

A música geradora na formação docente em Educação Ambiental Dialógica

The generating music in teacher training in Dialogical Environmental Education

La música generadora en la formación docente en Educación Ambiental Dialógica

João Batista de Albuquerque Figueiredo¹

Resumo

Neste ensaio dialógico, realizamos uma pesquisa dialógica, com vistas a catalogar temas de interesse à grupe em formação docente, através de Músicas Geradoras. Apresenta um relato da utilização e potência da música, enquanto linguagem capaz de impulsionar reflexões, mapear saberes de experiência feita, com intencionalidade educativa, proporcionar tomada de consciência e conscientização. Constatamos que a música favorece a escuta amorosa, o surgimento de metáforas geradoras de práxis. Nesse exemplo, entrelaçamos a música Paciência, de Lenine com o capítulo primeiro do Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Das várias narrativas, emergiram falas sobre: entremear calma/serenidade diante do cotidiano opressor; que podemos nos opor a lógica do mercado. Alertaram sobre o amor-próprio, autocuidado, a pressa da modernidade, que outras lógicas são possíveis em sala de aula e no mundo, de reconhecermos que somos corpo-alma. A música pode se tornar práxis pedagógica que potencializa práxis social.

Palavras- Chave: Opressor-oprimido; música geradora; pesquisa dialógica; diálogo; práxis educativa e social

Abstract

In this dialogic essay, we carried out a dialogic research, with a view to cataloging topics of interest to groups in teacher training, through Generating Songs. It presents an account of the use and power of music, as a language capable of boosting reflections, mapping knowledge from experience made, with educational intention, providing awareness and awareness. We found that music favors loving listening, the emergence of metaphors that generate praxis. In this example, we intertwine the song Paciência, by Lenine with the first chapter of Pedagogia do Oprimido, by Paulo Freire. From the various narratives, speeches emerged about: intermingling calm/serenity in the face of the oppressive daily life; that we can oppose the logic of the market. They warned about self-love, self-care, the rush of modernity, that other logics are possible in the classroom and in the world, of recognizing that we are body-soul. Music can become pedagogical praxis that enhances social praxis.

¹ Professor titular, com doutorado em ciências e pós doutorado em educação intercultural e decolonial e pós-doutorado sênior em Educação Dialógica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana – GEAD.

Keywords: Oppressor–oppressed; generating music; dialogic research; dialogue; educational and social praxis

Resumen

En este ensayo dialógico, realizamos una investigación dialógica, con miras a catalogar temas de interés para los colectivos en formación docente, a través de Generando Cantos. Se presenta un relato del uso y poder de la música, como lenguaje capaz de impulsar reflexiones, mapeando saberes a partir de la experiencia realizada, con intención educativa, brindando conciencia y consciencia. Encontramos que la música favorece la escucha amorosa, el surgimiento de metáforas que generan praxis. En este ejemplo, entrelazamos la canción *Paciência*, de Lenine, con el primer capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. De las diversas narrativas surgieron discursos sobre: entremezclar calma/serenidad frente a la opresiva cotidianidad; que podemos oponernos a la lógica del mercado. Alertaron sobre el amor propio, el autocuidado, las prisas de la modernidad, que son posibles otras lógicas en el aula y en el mundo, de reconocer que somos cuerpo–alma. La música puede convertirse en una praxis pedagógica que potencie la praxis social.

Palabras Clave: palabras clave: Opressor–oprimido; música generadora; investigación dialógica; diálogo; praxis educativa y social

Introdução

Este artigo é o que podemos denominar de um ensaio dialógico. Nossa principal inspiração será a parte introdutória do *Pedagogia do Oprimido*, envolvendo seu capítulo primeiro. Entretanto, dialogaremos com uma experiência que temos utilizado durante todo esse processo de pandemia, no qual nossas atividades didático-pedagógicas têm sido pautadas por um procedimento que intitulamos de ‘Músicas Geradoras’. Elas fomentam uma pesquisa dialógica em torno daquilo que Paulo Freire denominava de saberes de experiência feita. Estes, são subsídios que geram a teia epistêmica, que vai potencializando o aprender com..., juntamente, e a superação das dualidades decorrentes da relação educador(a)-educando(a), opressor(a)-oprimido(a), sujeito(a)-autor(a)...

O capítulo primeiro do Pedagogia do Oprimido

Já nas primeiras palavras de sua obra fundamental, Paulo Freire vai tecendo seus fios, com base na ideia de conscientização, da aplicação autêntica de uma educação libertadora que favorece a superação do ‘medo da liberdade’. Paulo destaca que esse medo, muitas vezes se soma ao (des)entendimento da consciência crítica como potencial condutora à desordem, ao anarquismo... Reconhecemos que isto tem repercussões nas problemáticas ambientais. Pois, muito(a)s se distanciam dessas discussões temendo uma desordem social, um anarquismo que comprometa as estruturas democráticas de uma sociedade hegemônica, ainda que essa sociedade só favoreça efetivamente um pequeno grupo social que detém o capital.

Nesse desvelar freireano, Paulo Freire comenta de um operário que afirma sua trajetória de significação (FIGUEIREDO, 2003; 2007), na qual vai saindo da condição de ingênuo para a de ser crítico. Ele reconhece que isso não lhe fez fanático e nem desmoronou seus fundamentos sociais. Admite ainda, Paulo Freire, que esse temor em nada beneficia, pois a cegueira da condição opressora também jamais impede que se sofra tudo o que ela gera. Ele busca em Hegel que essa segurança vital, a que

muitos preferem, evitando uma liberdade arriscada, o faz perceber ilusões, fantasias e mitos que, ao contrário, dificultam ainda mais uma condição de vida satisfatória, possível, que decorre de uma busca social verdadeira, por melhoria legítima.

A pseudoliberalidade mantém o *status quo* proposto por essa sociedade colonializante, em que poucos exploram os muitos, que servem de modo subalterno. A negação da dor jamais impede que se sinta a dor. Ao contrário, agudiza ao extrair a esperança de um fim e mesmo da finalidade dessa dor, ao deixar de reconhecer a fonte, a causa e a possibilidade verdadeira de expurgá-la. O temor da liberdade resulta em sectarização, dogmatismo, subsunção aos desejos alheios, domesticação digital, ao influxo da binarização dos mecanismos exploratórios e geração de desejos alienígenas e alienantes.

Em continuidade ao embasamento oferecido pelo capítulo primeiro do Pedagogia do Oprimido, adentramos no que Paulo Freire intitulava de dialética domesticada. Associava ele isto à sectarização, que tenta frear o presente, domesticando-o, por meio de posições fatalistas. Seria como imaginar que o mercado é o senhor do futuro e, portanto, nada podemos fazer para modificar este processo exploratório no qual o mundo irrefreavelmente descamba, justificando que a sociedade é assim mesmo... Ora, somos seres fazedores de história, da história. Podemos modificar as tendências do planeta e entretecer o mundo melhor que desejamos. Temos a oportunidade de utilizar estas características dos tempos atuais, em nosso favor, na feitura de um mundo justo, equânime e solidário.

Ao justificar uma Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire começa retomando o problema da humanização/desumanização, especialmente quanto a sua dimensão axiológica. Segundo ele, considerar isto demonstra no desvalor a sua possibilidade. Em outras palavras, ainda que a desumanização jamais seja algo ontológico, é efetivamente factível. E isto está nos dois lados do processo de opressão. Tanto quem oprime quanto quem sofre a opressão, tanto um quanto o outro, no mecanismo opressor, são roubados em sua vocação de 'ser mais'. O reconhecimento de ser menos, por sua vez, mobiliza oprimidos na sua busca por superação desse contexto opressivo, desumanizante.

A contradição opressor(a)-oprimido(a), anseia por sua superação. É no(a) oprimido(a) que temos a potência libertadora. Só na fortaleza da debilidade deste/desta encontramos condições de uma práxis libertadora. E, se torna essencial que o(a)s esfarrapado(a)s desse mundo, condenado(a)s desta terra, evitem cair nas garras da generosidade necrófila que apenas pretende mitigar, amenizar as circunstâncias para continuar a explorar e oprimir. Tal como as políticas verdes, a ideia de desenvolvimento sustentável e educações ambientais ingênuas ou perversas que apenas fingem resolver situações pontuais sem se debruçar nas raízes verdadeiras das mazelas sócio-ecológico-ambientais.

Disso tudo, podemos extrair algumas importantes lições. A primeira delas é que, uma Educação ambiental que se pretenda crítica e dialógica, freireanamente referida, é pautada por uma pedagogia do(a) oprimido(a) e não para o(a) oprimido(a). Daí, surge outro ponto importante a destacar: o reconhecimento da opressão e de que carregamos em nós, tanto o(a) opressor(a) quanto o oprimido(a). Temos que conscientemente reconhecer este fato para sair dessa imersão existencial para uma emersão consciencial. Por isto mesmo, a pedagogia precisa originar-se desse lugar. Jamais prescrição, sempre tessitura parceira. Assim, pode ocorrer a maiêutica, como diria Sócrates, o parto que origina o ser liberto, que nem oprime e nem é oprimido.

Portanto, é na tomada de consciência de nosso posicionamento no mundo, que podemos encontrar a saída desse labirinto do Minotauro. Os fios libertadores de Ariadno amor, oportunizam que Teseu encontre sua saída da condição de ser roubado em sua humanidade, para sua ascensão como humano livre e revolucionário, capaz de colaborar com a transformação dessa sociedade. É na práxis, ação-reflexão-ação, que temos a chance de 'ser mais'.

Será nas relações com oprimido(a)s, tomando consciência dessa condição também, que poderemos nos consorciar, nos tornarmos parceiro(a)s desse processo. Mas será sempre uma parceria, jamais uma substituição de papéis. Afinal Paulo Freire (1983; 2013, p. 71) nos traz uma mudança extraordinária de paradigma ao nos afirmar que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho[a]: os [seres humanos] se libertam em comunhão”. Esta afirmativa depois é retomada na, ainda mais famosa, mensagem que ele nos legou: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo[a], os [seres humanos] se educam entre si, mediatizado[a]s pelo mundo” ((op. Cit, p. 95). Este sim um inovador paradigma epistemo-educativo, com extraordinárias repercussões em vários campos da existência humana.

Salientamos também que, numa postura biófila, de amor a vida, é que reconhecemos a essencialidade de que a pertinente ação educativa, política, junto às situações opressoras é práxis cultural com foco na liberdade. Práxis cultural, em Paulo Freire, pode ser entendida como esta proposta didático-pedagógica que objetiva o ser mais. Nesse processo, o principal procedimento é de alinhar as novas informações com seus saberes prévios. É na ancoragem junto aos ‘saberes de experiência feito’ que temos efetivamente a aprendizagem. A ‘tomada de consciência’ decorre disto. E, aí está o impulso precursor da consciência que resulta da ação refletida, contextualizada e transformadora.

A música e sua ação mediadora

Neste trabalho, utilizamos como alavanca para cavar os saberes prévios, a música. Entendemos que a arte oferece meios importantes de acesso as dimensões para além do cognitivo imediato, oportunizando o encontro com recordações, memórias, informes inconscientes que alicerçam comportamentos, atitudes e a comunicação entre as pessoas, como diz Moscovici (1978), com quem concordo.

A música nos conecta com estas múltiplas dimensões constitutivas nossas e nos propicia condições para dialogar com inúmeras linguagens, culturas, lógicas distintas. Favorecem, por isto mesmo, a identificação de contextos próprios e conjunturas sociais que nos identificam. Assim sendo, através do uso de músicas podemos realizar uma pesquisa dialógica que nos faculte condições de mapear os saberes de experiência feito de estudantes, de grupo aprendentes, de conjuntos sociais que estão interagindo conosco, potencializando uma efetiva práxis dialógica.

Ao utilizar a escuta amorosa, atenta e consciente, nos abrimos à identificar ‘temas geradores’ e ‘situações limite’ que carregam peculiaridades afetivas importantes para estabelecermos o diálogo. Na leitura partilhada das músicas, nos entrecruzamentos semióticos, vamos traçando uma teia de sentidos e significados que abrem o leque de percepções e feitura de saberes parceiros que daí decorrem. E, na ambiência dessa teia temos material que possibilita a interação com novas informações. Daí, resultam novos conhecimentos e saberes.

Na intenção de contextualizar um pouco a questão da música e seu uso, nos processos de ensino-aprendizagem, particularmente na ‘sala de aula’, que se dispõe a fugir dos padrões tradicionais, trazemos uma breve apresentação da música como metáfora geradora de temas, mobilizadora de situações-limite, potencializadora de atos-limite, de viabilizar os sonhos possíveis.

A música como Metáfora geradora

Antes de continuarmos a tratar da música neste ensaio dialógico, considero pertinente esclarecer que a investigação temática, como um dos meios de viabilizar o diálogo, é pautada pelas possíveis metáforas implícitas e explícitas na música. Como podemos entender o conceito de metáfora? Realizando uma breve visita aos dicionários, encontramos que etimologicamente metáfora provém do grego,

μεταφορά, podendo ser traduzida por carregar, transferir, de um lugar para outro, transposição. Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988), seria uma figura de linguagem em que o significado natural de uma palavra é substituída por outra, que por semelhança pode ser assim tratada. São pontes conetivas. Em geral, se utiliza para dar uma dinâmica estética ou favorecer a compreensão comunicativa ao integrar a um corpus de significados e sentidos. Ao materializar algo mais abstrato, ajuda as pessoas, oriundas de uma cultura oral, a ancorar um entendimento (FIGUEIREDO, 2007). Aproveito o ensejo para afirmar que, constata-se, em consultas despretensiosas realizadas anteriormente, tivemos a identificação de que, em geral, mais de 80% da população escolar, acadêmica, que encontramos em salas de aula, Brasil a fora, em especial, traz essa característica de oralidade predominante, como cultura de base. Outro ponto, que corrobora com isto, ao mesmo tempo que demonstra sua pertinência, é o fato de que estudos do campo da linguística afirmam que usamos, em média, 4 metáforas a cada minuto, em uma conversa informal. Entretanto, habitualmente, o fazemos de modo inconsciente. Outro alerta é que as metáforas favorecem múltiplas interpretações. Isto é bom, mas pode trazer dificuldades se desconhecemos e desconsideramos este fato. Então, é interessante o uso das metáforas conscientemente, por estarmos tratando com uma cultura oral ou residualmente oral (FIGUEIREDO, 2007), por conectar com o concreto da vida experienciada, por ampliar as potências do diálogo ao alargar as possíveis interpretações, por trazer para o campo de aprendizagem a dimensão do imaginário, do inconsciente, do intuitivo, do afetivo. Traz uma natural possibilidade de ancoragem e de equilíbrio majorante (PIAGET, 1970).

Em minha tese de titular (FIGUEIREDO, 2020), aprofundi estes estudos sobre a utilização das metáforas. Ali falo que a meta está fora, mas também está dentro... carece de suporte dentro. É ali que definimos sentidos, significados, intencionalidades. Com elas temos o conhecimento do nosso lugar, mas podemos articular e interagir com outro(a)s, com outros lugares (TUAN, 1983). A metáfora simboliza e ao fazê-lo, materializa cultura, busca por entendimento e reconhecimento. E, os símbolos, enquanto signos abertos, trazem a pauta da cultura, aquilo que Maturana (1998) denomina de consenso, potência de ação.

Outro ponto importante, para alinhar as metáforas, é que num ensaio dialógico se torna inadmissível imaginá-lo constituído apenas pela dimensão teórica. Consideramos que estarmos de acordo com os princípios freireanos requer coerência, fazendo-se necessária uma constante interlocução teoria e prática, aliás indissociáveis freireanamente falando, pois isto é que costura a práxis. Podemos afirmar que as metáforas nos processos educativos multiplicam as possibilidades de aprender. Está totalmente associada aos princípios dialógicos, à amorosidade, ao se dispor a ser entendido e entender, ao reconhecer o(a) outro(a) como legítimo(a) em si; a humildade de aperceber que precisa desse(a) outro(a) para ser mais; da fé e da esperança de que o mundo pode ser melhor através do entendimento mútuo, de criticidade e da disposição parceira de tecer um mundo melhor (FREIRE, 1983). Metáfora tem tudo haver com o que denominamos de 'Lugar de Diálogo', como 'Dispositivo Dialógico', ambos conceitos apresentados em nossa tese de titular defendida junto à Universidade Federal do Ceará (FIGUEIREDO, 2020). Este lugar de diálogo, traz implicado um lugar de encontro amoroso, no reconhecimento das interações entre diferente-iguais nas fronteiras, nas interfaces, no que Homi Bhabha (1998) chama de entrelugar. Ali as singularidades plurais buscam entendimento e projetos comuns de práxis social transformadora. De modo resumido, o lugar de diálogo traz como propósito a ideia de potencializar uma interação entre distintos lugares de fala, nos quais interlocutore(a)s se dispõem à supra alteridade, ou seja, se permitir considerar outras leituras de mundo como possíveis e aceitáveis, com o intuito de consensuar entendimentos, estratégias e

propostas de ações políticas parceiras, tanto em um sentido cognitivo quanto afetivo. Nesse movimento, há o interesse plural, comum, de utilizar dispositivos que favoreçam esta comunicação e entendimento.

Outro ponto que trago aqui é a força das metáforas de interligam os dois hemisférios cerebrais, integra consciente e inconsciente, cognição e afeto, concreto e abstrato, ciência e arte. Há nas metáforas essa liga que interliga essas dimensões. Metáforas viabilizam outras histórias, gere novas condutas, provoque emoções e reflexões.

No campo da educação, trago aqui, apenas como ilustração, um estudo de Danilo Streck (2001), em que trata das metáforas no cenário da educação. Ele inicia seu ensaio afirmando que: “Não podemos imaginar a comunicação humana sem metáfora” (p. 13). avança ao destacar que: “... as ciências dificilmente avançariam em suas descobertas se não buscassem analogias entre aquilo que desejam explorar e áreas ou objetos já conhecidos e que fornecem elementos para exprimir o ainda inominado” (p.14). Nos lembra Assmann (1996) com seu livro “Metáforas novas para reencantar a educação”. Danilo Streck defende que Paulo Freire utilizou explicitamente a metáfora da trama como foco central no “Pedagogia da Esperança”. Para ele, Paulo Freire já houvera utilizado a metáfora, como dispositivo dialógico, em outras obras suas (2001, p. 16).

Na metáfora há manifesta leitura de mundo, tema gerador, situação-limite, representações, narrativas. A metáfora oferece um movimento de buscar no mundo elementos constitutivos do diálogo, para daí estabelecermos as codificações e decodificações em um ensinar e aprender dialógico. Como afirma Paulo Freire (2013, p. 77): “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. E, no meu refletir, isso é muito importante! Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos a afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam (LANE e CODO, 1989; LANE e SAWAIA, 1995).

Assim, na compreensão dessas categorias psicossociológicas, percebe-se que o ser humano se transforma ao falar com consciência, ao mesmo tempo em que transforma o que ouve. Sendo assim, metáforas são veículos de transformação. Nisto, temos uma advertência de Freire (2000, p. 20) ao informar que a leitura de mundo, seguida da leitura da palavra, não pode prescindir de um retorno ao mundo para sua releitura. Explicita a criticidade inerente ao decifrar das metáforas, das leituras de mundo-palavra, prenhe de práxis. Humberto Maturana (1998), por sua vez, colabora com essa tessitura ao ligar o linguajar com a amorosidade. Segundo ele, o amor é o fundamento do social e não sua consequência.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. {...} somos animais linguajantes emocionais que usamos as coerências operacionais da linguagem para justificar nossas preferências e nossas ações no processo, e, sem nos darmos conta disso, nos cegamos para o fundamento emocional de todos os domínios racionais que trazemos à mão (MATURANA, 1998, p. 319).

A música e a práxis didático-pedagógica

Usar a música já nos impacta ao reconhecer a importância de problematizar a simples utilização pragmática e circunscrita da música, tal como é sistematicamente feita. Ela transcende em muito qualquer que seja as fronteiras com as quais tentarem limitá-la.

Comecei a trabalhar com a música em salas de aula faz muito tempo, por meio

da Pedagogia Eco-Relacional, fruto da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007). Acontecia circunstancialmente, como uma das unidades da disciplina de didática e da Dialogicidade Formação Humana em Paulo Freire, na pretensão de aprimorar a escuta amorosa/afetiva e a semiótica inerente ao simbolismo e metáforas que as músicas retratam. Trazia também o intuito de falar da hermenêutica cruzada, ou seja, o entremeio de diferentes leituras da realidade que se entrelaçam resultando em saberes compartilhados, os saberes parceiros (FIGUEIREDO, 2007). Entretanto, particularmente no cenário da Pandemia da Covid19, a partir de março de 2019 até os tempos atuais, comecei a utilizar regularmente a música como geratriz do diálogo virtual nas turmas, em salas de aula do ‘ensino remoto’. Funcionou maravilhosamente. Os depoimentos avaliativos desse procedimento foram sempre os melhores. Neles as pessoas afirmavam que se sentiam acolhidas, ouvidas, cuidadas; que as músicas potencializavam o entrelaço de saberes; que através das músicas ampliavam suas percepções, seja pela escuta de outra leitura, seja pelo alargamento dos horizontes epistemológicos, seja pela diversidade cultural manifesta nas diversas falas sobre as músicas, ou através de contributos acerca do contexto que gerou ou era inerente à música.

Bem, mas faz muito tempo que se começou a interligar música e educação. No mundo ocidental, de forma sucinta, o que eu posso falar tendo em conta a arte, é que havia uma ideia anterior aos próprios filósofos. No período do paradigma dos deuses, encontramos o deus das artes, o deus da comunicação, Apolo. Este se deixava seguir pelas musas, nove divindades relacionadas à arte e às ciências. Eram filhas de Zeus com a titânide *Mnemosine*, senhora da memória. Eram elas: *Calíope*, musa da poesia épica; *Clio*, musa da História; *Erato*, musa da poesia romântica (lírica-amorosa); *Euterpe*, musa da música; *Melpômene*; musa da Tragédia (estilo teatral); *Polímnia*, musa dos hinos e das canções sagradas; *Terpsícore*, musa das danças; *Tália*, musa da comédia (gênero teatral); *Urânia*, musa da Astronomia e das ciências exatas, que também era amante de Apolo².

Depois desse período, vieram os chamados filósofos pré-socráticos, considerados os primeiros sábios gregos a tentar elaborar explicações racionais para o mundo fenomênico, dissociado do sobrenatural, do mundo mítico. Eram estudiosos da natureza (*physis*). Dali emergem os primeiros pensadores que tinham como enfoque o ser humano. Era o período socrático, final do século V e todo o século IV antes de Cristo. Tempo de ascensão de Atenas, período em que a democracia, como entendimento de um projeto de sociedade na qual o bem comum predominava sobre os interesses individuais. Ainda era uma proposta de governo elitista e pautada pelos senhores dos bens materiais. Foi, segundo Chauvi (2016), tempo da Filosofia investigar as questões humanas, a ética, marcada principalmente por Sócrates; a política bastante identificada com os estudos de Platão e as técnicas, amplamente pesquisadas por Aristóteles.

Nesse ambiente, encontramos a ideia de *poiein*, do “fazer”, da *ação poética ou poiésis*, que no grego antigo *εραπειησις*, que significava um tipo de ação que criava um objeto externo ao sujeito, ou seja, o ato de fabricar algo, de caráter simplesmente prático-utilitário (VAZQUEZ, 1990, p. 4). Saliente-se que durante séculos os filósofos só entendiam o contraponto entre o mundo dos fenômenos e os das causas, desconsiderando alternativas, tais como as identificadas com a práxis. Como afirmou Vázquez, era uma separação tal que ou era poiésis ou inação. Mística e ética estiveram dissociadas. Por isso mesmo, aí encontramos a resistência que se tinha ao que chamavam de arte. Para Platão, a arte imita, cria cópia da realidade, inerente ao mundo das causas. Era mero simulacro. Similar a *techne*, palavra grega posteriormente traduzida por *ars*, da qual origina a palavra arte, tinha um sentido

²Fonte: <https://www.suapesquisa.com/mitologiagrega/musas.htm>. Acesso em abril de 2022.

mais geral, de um fazer pragmático, instrumental. Porém, nos processos educativos poderiam ser muito bem usadas para criar entendimento e mobilizar ações.

Mas, antes de chegar a este ponto, faço uma digressão e lembro que Platão, no livro 2 da República, traz uma teoria política, voltada para uma cidade ideal, gerenciada pelo rei filósofo, que requer uma formação qualificada para conhecer a verdade. Portanto, é uma teoria de formação política voltada para esse rei filósofo. E esta teoria da educação tem como um dos componentes a arte, no caso, a poesia. Esta dava o sentido que outras formas de arte – a música e o teatro, por exemplo – deveriam ter. A música não deveria jamais ser expressa apenas em ritmo e melodia, dado que esses elementos não permitiam identificar o conteúdo moral da educação. Não sendo, desse modo, bem-vinda à sua República.

Ainda segundo Platão, através da boca de Sócrates, a música é o instrumento educacional mais potente do que qualquer outro. Curioso observar que estes grandes filósofos, precursores da filosofia ocidental moderna, inauguram reflexões acerca do ser humano, tendo em conta a essencialidade da educação. E, ao tratar desses processos educativos, Tanto Sócrates, citado por Platão, quanto o próprio Platão e depois Aristóteles, seu discípulo, consideram a relevância da arte, a tal ponto de colocá-la, como é o caso de Platão, como um perigo nos processos educativos, pois tanto pode contribuir com uma formação adequada do nobre, modelo de cidadão, gestor de seu mundo, quanto ser um problema por facilitar um ser humano mais vulnerável, mais frágil. Então, colocando a parte seus riscos, é uma enorme potência ao corroborar com a formação do ser humano inteiro, íntegro, tal como pensado por Schiller (1994).

Outra crítica formulada por Platão *à poiésis*, é associada ao fato dela nos distanciar ainda mais da realidade empírica. Para ele a realidade concreta já é uma ilusão que nos separa do mundo real, que é o mundo das ideias, e a arte, por sua vez, é um reflexo desse mundo empírico. Em outras palavras, para Platão, a arte é uma cópia da cópia. A arte é sempre uma expressão sensível, uma pintura, uma escultura, a música, a poesia, imita o mundo concreto que, por sua vez, imita a vida real. Se o mundo dos objetos está afastado um grau da verdade, a arte estaria afastada dois graus. Porém, o conteúdo específico da arte poderia funcionar de modo positivo, naquilo que concerne os interesses da formação.

Já em Aristóteles, você encontra o grande tratado da Arte Poética ou, simplesmente, poética, onde o filósofo irá tratar da poesia, sua origem, seus gêneros, as partes da tragédia, etc. Aristóteles afirma que a tragédia é uma imitação de uma ação importante e completa, mostrando os homens melhores que são – de modo a servir de modelo –, enquanto a comédia é uma imitação de maus costumes. Independente do gênero, no entanto, a poesia pode ser relacionada com a formação do homem que, a depender de sua maneira de agir, terá como resultado a infelicidade ou a felicidade.

Depois vemos outros avanços. Exemplificando, Schiller (1994) trabalha com o conceito de arte numa pegada antropológica. Vai pensar uma maneira de resolver o problema da ausência de liberdade política na modernidade, por meio de uma educação com finalidade política, tal como em Sócrates, Platão e Aristóteles. Essa abordagem utiliza a arte como central, porque seria o instrumento essencial, já que para este filósofo, o ser humano seria o artífice de si próprio. O humano moderno para Schiller é um ser fragmentado, requerendo o equilíbrio entre razão cognitiva e sensibilidade. Acredita que uma verdadeira arte, ou seja, a que é produzida por um artista autêntico, forja a integralidade equilibrada, harmônica, entre o espírito e a matéria. Isto marca a tal ponto que Hegel vai reconhecer na sua estética, nas suas aulas de estéticas, que em Schiller a arte encontrou seu verdadeiro conceito. A arte é a unicidade entre forma e conteúdo. Para Schiller, a arte é a unidade entre espírito e coração. Para atingir esse equilíbrio então ele escolhe a arte. Essa arte ideal seria o recurso que deveria educar a humanidade moderna para sair dessa condição em que

se encontra de humanidade fragmentada, porque só assim é que se pode construir o verdadeiro e autêntico e legítimo estado político, que metaforicamente é também tratado como estado estético, estado de beleza, estado de Liberdade, verdadeira liberdade política, que considera esse ser humano íntegro em si (SCHILLER, 1994).

Bem, relembramos que afirma Sócrates, segundo Platão: “Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música” (Platão; 2000:II, 63-4). E, na sequência, ressalta a importância de a música preceder à ginástica na formação, considerando que é a alma quem molda o corpo e não o contrário. Para Platão, a música tem essa potência de tocar o amago do ser, influenciando sua condição humana.

Abrindo um parêntese, lembramos de Pitágoras³, aquele que primeiro trata, no mundo ocidental da música. Conforme Pitágoras, a música, enquanto unidade composta de relações numéricas, como parte da natureza, é intrinsecamente boa. Entretanto, destacaria em sua fala a afirmativa acerca da dimensão moral da música: “Se os componentes da música têm atributos morais, logo a música em si mesma tem valor moral” (In: PORTNOY, 1980, p. 7).

Retomando nossa reflexão acerca das possibilidades que a música nos oferece, recordo que ela está presente em todas as culturas, principalmente como linguagem simbólica, como representações da realidade, que possibilitam ao ser humano expressar suas emoções e sentimentos, sua comunicação, suas interações, favorecendo sua formação integral. Ao se configurar como comunicação e expressão, torna-se relevante na feitura do saber, da cultura, das relações. Desde a antiguidade já se reconhecia seu potencial catártico, purificador. Possibilitava colocar o corpo em equilíbrio, em harmonia com o Cosmos, inclusive preparando-o para a dimensão mística, para a conexão com o divino. Abre nosso leque de percepção, amplia a consciência, altera nossos horizontes perceptivos e, particularmente no caso desse nosso texto, dá ares de infinitude ao diálogo, ao expandir as interações, as relações dialógicas atravessadas pela linguagem musical.

Numa proposta de resumo, se Platão expulsa os poetas da cidade ideal, é porque tem o foco nas finalidades “ético-políticas” das artes. A poiésis, em seu sentido amplo, representa ação. E ao representá-la, engendra a empatia, o que nos faz sentir a emoção do(a) outro(a). A empatia que é neutra, mas pode manipular e induzir posturas. Dessa maneira, Platão coloca a música sob um escrutínio severo. Pois em seu entendimento, existem harmonias e ritmos bons e maus; uns fragilizando, outros exaltando a alma e inspirando força e coragem.

Porém, diferente das outras poiésis, percebe-se que a música atua sobre os seres também de uma maneira subconsciente, para além dessa interação empática. Influencia perigosamente, porque vai fundo na alma. Em um de seus últimos escritos, Platão chega a afirmar que cantos e danças podem acalmar as emoções, favorecendo o domínio das manifestações somáticas dos afetos e das paixões. Para estes filósofos, da antiguidade, de todas as artes, a música é, aquela cujos efeitos são os mais profundos e potencialmente didático-pedagógicos.

Música e aprendizagem

A música, como exposto acima nos oferece um acervo de possibilidades para corroborar com a relação entre ensino e aprendizagem. Sim, embora óbvio ressaltamos que muito do que se ensina não se aprende, tanto quanto muito do que se aprende não foi ensinado. Não no sentido habitual que damos a este binômio.

³Pitágoras, percebeu a existência de uma sequência matemático-sonora na batida dos martelos do ferreiro. Dessa observação, construiu um sistema musical que se baseava numa escala de quatro sons – o tetracorde; dessa união de dois tetracordes formavam-se escalas de oito notas, que vieram a ser denominadas como: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó, com uma oitava acima, chegando assim à melodia, ao sistema usado até hoje. (MATTEI, 2000).

Ensinar pode favorecer ou não o aprender. Como já dito por Paulo Freire, ninguém realmente ensina, porém se entendermos o ensinar como facilitação do processo do aprender, aí temos um grande contributo da Educação Dialógica, da Pedagogia do Oprimido, da Educação como práxis libertadora. Afinal, ninguém aprende só, aprendemos mutuamente interagindo entre seres humanos e o mundo que nos acolhe. Educar efetivamente é se eco-relacionar, é por isso que toda educação autêntica, é popular e ambiental, por isso mesmo, comprometida com o aprender, com a democracia, com um mundo equânime e decente. E, nesse ensinar a aprender nos deparamos com ‘recursos’ que podem favorecer a aprendizagem. O mais importante de todos é a curiosidade que vai se tornando epistêmica. O incentivo a curiosidade se torna o principal atributo de um(a) educador(a) comprometido(a) com a aprender do(a)s educando(a)s.

A música certamente é uma alavanca que incentiva o advento da curiosidade e facilita a busca pelos achados e seu compartilhar. Paulo Freire ao falar do seu ciclo gnosiológico, afirmava que era constituído de 4 movimentos: Curiosidade – busca – achado – compartilha. Bom, a música é identificada com esses quatro movimentos que aprimoram a mente. Saliento que a música permeia a formação humana potencializando o aprimoramentocognitivo, afetivo, expressivo, relacional. Pode fazer isto, ao colaborar como elemento lúdico, aprimorando as habilidades do sistema linguístico; como também nas ações interativas e motivacionais, ao promover um clima de aprendizagem mais prazerosa edescontraída. Traz, ao mesmo tempo uma partilha de linguagem comum a todo(a)s e uma riqueza semiótica e simbólica ao despertar memórias e experiências diferenciadas e singulares relativas a cada pessoa, professore(a)s e estudantes. No contexto escolar, a música pode contribuir paraas pessoas ouvirem e escutarem demaneira consciente, ativa e refletida. A música pode ser uma atividade alegre, divertida, capaz de ajudar na feitura da consciência, docaráter, da inteligência emocional, cognitiva, social, política e espiritual dos seres humanos. Favorecem também a autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenaçãode ações, e a capacidade de memorização e de concentração, que são muito valorizadas com o estudo da Música⁴.

O caso da Paciência, de Lenine...

Trazemos aqui como exemplo, da utilização de músicas em sala de aula, a música intitulada “Paciência”, da autoria de Lenine, trabalhada para impulsionar um diálogo sobre o capítulo primeiro do Pedagogia do Oprimido, acima apresentado. Por meio desta música, constatamos vários motes e fomos costurando uma colcha de macramê de rara beleza e profunda riqueza epistemológica.

Paciência / Lenine
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

⁴ FONTE: MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna e COELHO, Irene s.. A música na sala de aula - a música como recurso didático. <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>. Acesso em abril de 2022.

E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não
A vida não para não

(Compositores: Carlos Eduardo Carneiro de Albuquerque Falcão / Oswaldo Lenine
Macedo Pimentel)

Encaminhamos um vídeo da música na véspera da aula, com a letra em anexo. Fazemos questão de afirmar que é o texto base da aula. Isto é para que todo(a)s tenham consciência que tratamos a música como um texto acadêmico, ainda que traga outro formato, outra linguagem, outra origem distinta da científica. É uma linguagem marginal. Não porque pelo fato de arremeter para uma constituição marginal, embora também o seja, nesse caso. A arte, perdeu status de conhecimento válido nos processos formativos desde o [período medieval, ganhou consistência nessa marginalidade com o advento da Colonialidade/modernidade (QUIJANO, 1991; 2005; LANDER, 2005; WALSH, 2008; 2009; FIGUEIREDO, 2009; 2010; 2012; 2016).

Ao chegar na sala de aula, depois que falamos um pouco, criamos um clima favorável à escuta amorosa, a gente põe a música para tocar. Depois disso, fazemos uma rodada na qual todo(a)s falam algo sobre a relação da música com o tema da aula. É certo que algumas poucas pessoas apenas falam que se sentiram contempladas por falas anteriores, mas é sempre uma pequena minoria, pequena mesmo. O habitual é que as pessoas queiram falar alguma coisa... e isto vai ganhando motivação na medida mesma em que outro(a)s falam algo interessante ou que remete a alguma coisa identificada com suas experiências de vida, ou anseios de fala.

Neste caso, tivemos vários depoimentos, interpretações distintas, leituras diversas, relato de casos, de histórias pessoais. Elencamos algumas apenas para ilustrar esse exercício. Neste debate emergiram relações tais que entremeavam calma e serenidade diante dos embates que se dão no cotidiano opressor, fomentado pelos que nos oprimem das mais variadas maneiras. Outra pessoa diz que, embora a vida não pare, podemos dar uma parada e ir na valsa para nos contrapormos ao fluxo frenético do mercado, que está sempre demandando mais celeridade, mais produção, mais consumo. Alguém nos lembra do quanto a vida é rara e se manifesta de diversas formas e integra ecossistemas, estruturas de vida, de que precisamos cuidar. Outrem adverte também do autocuidado, do autoamor, de zelar por si, enquanto rara vida. Falaram que não basta fingir ter paciência, embora as vezes se faça necessário. Que nessa perspectiva da autoestima é imperioso acolher-se na paciência e num tempo de espera que não seja espera vã. Outro tema que eclodiu foi sobre o tempo para aprender, e que cada pessoa tem seu tempo e seu jeito de aprender. Rt disse que paciência é palavra-chave para o cotidiano, pois nem todo(a)s atingimos as próprias expectativas. Recorrentemente, continua ela, a música traz convites para algo. Mt retoma a ideia do mundo frenético, tempo urgente, daí precisar ter paciência com diferentes estudantes que requerem diferentes tipos de atenção. Leo fala que paciência é conforto para superar momentos difíceis. Carecemos evitar deixar nos

abalar a ponto de prejudicar as relações. MF diz da autocobrança. Nível de expectativas que implica em excessiva cobrança, prejudicando as chances de aprendizagem. Js fala que a música proporciona abstrações importantes pois que viabiliza o click, o virar a chave para entender. Gl fala de tempo para respirar e tudo bem. CC diz que excesso de stories esvaziam o sentido do cotidiano e a paciência permite a recomposição da importância do mundo concreto. LC ressalta a importância de valorizar os lugares culturais e democratizar a cultura. Enfatiza o ciclo moderno e outras lógicas possíveis em sala de aula. Também fala da potência de observar o prazer da vida, o corpo-alma.

Outro comentário que se destaca foi referente a perda de tempo... o que seria perder tempo, seria desimportância que se dá a algumas questões ou a algumas coisas? Estaria isso alicerçado na ideia de utilidade pragmática, valor de uso, preço por etiqueta, valor simbólico ou algo parecido? Outro trecho curioso se referia ao texto que está na(a) estudante e merece ser observado com paciência e aproveitado com pertinência. Reapareceu também o corpo que pede mais alma.... daí, se falou de espiritualidade enquanto instância de resistência, como possibilidade de enfrentamento desse contexto social que coisifica as pessoas, ao mesmo tempo em que a espiritualidade possibilita alma, no sentido de anima, de dar vida, sopro vital, incentivo, motivação, coragem para encarar considerando que tudo continua. “Eu sei, a vida não para, não para”.

Então, a música alicerça sementes férteis e aduba solos preciosos. A sala de aula como lugar de diálogo nos recorda disso. É fundamental reconhecer a sala de aula como esse lugar especial para permitir o acontecimento dialógico, a eclosão do diálogo. E, é no diálogo que podemos encontrar toda a cancha transmutadora do social, toda uma disponibilidade de práxis transformadora, de estabelecer conexões revolucionárias. E a pesquisa dialógica é intensa como cenário de projeção, codificação e decodificação que habilita a tomada de consciência e a própria conscientização.

Pesquisa Dialógica e a música geradora

Para entendermos um pouco dessa relação da pesquisa dialógica e o uso da música como artefato dialógico, vamos fazer uma rápida visita a este modo de pesquisar. Primeiramente, remetemos ao reconhecimento de que a verdadeira pesquisa que se proponha dialógica, estará sendo pautada pelas diretrizes que Paulo Freire propôs. Como afirmei em texto publicado no GT 22 da Anped, intitulado Pesquisa Engajada e intervenção em Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2004), partimos do pressuposto de que a educação não pode prescindir da pesquisa. Em outras palavras, a práxis educativatem nos demonstrado que se fazem necessárias pontes para poder compartilhar saberes, e estas são efetivamente tecidas por relações significativas.... Mais uma vez é possível lembrar que pedagogia significa originalmente “condução ao saber”, porém, seria pertinente considerá-la mais do que apenas teoria. Da mesma maneira, embora educaçãoem geral seja considerada prática, técnica, arte de ensinar, jamais deveria se restringir à mera prática. Disso, podemos considerar que seria impossível educar sem pesquisar.E, se a pesquisa é necessária, qual a melhor maneira de pesquisar em educação?

A primeira atitude conveniente para se realizar uma investigação científica adequada é a definição de uma “pergunta de partida” (Quivy e Campenhouldt, 1992). Através dela, poderemos estabelecer nossos objetivos, metas e caminhar em direção a uma metodologia. Método significa caminho para ir além do imediato. E uma pesquisa madura se propõe responder algo que nos possibilita avançar com o conhecimento. Entretanto, ao pensarmos nisso, já temos nossos pressupostos, nossos paradigmas investigativos, nossa perspectiva epistemológica. Assim, vamos delineando o quadro de referências teórico-epistemológicasque explicita nossa maneira de caminhar na busca dessas respostas.Nessa direção é que precisamos

refletir os meios de realização desse propósito.

Propondo uma perspectiva dialógica, eco-relacional, se torna imprescindível utilizar um paradigma eco-relacional. Enquanto teia de vida numa compreensão autopoiética. Para tanto, definimos alguns princípios essenciais: Foco nas Relações; Percepção em teia; Participação sócio-política; Transdisciplinaridade; Utilização pedagógica da pesquisa para definição de Temas Geradores visando a resolução de problemas intrínsecos e contextualmente definidos (teias temáticas); Busca de uma compreensão Comum na proposição de Interfaces; Planejamento Comunitário Engajado; valorização das culturas locais, dos saberes de experiência feitos; Amorosidade para com todo(a)s envolvido(a)s; compreensão multidimensional; Respeito a diversidade biológica e cultural.

Estes princípios, por sua vez, pressupõem uma relação direta entre “leitura de mundo” e educação, valorizando a cultura e os valores populares. Impõe um descentrar-se na busca da perspectiva popular local, no compreender sua lógica e seu percurso desejante (Figueiredo, 2007). Portanto, pesquisar em Educação Ambiental, numa abordagem dialógica, requer considerar todos estes fatores? Para tanto, o caminho seguro seria uma Pesquisa Dialógica, numa pesquisa orientada pelos saberes freireanos.

Como afirma Paulo Freire (1996), é impossível separar pesquisa de docência, portanto de disciplina. Pesquisa e ensino se misturam. Ele afirma que a práxis do ensinar é precedida do aprender autêntico. Nisso, quanto mais criticamente se exerça o ato de aprender tanto mais se desenvolve a “curiosidade epistemológica”. Mas, na lógica do diálogo em Freire, se torna indispensável levar em conta a opção pelos oprimidos. A Pesquisa Dialógica agrega a politicidade, postura ética, criticidade, parceria. Entende-se que toda e qualquer atividade que envolva docência, numa pretensão dialógica implica em práxis, na necessidade fundamental de vincular ação e reflexão. Estes fatores podem instigar atitudes docentes e epistemológicas que se ligam ao reconhecimento da relevância das relações – diálogos significativos na produção de um saber parceiro. A dialógica estabelece pontes. Prioriza o ser de relação como substrato, o dito como ente vivo, repleto de significados compartilháveis. A ponte é construída... Esta dialógica se identifica com a Perspectiva Eco-Relacional e enfatiza que estes são fatores essenciais e indissociáveis de uma leitura capaz de contribuir para um mundo solidário.

Uma práxis de pesquisa-intervenção dialógica

Este estudo se propôs a demonstrar a possibilidade prática de integrar compreensão e reflexão por meio de mapeamentos de saberes de experiências feitas, em um esforço de compreensibilidade das múltiplas leituras factíveis diante de certos motivos musicais, na pretensão de contribuir com o processo transformador. A aranha tece, tirando das próprias entranhas a matéria-prima dos fios. Estes habilitam o tecer da teia. Esta, por sua vez, amplia sua possibilidade de captura, de interligação com o ambiente ao seu redor. Reconhece e interage quase que imediatamente ao ser comunicada quando um se toca qualquer ponto de sua teia.

Nossa escolha metodológica, da pesquisa dialógica, possibilitou esta teia epistêmica, de diversos fios entremeados, por meio dos nós críticos que lhes interligam e permitem a aquisição de componentes da realidade, alimentando a necessidade de conhecer e saber. Costura, desse modo, uma teia que exterioriza um intercâmbio de sua natureza interior com a natureza fora de si. Associa práxis educativa e investigativa, se tornando ontológica, de se fazer refletir o fazer com consciência.

A Pesquisa Dialógica segue as reflexões de Paulo Freire no âmbito da investigação Temática. Compreende que pesquisar é um desvelar da realidade. Desnuda situações-limite e fomenta temas geradores daí decorrentes. A pesquisa

dialógica identifica então estas situações passíveis de transformação. Em seguida, se busca consensos através da definição de códigos que apresentem estas condições problemáticas ou gerem curiosidade, que vai se fazendo epistêmica. O passo seguinte é a decodificação, que induz à caminhada. Vamos destrinchando o campo, coletando indícios e pistas das múltiplas dimensões, das múltiplas linguagens. As interpretações mais distintas se expressam, mil sentidos e significados. A disjunção e diferenças enriquecem a economia cultural contemporânea. Este passo cria as condições para a práxis social transformadora, a partilha dos resultados e possíveis transformações sociais/grupais/individuais e a avaliação final do processo.

Definimos um problema no processo ensino-aprendizagem, convertemos ele em uma palavra, transformamos em um ícone; traduzimos este símbolo de várias formas; acontece um compartilhar de sentidos e tessitura de significados. O diálogo acerca de tece nova síntese, agora compartilhada. Esta nova percepção se guia por uma ética solidária, estética, amorosa. É fruto da busca da razão de ser, para além das aparências imediatas que vai qualificando a curiosidade. E a curiosidade vai deixando de ser ingênua e passando a ser epistêmica.

Apresentando de maneira sucinta a Pesquisa Dialógica, ressaltamos que elas e dispõe a investigar os temas- geradores (a ser buscado no mundo de vida das pessoas, das comunidades, pode ser através de falas, músicas, poesias, imagens, dinâmicas sociais, conjunturas). Oferece uma descrição de observações, estudos de textos escritos por saberes de experiências feitos; favorece debates acerca de dados e informes, viabiliza discussão de processos e significados, traz reflexão acerca da leitura histórica de lugares, dos paradigmas orientadores; também atentamos para as relações fundantes, áreas de silêncios, para a alteridade e compartilhamentos. Afinal, o amor é potência de superação da estranheza entre o eu e o tu, como diria Buber (1997). Numa pesquisa dialógica, levamos em consideração a autonomia e interdependência, dignidade e cuidado.

A pesquisa dialógica se identifica com um Novo Paradigma Educativo, constituído pelo eu e tu em interação com o lugar, com o contexto, com o mundo, conforme afirmado por Paulo Freire (1993). Ela se fundamenta nos princípios do diálogo, é, portanto, uma pesquisa de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança, do fazer-se crítico, da práxis. *“... E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no(a) outro(a), se fazem críticos na busca de algo”* (PAULO FREIRE, 2000, p. 109).

A Pesquisa Dialógica está permeada pela Teoria Da Ação Dialógica, pois no dizer de Paulo Freire nada se faz sem o embasamento de uma teoria, tanto quanto a teoria aprimora a prática, dela também decorre. E, nos caracteres da teoria dialógica, em confronto com a antidialógica, Paulo Freire enfatiza que: a colaboração se opõe à conquista; a união rompe com a lógica do dividir para dominar; a organização dos grupos-indivíduos impede a manipulação; a síntese cultural possibilita a contraposição à invasão cultural (PAULO FREIRE, 1983).

Recapitulando então, a Pesquisa Dialógica, em Paulo Freire, se apresenta da seguinte maneira: 1) Levantamento do Universo Existencial e Vocabular; 2) Interpretação e recorte seletivo de aspectos vivenciais da práxis social cotidiana e representações sociais; 3) Codificação de situações-problema, de saberes vividos, situações existenciais típicas do lugar, para se aprofundar as reflexões; 4) Corporificação de materiais que carreguem a codificação elaborada; 5) Teias temáticas dialógicas produzidas com as palavras-geradoras/situações-limites. Com isto, temos a decodificação, estabelece-se uma relação dialógica e a produção de conhecimento relacional, parceiro, fruto do intercâmbio entre o saber popular e o saber científico; 6) Constituição dialogada de projetos de ecopraxis em torno das trajetórias de sentido grupal; 7) Avaliação dialógica que se efetua sobre as situações-limites enfrentadas, mantendo-se o ciclo gnosiológico envolvendo diálogo-ação-reflexão-diálogo.

Neste artigo, ao propor a música como motivo, no entrecruzar com o capítulo primeiro do *Pedagogia do Oprimido*, fomos pinçando ideias, representações, argumentos, experiências, identificando o universo de vida e de fala do grupo. Em seguida, destacávamos esses elementos linguísticos-existenciais e tentávamos perceber as situações-limite ali existentes. Depois disso, colocávamos em suspensão, abstraíamos de seu *lôcus* de origem para possibilitar outras leituras, ampliar a percepção, criticizar, problematizar o reconhecido. Colocávamos em diálogo estes através de teias que entrelaçavam as múltiplas leituras, permitindo o saber parceiro. Dessa decodificação, podemos alicerçar estratégias, projetos, planos, intenções de práxis e avaliação do processo, aprimorando-o.

Considerações finais

Finalizando este ensaio dialógico, vamos fazer uma retrospectiva que se proponha integrativa. Nesse rumo, destacamos a extraordinária importância de reconhecer em Paulo Freire a ideia de que palavra autêntica é práxis, ou seja, mobiliza ação e retrata ação refletida. A práxis induz o 'Ser mais', ao mover o ser humano em direção aos seus sonhos, projetos propósitos de auto-superação, de transformação social e parceira da realidade, decorrente da consciência de mundo, viabilizada pela leitura crítica do mundo.

O Capítulo primeiro do *Pedagogia do Oprimido* nos ofereceu um aporte que colabora conosco quanto a ideia de que podemos desvelar os processos subalternizantes, opressores, desumanizantes e ter um quefazer que destitui desses processos uma de suas principais potências, o ocultamento, o escamoteamento da ação cultural para a opressão, causada pela alienação, pela negação da própria humanidade, pela desqualificação e desvalorização dos saberes inerentes ao cotidiano de vida, aos saberes de experiências feitas.

Nesse influxo da binarização da cultura, ao empobrecer a chamada cultura popular e hipervalorizar a cultura da elite, vemos uma colonialidade digital ganhar força por meio de procedimentos computacionais de manipulação das informações, de utilização de algoritmos, fruto de enormes bancos de dados, para induzir falsas ideias e consequências trágicas. Precisamos confrontar a pseudoliberalidade que mantém a lógica hegemônica, sair dessa situação através de uma capacidade crítica de ler o mundo e suas nuances. Reafirmo que a contradição opressor(a)-oprimido(a) está faminta por sua superação.

Aí, buscamos a Pesquisa Dialógica para nos ajudar a experienciar uma práxis educativa que favorecesse estes procedimentos decolonializantes, que contribuísse com outras lógicas, no caso uma lógica conjuntiva, integrativa, humanizantes, libertadora. Nesse processo, utilizamos a música para identificar narrativas, depoimentos, interpretações distintas, leituras diversas, relato de casos, de histórias. Articulamos Pesquisa Dialógica e a música geradora. Desse entremio, as pontes acontecem, vencemos os muros limitantes e expandimos horizontes de compreensão.

Neste ponto, destacamos então a música e sua ação mediadora que favorece a escuta amorosa, a emergência de metáforas geradoras de admiração, de práxis. Nesse movimento, dialogamos com a música Paciência, de Lenine, e com ela no entrecruzar com o capítulo primeiro do *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, nos deparamos com várias e interessantes interpretações. Neste caso, emergiram falas sobre relações tais que propunham entremear calma e serenidade diante do cotidiano opressor; alguém lembrou que embora a vida não pare, podemos ir nos opondo ao mercado que nos torna meros produtores/consumidores. Somos lembrado(a)s do quanto a vida é rara. Ainda temos a advertência sobre o amor-próprio, se cuidar. Temos também o alerta quanto ao ciclo moderno e outras lógicas possíveis em sala

de aula. Também temos a fala da potência de observar o prazer da vida, e reconhecermos que somos corpo-alma. Realmente, a música pode se tornar prática didático-pedagógica que potencializa práxis social.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba, SP.: ed. UNIMEP, 1996.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. [The location of culture]. Trad. bras. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo, SP: Cortez e Moraes, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**: volume único, ensino médio / 3. ed. -- São Paulo, SP.: Ática, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil). 2003. Tese (Doutorado em Ciências - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED**. Caxambu, MG, 2004 (Cd Room / homepage).

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. In: Adelaide Alves dias; Charliton José dos Santos Machado; Maria Lúcia da Silva Nunes. **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. João Pessoa - Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. Entrelugares: **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins.** , v.2, p.1 - 25, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do Saber e do Ser *In*: **Formação Humana e Dialogicidade III**: Encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. 1 ed. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2012, v.1, p.

FIGUEIREDO, J. B. A. Pedagogia Dialógica Eco-Relacional e Matrística numa Dialogação com a Descolonialidade e a Interculturalidade Crítica *In*: **Cenas e Cenários Interculturais** - pensando epistemologias a partir do Sul. 1 ed. Santa Maria - RS: Caxias, 2016, v.1, p. 79-104.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Formação d@ educador(a) dialógic@ numa perspectiva descolonizante.** Tese de Professor Titular (Faculdade de educação. Departamento de Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed.Rev. e Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/ 24 ed. 2000.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

LANE, Silvia T. M.; SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo, SP: Brasiliense: EDUC, 1995.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005a.

MATTEI, Jean-François. **Pitágoras e os pitagóricos.** Tradução por Constança Marcondes César. São Paulo, SP: Paulus, 2000.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro, RJ: Zahar edit., 1978.

PLATÃO. 2000. **A República.** Coleção Os Pensadores. Tradução por Enrico Corviseri, São Paulo, SP: Nova Cultural, 1997.

PLATÃO, **A República,** Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PORTNOY, Julius. **The Philosopher and Music: a historical outline.** New York: Da Capo Press, 1980.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder.* Revista 'Perú Indígena'. vol. 13, No. 29, 1991, pp.11-20, Lima, Peru. 1991.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* 1ª. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

STRECK, Danilo. *Pedagogia no encontro do tempo.* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TUAN, Y Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.* TrAD. Livia de Oliveira. São Paulo, SP: Difel, 1983.

VALLA, Victor Vincent. *Procurando compreender a fala das classes populares.* In: VALLA, V. V. (org.) *Saúde e educação.* Rio de Janeiro (RJ): DP&A; 2000. p. 11-32.



VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Revista Tabula Rasa. vol. 9: 131-152, julio-diciembre, 2008. Bogotá - Colômbia, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebido em: 08 de agosto de 2022

Aprovado em: 31 de agosto de 2022

Publicado em: 25 de setembro de 2022