ser originária da ação voluntária de integrantes da Banda Municipal de Caucaia, podemos inferir um processo dialético presente na superação de alguns conceitos tradicionais enraizados, mas sem abandoná-los, agregando inovações e novas perspectivas. Moraes (2011, p. 38) afirma que “O processo educativo, todo ele, é um processo dialético, no qual a tradição e a novidade devem fluir lado a lado.”

Outro ponto que deve ser enfatizado é a utilização do método de ensino coletivo, no âmbito desta escola de música, que busca valorizar e facilitar não apenas a comunicação entre educador e educandos, mas, também, entre os estudantes entre si, favorecendo a interação e a integração social destes, bem como, da construção coletiva do saber. Desta forma, um projeto de educação musical voltado para a valorização dos aspectos inerentes a cada estudante, como é o caso da Escola de Música Chiquita Braga, se propõe como um espaço de promoção da emancipação humana e social, visto que busca desenvolver nestes estudantes a compreensão da realidade na qual estão inseridos, de maneira questionadora, crítica e reflexiva, tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo.

A partir deste ponto, portanto, serão analisados os aspectos relativos à categoria “formação humana” identificados nos relatos das entrevistas. A formação humana, segundo a visão de Freire (1987), compreende a produção do conhecimento como um processo histórico-social coletivo. Neste sentido, ao longo da história, a educação assume o papel de meio promotor do desenvolvimento humano em sociedade. Saviani (2020, p. 2) destaca que “[...] é necessário considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico.” Deste modo, é possível verificar que o processo educativo é próprio da sociedade humana e origina-se do mesmo processo que deu origem ao homem. De modo que “[...] desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.” (SAVIANI, 2020, p. 2).

Matos (2008) vê na educação musical uma alternativa de formação e emancipação humana e social de indivíduos que se encontram em situação de risco social, pois, “[...] o risco

social é o risco humano!” (MATOS, 2008, p. 78). O Entrevistado C confirma este pensamento ao afirmar que “o ensino da arte pode figurar como um relevante meio para a promoção da cultura, da inclusão social, do resgate da autoestima, de um pensamento crítico e do exercício pleno da cidadania” (ENTREVISTADO C). Em vista disto, o ‘da Escola de Música Chiquita Braga prevê a inclusão social potencializada pela produção artística, através de suas atividades educativo-musicais voltadas para a formação de músicos por meio de uma formação humana e cidadã de jovens oriundos de famílias de baixa renda (EMCB, 2021).

A formação dita humana, então, ocorrida através das relações sociais com o objetivo da humanização e da valorização do ser, passa, invariavelmente, por um processo de comunicação ativa no qual os elementos inerentes a cada ser humano são postos como elementos próprios da construção dialética do conhecimento. Desta forma, na partilha dos saberes, das visões e das experiências de cada um, todos aprendem individual e coletivamente. Freire (1977, p. 66) destaca que “[...] esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.” A comunicação, neste sentido, é sugerida como o canal no qual a educação trabalha em prol do desenvolvimento humano. Freire (1977) ainda afirma que o mundo humano é um mundo de comunicação e que a comunicação entre os sujeitos é a característica primordial deste mundo cultural e histórico.

Koellreutter (2018f, p. 127) enfatiza que a música “[...] é um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado, um meio de comunicação que faz uso de um sistema de sinais sonoros.” Neste sentido, o Entrevistado A descreveu uma de suas experiências educativo-musicais a qual teve a música como forma de linguagem na comunicação simbólica entre os sujeitos. “Ele me ensinou a fazer a marcação dos tempos no teclado, só três notas, enquanto um fazia o solo e o outro fazia outra coisa. Aí, ficou legal” (ENTREVISTADO A). Desta forma, é possível destacar a educação musical como “[...] um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.” (SAVIANI, 2020, p. 4), através do seu alto potencial comunicativo.

Freire (1987), no entanto, reforça a diferença entre comunicar e fazer comunicados. Quando o educador realiza comunicados, sob a bandeira da educação, este, na verdade, não está considerando o educando como parte ativa do processo educativo. Antes, ignora-o como agente do processo e o considera apenas como um objeto, um recipiente no qual irá depositar conteúdos estáticos e sem significação prática para estes. Neste sentido, se o estudante é tratado como objeto, como coisa, não é possível que haja comunicação entre educador e educando, visto que “[...] as coisas não se comunicam, não contam sua história.” (FREIRE, 1977, p. 50). Desta

forma, fazer comunicados remete à ideia do puro repasse de informações. Comunicar, entretanto, é uma atividade humana e remete à uma ideia ampla de formação, de reconhecimento do outro, de valorização dos seus saberes e de suas experiências.

Freire (1996, p. 138-139) acrescenta que é necessário à prática docente que “se somem saberes outros da realidade concreta [...] em diferentes áreas”, e isto pode ocorrer através da observação, por exemplo, mas, mais efetivamente esse processo de apropriação de saberes ocorrerá através do diálogo entre os sujeitos. Gainza (1988) identifica que, ao longo dos anos, aumentou a quantidade de educadores musicais que estão pautando suas práticas pedagógicas em torno da promoção do diálogo, em detrimento do puro e simples repasse de conteúdos. No entanto, segundo esta autora, “[...] esse aspecto é apenas um [...] dentre as tarefas que o educador deve enfrentar em seu esforço por promover o desenvolvimento harmonioso das potencialidades de seus alunos dentro do âmbito de uma educação permanente.” (GAINZA, 1988, p. 19).

Freire (1987) ressalta que a educação que se pauta na prática do diálogo, através das relações dialógicas que apreciam o ser humano como ser legítimo em sua cultura, crenças, saberes e experiências, produz no sujeito educando uma postura questionadora, além de uma consciência problematizadora, reflexiva e crítica. A prática dialógica é, também, uma prática coletiva de construção do conhecimento e de saberes. Koellreutter, citado em Brito (2001, p. 161), enfatiza que “[...] a atividade musical constitui-se um tipo de diálogo”, enquanto o Entrevistado C afirma que “a música, em grande parte, é uma atividade coletiva.” Deste modo, concordo com Saviani (2000, p. 4) e considero que, utilizada em um processo educativo voltado para o desenvolvimento integral do ser humano e pautada sob a condição da prática da dialogicidade, “a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo.”

O ensino artístico deve, portanto, ocupar uma posição de espaço de promoção do diálogo e de debates capazes de “[...] transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante das mudanças sociais.” (KOELLREUTTER, 1998 *apud* BRITO, 2001, p. 43). Para tanto, percebo, como processo de formação humana, o processo educativo-musical presente na Escola de Música Chiquita Braga, o qual estimula, primordialmente, a apropriação e a utilização da linguagem musical como ferramenta de expressão e de comunicação por parte de seus estudantes, a fim de capacitá-los a constituírem um pensamento livre, reflexivo e autônomo, de forma tanto individual quanto coletiva (EMCB, 2021). O exercício do diálogo, portanto, é um recurso utilizado no processo educativo desta escola de música que visa a promoção do ser em sua maior amplitude através das práticas educativo-musicais.

A partir deste ponto, serão discutidos os elementos relativos à categoria “criatividade” presentes nos relatos dos entrevistados. Freire (1987, p. 72) destaca que uma educação problematizadora e baseada no diálogo “[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade.” Andrade (2016, p. 33) ressalta que “[...] além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo o processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.” Esta afirmação é confirmada pelo Entrevistado A que, quando questionado sobre a influência das suas experiências educativo-musicais sobre sua capacidade criativa, responde assim: “Eu acredito que a música desperta isso na gente. [...] O aprendizado musical [...] me fez ter menos medo.”

Robinson (2006) ressalta que a criatividade está diretamente ligada à coragem de correr riscos, de não ter medo de errar, de criar algo a partir de uma ideia original que possua valor. Deste modo, a capacidade criativa é mais perceptível nas crianças, visto que “[...] elas não têm medo de errar.” (ROBINSON, 2006). A educação, neste sentido, deve estimular a ideia que se você não estiver preparado para errar, você nunca terá uma ideia original. No entanto, à medida que vamos crescendo, nos é passada a ideia de que errar é a pior coisa que pode acontecer, de tal maneira que estigmatizamos os erros. Segundo Robinson (2006), deste modo, ao longo da vida, nós não somos educados de forma a ampliar nossa criatividade, nem a diminuí-la, mas a abandoná-la. Sendo que “[...] o resultado disso é que estamos educando as pessoas para serem menos criativas.” (ROBINSON, 2006).

O ensino de artes, notadamente, possui como função primordial desenvolver a capacidade criativa do sujeito, bem como, sua autonomia, seu senso crítico, seu raciocínio subjetivo e sua leitura da realidade, através da apropriação e da utilização da linguagem artística como forma tanto de expressão, quanto de conhecimento. O Entrevistado C reconhece este atributo do ensino de artes aplicado à educação musical ao afirmar que “ao estudar música, as crianças e jovens desenvolvem habilidades relacionadas à sensibilidade, à criatividade, à disciplina, à sociabilidade e à percepção sobre o mundo em que interagem”. O Entrevistado B também vê na educação musical um enorme potencial humano-formativo estimulador tanto da criatividade quanto de outros aspectos do ser humano.

A educação musical pode mudar a vida de uma pessoa. Ela pode contribuir para um desenvolvimento superior dessa pessoa em relação aos demais, trabalhando tanto a parte motora como também a criatividade, sensibilidade e ouvido, ou seja, uma pessoa que é musicalizada ela tem uma percepção diferente do mundo ao seu redor. (ENTREVISTADO B).

Moraes (2011, p. 60) sugere que um ambiente educativo, para que seja propício para uma verdadeira educação artística deve abranger um “[...] espaço para o exercício da sensibilidade criativa, de uma autonomia.” Ao ser questionado se há, no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga, alguma ação educacional ou projeto voltado especificamente para o estímulo da criatividade dos seus estudantes, o Entrevistado C ratifica a afirmação anterior ao responder que “não há projeto específico com essa finalidade, entretanto, o próprio ensino de música ajuda a trabalhar a autonomia e o processo criativo dos alunos”. O Entrevistado B, dentro deste raciocínio, afirma que a partir da educação musical o sujeito educando “consegue estar à frente dos demais pelo simples fato de ser um ser mais criativo, intuitivo e perceptivo. A música tem esse poder de dar mais criatividade à pessoa, de deixá-la mais livre”.

Koellreutter (2018f) reitera que a educação musical deve indicar caminhos para a invenção, para a criação de novas ideias, novos conceitos e novos princípios, além de que, também, deve ensinar o aluno a observar o passado e relacioná-lo com o presente, contextualizando-o, além de poder analisar o desenvolvimento da sociedade, a fim de que este possa ser autor da sua história. Este autor visualiza a improvisação como uma experiência criativa mais livre e espontânea dentro do campo da educação musical. O Entrevistado C tem seu pensamento alinhado ao de Koellreutter quando esse afirma que “em exercícios e processos de improvisação, o aluno trabalha a criatividade” (ENTREVISTADO C).

Ainda neste sentido, foi perguntado ao Entrevistado C se as práticas de improvisação são incentivadas no processo de ensino e de aprendizagem da Escola de Música Chiquita Braga. Ele respondeu que “não de maneira regular, mas, esporadicamente, realizamos oficinas que contemplam processos de improvisação. Cotidianamente, fica ao cargo de cada professor utilizar ou não esse tipo de ferramenta para ministrar suas aulas”. O Entrevistado B afirma que há um projeto novo, que está sendo desenvolvido juntamente com um professor da UFC, que prevê a parceria desta escola de música com atividades de extensão desta universidade. “Nesse projeto, ele aborda improvisação e criatividade com os alunos trazendo à tona esse mundo criativo” (ENTREVISTADO B).

O Entrevistado B, no entanto, ressalta que, mesmo não havendo uma prática regular voltada para o exercício da improvisação, como forma de estímulo à criatividade dos alunos, o conceito de prática e ensino coletivo, utilizado na Escola de Música Chiquita Braga, também desenvolve o aspecto criativo dos seus estudantes. Neste sentido, ele também enfatiza o uso do ensino coletivo como forma de ampliação da capacidade criativa que pode ser usada, conseqüentemente, para a superação dos desafios cotidianos surgidos.

Com o ensino coletivo conseguimos trabalhar melhor a criatividade dos educandos, pois, nas lições trabalhamos o “ouvido” junto com a partitura em exercícios de improviso e de descobrir a nota que o outro instrumento está tocando, dessa forma trabalhamos tanto o “ouvido” dos educandos quanto a criatividade. [...] Usando o embasamento que a prática coletiva melhora o educando para a prática individual e melhora sua criatividade e “ouvido”, busco, em cada aula, alcançar o objetivo de melhorar esse aprendizado trazendo exercícios com maior complexidade para os educandos. Com isso, vamos moldando e preparando o educando para as situações complexas que possam aparecer na sua carreira musical. [...] A cada aula, nós trazemos novos desafios para os nossos educandos, fazendo com que eles trabalhem a sua criatividade e seu “ouvido”. (ENTREVISTADO B, grifo meu).

Diante do atual contexto mundial, no qual estão sendo vivenciadas diversas crises de ordem sanitária, econômica, política e social, dentre outras, se torna, também, uma exigência ao ser humano se apropriar de habilidades adaptativas a este cenário de constante mutação. Neste sentido, o Entrevistado C, ao ser indagado sobre as oportunidades surgidas neste período pandêmico, respondeu que “a oportunidade observada é de se reinventar”. Robinson (2006) reforça a ideia da necessidade do ser humano de estimular sua capacidade criativa de modo que este possua as condições necessárias para enfrentar os desafios propostos da vida cotidiana. Por não sabermos o que vai nos acontecer no futuro, devemos possuir a capacidade de inovação, invenção e abstração. Segundo Robinson (2006), somente a educação pode nos conduzir a este futuro incerto e misterioso, de maneira tal que “[...] a criatividade hoje é tão importante na educação como a alfabetização.” (ROBINSON, 2006).

A seguir serão analisados os conteúdos referentes à categoria “autonomia” presentes nos relatos das entrevistas. Para Freire (1987), a autonomia de uma pessoa é resultado de um processo educativo que possui foco na humanização do ser. Desta forma, a educação deve proporcionar ao sujeito a sua conscientização como ser legítimo de todo o processo histórico e social, através das relações dialógicas proporcionadas com o intuito primordial de desenvolvimento integral deste sujeito em todas as suas peculiaridades. Neste sentido, a promoção da autonomia passa por um processo de conscientização do indivíduo que passa a criar (ou a ampliar) sua capacidade reflexiva, questionadora e crítica e as tem como molas propulsoras da sua condição de emancipação humana e de um pensamento livre e autônomo.

A autonomia é proporcionada a partir da reflexão (FREIRE, 1987). Por conseguinte, uma educação musical que vise a promoção da autonomia deve criar um ambiente favorável para que o processo educativo ocorra através de questionamentos que gerem reflexões, de tal modo que, tanto estudante, quanto professor, possa perceber os efeitos destas reflexões em suas vidas. Neste sentido, identifiquei no relato do Entrevistado A que este consegue reconhecer os efeitos da educação musical proporcionados a partir de reflexões ocorridas em suas aulas de música quando ele diz que: “A educação musical teve tanta participação na minha vida que o

ser humano que eu sou hoje, a mente que eu tenho hoje, grande parte está na arte, na música” (ENTREVISTADO A).

A ampliação da autonomia do sujeito proporciona a este condições capacitadoras de superação de desafios. À medida que o indivíduo vai se apropriando das condições de superação dos problemas cotidianos e corriqueiros, este também vai construindo uma maior autonomia de vida e, conseqüentemente, vai alcançando liberdade. Desta forma, o conceito de autonomia também está ligado diretamente ao conceito de liberdade. Durante o processo de construção/ampliação da autonomia a pessoa aprende, portanto, a se libertar dos problemas, das situações e/ou das condições que a oprimem, através de suas próprias atitudes. Freire (1996, p. 107) sinaliza que “[...] é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.”

Considero importante ressaltar as subcategorias “responsabilidade” e “decisão” emergidas da afirmação de Freire (1996) e detectadas nos relatos das entrevistas, a partir da análise dos conteúdos referentes à categoria “autonomia”. No tocante à subcategoria “responsabilidade”, foi possível identificar uma prática da Escola de Música Chiquita Braga que visa a ampliação dos atributos relacionados à responsabilidade dos seus estudantes. São atribuídas funções de monitoria para alguns estudantes, de modo que estes possam auxiliar seus professores de música e conheçam os processos ocorridos no âmbito desta escola. Estes estudantes, então, passam a ter a responsabilidade sobre alguns materiais, além de auxiliar os professores na preparação de eventos. Outrossim, o Entrevistado C afirma que

A escola permite o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos por meio da prática cotidiana tanto nas aulas como nas apresentações, como cumprimento de horário de aulas e de apresentações, cuidado com os instrumentos e todo o material da escola. [...] Atribuímos algumas funções aos alunos para que consigam desenvolver ações pontuais e que fazem parte da dinâmica das aulas e das apresentações como montagem das estantes, ajuda ao regente na organização das partituras e etc. (ENTREVISTADO C).

Freire (1996) enfatiza que a autonomia é individual e é desenvolvida ao longo da vida, através das experiências, das escolhas e das decisões pessoais de cada sujeito. Neste mesmo sentido, Larossa (2002, p. 28) reforça que “[...] se o experimento é genérico, a experiência é singular [...]”, enquanto Matos (2018, p. 104) salienta que “O ato de aprender é um ato individual.” Portanto, podemos considerar as experiências educativo-musicais presentes na Escola de Música Chiquita Braga como estímulos coletivos para a construção da autonomia de seus estudantes que, no entanto, irão assimilar estes estímulos de maneira própria, singular e

individual. Consequentemente, a estes cabe a tarefa de construir a sua própria autonomia, visto que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.” (FREIRE, 1996, p. 107).

No tocante à subcategoria “decisão”, é pertinente mencionar o relato do Entrevistado A que, a despeito da característica “profissionalizante” da educação, utilizada muito comumente em nosso sistema de ensino nacional, decide optar por não utilizar os conhecimentos musicais apreendidos para investir em uma carreira musical profissional, antes, toma por decisão escolher a música como forma de aprendizado livre, sem pretensões profissionais. “Tenho a música como paixão, como amor, como *hobbie*, enfim, é tudo isso, mas, eu não vivo de música. [...] atualmente, eu trabalho com vendas pela internet e estou conseguindo viver bem” (ENTREVISTADO A). Desta forma, o Entrevistado A supera a concepção da educação musical apenas como forma de capacitação profissional.

Freire (1996, p. 107) frisa que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” Vale ressaltar que a característica dialética presente tanto na concepção de autonomia quanto na ideia da educação, especialmente analisada sob a prática do ensino de música, indica movimento. O Entrevistado A, alinhado a esta ideia, afirma que “educação é conhecimento e o conhecimento te leva a outros lugares, a vários lugares, entendeu? E isso pode te proporcionar outro padrão de vida.” (ENTREVISTADO A). Gainza (1988) reforça essa ideia ao mencionar que todo movimento, “[...] toda conduta envolve uma mudança.” (GAINZA, 1988, p. 21).

O processo dialético da educação está estritamente relacionado à *práxis* educativa que concebe, segundo Freire (1996, p. 145), “[...] a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.” Desta forma, a educação não pode perceber o educando como sujeito a ser formado em um período específico e delimitado, mas, em constante formação e transformação. Apontado para esta ideia se encontra o pensamento do Entrevistado A que, além de demonstrar a compreensão do processo dialético da educação e da condição de inacabamento do ser humano, reconhece os efeitos do ensino de música na sua forma de ver e de ler o mundo, ao afirmar que

No meu ver, eu não acho que as pessoas estão totalmente formadas. Eu acho que a nossa mente está em constante evolução. Falando de educação, ela é capaz de mudar a mente da pessoa [...]. Eu posso te dizer que a música transformou a minha vida, a minha mente, a minha cabeça [...]. A educação musical mudou a minha vida. Ela me resgatou, me fez ver o mundo de outra forma. (ENTREVISTADO A).

Por fim, não poderia deixar de mencionar que a própria Escola de Música Chiquita Braga é fruto de um processo de emancipação institucional o qual lhe conferiu devida

autonomia tanto em sua gestão quanto em suas práticas pedagógico-musicais. Esta escola de música surgiu no âmbito de atuação da Banda Municipal de Caucaia, ainda sob o formato de Projeto Renovação, e teve suas ações vinculadas a esta banda durante alguns anos (EMCB, 2021). Além do espaço, a Banda de Música de Caucaia compartilhava os instrumentos musicais utilizados nas aulas de música, materiais de manutenção destes instrumentos e os músicos que no Projeto Renovação se tornavam professores de música. Segundo o Entrevistado C,

Até 2012, o projeto, que até então se chamava Projeto Renovação, funcionou pedagogicamente de maneira muito elementar, sem quaisquer orientações pedagógicas para os monitores e ainda muito dependente da Banda Municipal de Caucaia, que compartilhava também o espaço, além dos instrumentos. [...] A partir do ano de 2013 [...] o Projeto Renovação pode ampliar suas ações e desligar-se da Banda Municipal de Caucaia. Além disso, o Projeto passou a ser chamado Escola de Música Chiquita Braga. (ENTREVISTADO C).

Durante a análise do conteúdo presente nos relatos das entrevistas, pude perceber que as categorias elaboradas se confirmaram em diferentes níveis de saturação de respostas e que não surgiram novas categorias. É importante salientar que todas as categorias elencadas se relacionaram entre si, de modo que apresentaram semelhanças em diversos pontos e denotaram, de certo modo, sua conexão umas com as outras. Neste sentido, considero válido e efetivo os dados coletados e as informações produzidas a partir destes relatos para a devida persecução e alcance dos objetivos propostos.

Ainda que não tenham surgido novas categorias, devo mencionar que foi possível perceber o aparecimento de subcategorias relacionadas diretamente às categorias principais, como “aprendizado social”, “afetividade”, “dialogicidade”, “experiências/vivências”, “problematização”, “conscientização”, “reflexão”, “responsabilidade”, “decisão” e “liberdade”, por exemplo, dentre outras. Apesar de cada uma destas enfatizar uma categoria específica, também é possível verificar sua ocorrência em, pelo menos, uma outra categoria. Desta forma, além de se correlacionarem, tanto as categorias apresentadas, quanto as subcategorias surgidas, confirmaram a sua relação direta com o objeto deste estudo de caso.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir.  
Tenho muito pra contar. Dizer que aprendi.”  
(Tim Maia).

A formação com foco na humanização do ser deve ser voltada para o desenvolvimento integral deste, mas, deve, também, enfatizar alguns aspectos subjetivos oportunizados a partir da sua conscientização como, por exemplo, o seu poder de reflexão e de criticidade. Ora, para que o ser humano seja considerado em sua integralidade, os elementos da sua cultura, os seus saberes e as suas experiências devem fazer parte do seu processo educativo. Desta forma, o desenvolvimento integral do ser humano passa, necessariamente, pela valorização e pelo desenvolvimento dos seus aspectos próprios contextualizados com a realidade. Neste sentido, a educação pode ser vista como um processo formativo do sujeito que ocorre a partir das suas relações sociais e possui potencial transformador desse indivíduo, de si mesmo e do meio no qual ele vive, através da sua conscientização da realidade na qual está inserido.

O ensino de música pautado sob uma abordagem que valoriza os aspectos sociais, históricos e culturais do estudante, bem como a prática da criatividade no processo de ensino e de aprendizagem, se apresentam como ferramentas com capacidade dialética de formação humana. Desta forma, a utilização de práticas pedagógicas que se utilizem destas ferramentas se evidencia como uma porta de possibilidades para a construção da autonomia do estudante, ao passo que, o estimula a construir um pensamento autônomo, crítico e reflexivo e, conseqüentemente, pode levá-lo a desenvolver uma postura ativa no mundo de modo que este se coloque diante da realidade, procurando refletir sobre ela e criticá-la para se posicionar sobre os acontecimentos a partir dos conhecimentos obtidos através da educação musical.

A adolescência, neste sentido, pode ser considerada como um período propício e peculiar para o desenvolvimento dos aspectos essenciais a um processo educativo-musical que contempla o ser na sua integralidade e que busca o desenvolvimento pleno de todos os seus aspectos humanos. A adolescência, caracterizada por ser um período carregado de transformações biológicas e psicossociais, também é acompanhada por mudanças no cenário sociocultural do sujeito adolescente. Não obstante, em meio a estas transformações, ocorre a intensificação do desenvolvimento cognitivo do sujeito que corresponde ao aumento de sua capacidade de pensar e de compreender esquemas conceituais mais complexos e subjetivos.

Verificou-se, neste estudo de caso, que o perfil socioeducacional dos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga compreende estudantes que se encontram no período da adolescência. Estes são jovens oriundos da escola pública, que moram com seus pais, que residem próximo desta escola de música, que não tiveram experiências educativo-musicais formais e que possuem pretensões profissionais artísticas e acadêmicas com o conhecimento musical adquirido. São adolescentes que tiveram que se adaptar às modificações ocorridas no âmbito operacional do processo de ensino e de aprendizagem desta escola por conta da atual pandemia e, desta forma, já experimentaram a necessidade de se reinventarem e de serem flexíveis diante de algumas circunstâncias e de acordo com a necessidade situacional. Mesmo que pouco salientes, foram identificados alguns indícios da construção de uma consciência e de um pensamento crítico nestes estudantes de música.

A consciência, ponto bastante discutido neste texto, é tratada aqui a partir do seu caráter racional. Neste sentido, compreendo que a consciência é a responsável pela organização racional da compreensão da realidade em sua totalidade a partir da visão do conjunto das partes que a envolvem. Ou seja, o ser humano deve ser estimulado a não realizar uma leitura da realidade fragmentada em seus aspectos, mas a observá-la e apreendê-la em sua totalidade, em sua integralidade. Ressalta-se, também, que o contexto deve ser levado em consideração na percepção completa e integral do indivíduo. O indivíduo, a partir da sua consciência, portanto, deve reconhecer a si e compreender a sua participação no mundo. Sem a consciência o ser humano permanece na alienação, isto é, não há entendimento para compreender nem a si mesmo nem às questões mais simples da vida.

Desta forma, ao retomar um dos questionamentos iniciais desta pesquisa e analisando os dados obtidos e as informações produzidas a partir destes, considero que o ensino de música pode auxiliar na construção da identidade de um indivíduo a partir do incentivo e do estímulo à formação de uma consciência neste que passará a ter uma nova percepção da vida e a se reconhecer como sujeito histórico, social e político no mundo. Foi verificado que, no âmbito de atuação da Escola de Música Chiquita Braga, este estímulo à formação de uma consciência parte das provocações à reflexão, ao pensamento crítico e ao questionamento constante ocorridos em meio às aulas de música e transsubstanciadas em desafios educativos-musicais que exigem do estudante mais do que um simples raciocínio lógico ou um cálculo matemático, por exemplo, mas uma postura crítica diante deles.

A reflexão, tão enfatizada neste escrito, permite superar a leitura apenas da pura aparência da realidade, através da busca pela sua contextualização com o cotidiano ou com a história do indivíduo, por exemplo. A compreensão do real deve ser vista, então, sob uma ótica

mais ampla que contempla valores sociais, históricos, econômicos, políticos, éticos e estéticos do indivíduo. Através da reflexão, há a possibilidade da dúvida, da crítica, do questionamento, da quebra ou da construção de paradigmas. O questionamento, por exemplo, a partir da reflexão, faz surgir novas possibilidades de pensamentos, de comportamentos e de relações sociais. Desta forma, podemos inferir que a reflexão é um terreno fértil para a formação de um pensamento livre, autônomo e criativo.

Retorno, então, a outro questionamento, realizado no início deste estudo, que indaga de que maneira a educação musical pode contribuir para a formação humana do indivíduo de modo a estimulá-lo a ter uma postura autônoma e um pensamento livre e criativo. Diante deste estudo de caso, pude compreender que esta questão está muito mais atrelada a um processo sócio-histórico-cultural que contempla as artes como conteúdo necessário ao desenvolvimento do ser em sua plenitude do que com a prática pedagógica em si mesma. O estudo, sistemático ou não, das artes e, especialmente, da música, notadamente por seu caráter subjetivo, estimula a apreensão da realidade sob um novo ponto de vista, produzindo uma nova leitura e, conseqüentemente, possibilitando ao leitor uma nova oportunidade de compreender a realidade sob outro prisma.

No entanto, o sistema educacional brasileiro corrente se posiciona de forma a enquadrar a disciplina de artes e, conseqüentemente, o ensino de música, em uma posição de desvantagem em relação às demais disciplinas. A educação musical, neste sentido, surge como uma resistência a este movimento de desestímulo de um processo educativo que desenvolve a capacidade crítica e criativa do ser humano. Os trabalhos acadêmicos voltados para esta temática, como é o caso deste escrito, no entanto, se posicionam como um movimento à favor da ampliação e do melhoramento da educação artística, especialmente da educação musical, em todo o sistema de ensino nacional. Também assumem uma posição de reafirmação do valor da arte na educação. Este estudo de caso, por exemplo, ressalta a importância de projetos sociais voltados a preencher as lacunas existentes no ensino de música das escolas públicas regulares, como é o caso da Escola de Música Chiquita Braga.

No campo didático-pedagógico, considero que as práticas educativas utilizadas na educação musical contemporânea devem se basear em métodos inovadores que contemplem as necessidades atuais dos sujeitos, bem como, que vislumbrem o desenvolvimento integral de todas as dimensões do ser humano e, ainda, que superem as contradições dos métodos tradicionais que atuam em detrimento de um verdadeiro processo educativo. Assim, também, o ato educativo que busca a formação humana em sua totalidade e que busca estimular a criação de uma postura autônoma deve compreender a formação profissional do ser. Neste sentido, a

educação musical deve ser utilizada, também, como meio para uma capacitação profissional eficiente do estudante de música que poderá, sob essa perspectiva, atuar profissionalmente como artista/músico, por exemplo.

Por conseguinte, a educação deve ser trabalhada a fim de perceber o estudante como uma pessoa inteira, com suas experiências, suas percepções, seus sentidos, seus questionamentos, suas críticas, sua criatividade, bem como sua profissionalização. Desta forma, considero que a apropriação de conteúdos profissionalizantes também é necessária ao processo de emancipação do ser humano e, conseqüentemente, do desenvolvimento de sua autonomia. Diante dos dados obtidos, pude perceber a necessidade da profissionalização como um dos requisitos para a própria continuidade do estudo de música, por parte dos estudantes investigados. A música, desta maneira, se apresenta como meio de promoção social que, através da profissionalização do seu conteúdo integra o sujeito ao tecido social por meio da arte.

Analisando a percepção dos entrevistados acerca do processo de ensino e de aprendizagem ocorrido no âmbito de atuação da Escola de Música Chiquita Braga, pude perceber a relevância da afetividade, tanto para docentes quanto para discentes, presente nas relações sociais de caráter educativo-musical nesta escola de música. Nos relatos dos entrevistados, foram identificados indícios claros dos impactos gerados no processo educativo e no desenvolvimento do sujeito, no tocante à tomada de consciência e ao exercício da reflexão, no processo de reconhecimento de si e do outro, a partir de relações sociais humanizantes, de cunho educativo-musical, e que trouxeram a afetividade como elemento propulsor da educação através da arte.

Ainda neste sentido e retomando mais um dos questionamentos iniciais, considero que a afetividade presente nas relações sociais, no âmbito da educação artístico-musical, é fundamental para o desenvolvimento dos aspectos próprios de cada estudante, de tal modo que este indivíduo passa a ter a possibilidade de se conhecer, de se reconhecer e de reconhecer o outro através das experiências educativo-musicais. A dialogicidade, então, passa a ser uma premissa para a prática didático-pedagógica na educação musical que tenha como base a afetividade como elemento potencializador do indivíduo. Desta forma, o diálogo assume a função de ser o canal por onde a afetividade deve fluir de modo a alcançar a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ora, durante boa parte da construção deste estudo, o “diálogo” foi mencionado como um dos pontos-chave responsáveis pelo desenvolvimento integral do ser humano, visto que este traz à tona e valoriza as características individuais de cada estudante e as têm como elementos fundamentais para a construção do saber, tanto em nível coletivo quanto em nível individual.

Não obstante, todos os envolvidos no processo educativo, sejam educadores ou educandos, tanto ensinam quanto aprendem uns com os outros, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem em um nível coletivo é, necessariamente, oriundo da cultura, dos saberes e das experiências de todos os participantes, a partir da perspectiva de cada um.

Desta forma, um processo de formação humana deve passar, invariavelmente, pela valorização do ser humano em todas as suas dimensões, de modo que busque o seu desenvolvimento integral, completo, pleno. Foi observado que, no âmbito da Escola de Música Chiquita Braga, há uma correlação direta das práticas pedagógicas de cunho educativo-musical com o desenvolvimento dos aspectos relacionados à criatividade e à autonomia dos estudantes desta escola. Tanto no questionário, quanto nas entrevistas foram identificadas evidências da construção destas duas categorias conceituais, como também de outras, a partir do processo de ensino e de aprendizagem e das relações sociais ocorridas no contexto educativo-musical nesta escola. Devo ressaltar que, para que o processo educativo seja pleno e efetivo, é fundamental que o educador musical possua uma postura sustentável.

Para tanto, o docente deve buscar constantemente o seu próprio desenvolvimento, também em todas as suas dimensões. Um desenvolvimento sustentável que deve se iniciar através da curiosidade, do questionamento, da crítica e da constante insatisfação com a estagnação das coisas, o que resultará em uma *práxis* docente, em um movimento de constante evolução dialética. Neste sentido, um profissional com uma postura reflexiva de seus atos e de seus conceitos, que se utiliza de uma *práxis* e se percebe como um ser inacabado, mas em constante processo de construção e de aperfeiçoamento, adquire, naturalmente, uma capacidade de autodesenvolvimento.

Considero que, para que a educação artística-musical seja plena, efetiva e ocorra de modo a estimular e a desenvolver a autonomia e a criatividade dos seus estudantes, o primeiro passo deve ser dado pelo próprio educador-artista (ou arte-educador) que deverá caminhar em busca de si mesmo para que num outro momento seja possível ramificar esse trabalho junto ao outro, àqueles que, de alguma forma, estejam envolvidos em determinado processo educativo-musical formador-humano. Neste sentido, compreendo que estes movimentos não são apenas necessários, mas urgentes e devem acontecer de modo que a educação musical não seja utilizada apenas como uma ferramenta ou como um recurso para a obtenção de outros fins, mas, que possua a devida importância a qual deve possuir enquanto processo artístico-educativo, criador e estimulador da criatividade humana.

As relações ditas humanizantes vêm no ser humano a sua capacidade de superação e de transformação tanto de si quanto do meio no qual vive e devem, portanto, estimular um

processo de constante emancipação do ser. Conseqüentemente, isto resulta em formação humana a partir da contemplação da potencialidade em todas as dimensões do sujeito, buscando, desta forma, sua formação de forma ampla e integral. O processo de construção e de desenvolvimento da autonomia é um processo dialético. As decisões tomadas, ao longo da vida, não devem ser definitivas, mas, devem considerar as necessidades e os anseios de cada sujeito, bem como, o contexto social envolvido e a situação histórica, de modo que cada decisão seja temporal e ocorra em prol do desenvolvimento deste sujeito.

As mudanças são inerentes à vida em sociedade e à própria humanidade, de sorte que, características sustentáveis dependem, desta forma, de movimentos de mudança e de desenvolvimento permanentes. Gainza (1988) enfatizou que todo movimento envolve uma mudança que corresponde a uma necessidade. Neste sentido, é compreensível a necessidade do ser humano de se manter em constante movimento, em constante mudança, em constante evolução, de modo que cada indivíduo possua uma necessidade dialética de sobrevivência. Assim, o processo de autonomia do sujeito evidenciado na sua capacidade de superação, no seu desenvolvimento pessoal e na sua capacidade de transformação de si e do ambiente no qual vive, são potencializados pelo exercício da criatividade humana.

O processo de construção e de desenvolvimento da criatividade também deve ser constante. Depreende-se deste estudo que a criatividade, característica estritamente humana, é um produto inerente à educação e deve ser tratada com a mesma importância que a própria alfabetização. A educação musical é o cenário propício para o desenvolvimento da potencialidade criativa do sujeito. A Escola de Música Chiquita Braga, neste sentido, possui grande potencial formador e desenvolvidor da criatividade, visto que o seu público é composto predominantemente de adolescentes e, como já fora abordado anteriormente, a adolescência, caracterizada por ser uma fase de mudanças, se evidencia como período de grande relevância para a aplicação das práticas didático-pedagógicas que estimulem diretamente um pensamento livre e autônomo e o potencial criativo de cada um.

A criatividade deve ser vista, também, como uma necessidade humana, visto que ela propicia ao sujeito uma capacidade de sobrevivência. Ora, vivemos em um mundo no qual não fazemos a menor ideia do que vai acontecer no futuro, ou seja, a imprevisibilidade nos torna dependentes de um constante movimento de mudança e, neste sentido, a criatividade é a responsável pela geração de ideias originais. No entanto, o medo de errar impede, por diversas vezes, a criação de novas ideias. Neste sentido, a criatividade prepara o sujeito a agir de modo que este não tenha medo de errar. Ao contrário, um pensamento livre, autônomo e criativo nos

conduz a um futuro misterioso e imprevisível com mais segurança, pela insatisfação com a estagnação e pela busca da superação de conceitos antigos e de paradigmas obsoletos.

É possível perceber que os conceitos freireanos abordados neste estudo se adequam à realidade contemporânea e demonstram, assim, seu aspecto dialético e renovador. A dialogicidade, como instrumento de construção e de desenvolvimento do saber, e a *práxis*, como instrumento de vigilância contra a estagnação e o atrofiamento do ato pedagógico e educativo, são, por exemplo, alguns destes conceitos apresentados que podem ser usados pelos educadores musicais como boas estratégias pedagógicas para proporcionar ao sujeito educando tanto o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva quanto o desenvolvimento da sua própria autonomia. O conceito freireano de educação bancária ainda é bastante observado na atualidade, de modo que, ainda é um dos paradigmas educacionais a ser combatido em prol de uma educação que preze pela emancipação e autonomia do sujeito.

Observa-se, também, que os pensamentos e conceitos koellreutterianos, se enquadram bem ao contexto contemporâneo. Dentre estes, destaca-se o foco no ser humano como objetivo da prática educativa koellreutteriana. Neste sentido, se observa o caráter estritamente humanístico neste modelo de educação. Deste educador, se compreende a necessidade que o professor tem de aprender do aluno o que a este deve ser ensinado. Também, se apreende que o ser humano deve cultivar o seu *espírito criador*, o seu potencial criativo, a sua capacidade adaptativa, o seu poder de autodesenvolvimento. No entanto, tudo isto deve partir de uma postura questionadora do sujeito, da sua inquietude para com modelos arcaicos, da sua divergência com alguns paradigmas impostos.

Não obstante as práticas educativas e pedagógicas, bem como, a produção literária destes dois educadores terem ocorrido ainda durante o século passado, estas se revelam como bastante adequadas ao nosso século, caracterizado pelo intenso desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da mentalidade, das gerações e da própria sociedade. Desta forma, a prática pedagógica baseada sob os conceitos de Paulo Freire e de Hans-Joachim Koellreutter se revela como bastante eficaz, mesmo no período histórico atual. Seus pensamentos e suas práticas possuem características atemporais e se adequam ao contexto no qual o estudante se encontra. Essa maleabilidade do ensino é que, de fato, faz os conceitos destes educadores ultrapassarem a barreira do tempo e se adequarem a qualquer período e contexto.

Devo ressaltar que o momento pandêmico hodierno alterou, sobremaneira, o curso desta pesquisa que, inicialmente, idealizou o estudo sistemático e a observação direta da aplicação de oficinas musicais com suas práticas voltadas para o desenvolvimento da criatividade nos estudantes, em âmbito coletivo, bem como, a avaliação de aspectos relacionados ao impacto

gerado a partir destas oficinas de música nos conceitos, percepções e aprendizados dos estudantes observados. No entanto, por conta da necessidade do distanciamento social neste período, esta pesquisa teve que se adaptar e se reinventar de modo a investigar sob novos pontos de vista e com a utilização de outros métodos de pesquisa o objeto investigado a fim de encontrar as respostas devidas às questões iniciais deste estudo.

Por conseguinte, esta pesquisa se evidencia, também, como resultado de um processo criativo de reinvenção dela mesma. Diante de tantas incertezas e imprevisibilidades inerentes a este período pandêmico, este esforço de investigação passou por inúmeras alterações, de modo a garantir a sua continuidade, e teve que buscar meios para que a construção deste estudo ainda se apresentasse com sua validade e efetividade necessárias, bem como com o seu rigor científico. No entanto, a alteração do curso desta pesquisa não impactou diretamente os seus resultados, de modo que os objetivos propostos para este estudo de caso foram alcançados e a verificação da contribuição dos processos educativos para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade nos estudantes da Escola de Música Chiquita Braga foi realizada e confirmada.

Contudo, teço uma crítica em relação ao sistema de seleção utilizado nesta escola de música. Ao serem selecionados previamente com base no histórico escolar, através da verificação de suas notas, de sua frequência e de comportamento, os estudantes que possuem maior e melhor adequação ao sistema escolar vigente possuem certa vantagem em relação aos que não estão totalmente inseridos neste sistema. Pessoas com problemas familiares, com dificuldades de relacionamento social, com alterações na aprendizagem ou na inteligência, que de alguma forma não atingiram o “perfil” estabelecido para o ingresso nesta escola de música, não possuem as mesmas oportunidades que tantos outros.

Desta forma, fatores sociais e históricos dos indivíduos não são levados em consideração e, portanto, alguns dos sujeitos oprimidos pelo sistema vigente continuam em seu estado de alienação e de opressão social e tem suas perspectivas de vida reduzidas. A arte, no entanto, surge com seu potencial humano-formativo e emancipador do sujeito oprimido socialmente, através da educação. Mas, como este potencial poderia atingir sujeitos desprovidos de tais oportunidades? A educação artística, através do ensino de música, poderia se revelar como um meio integrador do sujeito ao sistema social e capacitador deste indivíduo que já se encontra em desvantagem social. A valorização dos aspectos inerentes ao indivíduo deve ser premissa para uma educação voltada para a formação humana do sujeito.

Ora, a formação humana deve passar imediatamente pela valorização do ser humano e pelo desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades e isto deve incluir, prioritariamente, os indivíduos com maiores dificuldades de relacionamento social ou de

aprendizagem, por exemplo. Neste sentido, a educação musical voltada para a promoção de aspectos humanos das classes sociais mais oprimidas deve ser utilizada de modo a reduzir a desigualdade social instalada e não de modo a reproduzir, em parte, o sistema social vigente. A Escola de Música Chiquita Braga poderia, assim, ampliar sua concepção de seleção e tentar alcançar jovens que possuem uma maior necessidade da arte como instrumento de inclusão e emancipação social.

Outrossim, é relevante salientar que foram identificados indícios de uma herança cultural que a Escola de Música Chiquita Braga traz consigo da Banda Municipal de Caucaia. De modo geral, este aspecto não se evidencia como um problema ou uma desvantagem para esta escola. No entanto, visto que esta escola passou por um processo de desvinculação desta banda, através da sua emancipação administrativo-pedagógica, manter esta herança cultural, velada e naturalizada, pode ser um fator limitador da evolução dialética das suas práticas pedagógicas, principalmente, no que tange às características de inovação e de criatividade. Este ponto é bastante relevante, visto que os capitais incorporados nas práticas pedagógicas desta escola de música podem revelar práticas tradicionais disfarçadas de práticas inovadoras.

Decerto, a educação deve acompanhar as transformações históricas e não se estagnar no tempo, porém, ela, também, deve produzir no ser humano uma capacidade neste de alterar a si mesmo e ao meio no qual vive de modo a manter a sustentabilidade da vida humana. Isto é *práxis* e resulta na avaliação da ação para a realização de nova ação em um nível superior, dialético. A Escola de Música Chiquita Braga, originada a partir de uma concepção de renovação, deve, portanto, possuir um sistema de avaliação constante, além de coragem para criticar suas próprias práticas pedagógicas a fim de realizar um processo educativo-musical efetivo, sustentável e voltado para a formação integral do ser humano. Desta forma, além de trabalhar os aspectos humanos de seus estudantes, esta escola estará melhorando a si mesma, enquanto instituição educacional, e garantindo a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- ANADÓN, M. **A pesquisa dita qualitativa**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, 2005. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional: Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação.
- ANDRADE, L. A. **O ensino de música na educação infantil**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Arte-educação com ênfase em música) – Faculdade Vale do Jaguaribe, Aracati, 2016.
- ANDRADE, L. A. **Teorias da aprendizagem e educação musical**: contribuições na formação da didática do professor de instrumentos musicais. Fortaleza: LECE/UFC, 2021. Artigo científico apresentado na disciplina de Seminário Temático IV/Didática de Instrumentos Musicais.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEAUD, M. **A arte da tese**: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.
- BELCHIOR. **Velha roupa colorida**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44464/>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 71-80.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 2 jul. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 2 maio 2021.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis Editora, 2011.

CEARÁ. Casa Civil. Decreto Nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 16 mar. 2020a.

CEARÁ. Casa Civil. Decreto Nº33.574 de 05 de maio de 2020. Institui, no município de Fortaleza, a política de isolamento social rígido como medida de enfrentamento à COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 5 maio, 2020b.

CEARÁ. Secretaria da Saúde. **Plano estadual de contingência para resposta às emergências em saúde pública**. Fortaleza: Secretaria da Saúde, 2020c. Disponível em: [https://www.saude.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/02/plano\\_estadual\\_contigencia\\_corona\\_virus\\_2020.pdf](https://www.saude.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/02/plano_estadual_contigencia_corona_virus_2020.pdf). Acesso em: 12 maio 2021.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos).

EMCB. **Projeto Político Pedagógico**. Caucaia: Escola de Música Chiquita Braga, 2021.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZAGUINHA. **O que é, o que é?** Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOBIM, Tom. **Águas de março**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/49022/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

KATER, C. E. **Música viva e H. J. Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018a. p. 107-119.

KOELLREUTTER, H. J. Encontro com H. J. Koellreutter. Entrevista concedida a C. E. Kater. *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018b. p. 230-254.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018c. p. 66-75.

KOELLREUTTER, H. J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. (Comentário de João Gabriel Marques Fonseca). *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018d. p. 94-106.

KOELLREUTTER, H. J. Seminários Internacionais de Música. *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018e. p. 52-65.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *In*: KATER, C. E. (org.). **Cadernos de estudo**: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018f. p. 123-134.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

LUCENA, R. F.; MATOS, E. A.; ANDRADE, L. A.; ABREU, Y. P. As estruturas sociais e seus impactos no campo do ensino superior de música nas universidades federais do Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 5, p. e0510514570, 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i5.14570.

- MAIA, Tim. **Azul da cor do mar**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.lettras.com.br/tim-maia/azul-da-cor-do-mar>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- MARCOS, A. I. R.; ANDRADE, L. A.; LUCENA, R. F. **Tecnologias digitais na formação docente: reflexões sobre a formação inicial do professor**. Fortaleza: LECE/UFC, 2020. Relatório de seminário temático da disciplina de Educação, Currículo e Ensino.
- MATOS, E. A. Aprendizagem musical compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical. *In*: NASCIMENTO, M. A. T. (org.). **Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana**. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018. p. 96-108.
- MATOS, E. A. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação**. Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAES, M. I. S. **...ah, se eu tivesse asas...** 2. ed. Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2011.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ONU. **Nações Unidas: um ano de combate à pandemia**. Genebra: ONU, 2021. Disponível em: <https://unric.org/pt/nacoes-unidas-um-ano-do-combate-a-pandemia/>. Acesso em: 4 maio 2021.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.
- ROBINSON, K. **Será que as escolas matam a criatividade?** [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=pt-br). Acesso em: 10 ago. 2021.
- SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Lulu. **Tempos modernos**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.lettras.com.br/lulu-santos/tempos-modernos>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- SATER, Almir. **Tocando em frente**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/44082/>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR On-line (FE/UNICAMP)**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-5, set. 2000.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. Belo Horizonte: Letras, 2003. Disponível em: <https://www.letras.com.br/raul-seixas/metamorfose-ambulante>. Acesso em: 26 nov. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM ESTUDANTE DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA

*Eu queria que você falasse um pouco sobre a importância da música na sua vida.*

Acho que quando a gente fala da importância da música, isso envolve um contexto, assim, muito amplo, né? Por que acredito que a música é importante na vida de todo mundo, não só de quem é músico, em si, sabe? Porque muita gente diz: ah, quando eu escuto essa música, me lembro de um tempo bom que passou, eu lembro de coisas boas, eu lembro de um amor que passou. Então, a música desperta isso, ela desperta sentimentos. E a gente que tem um contato maior com a música, não sei se eu posso dizer assim, porque a gente é músico, né? A gente faz acontecer, a gente toca, a gente desperta aquilo nas pessoas. E na nossa vida acredito que a música tem uma atuação maior, sabe? Não é como se fosse uma pessoa que só escutasse música. Mas, pra gente é diferente porque a gente vive isso no dia-a-dia, a música está enraizada na gente.

Uma vez, quando eu tinha doze anos, eu estava sentado no corredor da escola, fazendo absolutamente nada. Eu não tinha colegas e não era muito sociável naquele tempo. Tinha um professor de música na escola e a sua sala era próxima de onde eu estava. Como eu não entendia, mesmo sendo em uma escola pública, eu achava que as aulas de música faziam parte de um projeto separado da escola e que tivesse que pagar alguma contribuição. Como eu era filho de mãe solteira, não tinha condições de pagar estudos, de pagar pelas aulas de música. Ele foi lá fora, me viu sentado sozinho, chegou lá, olhou assim e disse: “Chega aqui, pô! Entra aqui na sala”. Eu disse: “Não, macho. Tô de boa aqui”. Aí, ele chegou, pegou na minha mão e me puxou assim. Aí, eu fui pra sala e ele me mandou sentar no banco do teclado. Ele estava passando uma música do Legião Urbana com os outros alunos e eu fiquei só prestando atenção. Ele me ensinou a fazer a marcação dos tempos no teclado, só três notas, enquanto um fazia o solo e o outro fazia outra coisa. Ai, ficou uma coisa legal. Sabe aquela emoção que você sente quando você toca uma música, só de você aprender uma música. Quando tudo dá certo, não dá aquela emoção, aquela coisa legal, aquele sentimento, assim, que não dá nem pra você explicar, que, às vezes, você quer sorrir do nada e você se alegra? Então, isso libera uma emoção, assim, tão grande na gente que é uma sensação que a gente não consegue explicar.

*Qual a importância da educação na sua vida? Como você vê a influência da educação na sua trajetória?*

Eu acredito que educação é algo que começa em casa pra depois a gente ser instruído por professores que, na verdade, o professor é um educador.

*Então você reconhece a educação que teve em casa?*

Sim. Eu acredito que são pilares. Você passa uma grande parte da sua vida na escola, com as pessoas da escola. Mas, a família faz parte também. Eu acredito que a nossa mente, a nossa personalidade é formada pelo contato com as pessoas que a gente convive. No meu ver, eu não acho que as pessoas estão totalmente formadas. Eu acho que a nossa mente está em constante evolução. Falando de educação, ela é capaz de mudar a mente da pessoa. Você pode ter ideias que você entende, que você defende, que você tem aquilo pra si, mas, a gente está aberto, né? A educação faz isso, você aprende e pronto, mas, pode ser que você aprenda outra coisa amanhã, uma coisa nova, mais interessante.

*Como a educação musical iniciou na sua vida e qual a importância dela na sua visão de mundo hoje?*

Eu tenho um respeito muito grande por pessoas que eu tenho admiração, sabe? Eu tenho muito respeito tanto pelo meu professor da Chiquita Braga quanto pelo meu primeiro professor de música. Eu estava passando por fases difíceis da minha vida que, acredito que, talvez, todo jovem, adolescente já tenha passado, e, foi aí que, eu recebi muitos conselhos. Eu sentia que ele era muito próximo, o meu primeiro professor de música. E eu acho importante esse contato. Ele me aconselhava, sabe? Tipo, mesmo ele sendo o professor, não falava só de assunto profissional, da aula. Mesmo ele sendo profissional, quando eu precisava de uma palavra, de alguma coisa, ele estava ali e falava: “Não, cara, não é assim, é assim, assim e tal”.

Eu não cresci com uma figura paterna, então, eu tinha um ciclo social e eu acabava absorvendo muito ali. O que eu não recebi, talvez, de uma figura paterna, eu recebi da galera lá fora, entendeu? Foi basicamente isso. Eu acredito que isso envolva educação, porque se você aprende, então é educação.

Eu fui criado com meus avós até, mais ou menos, sete anos de idade. Meu avô, minha avó e minha tia, eles me educaram. Eu aprendi a ler em casa com cinco anos. Já estava escrevendo algumas coisas. Isso me fez lembrar que quando eu ainda era muito pequeno, em vez de querer assistir desenhos, eu ficava quieto só escutando música em um aparelho pequeno de som que eu ganhei de presente de aniversário. A música sempre teve uma participação muito grande na minha vida, desde muito novo.

*A educação musical auxiliou de alguma maneira a você ter, manter ou criar uma postura mais criativa? Você se sente mais capaz de pensar e de criar coisas por conta da educação musical ou ela não teve nenhuma influência na sua vida?*

Eu acredito que a música desperta isso na gente. É tanto que em 2016, 2017, eu fiz parte do CPBT, que é o Curso de Princípios Básicos de Teatro, no Theatro José de Alencar. Então,

isso já puxou pra outro “modo” artístico, né? O aprendizado musical me fez falar melhor, acredito que me fez ter menos medo.

*Você, então, já tinha estudado música antes desse curso?*

Eu conciliava.

*Estudava os dois simultaneamente?*

Estudava teatro, música. Sempre fui assim, da arte. Outro ponto interessante que a música pode contribuir é que hoje eu consigo fazer uma poesia, assim, brincando, brincando mesmo. Eu fiz uma poesia pra galera da faculdade. Foi um trabalho, um projeto falando sobre racismo e eu fiz uma poesia, assim, sem dificuldade. E é tipo... se a pessoa me der um tema, eu vou falando a poesia. E eu acredito que isso tenha sido um dos efeitos da música na minha vida, pelo fato de escutar, de achar nota, de pegar de ouvido, de ter aquela noção. Por exemplo, quando eu vejo meus colegas da faculdade me elogiando por fazer algo tão simples, tão natural, tão fácil quanto fazer um “Dó” no teclado. Entendeu? Então, a poesia se tornou algo tão fácil, você achar palavras que consigam rimar e criar um contexto dentro daquilo que você está falando se tornou como um hábito.

*Antes do seu contato com a música, com os estudos musicais, existia essa facilidade?*

Não, eu posso te dizer que a música transformou a minha vida, a minha mente, a minha cabeça. É isso que eu posso te dizer.

*Qual a influência da educação musical na construção de uma postura autônoma na sua vida de modo que implique em você tomar decisões, escolher caminhos e ter atitudes por conta própria?*

Desde cedo, eu tinha em mente algo que foi imposto. Quando a gente busca educação... tipo... educação é conhecimento e o conhecimento te leva a outros lugares, a vários lugares, entendeu? E isso pode te proporcionar outro padrão de vida. Meu primeiro professor de música sempre me aconselhava a pensar grande e eu construí essa ideia na minha cabeça: que eu não podia ficar pensando pequeno. Então, quando eu vivi nesse período que eu estava aprendendo a tocar ali, arranhando alguma coisa, eu estava começando a entrar em ciclos sociais de pessoas que não tinham a visão que era, talvez, a que eu queria pra minha vida. Então, foi aí que eu acabei me perdendo. Mas, o mais interessante é que a galera também estava na música e a galera tinha uma visão. Eles sentavam na calçada, conversavam, tocavam e cantavam uma música. Eu admirava isso. Só que a galera também usava a música como pretexto pra complementar a sua diversão com bebidas e coisas ilícitas. E meu professor sabia disso, mas ele não recriminava. Pelo contrário, ele sempre aconselhava a galera e sempre me aconselhava.

*O aprendizado musical te incentivou a ter alguma atitude diferente que você não teria se não fosse a experiência com a educação musical?*

Eu nunca tive apoio, em relação à música, de outras pessoas da minha família, a não ser da minha avó. Ela viu que era aquilo que eu queria, que não era apenas uma fase da minha vida. Eu não fui um bom aluno no meu ensino fundamental. Eu convivía com pessoas de “má influência” e minha avó percebeu essa situação e me deu um instrumento pra eu ocupar a minha mente e deixar essas amizades. Era tudo o que eu queria naquele momento, um instrumento pra eu passar o dia tocando. Eu consegui evoluir mais na música. Eu vi o esforço da minha avó pra pagar esse instrumento e isso me fez pensar e refletir sobre a vida. Foi esse apoio, esse gesto da minha avó, que me fez querer alguma coisa.

Daí, então, eu entrei na Chiquita Braga. Era lá no Grêmio de Caucaia. Eu entrei na turma de Teoria I para aprender partitura, porque eu queria tocar instrumento de sopro. Naquela época eu queria tocar sax. Eu tive que sair um tempo quando o projeto mudou pra outro lugar mais longe. Passei uns três meses fora e voltei, ainda na teoria. Com o conhecimento adquirido na Chiquita Braga, eu comecei, então, a fazer musicais na escola. Música e teatro, sabe? Também, nessa época eu comecei a ir pra igreja e comecei a tocar lá também.

*Qual a sua relação com a música durante esse período de pandemia?*

Eu sempre tive uma ideia que era difícil viver de música, né? Sempre foi imposto isso na minha cabeça. Aí, eu nunca quis viver de música. Tenho a música como paixão, como amor, como *hobbie*, enfim, é tudo isso, mas, eu não vivo de música. Eu nunca fui um bom aluno na escola, mas depois disso que eu falei, eu tentei mudar. Fui evoluindo, passando de ano, terminei o ensino médio e, atualmente, eu trabalho com vendas pela internet e estou conseguindo viver bem. Continuo estudando música por prazer, mas, nesse período tem sido difícil. Eu gosto do contato com as pessoas. Mesmo tendo aula online não é a mesma coisa, sabe?

*Você considera que a educação musical o auxiliou na construção da sua identidade?*

Eu posso dizer, com toda certeza: a educação musical teve muita participação na minha vida. Eu fui pra uma escola aprender a tocar e a galera lá não sabia partitura. Eu fui pra Chiquita Braga pra aprender teoria e partitura, me aperfeiçoar e passar pra galera da escola. De lá estavam eu e outro aluno, que também evoluiu muito. Hoje ele até toca na banda da universidade. Os outros da minha escola desistiram, não quiseram mais. Eu continuo estudando. Posso garantir que a música, a educação musical mudou a minha vida. Ela me resgatou, me fez ver o mundo de outra forma. O apoio do meu professor de música, da minha avó e do pessoal da Chiquita foram decisivos para eu ser quem eu sou atualmente. A educação musical teve tanta participação

na minha vida que o ser humano que eu sou hoje, a mente que eu tenho hoje, grande parte está na arte, na música.

## **APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM MEMBRO DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA**

*Na sua opinião, qual a função da educação musical na vida de uma pessoa?*

A educação musical pode mudar a vida de uma pessoa. Ela pode contribuir para um desenvolvimento superior dessa pessoa em relação aos demais, trabalhando tanto a parte motora como também a criatividade, sensibilidade e ouvido, ou seja, uma pessoa que é musicalizada ela tem uma percepção diferente do mundo ao seu redor.

*Qual proposta pedagógica apresenta a Escola de Música Chiquita Braga?*

Trabalhamos o ensino coletivo em instrumentos de sopro, trazendo as práticas em madeiras e metais. Nós entendemos que é possível aprender observando o outro mesmo que ele esteja em nível de técnica e conhecimento inferior e que a prática coletiva agrega tanto para o mais experiente quanto para o iniciante. A Escola de Música Chiquita Braga aplica esse conceito de prática e ensino coletivo.

*Você acredita que a educação musical estimula a criatividade e a autonomia dos estudantes?*

Sim. Um indivíduo que possui esse conhecimento consegue estar à frente dos demais pelo simples fato de ser um ser mais criativo, intuitivo e perceptivo. A música tem esse poder de dar mais criatividade à pessoa, de deixá-la mais livre.

*O currículo da escola foi pensado para a formação da autonomia e da criatividade dos estudantes?*

Sim. Com o ensino coletivo conseguimos trabalhar melhor a criatividade dos educandos, pois, nas lições trabalhamos o “ouvido” junto com a partitura em exercícios de improviso e de descobrir a nota que o outro instrumento está tocando, dessa forma trabalhamos tanto o “ouvido” dos educandos quanto a criatividade.

*Quais pressupostos pedagógicos você utiliza durante suas aulas nesta escola de música?*

Usando o embasamento que a prática coletiva melhora o educando para a prática individual e melhora sua criatividade e “ouvido”, busco, em cada aula, alcançar o objetivo de melhorar esse aprendizado trazendo exercícios com maior complexidade para os educandos. Com isso, vamos moldando e preparando o educando para as situações complexas que possam aparecer na sua carreira musical.

*A Escola de Música Chiquita Braga utiliza processos educativos a fim de estimular a criatividade, a criticidade e a autonomia de seus estudantes?*

Sim. A cada aula, nós trazemos novos desafios para os nossos educandos, fazendo com que eles trabalhem a sua criatividade e seu “ouvido”.

*Quais são esses processos educativos e como eles funcionam.*

Um exemplo clássico que é trabalhado na sala de aula é: “devemos tocar a música que a flauta está tocando”. Então, o saxofone que é em Mi Bemol vai procurar, nota a nota, tocar o que a flauta está tocando e, assim, vamos mudando os instrumentos até todos eles conseguirem isso. Às vezes, temos que fazer isso em mais de uma aula, por conta que isso é uma parte da aula e existem outros conteúdos a serem ministrados naquele dia.

*Como é o seu relacionamento com os seus estudantes?*

Meu relacionamento com meus educandos é ótimo. Até então, não encontrei dificuldade nenhuma em conviver com eles no ambiente de aula ou fora dele.

*E com os demais desta escola?*

Também é ótimo. A gente é como se fosse uma família mesmo. Nos reunimos, saímos juntos, nos relacionamos muito bem. Acho, até, que isso reflete no nosso trabalho. Temos muita confiança uns nos outros e, por isso, trabalhamos melhor e com mais motivação.

*Há algum projeto que contemple o estímulo a um pensamento criativo, crítico e autônomo dos estudantes desta escola?*

Sim. Temos um projeto novo que estamos desenvolvendo para a banda da escola com um professor da UFC. Nesse projeto, ele aborda improvisação e criatividade com os alunos trazendo à tona esse mundo criativo.

*Sobre o atual período pandêmico, quais os principais desafios e dificuldades que você enfrentou? E quais as oportunidades que você observou neste período?*

Nesse período tivemos muitas adaptações na forma de como aplicamos o ensino coletivo. Tivemos que trazer inovações para o modelo de aula que agora passa a ser *online* e semipresencial. Com isso, tivemos muita evasão em nossas turmas. Porém, conseguimos nos adaptar trazendo um ensino de qualidade, com uma prática um pouco mais individualizada e com mais tarefas de casa. Os educandos, em casa, teriam que realizar tarefas interativas com coisas que eles tivessem em casa e que pudessem usar na sua prática diária do instrumento.

*Na sua visão de professor, como você vislumbra o futuro pós-pandemia na área da educação musical no âmbito desta escola de música?*

Eu acredito em um crescimento do ensino de música e de artes de modo geral. Eu também vejo que o ensino online nunca vai deixar de existir, apesar de que o ensino presencial é muito melhor para as práticas das metodologias aplicadas na educação musical.

**APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM UM  
MEMBRO DO CONSELHO GESTOR DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA  
BRAGA**

*Como surgiu a Escola de Música Chiquita Braga e qual a sua proposta pedagógica?*

A Escola de Música Chiquita Braga foi fundada no ano de 2004, idealizada inicialmente para promover o ensino básico de teoria musical, de instrumentos de sopro e instrumentos de percussão a jovens que desejavam ingressar na Banda de Música da Prefeitura Municipal de Caucaia. Com instrumentos emprestados da banda, muitos alunos foram introduzidos nesse universo musical. Até 2012, o projeto, que até então se chamava Projeto Renovação, funcionou pedagogicamente de maneira muito elementar, sem quaisquer orientações pedagógicas para os monitores e ainda muito dependente da Banda Municipal de Caucaia, que compartilhava também o espaço, além dos instrumentos.

*Então, a Escola de Música Chiquita Braga surgiu de um projeto social iniciado através da Banda de Caucaia. A escola ainda possui algum vínculo institucional com esta banda?*

A partir do ano de 2013, por meio da doação de instrumentos pela empresa Endesa Fortaleza e pela contemplação no V Edital Mecenas do Ceará, promovido pelo Governo do Estado do Ceará, o Projeto Renovação pode ampliar suas ações e desligar-se da Banda Municipal de Caucaia. Além disso, o Projeto passou a ser chamado Escola de Música Chiquita Braga.

*Com a desvinculação da Banda Municipal de Caucaia, que ações a Escola de Música Chiquita Braga realizou para manter sua autonomia administrativa?*

A partir desse momento, várias ações foram postas em prática, como a compra de novos instrumentos, de material de manutenção e de fardamento. Até então, as aulas eram ministradas por alguns músicos da Banda de Música de Caucaia que atuavam de forma voluntária. Entretanto, apenas em 2014, com a mudança de coordenação, uma nova proposta de gestão e ensino foi posta em prática na escola.

*Há um projeto político pedagógico na escola?*

Sim.

*Como ele foi construído?*

De maneira colaborativa. Coordenadores e professores organizaram o projeto político pedagógico da Escola que previa formação básica em música durante dois anos através de uma metodologia que alia teoria à prática nas disciplinas distribuídas em núcleos, como musicalização, prática instrumental, estruturação e história da música.

*Você poderia me explicar sobre esses núcleos?*

Claro. Funciona assim: nós temos, o núcleo de prática instrumental que atua no ensino de clarinete, flauta transversal, sax alto, sax tenor, sax barítono, trompete, trompa, bombardino, trombone, bateria, percussão e práticas de conjunto, de banda de música. No núcleo de musicalização, nós temos disciplinas voltadas para treinamento vocal, treinamento auditivo e canto coral. Já no núcleo de estruturação e história da música, temos teoria musical I e II e história da música.

*Sobre o currículo da escola, como ele foi pensado?*

Inicialmente, quando ainda era Projeto Renovação, não tínhamos uma preocupação com o currículo a ser utilizado. Era mais empírico. Somente quando o “projeto” passou a ser “escola” foi que começamos a nos preocupar com a estruturação de um currículo. Estruturamos um, inicialmente, mas, com o passar do tempo, houve a necessidade de reorganização desse currículo de maneira a melhor atender aos nossos educandos. O projeto político pedagógico foi reorganizado junto com os professores, sempre orientado pela coordenação pedagógica e passamos a usar como base pedagógica o método de ensino coletivo de instrumentos e houve também a inserção dos instrumentos de flauta doce, violão e teclado.

*Certo. Queria saber, então, se a estrutura e a filosofia organizacional da escola foram concebidas de modo a estimular o processo criativo e a autonomia de seus estudantes?*

Sim, ao estudar música, as crianças e jovens desenvolvem habilidades relacionadas à sensibilidade, à criatividade, à disciplina, à sociabilidade e a percepção sobre o mundo em que interagem. A escola permite o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos por meio da prática cotidiana tanto nas aulas como nas apresentações, como cumprimento de horário de aulas e de apresentações, cuidado com os instrumentos e todo o material da escola. Ao participarem de práticas de grupos e de apresentações, os alunos desenvolvem a confiança. Para desenvolverem proatividade, atribuímos algumas funções aos alunos para que consigam desenvolver ações pontuais e que fazem parte da dinâmica das aulas e das apresentações como montagem das estantes, ajuda ao regente na organização das partituras e etc.

*Há algum projeto específico que contemple uma abordagem pedagógica que estimule os estudantes a terem um pensamento criativo, crítico e autônomo?*

Não há projeto específico com essa finalidade, entretanto, o próprio ensino de música ajuda a trabalhar a autonomia e o processo criativo dos alunos, por exemplo: ao estudar para fazer um solo, o aluno trabalha sua autonomia e em exercícios e processos de improvisação, o aluno trabalha a criatividade. Além disso, o ensino da arte pode figurar como um relevante meio

para a promoção da cultura, da inclusão social, do resgate da autoestima, de um pensamento crítico e do exercício pleno da cidadania.

*As práticas de improvisação são incentivadas no processo de ensino e de aprendizagem da escola?*

Não de maneira regular, mas, esporadicamente, realizamos oficinas que contemplam processos de improvisação. Cotidianamente, fica ao cargo de cada professor utilizar ou não esse tipo de ferramenta para ministrar suas aulas.

*Como funciona o processo de escolha/admissão dos gestores, professores e demais colaboradores desta escola de música?*

Quando há a necessidade de preenchimento de vagas para a equipe, é feita uma divulgação nas redes sociais e aos interessados solicitamos currículo e fazemos entrevistas. É indispensável a determinados cargos que tenham formação acadêmica.

*Como funciona o processo de admissão de alunos? Quais os requisitos e condições para ingressar na Escola de Música Chiquita Braga?*

Duas vezes por ano abrimos vagas em todos os instrumentos, geralmente em fevereiro e agosto. As vagas são de acordo com a quantidade de instrumentos que temos disponíveis na Escola e os requisitos dos alunos para ingresso é que tenham idade entre 08 a 18 anos e estejam matriculados na escola regular do Município de Caucaia. Como o projeto é mantido através de incentivo fiscal pelo governo e concedido por edital, não há qualquer valor pago pelos alunos para ter acesso à Escola de Música.

*Como é o relacionamento desta escola de música com outras instituições?*

A Escola de Música Chiquita Braga é integrante de uma rede de projetos de música: a Plataforma Sinfonia do Amanhã, que tem participantes de quatro estados brasileiros, sendo, além do Ceará, Goiás, Bahia e Rio Grande do Sul. Ao todo são mais de vinte projetos de música que se conectam a essa plataforma e compartilham processos, ideias, dificuldades e que também por vezes contribuem com a formação dos gestores, além de promover integração dos alunos através de concursos, apresentações e festivais.

*Sobre o atual período pandêmico, quais os principais desafios e dificuldades enfrentados por esta escola de música? E quais as oportunidades observadas neste período?*

Um grande desafio enfrentado por essa escola no período de pandemia foi a impossibilidade de estarmos juntos. A música, em grande parte, é uma atividade coletiva. Dissolver os grupos, diminuir as turmas, estabelecer contato e dar aulas pela internet é apagar muito do brilho e do prazer de fazermos música pertinho. Acredito que essa distância necessária desmotivou bastante e diminuiu a participação mais efetiva dos nossos educandos nesse

período. Isso sem falar de todas as questões envolvendo espaço adequado para aulas, internet e equipamentos que muitos alunos não possuem de maneira ideal para uma aprendizagem significativa.

A oportunidade observada é de se reinventar. De usar a tecnologia a favor de nossas propostas, de fazer dela mola propulsora e chegar cada vez mais a mais lugares e mais pessoas. *Na sua visão de gestor, como você vislumbra o futuro pós-pandemia na área da educação musical no âmbito desta escola de música?*

Acredito que no pós-pandemia mais pessoas irão se interessar em estudar música e falo isso de maneira geral. Muitos sonham ou desejam aprender a tocar um instrumento, mas ficam adiando. A pandemia trouxe à tona para cada pessoa o que é realmente importante e acho que isso fará com que os sonhos não sejam mais adiados. Para a Escola de Música, é trazer a tecnologia para mais perto de todas as suas ações. No ensino, talvez até manter uma parte híbrida, tornando o alcance da Escola maior.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS  
ESTUDANTES DA ESCOLA DE MÚSICA CHIQUITA BRAGA**

1. Qual o seu nome?
2. Qual o gênero sexual ao qual você se identifica?  
 Masculino  
 Feminino
3. Qual a sua idade?  
 08 anos                       13 anos                       18 anos  
 09 anos                       14 anos                       19 anos  
 10 anos                       15 anos                       20 anos  
 11 anos                       16 anos  
 12 anos                       17 anos
4. Você mora no município de Caucaia?  
 Sim                       Não
5. Com quem você mora?  
 Pais                       Avós                       Parentes (tios, primos, etc)  
 Amigos                       Sozinho                       Outros
6. Você mora próximo da Escola de Música Chiquita Braga?  
 Sim                       Não
7. Qual seu principal meio de locomoção da sua residência até a Escola de Música Chiquita Braga?  
 Carro                       Ônibus                       Trem  
 Moto                       Bicicleta                       A pé
8. Como você ficou sabendo da Escola de Música Chiquita Braga?  
 Amigos                       Familiares                       Escola  
 Internet                       Jornais/Revistas                       Outros
9. Há quanto tempo você estuda na Escola de Música Chiquita Braga?  
 Menos de um ano  
 Entre um ano e dois anos  
 Mais de dois anos
10. Qual instrumento você estuda/toca na Escola de Música Chiquita Braga?  
 Clarinete                       Saxofone                       Flauta Transversal  
 Trompete                       Trombone                       Tuba

- Violão                       Teclado                       Flauta Doce  
 Bateria                       Percussão                       Outro

11. Você teve outras experiências ou conhecimentos musicais anteriores ou fora da Escola de Música Chiquita Braga?

- Sim, na escola       Sim, na família       Sim, em um projeto social  
 Sim, na igreja       Sim, com amigos       Sim, em aulas particulares  
 Não                       Outros

12. Você estuda em escola pública ou particular?

- Pública                       Particular                       Outras (Ex.: Projeto Social)

13. Qual série escolar você estuda na educação básica?

- 1º Ano - Ensino Fundamental                       8º Ano - Ensino Fundamental  
 2º Ano - Ensino Fundamental                       9º Ano - Ensino Fundamental  
 3º Ano - Ensino Fundamental                       1º Ano - Ensino Médio  
 4º Ano - Ensino Fundamental                       2º Ano - Ensino Médio  
 5º Ano - Ensino Fundamental                       3º Ano - Ensino Médio  
 6º Ano - Ensino Fundamental                       Concluí o Ensino Médio  
 7º Ano - Ensino Fundamental                       Estou na Faculdade

14. Você considera **IMPORTANTE** o ensino de música nas escolas regulares?

- Sim                       Não

15. Justifique a resposta anterior

16. Você considera **NECESSÁRIO** o ensino de música nas escolas regulares?

- Sim                       Não

17. Justifique a resposta anterior

18. O que mais o motivou a participar da Escola de Música Chiquita Braga?

19. Quais dificuldades na educação musical você passou durante o período de pandemia?

20. Quais suas pretensões com a educação musical aprendida?