

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS NA FORMAÇÃO
GLOBAL DOS ESTUDANTES

CRISTINE ARIEL CAMPOS SILVA

RIO DE JANEIRO
2019

Cristine Ariel Campos Silva

As contribuições da Escola de Música de Manginhos na formação global dos estudantes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Música sob orientação da Professora Jeanine Bogaerts.

Rio de Janeiro
2019



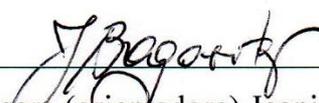
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

“AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS NA FORMAÇÃO
GLOBAL DOS ESTUDANTES”

por

CRISTINE ARIEL CAMPOS SILVA

BANCA EXAMINADORA



Professora (orientadora) Jeanine Bogaerts



Professora Adriana Rodrigues



Professora Mônica Duarte

Nota: 10

DEZEMBRO DE 2019

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão à Deus, pois nos momentos mais importantes foi a melhor companhia.

Agradeço à Elizabeth Campos, Reginaldo Batista e Caroline Ariel, que me deram todo suporte que precisei para que ingressar, permanecer e concluir o ensino superior. Sei que não consigo retribuir à altura (porque seria necessária outra vida), mas saibam que estarei tentando a todo momento.

Às minhas avós, Esmeraldina e Albertina (as quais também devo muito), tias e tios, que por vários momentos foram pais e mães. Às primas e primos que foram e são irmãs e irmãos.

À Jeanine Bogaerts, que não faz ideia do quão determinante foi o seu papel na escolha da minha carreira e na minha construção como docente.

À todos os professores, funcionário e colegas do Instituto Villa-Lobos, que foram uma linda rede de apoio nos últimos anos. Fiz amigos para a vida e sou grata por cada um.

À todas as pessoas que atuam e atuaram na Escola de Música de Manguinhos, pois se eu acredito em cada palavra desta pesquisa, é porque sou testemunha e beneficiária das ações políticas e artísticas desta escola. Aos funcionários pela paciência e apoio; aos meus colegas, em especial Bruno Correa, grande professor, incentivador e conselheiro deste trabalho e da vida; e aos meus alunos (fundamentais para esta pesquisa), por me ensinarem a aprender a ensinar.

À todos os familiares e amigos: muito obrigada por tudo.

Me perdoem pelas ausências e furos. Foi um ano louco.

*Numa aula de administração,
uma professora levanta a questão:
- Qual seu sonho,
o que tens no seu coração?
A brilhante musicista responde sem a menor hesitação*

*Desdenhada, a brilhante musicista, volta para casa
Se prepara, pois já vai para outra aula*

*Na classe de música,
A professora levanta a mesma questão*

Dois polos opostos de uma mesma interrogação

*A brilhante musicista
Encontra uma brilhante professora
Que devolve algo que quase destruíram*

A arte te faz mais humano

Paloma Silva Cosme

RESUMO

SILVA, Cristine Ariel Campos. Rio de Janeiro, 2019. As contribuições da Escola de Música de Manguinhos na formação global dos estudantes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho aborda as contribuições da Escola de Música de Manguinhos (EMM) na formação global de seus estudantes. O objetivo geral é evidenciar em quais aspectos a EMM colabora com a formação global de seus alunos e alunas, baseando-se nas tendências educacionais adotadas em suas práticas de ensino-aprendizagem. Para atingirmos o objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica em livros e artigos que discutem as tendências da educação e da educação musical e analisamos os questionários semiestruturados distribuídos entre alguns estudantes, traçando relações diretas do material obtido com o Projeto Político Pedagógico da EMM. Esta pesquisa se divide em três partes e para cada parte foram utilizados diferentes referenciais teóricos. Brandão (2008) e Saviani (2009), foram utilizados para expor algumas das funções da educação, enquanto Libâneo (1988, 2010) e Gadotti (1990, 1994) contribuíram nas tendências educacionais. Para as funções da música, utilizamos Freire (1992) e Hummes (2004), enquanto Swanwick (1993, 2003) e Fernandes (2001) nos auxiliaram nas tendências da educação musical. Gainza (2011) nos trouxe suas contribuições sobre a formação global através do ensino da música. No segundo capítulo, para tratar sobre a metodologia da EMM, trouxemos Gohn (2010), Montandon (2004), Cruvinel, Leão e Ortins (2004) e Sousa (2018). No terceiro capítulo, fizemos uma análise nos questionários distribuídos entre estudantes da EMM sob a referência dos teóricos citados anteriormente. Refletimos, por fim, que mesmo que a EMM tenha diretrizes que apontam para uma tendência pedagógica, não significa que esta tendência será universal no cotidiano de seus professores e estudantes e que a adoção de diferentes tendências resultou em contribuições na formação dos alunos da Escola em aspectos individuais e coletivos.

Palavras-chave: Educação musical. Tendências Educacionais. Tendências Educacionais na Educação Musical. Escola de Música de Manguinhos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos alunos entrevistados	24
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - FUNÇÕES SOCIAIS E TENDÊNCIAS	10
1.1 FUNÇÕES SOCIAIS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	10
1.2 FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL	14
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS.....	21
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	24
3.1 MOTIVOS PARA ESTUDAR NA EMM.....	25
3.2 ENSINO COLETIVO DA MÚSICA	28
3.3 REPERTÓRIO.....	30
3.4 ATENDENDO A DIVERSIDADE DE ALUNOS DA EMM	33
3.5 CONTRIBUIÇÕES DA EMM	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
APÊNDICES.....	42
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	43
APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO	44
ANEXOS.....	45
ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS	46

INTRODUÇÃO

As transformações no cenário político do Brasil são cada vez mais evidentes, o que ressalta a importância de discutirmos os reflexos dessas mudanças na educação e os modelos e tendências educacionais existentes. Projetos de educação conservadores disputam espaço com os de característica progressista, tanto nos ambientes de educação formal (escolas e instituições regulamentadas por lei), quanto nos ambientes de educação informal e não formal (relações cotidianas e intra e extrafamiliares)¹.

A música, por ser um elemento de interação social com características de reprodução e transformação social, também possui modelos e tendências educacionais com objetivos bem diferentes, portanto, atinge diferentes resultados. Sendo assim, sempre que definirmos que modelo ou tendência educacional adotaremos enquanto professores(as), se faz necessária a reflexão sobre qual será o resultado dessa adoção e como ela contribuirá para a formação global de um indivíduo.

O objetivo geral deste trabalho é evidenciar em quais aspectos a Escola de Música de Manguinhos (EMM) colabora com a formação global de seus alunos(as), baseado nas tendências adotadas nas práticas educativas da Escola.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa. É uma pesquisa bibliográfica realizada em livros e artigos que tratam do tema, e, além disso, analisou o Projeto Político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos e questionários distribuídos entre os estudantes. Os questionários semiestruturados com perguntas abertas tinham o objetivo de registrar relatos sobre a relação e as experiências dos alunos com a Escola e a metodologia aplicada nela.

No primeiro capítulo, descrevemos as funções sociais e tendências da educação e da música. No segundo, fizemos uma breve apresentação da Escola de Música de Manguinhos, sua história, sua metodologia e seu Projeto Político Pedagógico. Por último, no terceiro capítulo, analisamos os questionários e buscamos relatos que evidenciam a colaboração da EMM na formação de cada aluno.

Por fim, nas considerações finais, vamos expor as relações entre as tendências educacionais e os aspectos da formação pessoal e coletiva desenvolvidas nos processos educacionais da EMM.

¹Está sendo utilizado o princípio teórico de Gohn (2010) de educação formal, informal e não-formal.

Vale acrescentar que a autora deste trabalho foi aluna da EMM entre os anos de 2008 e 2014 e atua como professora de violão desde o início do presente ano.

CAPÍTULO 1

FUNÇÕES SOCIAIS E TENDÊNCIAS

A educação é estrutura fundamental da nossa sociedade e determinante na vida dos indivíduos e suas relações. Portanto, ela se torna ferramenta com funções e efeitos sociais diferentes. Descreveremos a seguir algumas funções da educação e suas tendências educacionais.

1.1 Funções sociais e tendências da educação

Devido à sua complexidade, é possível encontrar diversas concepções de educação. Suas funções e modelos são investigados por muitos teóricos e colocam em discussão como, quando, onde, porquê, para quê e para quem a educação existe.

Gadotti (2010), por exemplo, afirma que educar significa “capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que se pergunta, significa formar para a autonomia” (GADOTTI, 2010, p.13), destacando que a educação pode, dentre tantas outras funções, contribuir no desenvolvimento individual objetivando a autonomia.

Ao investigar funções da educação, Brandão (2007) chama a atenção da educação como ferramenta de inserção social quando diz que “a educação é [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em uma sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 10),

Nas citações acima, Gadotti (2010) e Brandão (2007) evidenciam duas funções da educação. Sugerem a educação como recurso tanto para o desenvolvimento individual quanto coletivo, mostrando que a educação pode atravessar ou ser atravessada pelos indivíduos e pela relação social que existe entre eles. Ela é dependente do meio social e ao mesmo tempo sua fonte alimentadora, indicando que as duas funções da educação apresentadas nos parágrafos anteriores são complementares.

Libâneo (1994) reforça esse pensamento quando declara que

a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos para atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 17)

Ou seja, a educação oferece recursos para que o indivíduo se sinta atuante na sociedade, agindo de maneira ativa no processo de transformação ou de manutenção das estruturas sociais, mas, ao mesmo tempo, reduz o indivíduo a uma peça a ser encaixada em função das necessidades da própria sociedade. Por exemplo, quando educação se apropria ou é apropriada pelo capitalismo, ela fornece – ou não – conhecimento técnico para formação e capacitação dos indivíduos, mas sua função social é a de produção de mão de obra para o mercado. Outro exemplo, é o período que sucedeu a Era Vargas, que aconteceu do ano de 1930 ao ano 1945, quando a redemocratização do país estava em ebulição e a taxa de analfabetismo era de 56,1% entre as pessoas com mais de 15 anos de idade², iniciou-se uma das maiores corridas contra o analfabetismo entre os adultos, a fim de aumentar o número de eleitores na época, visto que os analfabetos eram restringidos ao voto desde 1881, período do governo Rui Barbosa (STRELHOW, 2010).

A relação entre educação e sociedade é tão entrelaçada, que faz com que a educação também seja um recurso de controle social, pois “ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 2008, p. 10). Saviani corrobora com essa ideia quando alega que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracterizam a sociedade” (SAVIANI, 2009, p. 19).

Ao observar diferentes modelos educacionais, suas metodologias, como agiam seus sujeitos e as funções as quais buscavam cumprir, Libâneo (2008) divide as tendências pedagógicas em dois grupos: as liberais e as progressistas.

Ao utilizar o termo liberal, Libâneo (1990, p. 21) ressalta que este não significa algo “avançado”, “aberto”, “democrático”, mas sim um termo do sistema capitalista que constituiu uma maneira de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, chamada sociedade de classes, utilizando como justificativa a predominância da liberdade e dos interesses individuais.

Libâneo (2008) divide as tendências liberais em quatro segmentos: a tradicional, a renovada-progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Elas têm em comum a ideia de que

² De acordo com o censo de 1940 no Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003, p. 6).

a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2008, p. 21-22).

Essas tendências, no geral, dão à escola a responsabilidade apenas com o aspecto cultural e intelectual, com maior ênfase na cultura, tradição e conhecimento europeu. Os problemas sociais, vivenciados pelos estudantes não devem fazer parte do cotidiano escolar, cabe apenas à sociedade lidar com tais problemas. Logo, os alunos com maior dificuldade devem superá-las sozinhos para alcançar os outros. Há o predomínio da palavra do professor, da imposição de regras, do cultivo prioritariamente intelectual, da ideia da educação como um processo interno e não externo e da preparação de mão de obra para a indústria (LIBÂNEO, 2008, p. 22). Essas características revelam que o objetivo das tendências liberais é a manutenção das estruturas sociais, uma vez que ela se compromete apenas com a reprodução dos conteúdos e moldes já cristalizados pela sociedade.

Por outro lado, Libâneo (2008, p. 32) usa o termo “progressista” para as tendências que sustentam, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação, partindo de uma análise crítica das realidades sociais. Estas, o autor divide em três segmentos: a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. De acordo com o autor, essas têm como base o antiautoritarismo, a valorização da experiência prévia do indivíduo e a ideia da autogestão pedagógica, por isso, valorizam o processo de aprendizagem coletivo (LIBÂNEO, 2008, p. 32). Libâneo (2008) acredita que não é possível institucionalizar uma pedagogia progressista em uma sociedade capitalista, mas ela pode se tornar um instrumento de luta ao lado de outras práticas sociais.

Estas classificações são reforçadas por Saviani (2009) que também divide as teorias educacionais em dois grupos: as teorias que enxergam a educação como um instrumento que reforça a discriminação social, logo, um fator de marginalização, e as teorias que enxergam a educação como um instrumento de equalização social e, de acordo com o autor, de superação da marginalidade.

No primeiro grupo, a educação é usada como uma ferramenta que depende da estrutura social que gera a marginalidade, “cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização” (SAVIANI, 2009, p. 04).

Já no segundo grupo, que é composto pelas teorias que enxergam a educação como ferramenta de equalização social e de superação da marginalidade, Saviani (2009) afirma que “[a educação] constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2009, p. 04). Para Saviani (2009, p. 04), cabe à educação um papel decisivo na organização da sociedade para impossibilitar sua desagregação e garantir a estruturação de uma sociedade igualitária.

Ao apresentar tendências educacionais com objetivos divergentes, não significa que limitaremos nossas práticas pedagógicas em apenas uma tendência. Gadotti (1988) nos lembra que modelos de educação “são apenas abstrações, abstrações pedagógicas. Elas não existem, porque não existe uma sociedade abstrata que seria, ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora.” (GADOTTI, 1988, p. 60).

Mesmo que sejam somente abstrações, as tendências educacionais apresentam horizontes opostos e alimentam

uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação (GADOTTI, 1988, p. 60-61).

Logo, a educação não se concretiza e nem se mantém imóvel no horizonte das tendências. Ao contrário, ela caminha constantemente em direções diferentes.

Entretanto, é preciso destacar que apesar da constatação de Gadotti (1998) se mostrar flexível em relação ao posicionamento político-pedagógico das tendências educacionais, o autor não acredita em educação neutra, pois ele afirma que

educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente a ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (GADOTTI, 1988, p. 18).

Isto é, mesmo que algumas tendências sejam horizontes utópicos, qualquer passo que a educação der, mesmo que pequeno e não importando a direção, ela automaticamente causará impactos na sociedade como um todo. Não é possível a existência de uma educação neutra, que forme indivíduos neutros. Gadotti (1988) reforça ainda mais sua posição ao se reportar a Paulo

Freire dizendo que “ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou uma pedagogia contra ele” (GADOTTI, 1988, p. 57).

1.2 Funções sociais da música e tendências da educação musical

Como educadores e educadoras musicais, além da necessidade de pensarmos quais são as funções sociais da educação, também precisamos destacar as funções sociais da música.

Freire (1992, p. 20-24) e Hummes (2004, p. 18-19) falam da categorização das funções sociais da música de Allan Merriam na seguinte configuração: função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e função de contribuição para a integração da sociedade.

As autoras afirmam que é preciso fazer diferenciação entre a circunstância (função) do evento musical, mesmo que ele não tenha sido intencionalmente elaborado para cumprir algum papel, e seu uso: “o 'uso', então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a 'função' diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAM, 1964, p. 209 *apud* HUMMES, 2004, p. 18).

Freire (1992, p. 20) ressalta que as categorias não são excludentes, que um mesmo evento musical pode exercer duas ou mais funções simultaneamente e que, de acordo com Allan Merriam, elas estão sob a influência das diversas sociedades e momentos históricos, podendo se expandir ou reduzir.

Swanwick (2003, p. 48-49), ao refletir sobre a educação musical e sobre suas funções, faz uma interessante classificação: as que são **signos** (reprodução cultural) e as que são **símbolos** (transformação cultural).

Swanwick (2003) inicia a questão explicando que os signos e suas ramificações (sinais) podem apontar, representar, identificar ou provocar reações. Eles são, com certa frequência, sintomáticos. O autor (SWANWICK, 2003) exemplifica que uma dor no peito pode ser o sinal de um ataque cardíaco e nuvens podem indicar que haverá chuva. Quando isolados, os signos têm poucas possibilidades metafóricas e comunicativas e não tendem a encorajar uma reflexão, mas sim provocar uma ação imediata. Entretanto, os sinais podem fazer parte do vocabulário

dos simbolismos, tornando-se parte de um discurso e “como forma de discurso, as artes podem trazer signos e sinais para o nível das formas simbólicas” (SWANWICK, 2003, p. 48).

Por essa razão, Swanwick (2003) vincula as funções de impor a conformidade às normas sociais, a de validar instituições sociais e rituais religiosos, a de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura e a função de integração da sociedade a sistemas de signos mais restritos, pois têm a finalidade de sustentar a reprodução cultural e não tendem a criar ou encorajar possibilidades metafóricas.

Por outro lado, Swanwick (2003) coloca as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica na esfera das formas simbólicas, pois mesmo que elas possuam algum elemento reprodutivo, nelas também existe a possibilidade de, nas palavras do autor, realinhamento metafórico e “potencial tanto para a transmissão como para transformação cultural” (SWANWICK, 2003, p. 49).

Por essa razão, Swanwick (2003) acredita ser impróprio confinar a educação musical às funções que não tendem a viabilizar realinhamentos metafóricos. A menos que exista alguma oportunidade para o discurso real, pois podem ser importantes em certos setores sociais (SWANWICK, 2003, p. 49).

Swanwick (2003) também aponta que é bom ter a música como suporte para outras atividades ou sendo submetida a elas, mas quando se trata de educação musical, o principal objetivo é

trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. [...] Isso dá, imediatamente, uma margem crítica para as transações educacionais e nos faz atentar para o discurso real da música, vendo-o não como um conjunto de sinais apontando para origens sociais ou como um sintoma da psicologia dos músicos, mas como uma forma simbólica com camadas de significados (SWANWICK, 2003, p. 50).

Gainza (2011, p. 15-16) diz que ainda é surpreendente que os processos de ensino-aprendizagem de música continuam centrados na reprodução de modelos. A autora (GAINZA, 2011) acredita que uma educação mais humana, a verdadeira democracia educativa, só poderá ser realizada quando a música for ensinada nas escolas, conservatórios e universidades assim como se ensinam as línguas estrangeiras, as artes plásticas, teatro, esportes, e tantas outras disciplinas diretas e acessíveis para as maiorias.

Na primeira edição de “Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música”, Freire (1992) chega à conclusão que nos debates sobre

música ou sobre ensino superior de música – seu objeto de estudo³ – a dimensão política é raramente colocada em questão, pois muitos consideram a música e a arte, em geral, politicamente neutras, não relacionadas ou isentas de influências políticas e sociais (FREIRE, 1992, p. 159). A autora diz que

os currículos são aparentemente neutros, nos cursos de graduação em música, por priorizarem modelos e valores de outra época, deixando de promover a reflexão crítica, propulsora de transformações, centrada na sociedade brasileira contemporânea, com todo seu pluralismo cultural. Não são, portanto, currículos voltados para a transformação social a partir de uma elaboração crítica ou teórica que subsidie a ação política (FREIRE, 1992, p. 135).

Sendo a música um instrumento de reprodução ou transformação social, esboçaremos quais são as tendências da educação musical elaboradas por Swanwick (1993) e Fernandes (2001).

Swanwick (1993) chama de visões lógicas no campo da Educação Musical, tendências que se aproximam das tendências educacionais apresentadas nas páginas anteriores. São elas: a tradicional, a “centrada na criança” e visão onde o professor atua como agente cultural. Além de Swanwick (1993), Fernandes (2001) também classifica tendências na Educação Musical da seguinte maneira: tradicional, escolanovista, criativa, contextualista e a “pró-criatividade”.

A primeira visão descrita pelo autor Swanwick (1993, p. 21-22) é a tradicional. Nessa tendência, os alunos são considerados apenas como receptores de culturas e tradições específicas, onde os professores e instituições escolares são responsáveis pelo repasse de conhecimentos a ser absorvidos pelos alunos. A educação musical serviria apenas para transmitir tradições musicais que são consideradas “superiores” (SWANWICK, 1993, p. 21-22).

Para o autor (SWANWICK, 1993, p. 21-22), a visão tradicional se apresenta quando os professores acreditam que os alunos devem apenas tocar instrumentos musicais, ler e escrever música convencionalmente e ter familiaridade com a alta cultura ocidental, tanto as obras quanto os compositores.

³ Freire (1992, 2011) pesquisou a relação entre música e sociedade baseada nas funções sociais da música listadas por Allan Merriam e propôs uma análise no currículo dos cursos de ensino superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A primeira edição foi publicada em 1992, e a segunda em 2011, após a criação do curso de Licenciatura em Música (FREIRE, 2011, p. 207).

Uma característica importante, a qual Swanwick (1993) destaca nesta visão, é que o currículo não é sujeito a problematizações. Ele pode até ser discutido baseado no “como”, “quando” e “o que” ensinar, mas nunca no “porquê”. Por isso o autor enxerga essa prática como, exclusivamente, transmissora de uma cultura – cultura essa enraizada nos compositores e obras artísticas ocidentais, preferencialmente, europeus.

Para Fernandes (2001, p. 53), nesta visão, a qual chama de “Tendência Tradicional da Educação Musical”, o professor é o dono do conhecimento, “o músico”, enquanto o aluno é um mero aprendiz que se esforça na prática e técnica instrumental/vocal, em ensaios exaustivos e apresentações mecanizadas para alcançar conhecimentos e habilidades que podem não ter significado algum para ele.

Gainza (2011, p. 14, tradução nossa) aponta que “quando a música está desconectada da prática, seu ensino perde sentido e até pode se tornar nociva por não responder aos interesses e motivações dos estudantes”⁴.

A visão tradicional na educação musical descrita por Swanwick (1993), e salientada por Fernandes (2001), segue o mesmo pensamento da tendência que Libâneo (1990) descreve como tendência liberal tradicional, já citada anteriormente neste trabalho. Libâneo (1990) afirma que nesta tendência, “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas pertencem à sociedade” (LIBÂNEO, 1990, p. 23). Ou seja, ambos os autores apresentam tendências que separam o conteúdo ensinado nos ambientes escolares da realidade social dos alunos. Até mesmo as metáforas utilizadas pelos autores têm significados semelhantes. Nesta tendência, Swanwick (1993) denomina o professor como “caixa postal”, enquanto Libâneo se refere a ela como uma educação “bancária”. Ambas as metáforas colocam o aluno apenas como um depósito de alguma coisa, no caso, os conteúdos pré-selecionados pelo professor.

A segunda visão, segundo Swanwick (1993) é a “centrada na criança”. Nesta, o aluno é o produtor de conhecimento, ou seja, compositor de suas próprias músicas. Para o autor (SWANWICK, 1993), todo conhecimento deve servir de base para a composição e não ser o objetivo da prática pedagógica. Enquanto na visão tradicional o professor é a única fonte de conhecimento da prática educativa, nesta visão, a fonte se torna o aluno (SWANWICK, 1993).

⁴ “Cuando la música está desconectada de la práctica su enseñanza pierde sentido y hasta puede volverse nociva por no responder a los intereses y motivaciones de los estudiantes”

Dentro desta visão, Swanwick (1993) apresenta duas ramificações, que são as atividades que buscam a “auto expressão” – que acredita ser um conceito solto, pouco discutido, mas aceito –, e as que enxergam nas composições a possibilidade de os alunos compreenderem música de maneira que os ajude no processo de composição.

A ramificação da visão “centrada na criança” feita por Swanwick é descrita por Fernandes (2001) como duas tendências diferentes, pois Swanwick (1993) considera como parte da visão em questão desde a metodologia Orff até as Oficinas de Música, enquanto que para Fernandes (2001), as Oficinas de Música tem uma nova estética e princípios diferentes da visão “centrada na criança” de Swanwick (1990). Fernandes (2001) denomina estas tendências como “Tendência Escolanovista da Educação Musical” e “Tendência Criativa da Educação Musical”.

A “Tendência Escolanovista da Educação Musical” descrita por Fernandes (2001, p. 54), provoca uma maior preocupação por parte dos educadores musicais em estarem mais atentos ao que é desenvolvido pelos alunos, além de preservar os aspectos afetivos, cognitivos, as convergências e divergências de pensamentos e a avaliação por audição antes da inserção de escrita e leitura de códigos musicais convencionais. O folclore, as músicas criadas e as fontes sonoras corporais, vocais e instrumentais (usadas convencionalmente ou não) são a base do processo educativo desta tendência, porém, o professor se torna, nas palavras do autor (FERNANDES, 2001, p. 54), um recreador, pois o aluno é quem estabelece as regras.

Já a “Tendência Criativa da Educação Musical”, que Fernandes (2001, p. 54) afirma ser um movimento da educação musical nascido no Brasil, em meados da década de 1960, chamadas Oficinas de Música, pressupõe que:

o aluno passa a ser tratado como inventor, improvisador, compositor, necessariamente apresentando uma expressão própria, que deve ser valorizada ao máximo. Esse fato gera uma mudança no papel do professor, que deixa de ser um diretor musical, um recreador ou um técnico, para ser um estimulador do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, questionando, informando e ajudando os alunos a se expressarem criativamente (FERNANDES, 2001, p. 54).

Para o autor (FERNANDES, 2001, p. 54), a diferença entre a Tendência Criativa e a Tendência Escolanovista é que a Criativa possui princípios pedagógicos, objetivos e não está acorrentada a estéticas musicais do passado. Esta tendência permite a criação de sons e estilos, a integração com elementos de outras linguagens e notações musicais variadas. Tudo pode ser

incluído no processo de criação, desde que não repetitiva e sendo estimulada, mesmo que de forma não-diretiva, pelo(a) professor(a) com algum objetivo pedagógico.

A visão da educação musical “centrada na criança” descrita por Swanwick (1993) e posteriormente analisada por Fernandes (2001), se assemelha com a tendência liberal renovada progressivista descrita por Libâneo (1990). Nesta tendência, acredita-se que: todo ser tem dentro de si os mecanismos de adaptação ao meio; as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e que o método de solução de problemas devem ser mais valorizados; o professor deve apenas auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno e só pode intervir se for para dar forma ao raciocínio dele; e que o processo de aprendizagem precisa se tornar “autoaprendizagem” (LIBÂNEO, 1990, p. 25-26).

A terceira visão da Educação Musical descrita por Swanwick (1993) é visão onde o professor é um agente cultural. A prática pedagógica-musical leva em consideração a influência da mídia na construção cultural da sociedade. O autor afirma que

há riqueza a ser encontrada nas diversas origens de nossos alunos, e a mídia contribui de algum modo para formar uma experiência geral, comum, compartilhada - uma cultura folclórica amplificada, transmitida oralmente e recebida auditivamente, combinada no tecido da vida cotidiana das pessoas (SWANWICK, 1993, p. 25).

Isto é, por mais difícil que seja especificar a tradição oral comum de uma comunidade escolar devido às origens variadas dos alunos, a grande mídia é capaz de difundir uma cultura comum em larga escala pelo seu poder de transmissão, podendo até mesmo se tornar uma cultura comum.

Esta tendência é descrita por Fernandes (2001) como “Tendência Contextualista da Educação Musical”. Fernandes (2001, p. 56) diz que esta tendência procura auxiliar os alunos a desenvolverem raízes culturais nas novas tradições e que, desde a década de 1980, a educação musical procura levar em consideração a realidade histórico-social e as vivências dos alunos com os conteúdos a serem ensinados, entretanto, não possui propostas metodológicas concretas.

Por levar em conta realidade social dos alunos e a agregação de conteúdos, esta visão se aproxima da tendência progressista “crítico-social dos conteúdos” descrita por Libâneo (1990, p. 38). Nesta se reconhece o papel fundamental da difusão dos conteúdos, mas de maneira concreta e inseparável da realidade social dos alunos. Ela não parte de um “saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (LIBÂNEO, 1990, p. 40).

Gainza (2011, p. 12, tradução nossa) também caminha nesta direção, pois acredita na “potencialidade das atividades artísticas de influenciar integralmente o ser humano, não somente nos aspectos sensoriais e afetivos, mas no desenvolvimento intelectual e social”⁵

⁵ “[...] la potencialidad de las actividades artísticas de *influir integralmente en la persona humana*, no sólo en los aspectos sensoriales y afectivos sino en el desarrollo intelectual y social”.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS

A Escola de Música de Manguinhos (EMM), localizada no complexo de favelas de Manguinhos, é um projeto do Espaço Casa Viva, um dos empreendimentos da OSCIP Rede CCAP⁶, idealizado e ainda sob a coordenação de Elizabeth Campos. O projeto tem apoio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da organização italiana Cooperazione e Sviluppo (CESVI). De 2008 a 2018, a EMM foi projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela Dra. Vanda Lima Bellard Freire (2008-2015), pela Dra. Harlei Elbert (2016) e pelo Dr. João Miguel Bellard Freire (2017-2018), todos docentes da Universidade.

A EMM funciona no prédio do antigo Rancho Studio, estúdio de gravação da década de 1980, desativado durante muitos anos e reaberto com a chegada da EMM no local para suas atividades educativas em 2008. A localização do prédio, por estar próximos aos limites geográficos de Manguinhos, permite que a escola seja de fácil acesso tanto para os moradores da localidade, quanto para os que moram no entorno da região.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMM, o objetivo da Escola é “propiciar a jovens e crianças da comunidade de Manguinhos possibilidades de transformação de sua realidade social”⁷. Ainda de acordo com PPP, a EMM oferece o ensino de música com o intuito de contribuir para a formação estético-musical, crítica, política, social e/ou a profissionalização de seus alunos, assim como na transformação social da localidade onde atua. A EMM, de acordo com o PPP, também serve para “propiciar laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, privilegiando a interação de procedimentos não-formais e formais de ensino de música, em situações peculiares, como as da comunidade de Manguinhos”. As experiências ocorridas nesse espaço, que sempre se mostrou aberto à pesquisa, resultaram em 9 monografias, 3 dissertações, 2 teses e 3 artigos publicados em revistas e anais de congressos.

A EMM é um espaço para o ensino e aprendizagem de música baseadas em práticas de educação formais e não-formais através do ensino coletivo da música, por isso, seus alunos não são divididos por faixa etária ou por quantidade/qualidade de conhecimento musical. A atenção nas experiências musicais prévias dos alunos objetiva a construção de novas experiências e a

⁶Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático, Integrado e Sustentável (RedeCCAP)

⁷O Projeto Político Pedagógico da EMM nunca foi publicado. Um trecho do PPP está presente nos anexos desta pesquisa e pode ser encontrado integralmente na secretaria da Escola, em Manguinhos.

valorização da vivência de cada um. As diferenças de faixa etária e de experiências musicais forçam o diálogo constante nas turmas e o alargamento do campo das vivências musicais através da apreciação e execução musical acordadas coletivamente entre os alunos e o professor.

Os conceitos, concepções e metodologias sobre o Ensino Coletivo da Música (ECM) ainda carecem de pesquisas e discussões (CRUVINEL; LEÃO; ORTINS, 2004), mas, de acordo com Cruvinel (2004, p. 5), é comum nas falas dos educadores musicais que adotaram a metodologia que o ECM é ferramenta para iniciação musical, iniciação instrumental, desenvolvedora da formação integral do ser e também da democratização do acesso ao ensino musical inclusivo e transformador. Montandon (2004), na citação a seguir, endossa as características sociais do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

A partir da concepção de educação musical transformadora, o ECIM poderá propiciar a formação humanística e social do educando, proporcionando o despertar da sua consciência de cidadania. Daí a expressiva utilização do ECIM em espaços não formais ou alternativos de educação, como os projetos sociais que visam a inclusão social a partir do fazer musical (MONTANDON, 2004, p. 8).

Ser um espaço de educação não formal é imprescindível para que o ECIM aconteça, pois de acordo com Gohn (2010)

a educação não formal poderá desenvolver, como resultados uma série de processos, tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho); quando presente em programas com crianças ou jovens e adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplifadamente, com a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que eles são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas religiosas, culturais, etc.); os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca; desenvolve a cultura política de um grupo” (GOHN. 2010, p. 21)

A adoção da metodologia do ensino coletivo da música pressupõe que a EMM seja inclinada às tendências progressistas presentes em seu cotidiano, pois, como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, estas tendências sustentam a finalidade sócio-política da educação. Contudo, o Projeto Político Pedagógico da EMM também prevê a possível profissionalização ou pré-profissionalização de seus estudantes. Por isso, os conteúdos teórico-

musicais são apresentados para os alunos de acordo com a necessidade e desejo de cada um, sempre relacionando a técnica e a teoria com a prática musical e a realidade social.

As diretrizes apresentadas pelo PPP da EMM se aproximam mais das tendências progressistas de Libâneo (1990) – em especial da tendência crítico-social dos conteúdos, citada anteriormente neste trabalho e também no PPP da Escola – uma vez que partem da análise crítica das realidades sociais e se baseiam principalmente na valorização da experiência prévia do indivíduo e no processo de aprendizagem coletivo. Contudo, a preocupação da EMM em contribuir na formação social e/ou profissional dos alunos permite que ela transite entre tendências liberais – que valorizam o conteúdo – e progressistas – que valorizam o social –, da maneira que melhor atenda às necessidades de cada aluno. Gainza (2011) afirma que

nos institutos de educação musical que existem dentro e fora do sistema educacional se trabalha a partir de diferentes modelos pedagógicos – tradicionais e modernos – que deveriam ser convenientemente analisados, debatidos e eventualmente descartados ou correlacionados de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos, levando em consideração suas habilidades e suas diferentes modalidades de aprendizagem (GAINZA, 2011, p. 15, tradução nossa)⁸.

A seguir, analisaremos os questionários respondidos pelos estudantes a fim de estabelecer relações com as tendências anteriormente citadas.

⁸ “En los institutos de enseñanza musical que existen adentro y afuera del sistema educativo se trabaja a partir de diferentes modelos pedagógicos – tradicionales y modernos – que deberían ser convenientemente analizados, debatidos y eventualmente descartados o correlacionados de acuerdo con las necesidades y expectativas de los alumnos, teniendo en cuenta sus capacidades y sus diferentes modalidades de aprendizaje”

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

Um questionário estruturado de perguntas abertas (APÊNDICE A) foi entregue a 11 alunos da Escola de Música de Manguinhos para analisar quais são suas relações com a EMM para além da educação musical. Obtivemos retorno de todos os alunos que receberam o questionário. A seleção dos participantes se baseou na assiduidade e no envolvimento com as atividades da escola. Os estudantes não serão identificados pelo nome, mas pela letra A seguida de um número. Segue abaixo uma tabela com os dados dos alunos que participaram.

Tabela 1 - Identificação dos alunos entrevistados

Identificação	Idade	Onde reside	Como conheceu a EMM	Há quanto tempo estuda na EMM
A1	53 anos	Higienópolis	Placa em Manguinhos	8 meses
A2	32 anos	Higienópolis	Indicação de amigos	2 anos
A3	12 anos	Manguinhos	Pela tia	5 anos
A4	21 anos	Manguinhos	Por uma amiga	2 meses
A5	49 anos	Manguinhos	Pela sobrinha ao assistir uma apresentação na EMM	2 anos
A6	14 anos	Engenho da Rainha	Pela mãe de um amigo	8 meses
A7	27 anos	Manguinhos	Pelo pai	8 anos
A8	59 anos	Manguinhos	Aviso no portão do Espaço Casa Viva	1 ano e meio
A9	22 anos	Jacarezinho	Indicação de amiga	1 ano e meio
A10	20 anos	Complexo do Alemão	Indicação de amiga	5 anos

A11	20 anos	Manguinhos	Através do irmão e redes sociais da EMM	3 anos
-----	---------	------------	---	--------

Cada aluno foi consultado se gostaria de participar da pesquisa. Eles prontamente se disponibilizaram, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Eles foram questionados de qual maneira gostariam de fazer a pesquisa, de maneira *online*, no papel impresso ou como entrevista. Quase todos fizeram de forma direta no questionário *online*, pelo *link* enviado via WhatsApp e e-mail, com exceção de duas alunas: A7 e A3.

A participante A7 tem dificuldade na leitura, escrita e manuseio de ferramentas *online* e foi auxiliada por A9, que se dispôs a ajudar a colega. As respostas do questionário de A7 chegaram por áudio e foram transcritas posteriormente. Já A3, quando questionada sobre como preferia fazer o questionário, preferiu fazer em formato de entrevista. Redigimos e A3 aprovou o registro de suas respostas. Os questionários de A3 e A7 foram transcritos no modelo do questionário *online* para que todas as respostas estivessem concentradas no mesmo lugar para facilitar a análise.

As informações presentes na tabela apontam que a maioria dos entrevistados mora na região de Manguinhos; que a divulgação das atividades da escola ocorre com maior frequência pelos ambientes intrafamiliares (parentes e amigos); e que, mesmo que o PPP, se direcione para crianças e jovens, a EMM atende alunos de variadas idades.

É importante salientar que a diversificação de faixa etária e tempo de estudo na escola são fundamentais para que os dados colhidos reflitam a diversidade dos alunos que frequentam a EMM. Os participantes deste questionário são alunos que têm entre 12 e 59 anos de idade, com o tempo de estudo na escola variando de 2 meses a 8 anos.

Para apresentar e analisar os dados recolhidos, construímos categorias de análise. São elas: Motivos para estudar na EMM; Ensino Coletivo da Música; Repertório; Atendendo a diversidade de alunos da EMM; e Contribuições da EMM.

3.1 Motivos para estudar na EMM

A EMM tem atendido a diversos interesses de acordo com o resultado dos questionários. Entre os mais citados estão: o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto na área de música

quanto em outras áreas; a ajuda em questões ligadas a autoestima e timidez; e a identificação com o posicionamento político da escola. Só nessa categoria, já podemos observar a variedade de objetivos colocados pelos alunos e alunas, que contemplam aspectos tanto individuais quanto coletivos.

A EMM se demonstra atuante no campo das tendências liberais e tradicionais quando atende necessidades pessoais e de profissionalização dos alunos. De acordo com Fernandes (2001, p. 52), essa tendência é bem aceita, pois ela “implica diretamente no processo de execução musical (tocar ou cantar)”. O participante A1 diz que seu interesse na escola é musical e profissional, pois é professor de capoeira e a música auxilia diretamente no seu trabalho. A11 também demonstrou interesse na qualificação profissional que a escola pode oferecer quando descreve que seu interesse é

“exclusivamente musical e profissional”

(Entrevistada A11).

Outros participantes, como A5, A6 e A9, também demonstraram interesse na profissionalização em suas respostas. O interesse dos estudantes pela profissionalização demonstra que a escola tem abertura para atuar com tendências que focam exclusivamente na transmissão de conteúdo.

O Projeto Político Pedagógico da EMM inclui a profissionalização em suas metas: “propiciar experiência pré-profissionalizante àqueles que desejem dar seguimento aos seus estudos e ingressar no mercado de trabalho”.

Outros entrevistados expuseram questões pessoais sobre timidez e baixa autoestima. Para eles, a escola funciona como uma ajuda no desenvolvimento pessoal, estabelecendo conexões com a tendência liberal renovada não-diretiva que foca no desenvolvimento psicológico dos estudantes, funcionando como uma terapia. A5 diz

“meu interesse na EMM envolve relações afetivas, profissional, moral, inclusive psicológica, pois me ajuda a lidar com a depressão”

(Entrevistada A5).

Entretanto, alguns dos participantes expuseram a ampliação de interesses com o passar do tempo, mostrando que outros interesses podem se desenvolver durante o processo de

ensino/aprendizagem, ou seja, a escola começa satisfazendo um interesse puramente musical e técnico e se expande para outros. A9 diz:

“meu interesse é musical, contudo, foi com ele que desenvolvi outros aspectos, como as relações: afetiva, entre os meus colegas de classe; política, devido a escola ser um espaço de luta e resistência contra as desigualdades; de saúde, pois é naquele ambiente que nossas questões relacionadas ao corpo e a mente, são trabalhadas como se fosse um efeito colateral por aprender música, minha timidez e ansiedade estão em constante evolução positiva; até mesmo profissional, eu quero poder um dia ganhar dinheiro com a música, mas também, eu reparo no meu lado profissional acadêmico e percebo que meus professores me inspiram a tornar uma professora que observe cada aluno e valorize suas características”

(Entrevistada A9).

A10 também explica sua relação com a EMM:

“minha relação perpassa por todos esses quesitos. É afetiva, pois é um espaço tão familiar e de troca que nos faz ter laços com professores, colegas de aulas e com exatamente todos os funcionários que trabalham lá. Também ocorrem festas, como a do dia da consciência negra que reúne todos os envolvidos do projeto e moradores da favela, pois é aberta à todos!”

(Entrevistada A10)

A participante A4 descreve também como seu interesse é ampliado a partir das aulas de música quando diz que seu interesse

“é somente musical, mas é impossível focar em uma única coisa na EMM, ainda mais o jeito em que somos tratados. Somos incentivados a olhar para o mundo de um jeito diferente, com isso, tratando sobre todos os assuntos que nos cabe”

(Entrevistada A4).

Essa ampliação de interesses pode ser decorrente das práticas educativas que seguem a tendência crítico-social dos conteúdos, que contextualizam o conteúdo musical a realidade social dos alunos, que também é algo previsto no PPP: “propiciar aos alunos, através da prática musical e da reflexão sobre música, uma consciência crítico-social que contribua, diretamente, para a construção de cidadania dos envolvidos”.

3.2 Ensino Coletivo da Música

O ensino coletivo da música impõe práticas sociais ao fazer com que os alunos toquem juntos e simultaneamente a mesma música (SOUSA, 2018). Esta prática se aproxima das tendências progressistas de Libâneo (1990), pois depende da interação social entre os alunos e conta com a troca entre os envolvidos na aula. Esta metodologia foi comentada pelos participantes com pontos positivos e negativos.

A participante A9 diz que gosta do ensino coletivo porque

“um estudante aprende com outro, pois às vezes a didática do professor não alcança determinado aluno, mas é aquele outro colega que pode ter algo para ajudar no desenvolvimento do conhecimento técnico e/ou teórico”

(Estudante A9).

A2 corrobora com a ideia:

“acho muito bom ensino coletivo porque você aprende com os erros dos outros e pode ensinar também. Na prática de conjunto aprendi fazer parte de um todo que faz uma música surgir, e sobre instrumentos que nunca havia tocado, fazer parte do grupo é muito bom”

(Estudante A2).

Cruvinel, Leão e Ortins (2004) apontam a importância da participação ativa dos estudantes, pois o ensino coletivo da música proporciona a possibilidade de os alunos se verem inseridos em um grupo e analisarem seus papéis individuais nele. Assim, “o indivíduo terá mais facilidade para aprender, porque terá seu colega para apoiá-lo nas suas dificuldades e conviverá

desde o início em um grupo aprendendo a respeitar a função de cada pessoa que participe do mesmo” (CRUVINEL, LEÃO, ORTINS, 2004, p. 61).

Os estudantes que são tímidos ou têm alguma dificuldade de desenvolvimento também aprovam o ensino coletivo da música. A7 diz:

“o positivo é que eu me desenvolvo nas aulas, me enturmo e ocupo minha mente. Os professores ensinam legal, me ajudam”

(Entrevistada A7).

Os pontos negativos citados pelos participantes foram: o não aprofundamento em aulas teóricas e a insegurança de estar em conjunto e expor dúvidas e dificuldades.

A11, por exemplo, diz que suas aulas são boas, mas

“deveriam se aprofundar um pouco em aulas teóricas”

(Entrevistada A11).

A4 acredita que aulas teóricas não funcionam bem em grupo:

“muito legal, mas pra alguém que busca uma atenção maior para se aprofundar no que está aprendendo, é mais recomendável que não trate sobre isto em grupo”.

(Entrevistada A4).

Sousa (2018, *apud* CRUVINEL, 2005) diz que “a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais é recomendada para turmas **iniciantes**, atingindo bons resultados nos dois primeiros anos de ensino”, mostrando uma possível dificuldade para o aprofundamento na técnica e teoria musical quando aplicada no ensino coletivo.

É desafiador para o professor de ensino coletivo atender a todos os interesses de seus alunos, principalmente porque o ensino coletivo é mais voltado para a interação social através da execução musical do que para o conteúdo técnico e teórico. Os estudantes que procuram o aprofundamento teórico encontram dificuldades na prática do ensino coletivo da música, pois ele prevê a participação de todos os envolvidos, independentemente da quantidade e qualidade de habilidades no instrumento. Por isso, a prática do ensino coletivo da música, quando é focada

exclusivamente nas interações sociais, seguindo a tendência progressista libertadora, que diminui a importância da transmissão de conteúdo, pode se mostrar insuficiente para alguns alunos, principalmente para os que anseiam a qualificação profissional. Esta tendência é próxima da “Tendência Escolanovista da Educação Musical” de Fernandes (2001) e da “visão centrada na criança” de Swanwick (1993), pois ambas apresentam processos semelhantes de valorização do que é trazido pelos alunos em detrimento da teoria/técnica musical.

Outro ponto negativo apontado pelos participantes é que, ao contrário do que indicou a categoria de análise anterior, as aulas coletivas pode ser um fator de inibição para os alunos. A9 diz que esse pode ser um dos fatores de suas dificuldades:

“isso pode ocorrer devido eu ter muita insegurança e vergonha de dizer aos professores que estou com dúvida do que o próprio professor ensina”
(Estudante A9).

A2 corrobora ao dizer:

“se o grupo é mais atrasado você precisa esperar para que todos estejam em sintonia. Mas pode ser constrangedor ser quem não está conseguindo alcançar os demais”
(Estudante A2).

3.3 Repertório

A escolha do repertório é fundamental no ensino coletivo da música, pois é nele que a prática musical em conjunto acontece (SOUSA, p. 9). Devido às diferenças de gostos musicais, já era esperado que as opiniões sobre repertório também fossem divididas, com falas sobre o exercício de coletividade durante a escolha do repertório, e da preferência dada ao repertório em detrimento dos aspectos técnicos e teórico-musicais.

Na opinião do participante A8, a escolha do repertório é:

“singular, priorizando o cancionário popular nacional, inclusive músicas folclóricas e pertinentes à realidade da comunidade local.

A escolha segue um modelo democrático que incentiva a participação e discussão dos alunos”

(Estudante A8)

A fala de A9 se assemelha com a de A8:

“a participação de cada aluno na aprendizagem é muito valorizada e cada indivíduo tem uma voz ativa nos processos. Esse tipo de metodologia que escuta o que o aluno quer, levando em conta seus interesses e conhecimento em consideração, faz com que cada pessoa desperte e fique motivada pelo trabalho desenvolvido durante cada trimestre”

(Estudante A9).

Sousa (2018, p. 9) aponta que a escolha de repertório pode mesclar músicas conhecidas sugeridas pelos alunos ou pelo professor. “Essa forma faz com que os alunos fiquem motivados para estudar o seu instrumento musical, pois há um contato com o novo material musical, agregando à bagagem que cada aluno já possui” (BRAGA; TOURINHO, 2013, *apud* SOUSA, 2018).

A “Tendência Contextualista da Educação Musical” se aproxima desta metodologia, pois ela considera que as influências externas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o conhecimento prévio de repertórios dos estudantes (considerando suas vivências e a influência da construção cultural midiática). Esta tendência se conecta com a prática da educação musical coletiva pois, de acordo com Gainza (2011, p. 15, tradução nossa), “sabe-se que quando o educador musical aplica uma pedagogia obsoleta ou inadequada, apenas alguns aprendem: aqueles que estão especialmente motivados ou que desenvolveram a capacidade de aprender por conta própria, sem a necessidade de uma mediação pedagógica”⁹. Isto é, quando a pedagogia não inclui a vivência dos estudantes, ela só atende às necessidades individuais do grupo, desvirtuando a proposta do ensino coletivo.

O processo da escolha do repertório pode ser difícil na prática, tanto para os alunos quanto para o professor. A participante A2 diz que:

⁹ “Es sabido que cuando el educador musical aplica una pedagogía obsoleta o inadecuada, sólo aprenden unos pocos: aquellos que están especialmente motivados o quienes han desarrollado la capacidad de aprender por su cuenta, sin necesidad de una mediación pedagógica”.

“a escolha do repertório fica a cargo dos alunos em decisão de votos, sendo democrática, a música que agrada a maioria e aceita por todos é escolhida.

Mas já tive que tocar uma música que não gostei por conta da maioria e achei que não ficou boa. A diferença de idade no grupo faz com que os gostos musicais sejam separados por décadas, é sempre difícil agradar a todos”

(Estudante A2).

O ponto negativo que surgiu nesta categoria, mais uma vez trouxe o não aprofundamento de conteúdo teórico/técnico. A11 expressa isso em sua resposta.

“O ponto negativo é que por conta da escola se basear em repertórios, acaba que não exploramos a parte teórica de algumas aulas e instrumentos”

(Estudante A11).

O PPP prevê o ensino de conteúdo teórico-musical: “construir experiência musical, cujo ponto de partida seja a realidade musical cotidiana dos jovens e crianças envolvidos, de forma a possibilitar a eles as informações técnicas, estéticas e teóricas necessárias para que eles efetivamente possam ‘fazer’ música (tocar algum instrumento e/ou cantar isoladamente ou em grupo)”. A carência, ou até mesmo a ausência de conteúdo técnico/teórico, de acordo com a fala de A11, pode indicar um desvio no PPP na prática de alguns docentes da escola.

Para Cruvinel, Leão e Ortins (2004 p. 61), o ensino coletivo da música serve para nutrir relações interpessoais, portanto, sua principal função é a de desenvolvimento de coletividade, e o ensino da teoria musical se dá de acordo com as necessidades dos indivíduos do grupo. Acreditamos que a priorização do aspecto sociocultural do ensino coletivo da música em vez da transmissão de conteúdo pode causar estranheza para alguns alunos, pois ela contrapõe a tendência liberal tecnicista descrita por Libâneo (1990), que é amplamente encontrada e aceita em instituições educacionais no Brasil e, conseqüentemente, na vida dos alunos também. Gainza (2011) afirma que a valorização dos aspectos socioculturais no ensino da música tem ganhado espaço e confiança em projetos musicais que atingem setores menos privilegiados da sociedade.

As pedagogias musicais que são feitas nesses grupos, assim como as que se aplicam no ensino da música popular, são essencialmente práticas e orais. Quem participa desses grupos recebe uma formação prática de caráter lúdico, começando a fazer música em seus instrumentos, de forma direta, sem passar previamente pela alfabetização musical, fato que, neste caso, está distante – muito pelo contrário! – de despertar desconfiança ou desqualificação de pais e professores, como sucede nos conservatórios comprometidos em perpetuar o academicismo e os ensinamentos tradicionais (GAINZA, 2011, p. 15, tradução nossa)¹⁰

3.4 Atendendo a diversidade de alunos da EMM

A EMM, como percebido nos dados dos entrevistados desta pesquisa, atende a públicos de todas as idades e, por isso, é aberta a estudantes, universitários, trabalhadores, aposentados, etc. Os entrevistados foram questionados sobre as dependências da escola, a acessibilidade do prédio e os horários que são disponíveis para as aulas.

Muitos dos entrevistados, como A1, A3, A4, A7, A8 e A10, estão satisfeitos com a carga horária e horário de funcionamento. Entretanto, foi apontado por A2 e A9 que a EMM pode não contemplar o público que trabalha e/ou estuda em horário integral durante a semana.

“Os horários são bons, mas seria muito bom ter aula à noite ou sábado para quem trabalha em horário comercial”

(Entrevistada A2).

“O horário de funcionamento é um dos pontos para melhorar, pois apesar de ter um atendimento de segunda à sexta, muito jovens e adultos precisam conciliar o trabalho/faculdade com o horário das aulas da EMM, podendo acarretar em desistência ou ser algo que desestimule a pessoa continuar na Escola de Música”

(Entrevistada A9).

¹⁰ “Las pedagogías musicales que se manejan en estos grupos, así como las que se aplican en la enseñanza de la música popular, son esencialmente prácticas y orales. Quienes participan en estos conjuntos reciben una formación práctica y de carácter lúdico, comenzando a hacer música con sus instrumentos, en forma directa, sin pasar previamente por el aprendizaje de la lectoescritura musical, hecho que en este caso está lejos - ¡todo lo contrario! – de despertar la desconfianza o la descalificación por parte de padres y profesores, como sucede en los conservatorios empeñados en perpetuar el academicismo y las enseñanzas tradicionales”

A EMM funciona de segunda à sexta, entre 9h e 16h. Estar aberta em horários tradicionais de funcionamento de ambientes escolares, demonstra que, nesse aspecto, a EMM ainda se mantém nos moldes das escolas tradicionais. Distribuir seus horários se baseando no funcionamento da educação básica, que geralmente atende crianças e adolescentes, mostra mais uma relação com a tendência tradicional, que pode não contemplar trabalhadores e estudantes que precisam de horários alternativos para realizar suas atividades. Vale salientar que a EMM não funciona nesses horários, pois necessitaria de mais apoios e recursos para tal. O mesmo vale para as dependências da EMM.

Por ser antiga, as instalações do prédio onde a EMM funciona não foram pensadas para atender a pessoas com necessidades especiais. Não possui estrutura para a instalação de elevadores e, para acessar alguns espaços, somente escadas estão disponíveis, o qual é um ponto negativo colocado por A9, já que a escola recebe estudantes com deficiência motora e cognitiva e pessoas com dificuldade de locomoção, entre elas, idosos.

“As instalações poderiam ser modificadas pensando em acessibilidade, como a escola recebe público idoso, é difícil a locomoção de algumas pessoas, até mesmo pessoas portadores de alguma deficiência”

(Entrevistada A9).

3.5 Contribuições da EMM

Se as tendências educacionais têm objetivos diferentes, elas conseqüentemente levam a resultados diferentes. Por isso, foi perguntado se e como a EMM contribui para a formação de cada participante, a fim de analisar e categorizar as contribuições, de forma que possamos aproximá-las das tendências já apresentadas.

Dividimos as respostas em três grupos: a) as que evidenciam os reflexos das tendências liberais, isto é, as tendências que priorizam o desenvolvimento pessoal e a profissionalização; b) as que evidenciam os reflexos das tendências progressistas, que priorizam as interações sociais; e c) as que apresentam ambas as tendências.

a) Reflexos das tendências liberais

“Estou mais em contato com a musicalidade para meu trabalho. Isso é ótimo”

(Estudante A1).

“A EMM contribui maravilhosamente dentro do que se propõe. Foi além das minhas expectativas quando conheci e vai além do que imaginava que fosse uma escola de música. Aproveito cada aula pra minha realização pessoal na esperança de uma oportunidade profissional”

(Estudante A5).

“Sim. Eu já tinha um certo interesse pela música, e a EMM contribuiu para que eu levasse isso adiante, buscasse não só aprender a tocar alguns instrumentos, mas sim trabalhar com a música”

(Estudante A11).

As falas de A1, A5 e A11 foram selecionadas para o item a), pois demonstram contribuições no desenvolvimento pessoal e profissionalizante dos estudantes. A busca pelas atividades da EMM está focada na obtenção de conteúdo e técnica musical para fins individuais.

Já foi exposta nesta pesquisa que uma das metas da EMM também é prover ambiente profissionalizante ou pré-profissionalizante para seus estudantes.

b) Reflexos das tendências progressistas

“Para minha formação como pessoa, pois tenho meus conceitos e gosto de ouvir diferentes opiniões de forma respeitosa, estar em sociedade e participar com os vizinhos e amigos desse projeto é importante para a construção de um meio ambiente saudável, para que as crianças tenham esperança e os adultos tenham um local de refúgio onde a música é o instrumento de paz”

(Estudante A2).

“Sim. Ajudar outras pessoas, conviver”

(Estudante A3).

*“Contribui para um pensamento e uma visão diferente sobre tudo e todos,
usando também dos benefícios que possuo para com os outros”*

(Estudante A4).

“Sim, pois me ajuda a ouvir o próximo e a trabalhar em equipe”

(Estudante A6).

*“Contribui e muito para reforçar a crença que tenho de que a cooperação
entre os grupos, as pessoas, é um dos principais caminhos para o
surgimento e crescimento de uma sociedade mais justa.
O trabalho da EMM com as crianças é emocionante”*

(Estudante A8)

Os depoimentos de A2, A3, A4, A6 e A8 foram selecionados para o item b) pois demonstraram contribuições nas práticas coletivas na vida dos estudantes. Nas respostas foram vistos elementos que comprovam o desenvolvimento da colaboração e transformação social da sociedade através do ensino de música, sendo estes a justiça social, trabalho em equipe, etc.

Também foi exposto nesta pesquisa que o objetivo geral da EMM é oferecer possibilidades de transformação de realidade social para seus estudantes.

c) Reflexos de ambas as tendências

*“Sim. No meu desenvolvimento. Pego as coisas rápido,
aprendo as coisas rápido, convivo com outras pessoas”*

(Estudante A7).

*“Minha criticidade é constantemente trabalhada em todas as aulas, com
debates, palestras, entre outras atividades. Minha estima é estimulada.
Questões de empoderamento sociocultural são desenvolvidas em diversos
tipos de cenários, não sendo preso somente as salas.*

A Escola de Música de Manguinhos dá ferramentas para a pessoa saber se virar com a música fora do contexto escolar, e também, ajuda cada aluno tornar-se uma pessoa melhor”

(Estudante A9)

“Sem dúvida, graças a esse espaço que acolheu uma adolescente perdida de 15 anos, hoje sou uma mulher que tem a música como estudo, e futuramente profissão, pois já fiz o THE de música da Unirio e UFRJ. Hoje eu sou musicista na banda Filhas de Maria que é uma banda de mulheres negras que tem como pauta o feminismo negro, cantora do Música na Calçada que é a banda da EMM que tem foco em cantar músicas que falam das nossas vivências enquanto favelados e seres que tem sede de equidade e reforma social, e também tenho meu trabalho autoral que trata das minhas vivências, sendo uma mulher nordestina, negra índia e favelada”

(Estudante A10)

Por fim, os depoimentos de A7, A9 e A10 foram selecionados para o item c), porque levaram em consideração tanto aspectos individuais, quanto sociais. Este item revela que mesmo que o objetivo geral da EMM seja o de propiciar possibilidades de transformação social, ele não exclui seus fins musicais. Os objetivos sócio-políticos da EMM podem, e devem, estar atrelados aos objetivos técnicos e práticos dos conteúdos musicais.

Os depoimentos dos estudantes evidenciam apesar do planejamento e do PPP da EMM indicar apenas uma, é possível perceber a manifestação de outras tendências nas aulas que se relacionam diretamente com as ações e interesses dos estudantes e professores da Escola. Contudo, o ECM valoriza a interação social, por isso podemos perceber a inclinação da EMM para tendências progressistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de investigar como as práticas pedagógico-musicais da Escola de Música de Manguinhos contribuem para a formação global dos estudantes, este trabalho iniciou com uma revisão bibliográfica que aborda as funções e tendências da educação e da educação musical, apresentando modelos e possíveis reflexos no processo de ensino-aprendizagem. No capítulo seguinte, tratamos de parte da história da EMM, assim como sua rede de apoio, seu PPP e metodologia, fazendo ligações diretas com as tendências educacionais descritas no primeiro capítulo. Posteriormente, com o objetivo de evidenciar a diversidade de público alcançado pela EMM, e, conseqüentemente, obter diversidade nas opiniões, apresentamos os estudantes que participaram da pesquisa (com identificações que preservassem suas identidades), dados relevantes sobre eles (como: idade, onde residem, como conheceram e há quanto tempo estudam na EMM) e as respostas de seus questionários, acompanhadas de breves citações que evidenciaram as relações com o referencial teórico deste trabalho.

As falas dos estudantes nas categorias de análise evidenciam que mesmo que uma escola tenha diretrizes que apontam para uma tendência pedagógica, não significa que esta tendência será universal no cotidiano dos professores e estudantes. Se os interesses e motivos para estudar música são diferentes, fica claro que a adoção de tendências pedagógicas, sejam liberais ou progressistas, precisarão ser avaliadas e discutidas pelos professores.

O caso da EMM é ainda mais desafiador, pois o ECM coloca os diversos interesses juntos, na mesma sala de aula, escolhendo repertório e executando uma canção/peça juntos. Desta forma, se torna uma necessidade a escolha por tendências que valorizam a interação social, pois sem ela, o ECM se torna aulas individuais em grupo. As aulas de música que partem de análises críticas das realidades sociais se mostram eficazes nesse ponto, pois contemplam a formação individual na absorção de conhecimento técnico/teórico-musical, na solução de problemas de timidez, capacitação profissionalizante, e na formação social no exercício de práticas coletivas e democráticas no cotidiano e nas trocas de experiência entre professores e estudantes.

Este trabalho pretende contribuir nas pesquisas sobre formação global de alunos de música e análise de tendências da educação musical. Ainda assim, acreditamos que lacunas foram deixadas, pois esta pesquisa é passiva de limitações. Descrever funções e tendências da educação e da música trazem uma abordagem que é muito complexa. Pretendemos ampliar este

trabalho no futuro, tanto nos aprofundando na EMM, analisando questionários de professores e funcionários também, quanto em outros ambientes de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. O que é educação?. 49. ed. São Paulo. Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa do Analfabetismo no Brasil. 2003. Disponível em <<http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>

CRUVINEL, F. M. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COELTIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., p. 30-36 2004, Goiânia. Anais ... Goiânia: UFG, 2004. Disponível em <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>

CRUVINEL, F. M.; LEÃO, E.; ORTINS F. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COELTIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., p. 61-67 2004, Goiânia. Anais ... Goiânia: UFG, 2004. Disponível em <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>

FERNANDES, J. N. Caracterização da didática musical. Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, n. 4, Rio de Janeiro, p. 49-74, 2001.

FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. Escola Cidadã. 13. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

GAINZA, V. H. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em 07/10/2019

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1990.

_____. Didática. 34. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

MONTANDON, M. I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., p. 44-48, 2004, Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2004. Disponível em <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Revista. Campinas. Autores Associados, 2009.

SOUSA, L. F. O ensino coletivo de instrumento musical: o violão. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15. 2018, Goiânia, 2018.

STRELHOW, T. B. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso 03/10/2019

SWANWICK, Keith. “Permanecendo fiel ao ensino da música”. Anais do Encontro Nacional da Abem. Porto Alegre: Abem, p. 19-32, 1993.

_____. Ensinando musical musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

APÊNDICE B – Termo de Livre Consentimento e Esclarecido

APÊNDICE A – Questionário

As contribuições da escola de música de Manguinhos na formação geral dos estudantes

Este questionário é para levantamento de dados sobre a Escola de Música de Manguinhos a partir da visão e experiências dos alunos. Apenas alunos responderão este questionário. Fique à vontade para dizer o que quiser. Estarei disponível para tirar qualquer dúvida em qualquer horário.

1. Seu nome
2. Sua idade
3. Onde mora?
4. Como você conheceu a Escola?
5. Há quanto tempo estuda lá?
6. Qual(ais) aula(s) você faz/fez na EMM?
7. Na sua visão, quais os pontos positivos e negativos de:
 - a) Sua aula e seu(sua) professor(a)
 - b) Repertório e o processo de escolha do repertório
 - c) Ensino coletivo (ter aulas em grupo)
 - d) Carga horária e horário de funcionamento
 - e) As instalações
 - f) Receptividade
8. O seu interesse na EMM é exclusivamente musical ou ela se estende a outros tipos de relação (afetiva, moral, política, profissional, etc.)?
9. A EMM, de alguma forma, contribui/contribuiu para a sua formação além da educação musical? Se sim, descreva como. Se não, há algum aspecto que você acha que a EMM poderia contribuir?

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos

ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos

Projeto Escola de Música de Manguinhos

Justificativa:

A importância do projeto se evidencia de várias formas. Pela realidade social da comunidade a que se destina, que, assim como outras comunidades do Rio de Janeiro, aliam à pobreza a carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música ou a qualquer oportunidade de vivência estética, realidade esta agravada pela violência cotidiana do ambiente em que vivem os jovens e crianças que serão atendidos. A intervenção do projeto certamente poderá apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção de uma cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação desses jovens e crianças. Além disso, o modelo de trabalho a ser desenvolvido poderá servir como um piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, em outros espaços do Rio de Janeiro.

A relevância social do projeto é evidenciada pela parceria com a OSCIP REDE CCAP / Espaço Casa Viva, FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e CESVI (Cooperazione e Sviluppo (Cooperação e desenvolvimento)).

Objetivo geral:

Propiciar a jovens e crianças da comunidade de Manguinhos possibilidades de transformação de sua realidade social.

Objetivos específicos:

- 1) Proporcionar ensino de música regular a jovens e crianças da comunidade de Manguinhos, visando a contribuir para a formação desses alunos e/ ou para a pré-profissionalização dos mesmos;
- 2) Propiciar laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, privilegiando a interação de procedimentos não-formais e formais de ensino de música, em situações peculiares, como as da comunidade de Manguinhos.

Metas:

- 1) Construir experiência musical, cujo ponto de partida seja a realidade musical cotidiana dos jovens e crianças envolvidos, de forma a possibilitar a eles as informações técnicas, estéticas e teóricas necessárias para que eles efetivamente possam “fazer” música (tocar algum instrumento e/ou cantar isoladamente ou em grupo).
- 2) Propiciar aos alunos, através da prática musical e da reflexão sobre música, uma consciência crítico-social que contribua, diretamente, para a construção de cidadania dos envolvidos.
- 3) Propiciar experiência pré-profissionalizante àqueles que desejem dar seguimento aos seus estudos e ingressar no mercado de trabalho.
- 4) Produzir registro documental sobre métodos de ensino de música, privilegiando a interação de procedimentos não-formais e formais de ensino, como material básico para projetos de pesquisa em curso.

Resultados Esperados:

Como “produtos” visíveis mais imediatos do projeto, espera-se que os alunos possam realizar algumas apresentações musicais, que permitam a eles mesmos, às famílias, etc., uma percepção de suas potencialidades.

Espera-se, também, que alguns alunos que assim o desejem possam atingir um estágio de formação musical pré-profissional, que permita a eles direcionar suas vidas para o mercado de trabalho ou para estudos de nível superior.

Espera-se, também, através de projetos de pesquisa articulados ao projeto de extensão, gerar documentação que contribua para a área de Educação Musical no Brasil, gerando subsídios para a construção de práticas pedagógicas que entrelacem práticas não-formais a procedimentos formais de ensino de música.

Metodologia:

A metodologia a ser adotada tem seus fundamentos em tendências recentes de educação, tais como a concepção dialética da educação, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia pós-moderna. Os principais autores que embasam a proposta são Moacir Gadotti, Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Vanda Freire, Jusamara Souza, Henry Giroux, Philip Perrenoud.

Serão percorridas as seguintes etapas, não necessariamente sucessivas:

- 1) aproximação dos educadores com o universo musical dos alunos, mapeando suas características, e vivenciando-a com os mesmos;
- 2) caracterização de aspectos musicais do repertório trazido pelo grupo, de forma a dar início a uma construção sistematizada de conhecimentos musicais;
- 3) apresentação de outros repertórios musicais, de forma a construir possibilidades de ampliação das escutas, das práticas musicais e de conhecimentos musicais.
- 4) aprimoramento de técnicas de interpretação musical, a partir da realidade musical dos educandos, atingindo, também, outras realidades técnicas e estéticas.
- 5) desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética, etc.), a partir dos conteúdos abordados.

O presente projeto de extensão se articula com o projeto de pesquisa “Educação Musical no Brasil – Currículos e Métodos”, sob a coordenação da mesma professora responsável pelo presente projeto.

Os bolsistas vinculados ao projeto terão a orientação musical e pedagógica da coordenadora do projeto e demais membros da equipe.

Os registros do processo construído junto aos jovens e crianças servirão como material para pesquisas da área de Educação Musical, gerando também subsídios para uma discussão coletiva de todos os envolvidos com o projeto, visando a possíveis aprimoramentos e/ou alterações de percurso.

Avaliação:

Indicadores: Será realizada uma avaliação qualitativa, na qual o processo percorrido será privilegiado, cujos indicadores, em termos gerais, serão os seguintes:

- 1) qualidade relativa da participação e da performance dos alunos;
- 2) qualidade da participação em grupo, enfatizando aspectos de socialização e de debate crítico;
- 3) transformação revelada entre a entrada do aluno no projeto e o processo percorrido ao longo do mesmo;
- 4) qualidade musical relativa alcançada ao final do projeto;
- 5) condições de conhecimento musical teórico e prático, em nível pré-profissionalizante, dos alunos que desejem atingir etapas mais avançadas.