

Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola: Limites e Possibilidades

Comunicação

Alan Caldas Simões
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
alanmpb@yahoo.com.br

Resumo: Esse relato é parte de minha pesquisa de doutorado concluída que investiga as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Nesta investigação categorizei, descrevi e analisei os comportamentos de um selecionado professor e alunos inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical informal na escola, respondendo a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Como referencial teórico utilizamos os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e Lucy Green. Utilizando como método de pesquisa a Grounded Theory evidenciei a necessidade de superação do habitus escolar, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira, para alcançarmos o estado de consciência crítica sobre a realidade. Acredito que reflexões como estas podem auxiliar pesquisadores e professores de música, interessados na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, na reflexão e avaliação de suas práticas docentes.

Palavras-chave: aprendizagem musical informal, habitus escolar, educação bancária.

1. Introdução: Aprendizagem musical informal

O aprendizado formal em música ocorre nas instituições oficiais de ensino, que possuem uma sistematização curricular e gera, ao final do curso, uma diplomação válida como certificação oficial de aprendizado (MAK, 2007, p. 13). Já a educação não-formal ocorre em estabelecimentos não oficiais de ensino, tais com: grupos comunitários, associações e organizações não governamentais, cursos livres de música, entre outros. A Educação Musical Informal ocorre asistematicamente ao longo da vida (CEDEFOP, 2014, p. 111), entre colegas, amigos e familiares e em diversos ambientes e contextos que não são instituições oficiais de ensino e nem se enquadram como educação não formal em música.

Segundo Green (2002) os músicos populares adquirem suas habilidades musicais através de um amplo e complexo processo de aprendizagem informal em música, que envolve principalmente (GREEN, 2002, p. 106, 177): a) Enculturação (GREEN, 2002, p. 22, 68); b) Desenvolvimento auditivo (GREEN, 2002, p. 24); e c) Aprendizagem colaborativa (ou aprendizagem em grupo) (GREEN, 2002, p. 82-83). De forma geral, poderíamos estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (GREEN, 2002): (a) Escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) Realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) Aprendem em grupos com afinidades e gostos comuns sem a supervisão de um professor; (d) Aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

Seria possível aprender música na escola como os músicos populares aprendem? Utilizar esses princípios didáticos para ressignificar o papel de professores e alunos em aulas de música na escola? Pensando nisso e visando tornar o ensino de música significativo e estimulante para os adolescentes e jovens nas escolas inglesas, Green (2008) organizou sete estágios didáticos para aprendizagem musical informal na escola (GREEN, 2008, p. 193-194), a saber: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação em áudio. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase, os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio, os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor” (GREEN, 2008, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio, “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno.

Nessa comunicação apresentaremos alguns aspectos práticos e teóricos sobre a aplicação das práticas informais de educação musical na escola, tais quais sugeridas por Green

(2008), em contexto educacional brasileiro. Antes disso, apresentaremos elementos teóricos que nos auxiliarão na compreensão da problemática da educação brasileira, caracterizada por Freire como Educação Bancária (FREIRE, 1967).

Assim, nesta investigação categorizei, descrevi e analisei os comportamentos de um selecionado professor e alunos inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical informal na escola, respondendo a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Por fim, apresento reflexões sobre o *habitus* escolar herança da Educação Bancária que necessita ser superado para alcançarmos o estágio de consciência musical crítica.

2. Referencial Teórico

A presente comunicação, objetivando investigar o princípio da autonomia enquanto prática fundamental para um processo de educação musical pautado em práticas informais de aprendizagem musical, possui como fundamentação teórica os seguintes autores: (a) Freire (1996), quanto ao conceito de educação; e (b) Green (2002, 2008), quanto aos princípios de aprendizagem informal em música e sua aplicação em contextos regulares de ensino.

3. A Educação Bancária e a Educação Problematizadora

A Educação Bancária define o educando como objeto inserido no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe a ele receber passivamente os conhecimentos ministrados pelo professor (FREIRE, 2001, p. 20). Por isso dizemos, que “[...] a educação bancária propõe trabalhar sobre o educando e não com o educando” (FREIRE, 1967, p. 97). A sua característica principal é o anti-diálogo que implica numa relação vertical de ‘A’ sobre ‘B’, onde não há comunicação, existem apenas comunicados (FREIRE, 1967, p. 107-108, 2001, p. 40).

A Educação Bancária conforma ainda o autoritarismo em sala de aula, o que não está necessariamente associado apenas às repressões físicas. Esse autoritarismo se revela no

“argumento de autoridade” (FREIRE, 1983, p. 26), que diz que “[i]sto é assim porque é – a técnica já o disse – não há que discordar, mas sim que aplicar” (FREIRE, 1983, p. 26). É este mesmo autoritarismo que conforma o professor como um treinador e examinador de destrezas, que se preocupa mais com os conteúdos do que com os alunos.

Já a Educação Problematizadora, conhecida também como Educação Libertadora ou Educação Dialógica, define-se como uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1983, p. 53), onde ocorre uma verdadeira situação gnosiológica, ou seja, onde o ato de construção do conhecimento “[...] recupera o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-o como inacabados e em construção [...]” (BOUFLEUER, 2016, p. 199). Inseridos no processo educativo libertador, educador-educando e educando-educador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1983, p. 53).

Tais sujeitos não são passivos dentro do processo de construção do conhecimento, pois ambos no ato de problematização se encontram problematizados. Em outras palavras a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1963, p. 13, 1987, p. 48). Portanto, seria impossível a problematização sem o comprometimento dos sujeitos, pois “[n]inguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 1983, p. 56). Nesse sentido, o educando e o educador são ativos no processo educacional, pois a problematização se acha “[...] inseparável das situações concretas” (FREIRE, 1983, p. 56).

4. Caracterização da Pesquisa

Durante o primeiro semestre de 2017 ministrei na Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG 64 aulas, organizadas em 2 Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD), dispostos em 4 turmas, compostas por 28 alunos de 12 a 15 anos de idade, organizados da seguinte forma: GTD 1: Turma A (7 alunos – 4 masculinos e 3 femininos), Turma B (8 alunos – 6 masculinos e 2 femininos); GTD 2: Turma A (4 alunos – 1 masculino e 3 femininos), Turma B

(9 alunos – 5 masculinos e 4 feminino). Para cada turma foi disponibilizado violão, baixo elétrico, kit de percussão variado (baquetas, caixa, surdo, meia lua, pandeiro, triângulo, agogô, etc), teclado e microfone. Excetuando dois alunos nenhum aluno tinha experiência musical anterior, para muitos era a primeira vez que encostavam em um instrumento musical.

No GTD os alunos experienciaram diversas práticas informais de aprendizagem musical como as realizadas pelos músicos populares (GREEN, 2002, 2008), a saber: aprendizado em grupos; aprendizado por pares, aprender as músicas de ouvido sem o auxílio da partitura; e aprendizado sem a presença tradicional do professor em sala de aula. Dessa forma, os alunos tinham o desafio de serem os protagonistas do próprio aprendizado e construir conhecimentos musicais com o mínimo auxílio do professor que atuaria apenas como um modelo musical, oferecendo mais orientações e sugestões de como tocar do que diretivas ou ensinando música de forma tradicional.

Aplicamos alguns princípios do primeiro estágio do modelo pedagógico desenvolvido por Green (2008) para a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Assim, o aluno imerge no universo da música popular, interagindo com músicas reais, ou seja, músicas do cotidiano inseridas em práticas musicais atuais. Nessa fase, o aluno escolhe a música que quer aprender, motivado pela identificação pessoal e familiaridade com estilo musical. Portanto, o aluno aprenderá a música através do processo de cópia e reprodução fundamentado na escuta atenta. Para isso utilizará como referência o áudio da música escolhida inserido em algum suporte de reprodução, como toca discos, MP3 ou celular.

Nesse primeiro momento os alunos não recebem instruções ou diretivas do professor. Sem o auxílio direto do professor os alunos aprendem em grupos, tendo no diálogo e na interação com seus pares o elemento principal de orientação. Somente no estágio 2 o professor se aproxima dos alunos, primando pela sugestão ao invés do ensino diretivo. Em síntese, no primeiro e segundo estágio, o aluno aprende de forma holística e casual, ou seja, não segue padrões de aprendizado sistematizado que vão do simples ao complexo. A sua prática é regulada pela motivação e nunca acontece por obrigação (GREEN, 2008, p. 25).

Nas primeiras quatro aulas eu deixei os alunos sozinhos em sala, o que caracterizou o momento que denominei 'caos'. Ao se verem sem a presença e orientação do professor em

sala de aula surgiram conflitos de comportamento e licenciosidade por parte dos alunos. As sete aulas seguintes representam o momento de transição onde eu aprendi a me mover dentro da proposta informal de aprendizagem musical na escola, portanto, representa um momento de experimentação docente frente aos alunos. Nas últimas cinco aulas eu consegui compreender a proposta e consegui gerar maior engajamento entre os alunos.

4. Referencial Metodológico

Adotei como procedimento central para análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa qualitativa conhecido como *Grounded Theory*¹, ou Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). A *Grounded Theory* representa uma metodologia de natureza exploratória que visa o desenvolvimento de teorias, “conceitualmente densas” (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 31) a partir da análise e categorização de dados coletados em uma determinada realidade empírica. Em outras palavras, a Teoria Fundamentada significa a criação de uma teoria “[...] que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) entrevistas semiestruturadas, b) questionários abertos e fechados, c) observações participantes e análise documental, d) gravações em áudio e vídeo do processo de produção, experimentação e apresentação musical dos alunos².

5. Resultados da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola

¹ O termo *Grounded Theory* é comumente traduzido para o português na literatura acadêmica como Teoria Fundamentada, Teoria Enraizada, Teoria Emergente dos Dados, Grande Teoria, etc. No presente trabalho utilizaremos o termo *Grounded Theory* como sinônimo de Teoria Fundamentada.

² Por limitações do número de palavras para essa comunicação, optamos por não fazer citações diretas das falas dos alunos, apenas nos reportado a síntese geral alcançada pela pesquisa.

Contrariamente ao resultado musical alcançado pela experiência inglesa (GREEN, 2008) de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola o meu afastamento docente da sala de aula provocou nos alunos a desmotivação frente à realização das atividades, ao invés de motivação e engajamento, como aconteceu em Londres (GREEN, 2008). Inicialmente sabia que o contexto educacional brasileiro era diferente do contexto inglês, porém não imaginava que os resultados de minha investigação seriam praticamente opostos.

Assim, ao longo de minha pesquisa experimentei diversos conflitos internos que me fizeram (re)pensar o meu papel docente em sala de aula em busca de me sintonizar e compreender melhor as necessidades musicais dos meus alunos. Esta não foi uma tarefa fácil, pois durante toda a minha formação docente esta foi a primeira vez em que, de fato, vivenciei as práticas musicais informais na escola, apesar de ser um músico de formação popular/informal.

Ao longo de minha pesquisa eu, enquanto professor e pesquisador, atravessava (e atravesso) um processo de conscientização e familiarização acerca da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, bem como os alunos também atravessavam (e atravessam) um processo de conscientização e familiarização quanto à aprendizagem informal de música na escola. Inseridos nesse contexto ambos possuíamos situações-limites diferentes a serem superadas, ou seja, dificuldades e barreiras diferenciadas a serem vencidas no campo docente e discente.

Enquanto professor eu necessitava superar as seguintes situações-limites principais, a saber: a) Compreender o papel do professor dentro da proposta de aprendizagem informal de música na escola; b) Aproximar-me dos alunos como um modelo musical e não como um professor tradicional; c) Respeitar e sintonizar-me com o universo e necessidades musicais dos alunos; d) Superar a dicotomia Autoridade/Autoritarismo; e e) Afastar-me da herança bancária de ensino que me impelia a uma postura não dialógica frente aos alunos.

Já os alunos têm as suas próprias situações-limites a serem superadas, tais como: a) Falta de experiência musical; b) dificuldades de 'tirar as músicas de ouvido'; c) Dificuldade de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; d) Necessidade de quebrar a postura

passiva de atuação dentro da sala de aula; e) Superação do ‘habitus escolar’, herança da Educação Bancária, que os impelia a se esforçarem somente para a realização de atividades que geravam notas; e f) Superar a dicotomia Liberdade/Licenciosidade.

Observei que a escola é um local tradicionalmente de aprendizagem formal, onde os alunos têm, normalmente, um currículo estruturado, programas de ensino, provas e avaliações bem definidas. Dentro deste sistema tradicional de ensino e aprendizagem o professor e o aluno têm papéis bem definidos. De forma simplificada, pode-se dizer que o ensino tradicional define que o professor ensina e o aluno aprende, em uma relação hierárquica imodificável.

Entretanto, quando trazemos para um ambiente formal práticas de aprendizagem do ambiente informal, onde não existe currículo, prova, métodos ou uma estrutura a ser seguida, é necessário um novo tipo de professor e um novo tipo de aluno. Um professor que seja mais mediador do que direcionador e um aluno que seja menos passivo e mais autônomo. Isso gera o que podemos chamar de ‘tensão pedagógica’, onde, muitas vezes, os valores do ensino formal se chocam os com os valores e práticas da aprendizagem informal.

Essa constatação me fez refletir sobre a importância do meu papel docente em sala de aula. Descobri que grande parte do sucesso ou insucesso da proposta musical informal na escola depende da postura docente do professor. Segundo os meus comportamentos poderei limitar ou ampliar a liberdade e autonomia musical dos meus alunos em sala de aula. Isso faz parte da dinâmica da aprendizagem informal, onde o professor deixa de ser o centro do ensino, deixa de ter todas as respostas e passa a lidar com as angústias, medos e desconfortos que, normalmente, são mascarados pela rigidez do ensino tradicional vigente.

Nesse esforço por sair de minha zona de conforto pude conhecer muito sobre mim mesmo enquanto professor, pesquisador e ser humano. Devido à força hegemônica do ensino tecnicista que paira sobre o ensino tradicional, muitas vezes, a dimensão humana e transformadora da educação fica relegada a segundo plano, sufocada por índices de qualidade e aferição quantitativos. A aprendizagem informal possui natureza caótica e complexa e, portanto, não pode ser mensurada objetivamente. Perceber isso me fez aguçar a visão para

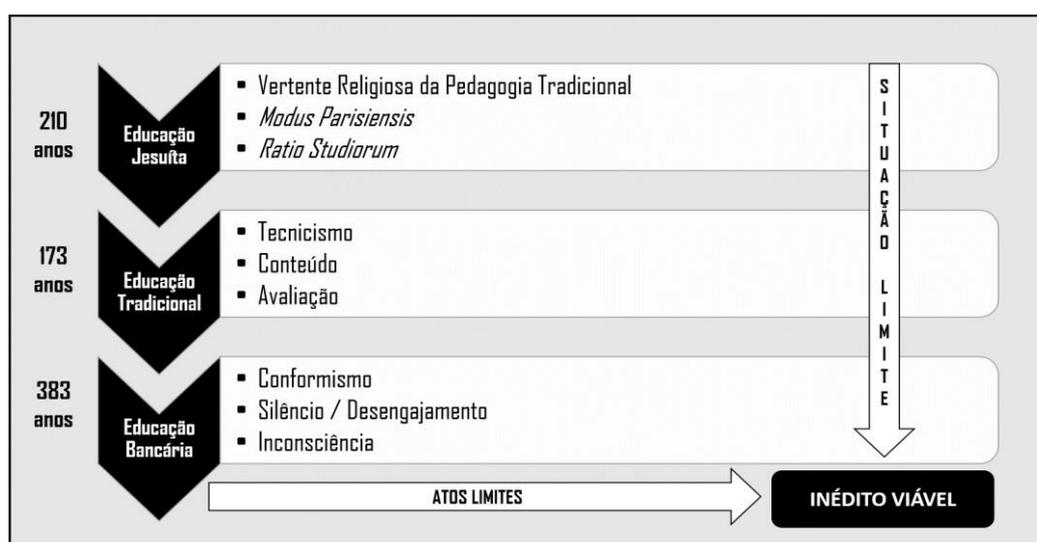
compreender, como diz a máxima sociológica, que “as coisas não são o que parecem” (BERGER, 1963, p. 23).

6. ‘Habitus Escolar’: Herança da Educação Bancária

Penso que o fato que mais limitou os alunos em suas atuações em sala de aula foi a herança da Educação Bancária. Muitos alunos apenas se dedicavam à realização de atividades escolares que ‘valiam nota’, ou seja, que ofereciam subsídios para sua aprovação de uma série para outra ao final do ano letivo. Uma vez que meu GTD era uma atividade optativa, portanto não gerava notas que influenciariam na aprovação final dos alunos, eles não se viram na necessidade de se dedicarem as atividades, imperando o caos em sala de aula.

No modelo educacional liberal conservador a avaliação assume características autoritárias e disciplinadoras, conformando professores e alunos ao que denominei de ‘habitus escolar’. O esquema abaixo sumariza alguns dos condicionantes históricos que conformam a escola tradicional no Brasil (Figura 1).

Figura 1: Condicionantes históricos do ‘habitus escolar’



Fonte: Inspirado nas discussões de SAVIANI (2013) e Freire (1987).

O ‘habitus escolar’ define-se pelos comportamentos e condutas dos professores e alunos, feito habitus, inseridos no campo escolar produzido pela pedagogia tradicional sob as

égides da Educação Bancária. Tal conformação se iniciou durante os 210 anos de hegemonia da Educação Jesuíta no Brasil (SAVIANI, 2013), representante da vertente religiosa da pedagogia tradicional, regida pelas normas expressas no *Modus Parisiensis* e *Ratio Studiorum*.

Após esse período conviveram, por 173 anos, a Educação Tradicional, de natureza tecnicista, conteudista e voltada para a avaliação e preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2013); e a educação tradicional de vertente religiosa. Após 383 anos de dominação da pedagogia tradicional, seja ela religiosa ou secular, a Educação Bancária assume contornos na prática docente e discente, levando os indivíduos a uma atuação conformista, marcada pelo silêncio (*mutismo*), desengajamento (resultado da consciência ingênua), foco na realização de prova e avaliações, e inconsciência frente ao papel da escola e da educação para a vida.

Embora esse legado seja combatido por diversos professores, que visam o ensino problematizador e crítico em sala de aula, ele está presente no ‘DNA’ e na herança da escola brasileira, apresentando-se como situação-limite que se constituiu historicamente ao longo dos séculos. Tal situação-limite requer atos limites, condutas e comportamentos que mudem essa realidade para alcançarmos o inédito viável, que seria uma educação conformada por uma pedagogia problematizadora e crítica, visando à transformação humana (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, o ‘*habitus escolar*’, assemelha-se ao conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2007), caracterizando-se como um “[...] sistema de disposições socialmente constituído que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). O *habitus* define-se como um conjunto de tendências que organizam a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e a ele reagem. Em outras palavras, a ideia básica do *habitus* em Bourdieu (2007) estabelece a incorporação progressiva de determinadas práticas e condutas que as vão naturalizando, constituindo-se em “‘estruturas estruturadas estruturantes’ que viabilizam a própria vida social” (ANDRADE, 2007, p. 105-106).

O ‘*habitus escolar*’, ou *Scholarly Habitus* para alguns autores (WATKINS, 2005), é introduzido na criança desde o seu primeiro contato com a escola formal, onde ela aprende a

sentar na carteira e prestar atenção passivamente ao que o professor está ensinando. Este é um dos primeiros comportamentos internalizados que os alunos assumem como natural no ambiente escolar, sentar e prestar atenção passivamente. Ao naturalizar-se essa postura erudita de aprendizado em sala de aula elas se esquecem que esse não é um comportamento natural, mas sim, um comportamento aprendido nos primeiros contatos com a escola formal (WATKINS, 2005, p. 547-548).

O habitus e o campo trabalham juntos para delimitarem as situações-limites. Em outras palavras, o comportamento dos alunos e professores inseridos no ambiente escolar estaria limitado por tais condicionantes do campo, que se manifesta como marcas da Educação Bancária, herança do ensino tradicional. Esse tipo de tendência no campo educacional evidencia a dicotomia entre o aprendizado para a realização de tarefas, para a destreza em atividades; e o aprendizado para a vida, para a formação de cidadãos críticos. Essas são “[...] as artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação” (FREIRE, 2000, p. 22).

A estrutura da escola atual, sob o lema da pedagogia tradicional, e a pressão da pedagogia tecnicista, influencia o comportamento e condutas de docentes e discentes visando à manutenção das práticas tradicionais de ensino que “[...] estão voltadas [basicamente] para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular [ou ENEM], como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade” (LUCKESI, 2002, p. 35). Portanto, é importante frisar que “[...] as escolas não vão mudar, a menos que os valores oficiais de nossa sociedade mudem [...]” (SMALL, 2016, p. 288).

7. Considerações Finais

É fato que 383 anos de uma pedagogia tradicional no Brasil não podem ser apagados facilmente e as escolas brasileiras, embora não estejam fadadas a essa realidade, receberam dela o seu legado negativo. A Educação Bancária, como ato domesticador, é resultado da não superação de diversas contradições no campo educacional. As principais contradições se

apresentam da seguinte forma: a) o educador é sempre quem educa; o educando é sempre quem é educado; b) o educador é quem disciplina; o educando é sempre o disciplinado; c) o educador é quem fala; o educando é o que escuta; d) o educador prescreve; o educando segue a prescrição; e) o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de 'depósito'; f) o educador é sempre quem sabe; o educando sempre o que não sabe; e g) o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto (FREIRE, 1997, p. 13).

Sabemos que a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares não são reguladas apenas pelas notas ou avaliações, mas o fato é que a escola formal conformou nos alunos este 'modus vivendi' escolar, ao qual denominei de 'habitus escolar'. Assim, os alunos temem as avaliações, provas e exames, confundindo aprendizado com o recebimento de notas e mobilizando a sua vontade exclusivamente para a realização de atividades que concorrem para o recebimento de notas ou mensurações objetivas.

Ao desvelar os condicionantes da Educação Bancária, fica claro que os problemas e os dilemas que enfrentei em minha pesquisa não são exclusividade das aulas de música, eles formam parte de uma problemática histórica que acompanha a educação brasileira ao longo das décadas. A forma como a escola está estruturada conformou nos alunos um aprendizado passivo e por isso as dificuldades que se apresentaram em meu GTD, possivelmente, estariam presentes em qualquer outra disciplina ou atividade escolar, pois conforma um 'habitus escolar', que, conscientemente ou inconscientemente, permeiam os comportamentos e atitudes dos alunos na escola.

Dessa forma, observei que as marcas da Educação Bancária no ensino imprimiram nos alunos uma consciência ingênua frente ao próprio aprendizado. Por isso, compreendi que talvez o maior problema da educação não seja estrutural ou sistêmica, nem mesmo um problema de ordem metodológica ou epistemológica. O problema da educação reside, como nos alerta implicitamente Paulo Freire (1970) e Vieira Pinto (1960), em um problema de consciência. Os alunos estavam livres para realizar qualquer atividade musical que quisessem, mas, grande parte deles optou por não fazê-lo. Os alunos são movidos pelas avaliações e pelas exigências do sistema, pois quando tem liberdade total de escolha suas atuações respondem

ao influxo de uma consciência ingênua que os limita e os conforma a inação, ou seja, a aceitação de sua situação-limite.

De outro modo enquanto a consciência dos indivíduos permanecerem ingênua no ambiente escolar, pouco adiantará alterarmos os métodos ou metodologias de ensino de música, pois o elemento causal reside no processo de conscientização. Em suma, enquanto do ponto de vista docente, os conflitos que experimentei se resumem na dicotomia entre a Autoridade e o Autoritarismo; nos alunos estes conflitos se resumem na contradição entre a Liberdade e a Licenciosidade. Dessa forma, ressalto que estas tensões são ocasionadas pelo 'habitus escolar', derivado da herança da Educação Bancária que paira como elemento a ser superado no ensino formal na escola brasileira.

10. Referências

ANDRADE, P. *Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu*. Estudos de Sociologia, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2007.

BERGER, P. L. *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. New York: Anchor Books, 1963.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOUFLEUER, J. P. Gnosiológica (situação). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 199-200.

CEDEFOP. *Terminology of European Education and Training Policy: a selection of 130 terms*. 2. ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

FIORI, E. M. *Educação e Política*. Textos escolhidos, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, A. M. A. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Nota 01]

_____. Paulo Freire and the Untested Feasibility. *Counterpoints, JSTOR*, v. 209, p. 7-14. 2002. Disponível em: <www.jstor.org/stable/42979482>. Acesso em: 08 abr. 2019.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, Recife, Universidade do Recife, n. 4, p. 04-22, abr./jun. 1963. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. O papel da Humanização na Educação. *Revista da FAEEBA*, v. 1, n.7, p. 9-17, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GHIGGI, G. Autoridade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 54-56.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

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

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

LUCKESI, C. C. *Avaliação escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: 2002.

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

MAK, P. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSAHW, P. (Org.). *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007, p. 8-27.

OSOWSKI, C. I. Situações-Limites. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 375-376.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: 2013.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SMALL, C. Afterword. In: WRIGHT, R. (Org.). *Sociology and Music Education*. London and New York: Routledge, 2016, p. 283-290.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUNG, J. M. Liberdade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 241-243.

WATKINS, M. Discipline, Consciousness and the Formation of a Scholarly Habitus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, v. 19, n. 4, p. 545–557, dec. 2005.