

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

UMA ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE
MUSICALIZAÇÃO NO PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE BARRA MANSA/ RJ

ELIZETE DOS SANTOS LOUREIRO REIS

RIO DE JANEIRO, 2012

UMA ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE
MUSICALIZAÇÃO NO PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE BARRA MANSA/ RJ

por

ELIZETE DOS SANTOS LOUREIRO REIS

Monografia apresentada para a conclusão do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica de Almeida Duarte.

RIO DE JANEIRO, 2012

Dedico esta monografia aos 13.665 alunos de musicalização e canto coral do Projeto Música nas escolas de Barra Mansa, motivo desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, pelo dom da vida, pelo amor revelado e a salvação em Jesus Cristo. Pela provisão, saúde, proteção, consolo e presença constante em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais Eliseo (in memorian) e Terezinha pelos ensinamentos que continuam atuais e fonte de inspiração agora para serem transmitidos aos meus netos. Por terem feito da nossa casa um lugar inesquecível. Pelo amor, dedicação e as oportunidades para estudar música.

Ao meu marido Carlos Alexandre pelos projetos de vida, desafios, lutas, vitórias e muitas alegrias que temos compartilhado nesses trinta e quatro anos de vida conjugal. Sou feliz por te amar.

Aos meus filhos maravilhosos: Miriam, Elizeu e Priscila por preencherem a minha vida com tantas emoções. Pelo apoio e ajuda constante. Eu os amo muito!

Aos filhos “adotivos” Thiago (genro) e Camilla (nora) pela amizade e comunhão.

Aos meus netinhos (lindos!!!) Arthur e Beatriz pela alegria de ser avó.

Às minhas irmãs: Eliza Mara por ter me conduzido para a educação musical.

Tilê: confidente e companheira de Missão.

Aos meus sobrinhos, cunhados, e demais familiares.

À Bete, por cuidar da minha casa me possibilitando mais tempo para estudar.

À Escola Municipal Prof. Moacyr Arthur Chiesse: Direção, OPs, OE, professores e funcionários por acreditarem no meu trabalho.

Ao maestro Vantoil de Souza Júnior e Gerência pedagógica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, pela oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e vivenciar os desafios em educação musical na sala de aula.

Aos Srs.: Augusto Mury, Secretário de Cultura, Prof. Mauro De Paiva Luciano, Secretário de Educação, maestro Vantoil de Souza Júnior, Coordenador Geral do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, pelas entrevistas concedidas.

Aos professores de musicalização e canto coral do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, colaboradores nessa pesquisa e companheiros de caminhada.

Aos colegas da faculdade pelas trocas de conhecimento e parcerias nos estudos e trabalhos. À Adriana Patrício por ter me hospedado várias vezes em sua casa.

A todos os professores e professoras que fizeram e fazem parte da minha história e da minha formação. Aos mestres o meu carinho.

À professora Mônica Duarte pela orientação neste trabalho, descomplicando o que parecia complicado. Pela atenção e disposição em me ouvir.

Ao Professor Helder Parente Pessoa pela disposição em me receber duas vezes para a entrevista e pela valiosa contribuição nesse trabalho.

À família da fé pelas orações e apoio.

*"Minha experiência me ensinou que raramente se encontra uma criança sem possibilidades para a música. Quase todas em algum ponto, podem ser estimuladas e são capazes de responder. **Por desconhecimento ou incapacidade pedagógica, fontes podem ser entulhadas, talentos destruídos, além de outros males**".*

Carl Orff

REIS, Elizete S. L. *Uma análise dos desdobramentos educacionais na área de Musicalização no Projeto Música nas Escolas da Prefeitura Municipal de Barra Mansa/ RJ*, 2012. Monografia (Licenciatura em Música) – Programa de Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve a finalidade de analisar os embasamentos teóricos e metodológicos propostos pelo Projeto Música nas Escolas da Prefeitura Municipal de Barra Mansa na área de musicalização. Também, a partir das perspectivas da formação musical dos professores, da prática pedagógica utilizada pelos mesmos em sala de aula, fez um paralelo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, de acordo com o discurso apresentado por eles nas entrevistas aplicadas, e a proposta pedagógica de Carl Orff, tomada, pelos idealizadores do Projeto, como o Marco Fundador do mesmo. Procurou, também, situar o Projeto no contexto político em relação às Secretarias de Educação e Cultura do município, buscando oferecer estratégias para uma formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa – Educação Musical – Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental – Propostas pedagógicas de Carl Orff

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	9
CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA _____	11
1.1 Um breve histórico da formação do professor de música no Brasil _____	11
1.2 Músico versus Professor? _____	14
1.3 Considerações sobre a estrutura do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO _____	17
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL _____	21
CAPÍTULO 3 – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA _____	28
3.1 – A origem e o desenvolvimento _____	28
3.2 Estrutura administrativa e processo pedagógico na área de Musicalização _____	32
3.3 Perfil dos educadores _____	35
3.3.1 Formação Musical _____	35
3.3.2 Experiência de sala de aula e como regente de coro infantil _____	36
3.3.3 Número de turmas atendidas por professor _____	36
3.3.4 Salário _____	37
3.3.5 Método de Ensino. _____	38
3.3.6 Sugestões para o Projeto _____	41
CAPÍTULO 4 - QUADRO TEÓRICO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DE CARL ORFF _____	44
4.1 O Compositor e o Educador _____	44
4.2 Princípios Pedagógicos _____	45
4.3 Instrumental Orff _____	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	49
REFERÊNCIAS _____	51
ANEXOS _____	53

INTRODUÇÃO

Em 2002, a convite da diretora de uma escola municipal de Barra Mansa/RJ, iniciamos um trabalho docente de musicalização para 16 turmas (da educação infantil ao 5º ano) nessa unidade escolar. Por ser professora concursada da rede (1ª fase do ensino fundamental), criamos um projeto e tivemos autorização da secretaria de educação. Até então nossa formação musical era em nível técnico de piano pelo Conservatório Brasileiro de Música e alguns cursos sobre o método Kodály.

A princípio pareceu-nos uma tarefa simples a ser desenvolvida. Mas na prática percebemos nossas limitações e a necessidade de buscar informações, mais capacitação, mais conhecimentos sobre coro infantil, regência coral, educação musical em sala de aula (escolas), conteúdos e metodologias em educação musical.

Nessa busca participamos de alguns cursos na Associação de Canto Coral do Rio de Janeiro e na Associação de Regentes de Corais Infantis (ARCI) em São Paulo, ao longo do ano de 2003. Nascia nesse mesmo ano por iniciativa do poder público municipal o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. No ano seguinte passamos a integrar o quadro de professores de musicalização e canto coral do referido Projeto, sob a aprovação da secretaria de educação.

O Projeto cresceu rapidamente em várias vertentes e em 2005, o maestro Vantoil de Souza Júnior (Coordenador Geral do Projeto) fundou a Orquestra Sinfônica de Barra Mansa OSBM, que passou a ser (e continua sendo) o principal grupo do Projeto Música nas Escolas.

Dando continuidade à nossa formação acadêmica ingressamos em 2006 no curso de Licenciatura em Música na UNIRIO.

Desde o início do Projeto percebemos que os investimentos em recursos materiais e humanos para a área de musicalização e canto coral não são os mesmos comparados a outras áreas do Projeto. Somente a partir do ano de 2009, os professores de musicalização e canto coral receberam do Projeto uma proposta unificadora e norteadora, baseada nas propostas pedagógicas de Carl Orff.

O objetivo dessa pesquisa é analisar, à luz da teoria de Carl Orff, a realidade educacional na área de musicalização e canto coral desenvolvida no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa.

Sabemos que toda prática educativa precisa conduzir o educando de um estado de menor conhecimento para outro estado de maior conhecimento. De acordo com Mazzotti (2002), quem conduz, precisa conhecer o caminho, do contrário não conseguirá realizar o trabalho que se propôs realizar.

Sendo assim a relevância dessa pesquisa é apresentar os desdobramentos educacionais na área de educação musical e contribuir para a prática profissional dos professores de musicalização e canto coral, buscando oferecer estratégias para uma formação continuada.

A elaboração deste trabalho foi qualitativa, por meio de um paradigma pós-positivista, por partir de teorias específicas e analisar uma realidade educacional por meio de seus pressupostos. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e social, quanto ao material, e descritiva quanto ao método.

Construímos o quadro teórico realizando um levantamento bibliográfico das propostas pedagógicas de Carl Orff, bem como artigos que tratam de políticas públicas em educação musical. Utilizamos como técnica de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas, que conforme Selltiz (1987) possibilitam uma abordagem mais ampla do tema proposto. Para isso, foi elaborado um roteiro (ANEXO 1) para entrevistar os professores.

No primeiro capítulo falaremos sobre a história da formação dos professores de música no Brasil, bem como das atividades de músico e professor e, ainda, algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Em seguida, no segundo capítulo, abordaremos um panorama a respeito das políticas públicas em educação musical no Brasil. No terceiro capítulo apresentaremos o Projeto Música nas Escolas da Prefeitura Municipal de Barra Mansa: sua origem, estrutura e perfil dos professores. Logo após, no quarto capítulo, introduzimos as propostas pedagógicas em educação musical de Carl Orff. Por fim, nas considerações finais, encaminhamos ao Projeto Música nas Escolas algumas propostas que contemplam os anseios dos professores de musicalização e canto coral, para que em breve seja possível uma capacitação continuada para os mesmos.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

1.1 Um breve histórico da formação do professor de música no Brasil

Historicamente, no Brasil, a formação profissional do professor de música é permeada por diversas circunstâncias. Algumas iniciativas para a inclusão do ensino de música na escola ocorreram antes mesmo do século XIX.

Em 1931 o governo, tendo como presidente Getúlio Vargas, decretou a implantação do Canto Orfeônico no sistema educacional brasileiro. Esse novo sistema foi liderado por Heitor Villa-Lobos que criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) em 1932 e os cursos emergenciais de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico para preparar novos professores. A implantação desses cursos deu origem em 1942 à criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). (Lago et alli, 2009)

Apesar de muitos outros Conservatórios de Música terem sido criados no Brasil entre as décadas de 30 e 50 do século passado, a formação de professores de música nunca teve a demanda atendida para todo o vasto território nacional, o que ainda constatamos em nossos dias. Porém vale lembrar que para os filhos dos ricos nunca faltaram professores, inclusive de música, nem que tivessem que ser importados da Europa. Mas, voltemos à sonhada educação para todos.

A primeira lei de alcance nacional que abordou todas as modalidades e níveis de ensino foi a Lei 4024 promulgada em 1961.

Esta Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 foi alterada pela Lei 5692/71 pela qual se integrou a Educação Artística à educação brasileira e, com ela, a polivalência, ou seja, o professor de artes deveria ou poderia trabalhar com diferentes linguagens artísticas. Isso na prática nunca aconteceu. O ensino de arte foi regulamentado sem definição de quais linguagens artísticas estariam contempladas.

Por sua vez a polivalência é também prevista para a prática pedagógica, de acordo com o parecer CFE nº 540/77, que diz claramente: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético”. E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da 5ª série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau” (Brasil, 1982, p.12). Assim indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto

para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor. (PENNA, 2010, p. 125)

Na atual LDB – Lei 9.394/96, a denominação Educação Artística é substituída por Ensino da Arte, contemplando: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº2/2004) estabelecem uma formação de caráter específico para o professor de música, que exige a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música. (PENNA, 2007).

Com o advento da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que inclui a música como conteúdo obrigatório da área de Artes na Educação Básica, a busca pela implementação dessa lei encontra vários obstáculos nas redes de ensino por todo o Brasil.

Isso porque o papel da música na escola, muitas vezes, ganha mais sentido na literatura da área, nos grupos de pesquisa e nos cursos superiores de música do que nos espaços de ensino como a educação básica. (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119)

Outra questão que gera debates e a aplicação da lei é a limitação no número de professores com formação específica na área, “principalmente profissionais que estejam afinados com as diretrizes educacionais em geral e com as perspectivas e objetivos para o ensino de música na atualidade.” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119)

Outras discussões envolvem esse mesmo tema. Muitos veem as universidades como um meio formador de teóricos, ou como um modelo reproduzidor de uma cultura musical europeia. Muitas escolas e cursos livres de música contratam professores que sejam bons músicos, (que dominem bem o instrumento) independente da formação acadêmica.

A questão levantada por Penna (2007) “para ensinar não basta tocar?”, talvez contemple o modelo tradicional do ensino de música, que se caracteriza pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais e da técnica instrumental. Transmissão dos mesmos conhecimentos recebidos, sem maiores questionamentos reproduzindo: um modelo de música, um modelo de fazer musical, um modelo de ensino.

Outras questões levantadas dizem respeito, por exemplo, às diferentes vivências musicais dos alunos que o professor da educação básica terá diante de si. Olhando por outro ângulo, sem dúvida esse vasto campo de atuação será um espaço onde o ensino de música terá

um maior alcance social contribuindo de fato para a democratização no acesso à arte e à música. Portanto, a formação desse professor não se limita à linguagem musical, mas engloba uma perspectiva pedagógica que o ajude a identificar e compreender cada contexto educativo, dando-lhe suporte para sua ação docente.

Estamos em 2012. Continuam em pauta os questionamentos, as reflexões, os debates e proposições envolvendo educadores musicais, músicos, pedagogos, imprensa, instituições de ensino superior, órgãos governamentais por conta da volta da educação musical às salas de aula. Diferentes aspectos sugerem análises cuidadosas, críticas, buscando construir e implantar projetos pedagógicos musicais efetivamente significativos.

De acordo com Fonterrada (2011), se traçarmos o percurso da música na escola teremos o seguinte: instrumento de identidade nacional (Canto Orfeônico), valorização da criança como ser musical ligada à cultura musical do país (Educação Musical), fonte de expressão (Educação Artística) e objeto do conhecimento (Arte). Podemos entender objeto do conhecimento como uma prática de educação musical a ser construída e que não terá necessariamente um modelo único. A arte e a música terão que ser “inventadas” por todos que se dispuserem ou forem estimulados a refletir, experimentar, criar, interagir.

Na mesma linha de raciocínio, Brito (2009) acredita que ainda estamos em processo de construção de campos de criação e experimento. Que o contato entre músicas e músicos, de gêneros, estilos e épocas diferentes precisa ser ampliado. O educador musical precisa estar apto a construir em parceria com os alunos as tramas sonoras peculiares a cada realidade respeitando tempos e lugares, cantando, dançando, inventando materiais sonoros, compondo, improvisando, registrando.

Integrando corpo e mente, fazer e pensar, razão e emoção, tempos passados e futuros, as muitas músicas da Música, apontaremos para a formação de sensíveis seres pensantes. Que aprenderão a compartilhar, a escutar a si e ao outro, cuidando da paisagem sonora do tempo do aqui-agora-depois. (BRITO, 2009 p. 15)

Diante do exposto, entendemos que para cumprir com qualidade e competência a função de educador musical, nunca foi tão necessária uma formação profissional que apresente ao futuro docente as correntes e práticas pedagógicas, as teorias vigentes no cenário nacional e internacional, permitindo-lhe um embasamento sólido que o leve a experimentar nas

realidades em que vier a atuar, que caminhos percorrer, que escolhas fazer, para construir “conhecimento” junto com seus alunos em sua prática cotidiana.

1.2 Músico versus Professor?

Como já apresentamos neste trabalho, o modelo de ensino musical no Brasil nasceu da Música Erudita. Os conservatórios foram durante um bom tempo uma referência para medir a qualidade de quem atuaria nas salas de aula. Esse modelo tradicional de ensino foi (e ainda é) também utilizado por bacharéis em instrumentos que algumas vezes até por questões de sobrevivência, mesmo sem uma formação adequada, optaram pela docência. Podemos pontuar que sobreviver como músico no Brasil é um grande desafio. Todo músico, independente da formação que teve/tenha em algum momento de sua vida ou carreira será “professor” também.

Sabemos que um diploma de músico não é suficiente para garantir essa vaga de professor no mercado. Mesmo porque os interesses e objetivos dos estudantes de Música (inclusive nos cursos de licenciatura) nem sempre estão nas salas de aula. Os objetivos, entre outros, variam entre tocar em grandes orquestras, formar a própria banda ou decolar numa brilhante e promissora carreira solo, como demonstra Travassos (2005) em seu artigo “Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras” quando comenta sobre os alunos dos cursos de Música da UNIRIO:

De saída, deve ser dito que não se dirigem a esta escola exclusivamente músicos que aspiram às carreiras prestigiadas, imediatamente reconhecidas como “artísticas”, e que tendem a exigir aspirações ao renome. Também acorrem à escola projetos modestos voltados para o magistério, para a prática musical em orquestras, bandas e outros conjuntos, para os ofícios dos bastidores da música, como arranjo, produção e gravação. (TRAVASSOS, 2005, p.16)

Dissecando ainda mais esse leque de possibilidades de práticas profissionais para o músico registra Travassos (1999), citada por Requião (2002):

Considerando os campos de atuação profissional de alunos do Instituto Villa-Lobos (IVL) as funções mais exercidas por eles são, nesta ordem: professor, regente de coro, instrumentista, cantor, preparador vocal, operador técnico de áudio, produtor, editor de partituras (transcrição e digitalização eletrônica) e compositor de trilhas musicais. As instituições nas quais atuam com maior frequência são: escolas de música, teatro, estúdio de ensaio,

estúdio de gravação, bares e casas noturnas, clubes, igrejas e televisão. As aulas particulares são igualmente recorrentes. O repertório envolvido nesses ambientes de trabalho abrange os seguintes gêneros: erudito, popular, choro, samba de raiz, clássico, rock, sacro, MPB, blues, evangélico, barroco, ópera, balé, concerto, música de mídia, pagode, fusion, funk, jazz, gospel, modernos russos, música instrumental, bossa nova, soul music, pop latino, músicas próprias, folclore e renascentista. (TRAVASSOS, 1999, apud REQUIÃO, 2002, p. 61)

E Fávero (2000), citado por Requião (2002), também indica alguns elementos para a reflexão a respeito da formação do músico:

Na prática vigente, a estrutura dos cursos superiores em música no Brasil está institucionalizada em Bacharelado em Canto, Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e Licenciatura Plena, e ainda não se difere muito do que foi instituído pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 em seu artigo 252: “o curso superior [visa formar] instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos (FÁVERO, 2000, apud REQUIÃO, 2002, p.62)

Outros cursos como o Bacharelado em MPB passaram a compor a estrutura dos cursos superiores em música. Na UNIRIO ele é oferecido desde 1998.

Muitas das questões citadas através dessas e de outros pesquisadores apontam os saberes e competências que profissionais da música, incluindo professores, buscam na sua trajetória de formação.

Requião é uma dessas pesquisadoras que foi buscar essa compreensão para além das Instituições de Ensino Superior (IES), em escolas ou cursos livres de música, por terem sido identificadas como uma instância de formação que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES. Isso ocorre, segundo ela, em virtude da noção de competência profissional contemporânea, aliado aos atuais perfis profissionais presentes no mercado de trabalho. (REQUIÃO, 2002).

Em um estudo de caso: “A escola de música alternativa e o músico professor”, a autora desenvolve uma pesquisa de campo cuja escola eleita foi a *Rio Música Iniciação e Profissionalização Musical Ltda.*, uma escola de música alternativa situada no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. Fundada em 1995, por Sérgio Benevenuto, um dos primeiros brasileiros a se formar pela *Berklee College of Music*, escola americana voltada para o ensino da música popular. Ao voltar para o Brasil, tornou-se um professor particular

muito procurado, por não haver na época, no Brasil, cursos que contemplassem conteúdos como harmonia funcional e improvisação, base do que ele havia estudado em Berklee. Esse músico, em sua trajetória como estudante, passou por diferentes instituições de ensino de música, mas não encontrou o que buscava:

Entrei na EMES, Escola de Música do Espírito Santo, procurei professores de violão, mas só encontrava professores de violão clássico, que eu gostava também, mas eu estava sempre no lugar errado, não conseguia obter o tipo de informação que eu buscava. Nessa peregrinação eu vim pro Rio, aí entrei na Escola Nacional de Música, passei pelo Conservatório Brasileiro, fui buscar a Academia Lorenzo Fernandes, o antigo Villa-Lobos que hoje é a UNIRIO. [...] mesmo no campo da música erudita, se eu fizesse o curso todo na música erudita eu não chegava a compreender o início do séc. XIX. Ou então eu estudava a ponto de fazer música até o séc. XVIII... Meio caricata porque eu não vivia no séc. XVIII e não respirava aquele ar... Tinham de vez em quando, professores que eram contemporâneos, aí vinham e falavam assim: pode tudo. Pega um balde, põe a cabeça e faz búúúú... Quer dizer, eu pulava de cara dois séculos.

Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo... A Rio Música nasceu com essa filosofia: não vamos trabalhar de costas com a realidade. Como é que é a vida? Como a indústria participa disso? Como é que é o mercado alternativo disso? (Entrevista concedida a Requião e publicada em 2002, p. 63)

Requião (2002), com base nas entrevistas realizadas com todos os professores da escola Rio Música caracterizou o músico-professor como:

Aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, frequentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. O músico-professor vem atendendo a uma demanda por saberes profissionais, que reconhece sua competência docente através de seu desempenho artístico-musical, comprovados em situações de performance. Como fruto de sua atividade artístico-musical, o músico professor vem publicando livros com fins de ensino musical, onde a música popular brasileira tem papel de destaque. São livros que procuram sistematizar conhecimentos específicos de algum gênero musical brasileiro ou promover o ensino de algum instrumento musical através de um repertório brasileiro. (REQUIÃO, 2002, p.64)

É o conhecimento do professor (seja acadêmico ou não) o tipo de conteúdo oferecido, o repertório, a possibilidade de uma maior autonomia dos alunos na aquisição de conteúdos, o

que influencia a busca de formação musical fora das instituições oficiais. “Segundo a perspectiva do aluno, o saber fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente.” (REQUIÃO, 2002, p. 66).

Partilhamos do pensamento de Requião quando afirma que as escolas de música alternativas, através da atividade docente do músico-professor, foram apontadas como uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES, pela falta de articulação dos saberes contemplados no currículo de seus cursos, com o cotidiano profissional do músico que busca por determinado perfil profissional, incluindo a seleção de repertório. A questão não é colocar em oposição o ensino oferecido pelas duas instâncias: instituições oficiais e escolas alternativas, pois ambas são realidades no cenário educacional brasileiro, mas a seleção do conteúdo e o perfil profissional que pretendem formar. (REQUIÃO, 2002).

1.3 Considerações sobre a estrutura do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO

Os saberes docentes que fundamentam e caracterizam a docência tornaram-se foco de pesquisas em vários países nas últimas décadas.

No Brasil, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), essa abordagem teórico-investigativa começa a ser conhecida a partir de 1990, quando são difundidos novos discursos visando à profissionalização do professor e à implantação de programas de formação de professores (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAUJO, 2006, p.50)

Para algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Música da Unirio tomaremos como base o artigo: “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” do pesquisador Maurice Tardif (2000). Nesse artigo são abordadas três questões referentes à profissionalização do ensino e da formação de professores. São elas: 1) Quais são os saberes profissionais dos professores (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) e como utilizam esses saberes? 2) Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? 3) Que relações deveriam existir entre os

saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores de ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores)?

Souza (1997) levanta questões semelhantes em seu texto: “Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura”: O que significa formar professor de música? Qual é a sua formação atual? E Que diretrizes podem ser propostas para uma formação básica?

Concordamos com Souza (1997) quando afirma que a realidade escolar é outra. Que o fazer música nas escolas do ensino fundamental não pode ser medido somente com resultados artísticos altamente elaborados. Que o professor precisa saber realizar uma reflexão metodológica mais consciente e diagnosticar a situação músico-pedagógico na qual atua. Outra questão fundamental levantada pela autora diz respeito aos objetivos da licenciatura em música: “A Licenciatura em Música tem por objetivo preparar os estudantes para a realidade das escolas que vão encontrar mais tarde e, portanto se orientar na prática escolar ou ela deve garantir uma formação musical ampla?” (SOUSA, 1997 p. 15).

Quando cheguei à Unirio em 2006, entre as matérias que mais contemplaram minhas expectativas para somar à minha formação específica como professora, destaco a disciplina Oficina de Música (OM) e os Processos de Musicalização (PROMS) com algumas ressalvas. Por exemplo: quando cursei o PROM Orff e Gazzi de Sá com o professor Helder Parente tivemos alguns contra tempos. Aquele período especificamente coincidia com a mudança de currículo e muita gente que precisava se formar caiu naquela disciplina. Eram aproximadamente cinquenta alunos numa sala que comportaria bem uns trinta alunos. O professor fez o que pode, sem dúvida, mas abordar duas metodologias numa mesma disciplina, em um período e para uma turma além do esperado, não foi bom. Falando por mim, o aproveitamento foi aquém do que eu desejava. Acho fundamental conhecermos as metodologias criadas. Se vamos usá-las, quando e em que contexto é outra questão. As que são oferecidas não passam de um período, com exceção do PROM: Aprofundamento em Orff. A metodologia do Gazzi de Sá, por exemplo, poderia ser dada em dois períodos isolada. OM deveria ser oferecida no mínimo durante uns quatro períodos. A impressão que fica é que o objetivo do curso é só informar que existe aquilo, mas o aprofundamento ou a segurança para aplicar, ou fazer uma releitura dentro de outros contextos não são trabalhados durante nossa formação.

Outras questões já foram contempladas anteriormente como a desarticulação entre as disciplinas, a preocupação em formar o músico e não o professor (basta verificar a grade curricular). Poderíamos sugerir disciplinas que nos ajudassem a desenvolver prática instrumental em grupo para escolas, ou arranjos (vocal e instrumental) para a realidade escolar. Recordo-me de dois episódios curiosos que vivenciei. Em 2007, na disciplina História da Música Popular Brasileira (HMPB) II apresentamos um trabalho em grupos de três alunos. No grupo que participei éramos três professores que já atuavam em escolas. Nosso tema foi a discografia disponível no Brasil destinada ao público infantil e como aproveitá-la na educação musical. O trabalho ficou interessante e a avaliação foi positiva. Para nosso espanto ouvimos do professor: _ “Não me lembro de nenhum outro trabalho apresentado nesta disciplina que o foco tenha sido música na escola”.

Numa outra disciplina, (2010) o trabalho final era apresentar um arranjo para uma música de livre escolha com instrumental e voz. Fiz o arranjo de uma música da Thelma Chan “Coro Cobra”, para coro infantil. Ouvei do professor: _ Essa “musiquinha” é uma água com açúcar. Eu disse para o professor: meus alunos de segunda série ainda não estão aptos a fazer além do que eu proponho no arranjo. Esse trabalho está relacionado à minha realidade docente. Não tenho grupo de pagode, não toco e nem canto na noite, não tenho banda, (essa era a realidade dos outros colegas); sou professora de música em escola pública.

Talvez a composição das turmas misturando alunos dos diversos cursos dificulta a percepção dos professores em fazer certos nivelamentos ou cobranças indevidas. Poucos professores conseguem administrar essas diferenças. Não sou contra a mistura. É importante a troca de experiências educacionais em diferentes contextos e conviver com músicos professores dentro daquele contexto apresentado no subtítulo anterior nos proporciona essa interação. O esquisito é estar no meio de “artistas” que se espantam num curso de licenciatura ao saberem que terão que fazer estágio numa escola pública.

Para Tardif (2000) a profissionalização em educação pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, bem como da formação para o magistério.

Segundo o autor, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, que ele denominou de crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais que permitem

solucionar situações problemáticas concretas. Tendo como consequência um impacto profundo na formação profissional, gerando insatisfação e críticas ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais. Em vários países questiona-se se as universidades estão de fato, oferecendo uma formação profissional de qualidade voltada para a realidade do mundo profissional.

Outra crise apontada pelo mesmo autor é em relação ao poder profissional, tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade e competência, e até que ponto esse poder estaria servindo mais aos interesses dos profissionais do que dos clientes e do público em geral. Por fim o autor cita a crise da ética profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais e da confiança do público nas profissões e nos profissionais.

Nesse contexto o autor, ao admitir que o movimento de profissionalização é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, examina a natureza desses fundamentos com o intuito de analisar reflexiva e criticamente as próprias práticas dos professores como formadores e como pesquisadores.

Tardif (2000) propõe então a seguinte definição, que denomina de definição de pesquisa, para a **epistemologia da prática profissional**: “o estudo dos conjuntos dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIFF, 2000, p.10).

O autor resume seu ponto de vista da seguinte forma:

Uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2000, p. 18)

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com Queiroz; Marinho (2009) ainda no Brasil Império foram encadeadas algumas ações e propostas que interligadas às dimensões políticas, buscaram estruturar conteúdos de educação musical dentro do contexto escolar. Os autores destacam:

1) a aprovação do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na “instrução pública secundária” do “Município da Corte”- cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1854, p.61). 2) a nova configuração política estabelecida para a música na “Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, a partir do Decreto nº 991, já no Brasil Republicano (Brasil, 1890). (QUEIROZ; MARINHO, 2009 p. 61)

A terceira citação refere-se à implantação do Canto Orfeônico, em 1931, como já mencionamos no capítulo anterior.

Desde quando o canto orfeônico perdeu espaço no cenário político e educacional, com o fim do Estado Novo, a música foi deixando de fazer parte da formação geral dos alunos.

Por conta da formação limitada, os educadores optaram pela proposta do movimento chamado “criatividade”. Um movimento que surgiu no pós-guerra, relacionado às mudanças estético-musicais daquele período e às propostas da arte-educação, tornando o ensino de música de caráter experimental. (PENNA, 2010).

Na arte-educação as propostas se originam na área das artes plásticas, dando ênfase à criatividade e expressão pessoal, o que contribuiria para o desenvolvimento global do aluno.

Nesse período o experimentalismo causa um esvaziamento dos conteúdos próprios das diferentes linguagens levando a um enfoque polivalente. Ao mesmo tempo nas escolas de música especializadas, bacharelados e conservatórios, o ensino de música mantém o mesmo padrão tradicional de caráter técnico-profissionalizante. (PENNA, 2010).

As metodologias e os conteúdos destinados apenas à preparação de instrumentistas, não serviriam para serem aplicados nas escolas regulares que teriam como objetivo uma formação global do indivíduo, “visando inclusive, possibilitar uma participação mais ampla e crítica em seu meio sócio-cultural.” (PENNA, 2010, p.126-127).

Com a expansão da rede pública de ensino a partir da Lei 5692/71, aumentava o desafio de proporcionar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, para atender outras camadas da sociedade que ingressavam no sistema de ensino. Essa

lei estabelece em seu artigo 44, que é dever do Estado oferecer um ensino gratuito por oito anos (antes denominado 1º grau, o atual ensino fundamental).

O Brasil se encontrava sob um governo militar, cujos interesses políticos e econômicos daquele momento histórico exigiam uma mudança na concepção de educação.

Do ponto de vista pedagógico essa expansão nem sempre significou uma formação de qualidade, apesar de abrir espaço curricular para a Educação Artística, conseqüentemente ao ensino da música.

Concordamos com Penna (2010) quando afirma que esse espaço foi também aberto a todas as linguagens artísticas, numa concepção polivalente, sendo que a música não se inseriu de modo significativo no contexto escolar, predominando as artes plásticas ou visuais.

Cresciam as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística nos meios acadêmicos, congressos e encontros no campo da Arte. Conseqüentemente, difundiu-se:

A necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino da arte” - ou melhor, ensino de música, de artes plásticas etc. (PENNA, 2010, p. 128)

O reflexo desses questionamentos poderá ser observado na nova LDB – Lei 9.394/96, cujo processo de tramitação iniciou-se em dezembro de 1988 quando foi apresentado o primeiro projeto à Câmara dos Deputados. A homologação só aconteceu após um longo processo de elaboração, em 20 de dezembro de 1996.

Penna (2010) esclarece historicamente a contextualização dessa nova legislação lembrando que desde a década de 1980 foram adotadas medidas governamentais visando adequar o sistema educacional brasileiro às mudanças de ordem política, econômica, social e cultural “que afetam o mundo contemporâneo, e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia”. (PENNA 2010, p. 128).

Na segunda metade da década de 1990 crescem as ações visando ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado Brasileiro, de acordo com recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990).

A atual LDB/96, ao estabelecer que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º) passa a garantir um espaço para a Arte na escola, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. (PENNA, 2010).

A expressão “ensino de arte” permite diferentes interpretações. Não esclarece sobre as diferentes linguagens artísticas e muito menos sobre o conteúdo de cada uma delas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, nos dois documentos para a área de Artes, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), música, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) -, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalhá-las na sala de aula (Penna, 2001b). (PENNA 2010, p 131)

De acordo com os PCN no ensino médio, Arte integra a base comum do currículo chamada de disciplina potencial da área “Linguagens, Códigos e Tecnologias”. O texto também não inclui uma proposta específica para as diferentes linguagens artísticas para este seguimento.

Para a educação infantil há no Referencial Curricular Nacional (RCNEI) uma proposta específica para a música, idealizada de uma maneira muito distante do que a realidade docente pode atender. Os conteúdos sugeridos deveriam ser dados por professores licenciados em música (pois só estes teriam capacidade de desenvolver os conteúdos propostos). E essa não é a realidade na maioria das escolas principalmente da rede pública. As atividades musicais na educação infantil são desenvolvidas pelo (a) professor (a) unidocente sem formação adequada (em música) e, portanto sem objetivos propriamente musicais. Visam acompanhar atividades do cotidiano como: entrada, saída, hora do lanche, fila, acalmar, apresentações para as famílias em comemorações especiais das mais diversas.

Caberá, portanto a cada estabelecimento de ensino definir como irá utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis para atender aos alunos em uma ou mais linguagens artísticas.

É bom lembrar que essas normas federais são uma orientação oficial para ações pedagógicas, porém, **não têm caráter obrigatório**. Assim sendo não garantem a presença da música na escola.

Penna (2010), explica o conceito de “política educacional”:

Com base na concepção de Gramsci, que subdivide o estado em duas esferas – a sociedade política e a sociedade civil –, (Freitag (1980), p.37; 41) adota uma concepção ampla de política educacional. [...] A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil – composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela que as leis são implantadas e concretizadas. Essas duas dimensões são, assim, constitutivas da política educacional e precisam ser analisadas de modo articulado. (PENNA, 2011 p. 121)

A autora em sua análise das leis 5692/71 e LDBEN/96 não as interpreta como opostas entre si, no sentido da primeira ter sido responsável pelo desaparecimento da música nas escolas e a segunda como tendo resgatado o ensino da música como argumentam outros autores.

A grande questão que persiste é a falta de clareza quanto às linguagens artísticas nos componentes curriculares sejam designados como Educação artística ou como Arte.

O campo da Educação Artística foi se demarcando ao longo do tempo através de pareceres e resoluções do Conselho federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar. Foram aprovados em 1973 o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 que estabeleceram: a) a licenciatura curta (de 1º grau) que proporcionava uma habilitação geral em Educação Artística com base numa abordagem integrada das diversas linguagens artísticas e b) a licenciatura plena, combinando uma habilitação geral a habilitações específicas, relacionadas com as grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1284/73 – Brasil, 1982, p. 33-41).

Somente com o Parecer CFE nº 540/77 (Brasil, 1979, p 192-206), a música é mencionada especificamente, não devendo se limitar à teoria musical ou ao Canto Coral.

Em contra partida a polivalência é também prevista para a prática pedagógica pelo Parecer CFE nº 540/77, citado no capítulo anterior.

A multiplicidade de interpretações de tantas leis, pareceres e resoluções resultam em ações que demonstram no mínimo uma falta de unidade no ensino da Arte e mais especificamente da Música pelas instituições de ensino no Brasil.

O fato de tantos contrastes entre os documentos oficiais para o ensino de Música e o que acontecia na prática nas escolas não significa que a comunidade acadêmica da área de música e pessoas comprometidas em áreas afins, estivessem assistindo passivamente a tudo isso sem uma perspectiva de mudança para a educação musical.

Prova disso é que no ano de 1987 foi realizado na Universidade Federal da Paraíba o Simpósio Nacional sobre a Pesquisa e o Ensino Musical, o SINAPEM. Esse simpósio promoveu no país a primeira discussão sobre a formação musical brasileira em todos os seus níveis, e propôs a criação de uma Sociedade Brasileira de Educação e Pesquisa Musical, que pudesse congrega as que já existiam, estimular a criação de outras, atuar na política de pesquisa musical, influir no direcionamento das linhas de pesquisa musical no Brasil, entre outros. Esta proposta resultou na criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), “que supria o espaço de reflexão para a pesquisa, o ensino e a extensão dos vários cursos superiores de música”. (OLIVEIRA, 2012, p 16³).

Oliveira (2012) demonstra que algumas subáreas ficavam sem espaço para discussões e aprofundamento politicamente falando.

Professores de música defendiam cursos específicos na área de música para formação de professores como uma alavancada na qualidade e no reconhecimento da subárea de educação musical no sistema federal. Vislumbrava-se uma formação de professores de música (educadores musicais) que pudessem trabalhar de forma inclusiva, criativa e não restritiva em termos estéticos e metodológicos. (OLIVEIRA, 2012, p. 16)

Nesse contexto, nasce em 1991 a **Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**. Foi criada em Salvador, Bahia, no “Simpósio Brasileiro de Música”, evento que foi o suporte político-acadêmico para sua criação. Desde o início contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Deve-se muito ao CNPq por ter acreditado nas pessoas que estavam na frente da diretoria da ABEM e por ter incorporado a educação musical no programa de apoio às subáreas de conhecimento da música. (OLIVEIRA, 2012 p 19)

É indiscutível a participação e as contribuições que a ABEM permeou para que o ensino de música no Brasil fosse acentuado ao longo desses 20 anos através de seus Encontros Anuais e Regionais e de suas publicações científicas. Nas publicações destacam-se a Revista da ABEM, os Anais dos Encontros Anuais, a série Fundamentos da Educação Musical, além

de outros trabalhos resultantes desse movimento, como o livro “Educação Musical no Brasil”. (OLIVEIRA, 2012)

Entre as maiores vitórias das lutas que a ABEM abraçou, está a aprovação da Lei 11.769/ 2008 que torna obrigatório a inclusão de conteúdos musicais no currículo das escolas. Essa lei é resultado de muitos anos de mobilizações e debates de músicos, educadores musicais escolas e entidades que sempre sonharam com a volta do ensino de música nas escolas. Acrescentou-se um parágrafo no artigo 26 da LDB/96 que diz ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte na educação básica.

Apesar de todas as dificuldades, muitas instituições de ensino públicas e privadas no Brasil já ofereciam o ensino de música em seus currículos antes da aprovação da Lei 11.769/2008. A questão é que conteúdos e metodologias estariam sendo aplicados.

Tomaremos como exemplo o estudo de Fernandes (2004): “Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN, e currículos oficiais em questão”.

Nesse estudo o autor realizou um levantamento de currículos oficiais de 26 estados e 13 capitais estaduais, levando em consideração o modelo (T)EC(L)A, de Swanwick¹ (1979).

De um total de 39 Secretarias de Educação, 32 responderam e entre as respostas havia cartas mostrando que não existia proposta curricular de educação musical.

As questões tratadas foram: a) como são organizadas e quais os embasamentos teóricos e metodológicos das propostas curriculares; b) como se apresentam os conteúdos/objetivos e os fins da educação musical quanto à filosofia de educação musical adotada; c) qual a frequência das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979)? (FERNANDES, 2004 p.79)

Segundo o autor, os documentos recebidos variam em tamanho, formato e organização. Com variação também de objetivos e fins da educação musical bem como do tratamento dado a esta, sendo incluída na área das artes (artes integradas), ou tratada como área separada.

O contato com os documentos analisados fez com que passássemos a acreditar que a Proposta Triangular/Metodologia Triangular², que abarca as diferentes áreas da arte,

¹ Keith Swanwick é músico e educador, professor do instituto de educação da Universidade de Londres e autor de várias obras divulgadas internacionalmente. No Brasil, a tradução (T)EC(L)A vem sendo usada por muitos autores, e parte do original C(L)A(S)P_ Composition, Literature, Audicion, Skill acquisition e Performance.

tenha influenciado na construção dos PCN, e também nas 24 propostas curriculares oficiais brasileiras analisadas, uma vez que, em vários documentos analisados, verificamos que os PCN foram utilizados nas suas elaborações, sendo que a fundamentação e a metodologia usadas eram, em muitos casos, baseadas na proposta triangular. Dois outros fatores nos levam a fazer tal afirmação. O primeiro é a inclusão da dança pelos PCN e o segundo, a mudança do nome de “Educação Artística” para “Artes”, exatamente como na metodologia ou proposta triangular, nos PCN, na LDBEN/96 e na Constituição Nacional. (FERNANDES, 2004 p.84)

Essa é uma pequena amostra da situação da arte e da educação musical no Brasil.

Fernandes (2004) apresenta outros questionamentos: Como são colocadas em prática nas escolas as propostas curriculares analisadas? Existem professores capacitados para tal ensino? Quando as artes são tratadas separadamente, são ensinadas por professores com habilitação específica e com tempos de aulas distintos? Ou só existe o professor de artes integradas (polivalente)?

Ainda temos um caminho a percorrer até ver as práticas pedagógicas totalmente renovadas e direcionadas para cada linguagem específica com professores habilitados, porque as leis e termos normativos por si só, não transformam o cotidiano escolar. Muitos procedimentos que influenciam nessa mudança estão ligados ao fator tempo.

Com todas as “conquistas” alcançadas ainda existem situações que sustentam a figura do professor polivalente. Isso pode ser comprovado pelos editais de concursos públicos que ainda tratam a Arte de forma abrangente sem as especificidades devidas.

A polivalência permite práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem uma orientação padrão, e sem contribuir de fato para uma formação de qualidade dos estudantes na educação básica.

² A proposta triangular está baseada em três diretrizes: fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. No Brasil, na área das artes plásticas essa proposta foi divulgada por Ana Mae Barbosa (FERNANDES, 2004).

CAPÍTULO 3 – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSÁ

3.1 – A origem e o desenvolvimento do Projeto

Com base nas entrevistas realizadas com o Coordenador Geral do Projeto, com o Secretário de Educação e com o Secretário da Fundação de Cultura do município de Barra Mansa fizemos um levantamento histórico.

O Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa surgiu em 2003 por iniciativa do então prefeito Roosevelt Brasil, ao convidar o maestro Vantoil de Souza Júnior e o Secretário de Cultura Augusto Mury para a formalização de um programa de desenvolvimento musical para os alunos da rede municipal, a partir de um planejamento básico de revitalização da Banda Marcial. O prefeito cria então a Fundação de Cultura de Barra Mansa, o que facilitaria inclusive a arrecadação de recursos. Um dos projetos do secretário de cultura era realizar um planejamento cultural de base em Barra Mansa com as principais manifestações artísticas: música, artes plásticas e teatro.

O maestro Vantoil, que é barramansense, iniciou seus estudos musicais na própria cidade, concluindo sua formação no Conservatório Brasileiro de Música/RJ e no Centro Cultural Gustav Ritter, em Goiânia-GO. Atuou como contrabaixista na Orquestra Filarmônica de Goiás, Orquestra Sinfônica de Goiânia e na Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Goiás. Quando retornou ao Estado do Rio de Janeiro em 1994, dedicou-se à formação de orquestras nas Igrejas Assembleias de Deus em Barra do Piraí e em Barra Mansa.

O Secretário Augusto Mury salientou que suas ideias e sonhos para a realização de algo de proporções maiores e significativas para a cidade caminhavam na mesma direção do que sonhava o maestro Vantoil. Sobre o maestro o secretário comenta: _ O Vantoil tem uma personalidade sui generis. Ele Com base nas entrevistas realizadas com o Coordenador Geral do Projeto, com o Secretário de Educação e com o Secretário da Fundação de Cultura do município de Barra Mansa fizemos um levantamento histórico.

O Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa surgiu em 2003 por iniciativa do então prefeito Roosevelt Brasil, ao convidar o maestro Vantoil de Souza Júnior e o Secretário de Cultura Augusto Mury para a formalização de um programa de desenvolvimento musical para os alunos da rede municipal, a partir de um planejamento básico de revitalização da Banda

Marcial. O prefeito cria então a Fundação de Cultura de Barra Mansa, o que facilitaria inclusive a arrecadação de recursos. Um dos projetos do secretário de cultura era realizar um planejamento cultural de base em Barra Mansa com as principais manifestações artísticas: música, artes plásticas e teatro.

O maestro Vantoil, que é barramansense, iniciou seus estudos musicais na própria cidade, concluindo sua formação no Conservatório Brasileiro de Música/RJ e no Centro Cultural Gustav Ritter, em Goiânia-GO. Atuou como contrabaixista na Orquestra Filarmônica de Goiás, Orquestra Sinfônica de Goiânia e na Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Goiás. Quando retornou ao Estado do Rio de Janeiro em 1994, dedicou-se à formação de orquestras nas Igrejas Assembleias de Deus em Barra do Piraí e em Barra Mansa.

O Secretário Augusto Mury salientou que suas ideias e sonhos para a realização de algo de proporções maiores e significativas para a cidade caminhavam na mesma direção do que sonhava o maestro Vantoil. Sobre o maestro o secretário comenta: _ O Vantoil tem uma personalidade sui generis. Ele me completa porque é muito atirado, “atrevido”, no melhor sentido de achar que não existem obstáculos, que tudo é possível. Ele tem um otimismo admirável que me contagia. Então... Nossa parceria deu certo.

O primeiro passo foi reestruturar a Banda Marcial transformando-a num polo de musicalização atingindo os alunos da rede. Até então a única base de manutenção do projeto era o poder público, a prefeitura através da Secretaria de Educação. Segundo o secretário Augusto Mury o apoio político naquele momento foi fundamental para que as coisas acontecessem. Sem o apoio do prefeito teria sido impossível. Os problemas começaram com a compra dos primeiros instrumentos. A primeira em torno de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais). A princípio instrumentos mais baratos para estudo. A aquisição de outros instrumentos, de sopro, cordas etc. pensando em formar grupos de qualidade mais apurada foi ficando difícil. Várias pessoas, inclusive secretários de governo questionavam as altas quantias e comentavam que eram gastos absurdos, pois com aquela soma poderia se reformar várias escolas. O secretário de Cultura rebatia afirmando que de fato aquele projeto reformaria a educação através das oportunidades que o ensino de música traria para os alunos da rede municipal. E isso era tão importante quanto uma escola. Naquele momento a fundação de cultura do município já havia sido criada e passou a fazer a captação de recursos para o projeto. No início essa captação de recursos foi muito difícil, porque o Projeto ainda não

tinha o que mostrar. Só depois das formações dos primeiros grupos é que o Projeto começou a aparecer. No momento em que o Projeto decidiu montar um grupo formal, uma orquestra sinfônica através das crianças, as grandes empresas começaram a se interessar em patrocinar, as portas se abriram e de fato chegaram os recursos necessários para a expansão do Projeto.

Hoje a maioria dos recursos vem dessa captação externa, mas a prefeitura ainda arca com uma quantia considerável via Fundação de Cultura, via a Ong Construindo Sonhos.

Quando perguntado se a implantação do projeto nas escolas propriamente ditas (na área de musicalização) teve que acontecer em algum momento para justificar esses patrocínios, o secretário respondeu afirmativamente. Lembrou que quando assumiu a Fundação de Cultura existia um remanescente (da antiga banda da extinta FEBAM) de nove músicos que formavam uma camerata. Os procedimentos para estruturar o projeto já se alinhavavam e essa camerata com músicos experientes e de muita qualidade começou a apresentar concertos didáticos todas às quintas-feiras nas escolas da rede municipal. Nesses concertos o grupo apresentava um breve repertório. Entre uma música e outra, o maestro Cláudio Moreira apresentava os instrumentos interagindo com as crianças. Cada músico apresentava com seu instrumento algum tema bem conhecido das crianças, mostrando a sonoridade e características do instrumento. Ao final um ou mais alunos eram convidados a “reger” o grupo. O objetivo era atrair a atenção dos alunos e anunciar que os interessados em aprender um instrumento musical e participar de um grupo: bandas, orquestras, poderiam se inscrever para estudar música gratuitamente com instrumentos e professores a disposição dos alunos. Rapidamente muitos alunos se inscreveram, foram sendo criados os polos de cordas, madeiras, percussão em várias escolas num crescendo até a estrutura atual.

O Secretário Augusto Mury se emociona ao anunciar que em março de 2013 a Orquestra Sinfônica de Barra Mansa estará se apresentando no Carnegie Hall em Nova York, nos Estados Unidos. Ele destaca que depois da conquista de estarem nos grandes teatros e salas de concertos no Brasil e Argentina será a primeira vez na história que Barra Mansa estará ultrapassando as barreiras do hemisfério norte, do primeiro mundo, para se apresentar com uma orquestra sinfônica num local que é referência mundial e de um simbolismo enorme no mundo das artes.

Com o Secretário de Educação Professor Mauro de Paiva Luciano buscamos entender qual é a participação da Secretaria Municipal de Educação no Projeto Música nas Escolas de

Barra Mansa. Ele nos informou que o Projeto (de reconhecimento dentro e fora do município) não está ligado diretamente à Secretaria de educação. Ele explica que a Secretaria de Educação acompanha outros projetos dentro da rede. Que o Projeto música nas escolas atende os alunos da rede, mas não existe nenhuma ingerência por parte da equipe pedagógica da secretaria de educação no Projeto. Segundo ele o ideal seria que dentro da própria secretaria houvesse uma pessoa, uma (um) pedagoga (o) com conhecimento musical para estar trabalhando junto com o Projeto, acompanhando todas as ações que acontecem dentro das escolas. Esse acompanhamento é feito pelo próprio Projeto sem envolvimento algum da secretaria de educação. Em alguns momentos o Projeto solicita um ou outro professor de artes, de história e também com formação musical e a secretaria de educação cede esse profissional.

Perguntamos ao secretário se em virtude da Lei 11.769/2008 que obriga o conteúdo de música na educação básica, a PMBM pensou em abrir um concurso público para professores licenciados em música. Ele respondeu que essa discussão foi iniciada dentro da Secretaria. Para isso acontecer seria necessário haver uma mudança na grade, definição dos conteúdos e metodologias e então se pensaria num concurso público. Mas para isso acontecer o Projeto teria que estar dentro da Secretaria de Educação e ter interesse nesse procedimento. Hoje o Projeto Música nas Escolas entra na grade, numa situação às vezes, complicada (palavras do secretário), não está inserido no Projeto Político Pedagógico das escolas, então nem a escola tem como acompanhar e avaliar de fato o que está acontecendo. De acordo com o secretário o próximo ano seria para discutir a sistematização desse conteúdo (música) na grade, via Projeto Música nas Escolas, e a implantação seria a partir de 2014. Finalizou dizendo que as mudanças políticas que ocorrerão no município em virtude dos resultados da última eleição para prefeito, ele espera que o Projeto tenha continuidade e que essas questões sejam trabalhadas pelas novas equipes que assumirão em janeiro de 2013.

De acordo com o Coordenador Geral, maestro Vantoil de Souza Júnior, a ideia foi de implantar um processo educacional com o objetivo de alcançar os alunos da rede municipal de ensino, a fim de torná-los provedores das necessidades culturais do município. O coordenador afirma que o Projeto Música nas Escolas é um projeto sócio-educacional, mais do que cultural porque possui duas vertentes: a primeira, de educação (a música enquanto instrumento de educação), a segunda, do aspecto social que essa musicalização acaba gerando que é a

oportunidade de mudar a vida do aluno através de uma atividade de formação continuada, proporcionando-lhe uma profissão no futuro. Como não havia estrutura para se criar uma banda em cada escola, criou-se os diversos polos de: cordas: (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), metais: (trompa, trompete, trombone, bombardino e tuba), madeiras: (flauta, oboé, fagote, clarineta e saxofone), percussão: (tímpano, vibrafone, xilofone, marimba, bombo, bateria e percussão auxiliar).

Hoje o projeto tem aprovado por ano em torno de 10 milhões de captação externa, 4,5 a 5 milhões por ano de recursos de empresas privadas. A prefeitura complementa com uma parte. Em 2007 o projeto passou a receber apoio de empresas privadas como: a Light, Votorantin Siderurgia, Saint-Gobain, White Martins e CCR Nova Dutra, entre outras.

Atualmente são mais de quarenta polos na cidade com os alunos fazendo prática de instrumentos de orquestra e de banda. O projeto não trabalha apenas música de concerto, mas a arte da música. Já existe a vertente popular através de grupos de jazz. Através dos grupos de jazz a intenção é que o aluno desenvolva a prática da música popular de alta qualidade.

O Projeto hoje está estruturado da seguinte maneira: Orquestra Sinfônica, Orquestra Sinfônica Infanto-Juvenil, Banda Sinfônica, Banda Sinfônica Infanto-juvenil, Orquestra de Metais e Drum-Latas. Grupos de câmara: quartetos e quintetos, coro infantil e coro jovem. A área de musicalização nas escolas atende 629 turmas com um contingente de 28 professores contratados pelo Projeto e 3 (concursados professor de 1º grau ensino fundamental com formação musical) cedidos pela Secretaria de Educação, funcionários da PMBM.

São atendidos nas diferentes áreas do projeto aproximadamente 22.000 alunos. Na área de musicalização são atendidos 13.665 alunos na educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental.

3.2 Estrutura administrativa e processo pedagógico na área de Musicalização

Ao solicitarmos à pessoa responsável pelo RH do Projeto Música nas Escolas uma cópia do organograma tivemos a informação de que ainda não está pronto.

Como o interesse dessa pesquisa é a área de musicalização nas escolas, colhemos algumas informações relacionadas aos professores musicalizadores. Chamou-nos a atenção o fato desse Projeto não contratar “professores”. Os professores musicalizadores são contratados pela ONG Construindo Sonhos com carteira assinada como: “músico intérprete”.

Não existe a função professor de música. A base salarial é de R\$ 800,00. Podendo chegar a R\$ 1.400,00. Níveis salariais de 1 a 5. Esses professores estão ligados a uma gerência pedagógica composta por uma coordenadora pedagógica sem formação musical, uma professora de música (Bacharelado em Música Sacra pelo Seminário Batista) e uma professora de Artes (Educação artística). No momento quatro escolas estão sem professor de música.

Em julho de 2009 o projeto forneceu aos professores musicalizadores o primeiro Guia do Professor de Musicalização denominado “Pratas da Casa”, organizado pela gerência pedagógica onde encontramos a seguinte justificativa:

Tendo em vista a necessidade imperiosa de um ajuste imediato nas PRÁTICAS DOCENTES PARA OS PROFESSORES DE MUSICALIZAÇÃO DO PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA tomamos a iniciativa de realizar uma unificadora proposta norteadora de trabalho efetivo no exercício de musicalização nas Unidades Escolares Municipais de Barra Mansa. [...] Nossa real intenção é oferecer suporte didático-pedagógico para uma perfeita adequação de nossos professores de musicalização à rotina de nossos educandários enriquecendo o processo ensino-aprendizagem, valorizando e reverenciando o cotidiano escolar. [...] **A espinha dorsal de nossa proposta procede de Carl Orff.** (grifo nosso) (PRATAS DA CASA, 2009 p.2)

No Conteúdo para a Educação infantil encontramos:

Aplicação do sistema Orff, com a utilização dos instrumentos de percussão (bandinha rítmica, metalofone, xilofone) e fabricação de instrumentos com materiais reciclados. (PRATAS DA CASA, 2009 p. 17).

A professora da gerência pedagógica que faz parte da equipe técnica nos informou que nenhuma escola da rede municipal possui o instrumental Orff.

Confirmando os fundamentos teóricos do Guia do Professor de Musicalização, o Coordenador Geral do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa afirma que na musicalização e canto coral a base é a metodologia Orff desde a educação infantil até o 5º ano. Na visão dele quando o aluno iniciar na prática instrumental ele já terá passado por todo o período da educação infantil fazendo Orff e do 1º ao 5º ano fazendo prática com canto coral e exercícios de percepção rítmica. Ele afirma que é essa a metodologia implantada, sistematizada e aplicada nas escolas pelos professores de musicalização desenvolvendo os mesmos procedimentos de maneira padronizada. Para a prática instrumental de cordas (área optativa) é aplicada a metodologia Suzuki com algumas adaptações.

A filosofia Suzuki, além da prática instrumental, exige uma interação com a família. Segundo o coordenador geral do projeto essa interação ainda não acontece, pois se nem sempre a família comparece a reuniões de pais, mais difícil ainda seria acompanhar aulas de violino dos filhos. Criou-se então a figura de pai adotivo Suzuki, que é o professor monitor de instrumentos.

O Coordenador esclarece que o Projeto inicialmente tinha o foco na prática instrumental. Desenvolveram-se com o tempo duas áreas de formação. A primeira área obrigatória e a segunda optativa.

A primeira (obrigatória) é o processo de musicalização que além de cumprir a Lei 11.769/2008, que instituiu o ensino de música como conteúdo obrigatório, **fornece uma base de educação musical de qualidade para todos os alunos da rede municipal**, (apesar de não ter nenhum vínculo com a secretaria de educação). Inicia-se na educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Os professores de musicalização e canto coral ministram uma aula por semana de 50 minutos para alunos do 1º ao 5º ano e para os alunos da educação infantil de 30 minutos. **Conteúdo básico: metodologia Orff, canto coral, percepção rítmica e melódica.** O projeto fornece um Guia para o professor de musicalização que procura normatizar e implantar em todas as escolas o mesmo conteúdo.

A partir do 6º ano os alunos participam do curso de apreciação musical. Os professores de Arte recebem uma capacitação contínua pelo projeto para aplicar o conteúdo de História da Arte, História da Música, História da Música Brasileira, paralelo ao conteúdo bimestral de História através de textos, áudios, vídeos para trabalhar em sala de aula. A ideia é dar um embasamento musical que forme apreciadores, que conheçam elementos básicos da linguagem musical, períodos da História da Música, compositores, gêneros musicais, ou seja, ouvintes bem informados. De um modo geral esses alunos não teriam necessariamente que tocar nenhum instrumento musical.

A segunda é a área optativa. Essa é direcionada aos alunos que se sentem aptos ou que manifestam o desejo de tocar algum instrumento. Esses alunos se inscrevem nas escolas nos diferentes polos, na proporção das vagas oferecidas e são atendidos no horário contrário pelos monitores com duas aulas semanais e prática de conjunto na sede do Projeto. O Projeto entende que se o aluno tem vocação para ser um músico profissional, a educação tem que oferecer para ele as ferramentas necessárias para que ao terminar o ensino médio ele possa dar

continuidade à sua formação musical ingressando num curso superior plenamente capacitado para isso. A ideia do Projeto em implantar a parte optativa tem como objetivo permitir ao aluno interessado que ele escolha música como uma possível carreira profissional.

3.3 Perfil dos educadores

Para conhecer o perfil dos educadores adotamos como método de coleta de dados a entrevista dirigida semi-estruturada, conforme explicado na introdução do presente trabalho. Ao todo foram entrevistados 25 professores. De acordo com informações fornecidas pela equipe técnica do projeto, o quadro de professores musicalizadores está composto por um total de 31 professores. No momento dois estão licenciados por questões de saúde e uma é a autora dessa pesquisa.

O objetivo da entrevista (ANEXO 1) era levantar os seguintes dados: formação musical e acadêmica, experiência em sala de aula, número de turmas atendidas, tempo de participação no Projeto como professores de musicalização, aplicação das propostas pedagógicas em educação musical de Carl Orff e outras metodologias utilizadas em educação musical, infraestrutura das escolas que atendem (salas, recursos, instrumentos musicais), considerações sobre as capacitações oferecidas pelo Projeto, sobre o Guia do Professor de Musicalização, sobre o salário e sugestões para o Projeto relacionadas ao aperfeiçoamento, capacitação e necessidades que enfrentam na prática docente.

3.3.1 Formação Musical

Em relação à formação musical dos professores ficou evidente que a maior parte está cursando Licenciatura em Música (36%), ou tem formação técnica em música (28%) ou já concluiu o curso de Licenciatura em Música (24%). O gráfico a seguir ilustra de forma mais abrangente a formação musical dos professores de musicalização do Projeto Música nas Escolas.

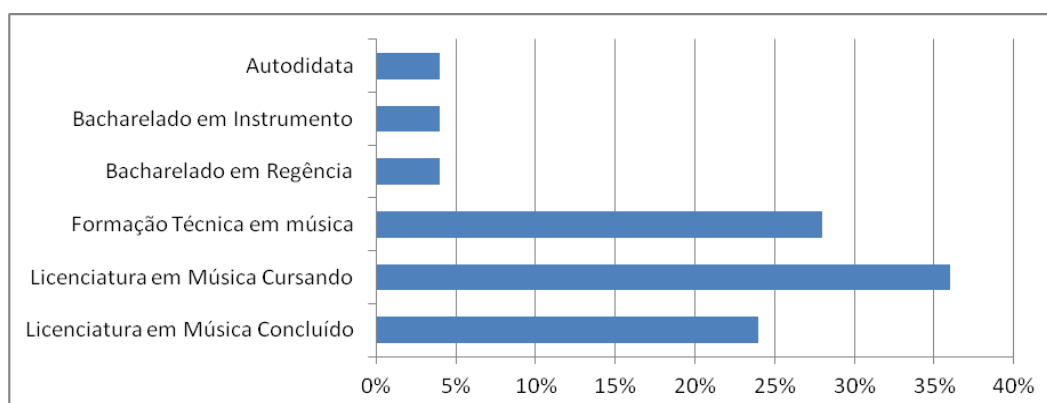


Figura 1. Formação musical dos professores

3.3.2 Experiência de sala de aula e como regente de coro infantil

Somente 40% dos professores de musicalização entrevistados tiveram experiência em sala de aula e como regente de coro infantil antes de trabalhar no Projeto. Em contrapartida, a maioria dos professores 60% não tinham experiência nem em sala de aula, nem como regente de coro infantil.

3.3.3 Número de turmas atendidas por professor

O número de turmas atendidas por cada professor varia de 13 a 28. O gráfico abaixo mostra a relação de turmas por professores. Em média 56% dos professores têm até 25 turmas, 28% dos professores têm até 20 turmas, 12% dos professores têm até 13 turmas e 4% dos professores têm até 15 turmas.

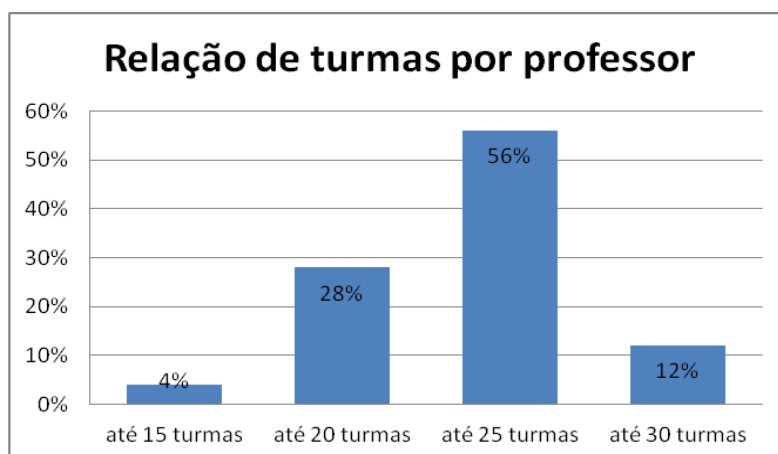


Figura 2 – Quantidade de turmas por professores

Esse número tende a ser menor para os professores que são também músicos da Banda Sinfônica (10) ou das orquestras (2). Esses professores recebem um único salário para atuarem como músicos e como professores de musicalização. Sobre essa questão eles comentam: *“temos que estudar repertório, participar de dois ensaios semanais, (sem contar com as viagens) preparar aulas e ganhamos o mesmo salário para as duas funções. Alguma coisa sempre sai prejudicada. É uma sobrecarga muito pesada e pressão para todo lado”*.

3.3.4 Salário

Em relação ao salário, 92% dos professores estão insatisfeitos, visto que o atual salário é o mesmo desde 2009. Em razão disto, 32% dos professores complementam a renda com outras atividades musicais e não musicais. Comentários sobre a questão salarial:

“O salário está muito baixo”.

“Esse salário é uma vergonha, porque é um trabalho que exige muito do professor”.

“O que eu ganho é menos do que eu gasto com a minha faculdade”.

“Sei que a formação que eu tenho me habilita a ser professor(a) e me sinto desvalorizado(a)”.

“O instrumentista ganha mais do que o professor. O próprio Projeto desvaloriza o professor. Deveria ser o contrário, porque estamos trabalhando com a formação de crianças”.

“Pela quantidade de turmas pagam muito pouco. Os problemas com o desgaste vocal estão surgindo porque usamos a voz o tempo todo, falando e cantando. Trocamos de turma a cada cinquenta ou trinta minutos, mas temos que entrar na sala (seja ela a 5ª ou 8ª aula do dia) com o mesmo pique, disposição e entusiasmo... haja voz!!!”.

Quadro 1: Quantidade de professores musicalizadores que ingressaram no Projeto por ano.

Ano	Nº de Professores
2003	4
2009	3
2010	4
2011	3
2012	11

3.3.5 Método de Ensino.

Como já demonstrado através do Guia do Professor de Musicalização e das afirmações do coordenador geral, os dados levantados não correspondem na prática o que se refere ao embasamento teórico e pedagógico proposto pelo Projeto. Dos professores entrevistados, 80% admitiram não conhecer e não aplicar as propostas pedagógicas de Orff. Sobre o uso de metodologias em educação musical e as propostas pedagógicas de Orff, os professores se posicionaram da seguinte maneira:

“Orff? Não conheço.”

“Já ouvi falar, mas não sei como aplicar”.

“Já ouvi falar na faculdade. Deram umas pinceladas sobre ele, mas não foi o suficiente para eu saber aplicar”.

“Não conheço. A parte de metodologia na faculdade foi muito corrida. Mudou de professor duas vezes”.

“Nunca ouvi falar. Tem na apostila? Só recebi uma e não li isso”.

“Se o Projeto diz que está fundamentado em Orff, então eu posso dizer que utilizo. É tipo um control C, control V”.

“Já li alguma coisa sobre esse método, mas não posso dizer que utilizo.”

“Comecei a fazer licenciatura não tem muito tempo. Ainda não estudei sobre ele na faculdade. Só estudei sobre os teóricos da psicologia da educação: Piaget, Vigotski, Brunner...”.

“Então... como eu entrei agora, meio de supetão, ainda não estou muito familiarizado com a coisa. Eu crio, jogo, e colho ou não os frutos, mais do que seguir uma corrente. Pego ideias na internet e com a gerência pedagógica”.

“Procuro trabalhar com o material que a gente tem disponível. Corrente tipo Piaget, que tem há ver com o desenvolvimento da criança”.

“Faço algumas coisas que eu já fazia antes. Algumas dão certo, outras não. Pesquiso muita coisa na internet. Tem blogs muito bons”.

“Nunca estudei sobre nenhuma metodologia em educação musical”.

“Baseio-me no Guia do Professor. Eu gosto muito é de musicalização mesmo: de cantar. Brinco de roda com as crianças, de corda para trabalhar pulso. É dessa forma que eu trabalho e trago coisas que eu pesquiso na internet”.

“Vou citar a corrente pedagógica mais famosa que eu me identifico mesmo: a Bia Bedran. Os métodos dela, as músicas... eu aprendo muito com ela. Tem também o método Suzuki que é um dos pioneiros na área da música. Mas o que eu me identifico e utilizo em sala de aula é com a Bia Bedran”.

“Eu não estudei nada sobre Orff porque eu não fiz faculdade ainda”.

“Não conheço nenhuma corrente pedagógica em educação musical. Já participei de todas as capacitações e o Projeto nunca passou nada sobre essa metodologia Orff pra gente. Entre dizer no papel e acontecer na prática existe uma grande diferença”.

“Como estudei pelo método Suzuki, é o que eu utilizo e me identifico. Reproduzir o que ouve. A repetição. Do Kodaly também uso um pouco: o manossolfa para trabalhar solfejo e intervalos, escala de dó no corpo, ritmo com as mãos sem dizer as figuras musicais. Trabalho a linha rítmica das músicas ou cantigas de roda com palmas, andando, saltando e eles aprendem brincando”.

“Não estudei sobre Orff especificamente. Não sei se utilizo alguma coisa dele. Trabalho bem o canto, ritmo, notas musicais com os maiores. Com os menores é mais trabalho com o corpo, movimentos e músicas também. A ideia é trabalhar a musicalidade deles. Músicas de comando, lateralidade, noção de espaço, alto/baixo, deixando eles se expressarem”.

“Eu me identifico mais com o Dalcroze, por causa da dança. Eu já dei aulas de dança”.

“Geralmente eu procuro nos livros porque na faculdade é muito superficial. E peço ajuda para outros professores”.

“Eu gosto do Suzuki, do Orff e do Kodaly. A gente usa frases, parlendas, palavras para trabalhar ritmo, usa muito o corpo. Uso qualquer material que possa explorar o som. Independente de eu ter instrumentos ou não”.

“O que eu sei de pedagogia eu aprendi com a minha mãe. Ela trabalha com crianças há muito tempo. Ela tem vários métodos e tal... como lidar com a criança... e eu já ouvi que a melhor maneira de você aprender é na prática”.

“Eu gosto muito do Orff. Ultimamente ando estudando e aplicando as ideias do Murray Schafer (livro O ouvido pensante). Aquele capítulo ‘O professor rinoceronte’ me abriu portas para novos horizontes porque a minha formação foi muito tradicional. Estou mudando minha visão de mundo, de música e de educação musical”.

“Conheço e cheguei até a usar. O fundamento do Orff foi ritmo. Ele trabalha adivinhas e canções com ritmo para a criança adivinhar a canção e junto trabalha o ritmo também”.

“O que eu utilizo mesmo é o método Dalcroze, que é super prático, que não engloba muita teoria. Você chega na sala, ensina e eles já fazem. A base é ritmo, improvisação, coordenação motora, usar o corpo, muito movimento. Todo mundo começa a se identificar com aquilo. É prático porque algumas crianças nem querem ficar na sala de aula e essas atividades atraem a atenção delas. Eu optei por esse trabalho porque é muito prático. Conheço as propostas do Orff que são muito parecidas com Dalcroze. Na faculdade a gente vê os educadores, claro que não muito a fundo. Quem se interessar por algum tem que se aprofundar depois. O trabalho do Orff tem há ver com o instrumental Orff. Um instrumental que não é barato, que não temos à nossa disposição nas escolas. É muito prático, os instrumentos que ele criou, os xilofones e metalofones, têm as barras removíveis. Seria ótimo trabalhar com esses instrumentos nas escolas e as crianças iriam adorar”.

Comentários sobre o Guia do Professor de Musicalização:

“O Guia dá uma base para o ensino ser uniforme, para desenvolvermos os mesmos conteúdos”.

“Ajuda, é esclarecedor”.

“Não é suficiente, é bem básico”.

“Me dá algumas ideias boas”.

“Dá uma ideia do que fazer, mas não é suficiente, é pouco material para dar aula o ano inteiro. É muito subjetivo”.

“Atende em parte. Não é completo para todas as faixas etárias. Falta para atender os maiores”.

“Ele deixa a desejar principalmente com relação ao 5º ano. Porque é uma utopia dizer que o 5º ano vai até 10 anos. Tenho alunos de 16 anos no 5º ano e não atende essa clientela. Esses adolescentes não fazem nada na aula e acham tudo ridículo. Nas outras séries o Guia atende”.

“É o tal negócio, disseram para mim: você vai para a sala de aula dar musicalização. A gente pergunta: afinal, o que é musicalização? Faltam informações mais objetivas para nossa prática. O Guia não supre todas as nossas necessidades. Temos ali algumas informações para montar um conteúdo, mas na prática a gente precisa de mais capacitação”.

“O Guia, como o nome já diz é só um guia. É uma base para quem está começando e nunca deu aula. Muita coisa a gente tem que correr atrás. E com o tempo a gente vai vendo que muita coisa precisa e pode melhorar”.

“Acho que o Pratas da Casa trava um pouco. Você tem que ficar dentro daquilo e perde a liberdade de fazer outras coisas”.

“Acho que poderia ser diferente. Tem coisa que é muito repetitivo de um ano para outro. Tinha que ser mais específico para cada ano. Claro que cada professor vai fazer de um jeito, mas isso ia ajudar a padronizar mais, que é o que eles querem. A base tinha que ser a mesma em todas as escolas e isso não acontece na prática”.

“Me ajudou no início. O primeiro ano que eu entrei estava todo mundo muito perdido. Cada um fazia o que queria. A tendência é ir padronizando. Faço adaptações”.

“Eu acho o Guia muito pobre. Acho bom ter claro os conteúdos para cada ano, mas os objetivos cada um faria de acordo com a metodologia que sabe trabalhar. Gasto muito tempo fazendo os planos de aula porque tem que colocar o que está escrito lá”.

“Acho interessante. Quando entrei a gente passava apertado porque não tinha um conteúdo para seguir. Cada um ia lá e fazia o que dava na cabeça. Eu entrei assim, no escuro”.

3.3.6 Sugestões para o Projeto

Em relação às capacitações e sugestões para o Projeto vamos condensar o posicionamento dos professores. Todos os professores pontuam a necessidade de uma capacitação continuada. Sugerem capacitações mensais, bimestrais ao longo do ano com professores especializados e experientes para trabalhar metodologias em educação musical, em regência e trabalho com coro infantil (muitos se sentem inseguros para trabalhar com o coral).

“Capacitação com prática. Mostrar de fato como fazer. Por exemplo: como trabalhar a voz infantil no coral, afinação, sonoridade do coro, técnica vocal. Quem nunca cantou em coro e nunca regeu fica perdido”.

Os professores se queixam pela falta de instrumentos nas escolas. Apesar de o projeto ter adquirido vários teclados, esses instrumentos foram entregues aos professores. Eles são responsáveis pelo uso e transporte caso atendam mais de uma escola. Como a maioria dos professores anda de ônibus nos horários de pico acabam por não carregar o teclado nas costas, como dizem, para todas as aulas. A maioria atende duas escolas e alguns atendem três ou quatro incluindo as creches. Eles sugerem que cada escola tenha pelo menos um teclado, um violão, uma bandinha, outros instrumentos de percussão para ajudar nas aulas.

Alguns professores solicitam informações, orientações sobre: como trabalhar com alunos de inclusão, disciplina (psicologia), educação infantil. Outras falas:

“Eu vim para a música por causa desse Projeto. Tive essa oportunidade. Espero que ele continue crescendo e melhorando cada vez mais. Pode ser muito melhor ainda”.

“O projeto investe muito dinheiro na orquestra. Traz regentes, solistas, até de fora do Brasil. O problema não é dinheiro. Podem investir também em professores, educadores para as capacitações, com certeza. Os musicalizadores estão abandonados...”.

“Mais valorização profissional, mais recursos e um salário mais digno. Mesmo que o projeto seja mais criterioso para escolher os professores. Fazendo concursos, alguma coisa do tipo. Não conheço em outros lugares um projeto desse porte. Pouquíssimas cidades têm. Só falta melhorar mesmo. Espero que ele ainda cresça muito na nossa área”.

Poucas escolas conseguem disponibilizar uma sala só para as aulas de música. Em algumas escolas a única opção é somente a sala de aula. Falta espaço físico adequado para aulas mais dinâmicas. Os professores sugerem uma redução no número de turmas, até por questões de saúde vocal e um salário melhor.

“Numa escola eu consegui uma sala só para as aulas de música. É outra coisa... o espaço físico influencia até no comportamento dos alunos”.

“Não tenho outra alternativa além da sala de aula. As salas são pequenas e apertadas. No verão é pior. Tenho turmas com até 35 alunos”.

A maioria sente falta de uma maior interação entre os professores para troca de experiências e sugerem encontros mais amiúdes para discutir assuntos comuns e do interesse de todos.

Diante dos dados levantados e dos depoimentos dos professores, podemos perceber que a área de musicalização no Projeto Música nas Escolas não caminha nas mesmas proporções em assistência, investimento, capacitação e qualidade como as outras áreas do Projeto. A fundamentação teórica eleita pelo Projeto não é de conhecimento da grande maioria dos professores. E não houve ainda nenhuma iniciativa nesse sentido para uma capacitação específica sobre as propostas pedagógicas de Carl Orff. **Os recursos financeiros capitados não são distribuídos ou utilizados em proporções iguais para todas as áreas do Projeto.** Seriam os baixos salários uma justificativa para contratar professores sem uma formação adequada? Se esse for o raciocínio, teoricamente sobraria mais dinheiro para investir nas capacitações. E essas também não acontecem de acordo com as necessidades dos professores. Outra questão que precisa ser revista é a participação da secretaria de educação nas ações do Projeto nas escolas. Um dos comentários de um professor fazia alusão ao projeto como sendo “um corpo estranho” dentro da escola.

O momento político de transição de governo tem gerado especulações quanto à continuidade do Projeto. Talvez seja o momento ideal para lutarmos pela continuidade do Projeto na sua totalidade sem perder o foco das mudanças urgentes que se fazem necessárias na área de musicalização.

CAPÍTULO 4 - QUADRO TEÓRICO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO

MUSICAL DE CARL ORFF

4.1 O Compositor e o Educador

Carl Orff nasceu em Munique em 10 de julho de 1895 e morreu em 29 de março de 1982. Filho de Heinrich e Paula Orff. Seu pai era soldado e sua mãe uma exímia pianista. Começou a estudar música na infância. Estudou piano, órgão e violoncelo. Graduou-se na Academia de Música de Munique aos 19 anos e chegou a ser mestre de capela antes de entrar para o serviço militar. Figura entre os compositores alemães que mais se destacaram no século XX. De suas obras talvez a mais conhecida seja *Carmina Burana* (1937), uma cantata encenada. Inicialmente foi destinada para representação como ópera, mas consagrou-se nas salas de concerto. Compunha uma trilogia intitulada *Trionfi*, incluindo também *Catulli Carmina* e *Trionfo di Afrodite*, frutos de seu interesse pela poesia medieval alemã. Baseou-se no verso erótico do século XIX de um manuscrito chamado *Codex latinus monacensis*, encontrado em 1803 em um mosteiro da Baviera escrito pelos goliardos.

A música é deliberadamente antirromântica, sem a menor influência wagneriana, sem pontos de contato com o neo-classicismo de Stravinski nem com o dodecafonismo de Schönberg. É uma música inteiramente original, baseada em elementar força rítmica, acompanhada por uma orquestração inédita: principalmente instrumentos de percussão e vários pianos. Orff criou mundos sonoros inteiramente novos e fascinantes. Essa trilogia obteve grande sucesso internacional, um dos maiores da música contemporânea. Outras obras: *Der Mond* (A lua) (1939); *Die Kluge* (A mulher sábia) (1943); *Antígona* (1949); *De Temporum Fine Comoedia* (Uma peça para o final dos tempos) apresentada em 1973 em Salzburg.

Sua grande contribuição se deu na educação com uma pedagogia musical baseada na música, no movimento e na fala.

Orff-Schulwerk é um conceito pedagógico em educação musical fruto da obra *Musik für Kinder* (Música para crianças) publicado em cinco volumes em parceria com Gunild Keetmann. O termo *Schulwerk* em alemão pode ser traduzido como “obra escolar”, ou mais próximo da realidade: escolaridade (em música) através de trabalho, que é ativo e criativo. Os

textos básicos já foram traduzidos para vários idiomas que se apropriam da música tradicional e do folclore de cada país onde suas ideias são aplicadas.

4.2 Princípios Pedagógicos

As bases para o que hoje é conhecido internacionalmente como “Música e Movimento na Educação” foram desenvolvidas por Carl Orff e a bailarina Gunild Keetman a partir do trabalho que desenvolviam na Günther Schule, em Munique. Ambos davam aulas de música e elaboravam composições instrumentais para a dança, a partir do movimento. Nesta escola havia outros professores de dança e professores de educação física.

A primeira edição de Orff-Schulwerk foi lançada em 1930, com o título “Elementare Musikübung” (Prática Musical Elementar). Orff baseou seus princípios pedagógicos em educação musical na ideia central de que a música, o movimento (dança) e a fala (linguagem) são inseparáveis e formam essa unidade denominada por ele de música elementar.

O que é Elementar? Elementar, do latim *elementarius*, quer dizer, pertencente aos elementos, à matéria prima, começo do começo, de acordo com o princípio. O que mais é Música Elementar? Música Elementar não é nunca música só, ela é ligada ao movimento, à dança e à palavra. É uma música que se tem que fazer, produzir, na qual a pessoa é incluída não como ouvinte, mas como participante ativo, como executante. Ela é pré-intelectual, não tem grande forma, não tem arquitetônica, ela traz formas seriadas (por justaposição), ostinatos e pequenas formas em rondó. É próxima a terra, natural, corporal, possível de ser aprendida e vivida por cada um, adequada à criança. Música Elementar, palavra e movimento, tocar, representar, tudo que desperta e desenvolve forças anímicas, forma o **húmus da Alma**, o húmus, sem o qual nós vamos ao encontro de um ressecamento da Alma. (HORTÉLIO, 2010).

Em 1948 foi convidado para organizar um programa musical infantil para a rádio da Bavária.

Quando ele começou com a série, que deveriam ser de três programas (de rádio), se estendeu por mais de quatro anos, tal a repercussão que tinha alcançado. Você tem que considerar a Alemanha pós guerra, numa pobreza tremenda, então um novo estilo de prática musical. As escolas paravam as atividades e ia todo mundo pra frente do rádio ouvir as transmissões. (PARENTE, 2000, p. 6)

Através de suas observações constatou que ao se expressarem em situações naturais e não estruturadas, as crianças usam a música, o movimento e a fala ativamente e conjuntamente.

Firmou-se na teoria de que o desenvolvimento histórico da música renasce na vida de cada ser humano, considerando a criança um ser primitivo que responde musicalmente como qualquer indivíduo das mais antigas civilizações. Nesse pensamento determinou que se começasse com os conceitos e canções mais simples. Os volumes do Orff-Schulwerk foram idealizados para iniciar na infância aproveitando e apropriando-se das vivências musicais das crianças no processo da educação musical utilizando: palavras familiares, o próprio nome da criança, parlendas, ditos populares, jargões, rimas, provérbios, usados para trabalhar o ritmo e o canto. Primeiro a criança ouve seu nome falado ritmicamente, em seguida canta-o e só depois deverá grafar seu ritmo em notação (ler e escrever).

No método Orff, a palavra falada é a geradora do ritmo e da música (nos termos de VELTRI, 1969): as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor. Desse intervalo deriva todo o trabalho melódico, que dessa forma se enraíza na exploração da linguagem falada. (PENNA, 1995, p. 86)

Para Orff o ritmo é o elemento mais forte da música, a mais natural resposta musical da natureza humana. Esse é vivenciado no recitado rítmico e através dos gestos (percussão corporal). Inspirou-se e partilhava das inovações da pedagogia musical desenvolvida por Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) autor da “Eurhythmics”. A rítmica desenvolvida por Dalcroze, conhecida internacionalmente como Eurhythmics, é o treinamento ritmo musical através da experiência corporal com o objetivo de lidar com todos os problemas rítmicos encontrados em música.

Isso foi de grande influência para a criação dos instrumentos. Na filosofia de Orff, assim como na de Dalcroze: audição, identificação e entonação de intervalos melódicos, identificação de ritmos, são competências musicais que devem preceder o estudo de qualquer instrumento musical.

Como já exposto anteriormente, na música elementar: falar, cantar, dançar, não são atos separados e podem tornar-se uma “composição”. Nesse contexto a criatividade na forma de improvisação era o objetivo principal do programa. Orff escreveu canções como modelos para

as classes iniciais, onde definiu ideias de como a improvisação deveria ser feita. Outras características próprias de sua proposta pedagógica: o modo pentatônico (em todo o primeiro volume da Schulwerk); o ostinato e o bordão que deveriam ser criados pelos alunos; a música tradicional ou folclórica que é familiar à criança em qualquer cultura; a introdução dos intervalos melódicos da escala pentatônica, partindo da terça menor descendente (derivada de entonação da fala), seguindo-se das notas lá, ré, dó, depois ao hexacorde e finalmente aos sete sons, numa progressão que não se preocupa ou enfatiza a fixação do tonalismo. (PENNA, 1995)

Para uma melhor compreensão, como o próprio nome indica, uma escala pentatônica possui apenas cinco sons, ou cinco notas. Duas notas foram retiradas em relação a uma escala maior: o quarto grau (que forma um intervalo de quarta justa partindo da tônica) e o sétimo grau (que forma um intervalo de sétima maior partindo da tônica). Essas duas notas na escala maior formam um intervalo de quarta aumentada, que é chamado trítone (um intervalo de três tons inteiros). Para Orff esse modelo de escala é o mais adequado para o ensino musical, pois a mesma tem um caráter circular, não direcional, e admite a superposição de seus elementos sonoros. Nas escalas maiores e menores os elementos estão relacionados a regras de harmonia, ou seja, aos movimentos de tensão e relaxamento sugeridos pelas linhas melódicas e de caráter direcional (Subdominante – Dominante – Tônica).

Como qualquer outra proposta em educação musical, além de conhecê-la, assimilar sua filosofia e diagnosticar as contribuições que pode oferecer para os objetivos que se quer alcançar é necessário fazer as adaptações para cada realidade educacional. Na proposta em questão comenta Maschat:

Para entender o que é Orff-Schulwerk, será conveniente esclarecer primeiro o que ele não é. Não se trata de um método que o professor transmite a cada lição, nem tampouco um livro texto para as escolas. (MASCHAT, 2006, p.5).

Numa visão mais atual da aplicabilidade desta proposta, Maschat destaca que a vivência e o trabalho ativo em grupo envolvem o aluno física e emocionalmente, levando-o a uma compreensão mais profunda do mundo que o rodeia. Além da dimensão social que o trabalho em grupo proporciona, pois a afetividade contribui para a aprendizagem.

Cantar, dançar, e tocar juntos, escutar ou inventar música em grupo cria um clima afetivo de grande eficácia para a aprendizagem. Aprender a relacionar-se com o grupo adquiriu um sentido especial em nossos tempos, em que, infelizmente, há cada vez menos atividades que fomentam a socialização do ser humano. No entanto, não podemos esquecer que, dentro de um grupo, a capacidade de cada indivíduo deve ser desenvolvida. (MASCHAT, 2006, p. 5).

4.3 Instrumental Orff

O primeiro e principal instrumento de percussão é o próprio corpo do aluno, onde são explorados e experimentados diferentes sons que compõem o ritmo de seus jogos.

A percussão corporal – realização consciente de práticas rítmicas sem o emprego de instrumentos, é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil. (PENNA, 1995 p.88).

Essa prática ajuda no preparo para a execução instrumental, pois desenvolve no aluno a coordenação motora e um bom domínio do esquema corporal vencendo dificuldades de rigidez e lateralidade.

O instrumental Orff é composto por instrumentos primitivos e de fácil aprendizagem, de som indeterminado (rítmico) e de sons determinados (melódicos e harmônicos). Os instrumentos foram desenvolvidos por ele e construídos por Karl Maendler e Curt Sachs. Posteriormente foram aperfeiçoados por Klauss Becker.

Nos diferentes instrumentos de lâminas: jogos de sinos, metalofones e xilofones (de diferentes tessituras) as lâminas podem ser colocadas ou retiradas de acordo com o estágio do desenvolvimento melódico. Isso contribui para o domínio da técnica, facilita a improvisação e a prática de conjunto desde a iniciação musical. A produção de sons nestes instrumentos está diretamente relacionada com a ação corporal, através do controle manual e bucal (na flauta doce) pelo executante, utilizando a audição e o tato, mais do que a visão, na regulação dessas ações. A simplicidade técnica desses instrumentos permite vasta utilização em trabalhos de musicalização e contribui para uma prática instrumental em conjunto desde o início dos estudos musicais. Podem ser encontrados nos cadernos de exercícios, muito material para uma prática progressiva: desde acompanhamentos percussivos para o recitado rítmico até peças instrumentais de certa complexidade como os solos para flauta doce.

A teoria progressiva esta firmada no desenvolvimento do potencial criativo que todo ser humano possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa foi possível verificar que os embasamentos teóricos e metodológicos propostos pelo Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa na área de Musicalização e Canto Coral, não são desenvolvidos pela maioria de seus professores. Os dados levantados demonstram que isso se explica pela falta de formação musical e/ou capacitação dos professores. Paralelo a essa constatação pudemos observar que mesmo com um material de apoio (Guia do Professor de Musicalização) criado pelo Projeto, as práticas docentes são muito diversificadas, no sentido de uma falta de clareza ou interpretação dos conteúdos sugeridos e como desenvolvê-los dentro de uma perspectiva de educação musical.

Outra questão refere-se à falta de envolvimento do Projeto com a Secretaria de Educação, considerando que as ações em educação musical propostas pelo Projeto acontecem dentro da grade nas escolas da rede municipal de ensino.

Pudemos também observar que a baixa remuneração aliada à carga de trabalho, e em alguns casos de dupla jornada (instrumentista e professor) é um fator desmotivacional e comprometedor na qualidade do trabalho.

Insistimos nessas questões de salário, capacitação de professores, aplicação de recursos, porque sabemos que em outras áreas do Projeto ocorrem esses investimentos. Haja vista todos os recursos aplicados com a OSBM e os demais grupos no que se refere às qualidades e quantidades de instrumentos musicais; investimentos na capacitação dos instrumentistas com professores especialistas; o número de convidados (regentes e solistas) do Brasil e do exterior que contemplam as temporadas anuais da Orquestra Sinfônica, só para citar alguns.

O que percebemos é que a base da pirâmide (como são considerados os professores de musicalização) não está recebendo a mesma atenção e aplicação de recursos como as outras áreas do projeto. Isso não significa que não partilhamos com alegria das conquistas nas outras áreas. Fomos notificados pelo secretário da Fundação de Cultura de Barra Mansa que a OSBM estará se apresentando em março do próximo ano no famoso teatro Carnegie Hall, em Nova York (USA). Isso é resultado de muito trabalho, investimentos, determinação e vontade política.

Encaminhamos então ao Projeto as seguintes propostas que contemplam também os anseios dos demais professores para desdobramentos num futuro breve, visando uma capacitação continuada para todos os professores de musicalização e canto coral:

- ✓ Um curso básico sobre as propostas pedagógicas em educação musical de Carl Orff com o especialista mais próximo que temos de nós sobre esse assunto: Professor Helder Parente Pessoa. Ele sugere um primeiro encontro de 12 horas, a ser combinado com o grupo, para conhecimento da base teórica e vivências práticas com os professores (outros detalhes e sugestões constam na entrevista em anexo).
- ✓ Outros cursos sobre diferentes metodologias em educação musical, que poderão ser eleitas junto com os professores de acordo com os interesses e necessidades do grupo, posteriormente, ao longo dos anos.
- ✓ Capacitação para desenvolver as atividades com coro infantil e canto coral através de especialistas da área. Melhor integração entre a Gerência pedagógica, professores e escolas nas atividades referentes ao coro infantil.
- ✓ Melhoria de salário e valorização profissional. Revisão no número de turmas atendidas por professor.
- ✓ Encontros ordinários com os professores musicalizadores para troca de experiências e avaliação do trabalho, ao longo do ano letivo e não em período de férias.
- ✓ Inclusão do Projeto Música nas Escolas no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Barra Mansa, envolvendo a secretaria municipal de educação.
- ✓ Aquisição de instrumentos musicais de acordo com as necessidades das escolas/professores.

O que pretendemos é chamar a atenção do Projeto para o nosso “palco”, a sala de aula. Onde o foco de luz é o sol, o figurino é a camisa de malha e calça jeans, o repertório é a formação e motivação dos professores e a plateia são nossos alunos. Para nós é nesse cenário que a música precisa acontecer como elemento formador e transformador de maneira democrática e consciente.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alexandre Lessa; ACEVEDO, Leonardo Cesar Pereira. Ensaio sobre o método Orff. Disponível em: [http://<PT.scribd.com/doc/68615914/Ensaio - sobre – CARL – ORFF>](http://<PT.scribd.com/doc/68615914/Ensaio_sobre_CARL_ORFF>). Acesso em 20/10/2013.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música e Educação: Alianças Sensíveis*. Revista No TOM, São Paulo, ano 4 n° 19, p.15, novembro/ 2009.
- FERNANDES, José Nunes. *Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, 75-87, mar.2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação através dos tempos*. Revista NO TOM, SãoPaulo, ano 5 n° 27, p. 20, junho/ 2011.
- Guia do professor de Musicalização do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, “Pratas da Casa” -28 a 31 de julho de 2009. Material de apoio para os professores de musicalização. Não editado.
- HENTSCHKE, Liane; ARAUJO, Rosane Cardoso; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho. *Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical*. Revista da ABEM, n° 15, p.50, setembro de 2006.
- HORTÉLIO, Lydia. Material didático da Oficina “Música Tradicional da Infância”, pela ABRAORFF. Não editado. 2010.
- MASCHAT, Verena. Entrevista com Verena Maschat. Jornal da ABRAORFF n.1, dezembro de 2006.
- MAZOTTI, Tarso. A metáfora Percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo; In: VALE, José Misael Ferreira do et. al. *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002 p. 124-132.
- MENDES, Jean Joubert Freitas; CAVALHO, Valéria Lázaro. *Ações para implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN*. Revista da ABEM, Londrina, v.20, n.28, p. 119, 2012.
- OLIVEIRA, Alda. *ABEM: 20 anos de construção coletiva para consolidação do ensino de música no Brasil*. Revista da ABEM, Londrina, v.20, n.28, p. 22, 2012.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.
- PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista da ABEM, Londrina, n.16, Mar, p. 49-56, 2007.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo horizonte: C/ARTE, 1995.
- REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: atividade docente do músico-professor na formação do músico*. Revista da ABEM, Londrina, n.7, Set, p. 59-67, 2002.

SOUZA, Jusamara. *Da formação profissional em música nos cursos de Licenciatura*. I Seminário sobre ensino superior de Artes e Desing no Brasil. 1997. Não editado.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, n.13, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-24, 2000.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras*. Revista da ABEM n.12, Mar, p. 13-19, 2005.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Textos e pesquisa*, Manoel Aranha Corrêa do Lago, Sérgio Barboza, Maria Clara Barbosa. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009. 109 p.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário para a realização das entrevistas com os professores do
Projeto Música nas Escolas

- 1) Qual é a sua formação acadêmica e musical?
- 2) Qual era a sua experiência docente antes de ingressar no Projeto Música nas Escolas?
- 3) Em que ano você ingressou no Projeto Música nas Escolas, como professor de musicalização? Quais as escolas que você atende? Quantas turmas?
- 4) Quais são as correntes pedagógicas em Educação Musical que você mais se identifica e utiliza em sua prática docente?
- 5) O Guia do Professor de musicalização de 2009, afirma que a espinha dorsal do Projeto procede de Orff. Como você aplica as propostas de Carl Orff em suas aulas?
- 6) Você pode afirmar que de fato conhece e se sente apto/a, seguro/a para aplicar e adaptar a proposta pedagógica de Carl Orff com seus alunos?
- 7) De que maneira as Capacitações do Projeto Música nas Escolas lhe deram embasamento para aplicar a proposta pedagógica de Carl Orff em suas aulas?
- 8) Qual a sua opinião sobre o Guia do Professor de Musicalização?
- 9) Comente sobre os recursos didáticos (materiais, instrumentos, jogos), bem como sobre as instalações das salas de aula nas escolas que você trabalha.
- 10) Você está satisfeito com a remuneração que o Projeto oferece? Você acha que está compatível com o mercado de trabalho?
- 11) Você gostaria de dar alguma sugestão para o Projeto, relacionadas ao aperfeiçoamento, capacitação e outras necessidades que enfrenta na prática docente?

Anexo 2

Entrevista com o professor Helder Parente Pessoa

Rio de Janeiro, 03 de outubro de 2012. Local: UNIRIO.

E: Bom dia, Prof. Helder!

H: Bom dia! Meu nome é Helder Parente Pessoa. Eu nasci em Fortaleza, Ceará. Vim para o Rio de Janeiro muito cedo, então sou muito mais carioca do que qualquer outra coisa.

A vida me mandou para a música.

A minha formação acadêmica é em Sociologia, na PUC do Rio de Janeiro. Logo depois que eu acabei eu já trabalhava com flauta doce, porque na época não tinha praticamente ninguém, além da Helle Tirler (trouxe a flauta doce para o Rio. Deu aulas no Colégio Cruzeiro e formou professores no CBM).

Ao mesmo tempo em que eu comecei a fazer música profissionalmente com o Conjunto de Música Antiga da rádio do Ministério da Educação, eu comecei a dar aulas de flauta doce. Então eu fui fazer um curso de verão, um curso de férias em Teresópolis em que vieram dois professores do Instituto Orff. Eu fui praticamente levado pela diretora da Pro Arte a fazer esse curso. E para minha surpresa, mais do que qualquer outra pessoa eu fui indicado no final do curso para uma bolsa.

Ai, fui para a Áustria, passei quatro anos lá. Dois anos fazendo a minha formação, e mais dois anos como professor do Instituto Orff em Salzburg. E junto com isso comecei a dar aulas nos Estados Unidos. Voltei ao Brasil, frequentei muito tempo algumas universidades americanas dando aula de Orff especificamente. E aqui desde a minha volta eu trabalho com formação de professores. Trabalhei durante algum tempo com crianças na Pro Arte e como executante, especializado em música antiga: a flauta doce, viola da gamba, outros baratinhos, e voz também. No momento estou só como professor ainda na minha fase final de carreira aqui na UNIRIO. Dou aulas esporádicas no Conservatório Brasileiro de Música e onde me chamam.

E: Como a sua formação musical e profissional influenciou na sua formação como professor?

H: A minha falta de formação profissional em música me levou a fazer as coisas que eu faço de uma forma que eu acho que é básica. Isso aí vai entrar numa futura resposta, que é o entusiasmo que o professor tem que ter.

A gente falou ainda pouco de uma pessoa maravilhosa, a Lidya Hortélio, que para mim é a personificação do professor ideal. Aquele que entusiasma. Ai tem aquela questão filológica do entusiasmo de estar com Deus “Theos”, que é uma coisa muito importante, que é por aí que o professor vai levar a criança a ser seduzida, no melhor sentido da palavra a fazer o que o professor propõe que seja feito, *usando a experiência dele, usando bom senso e conhecimento*. Então exatamente a minha falta de formação, a minha falta de compromisso com currículos estabelecidos, musicalmente, me levam inclusive a dizer uma coisa que eu disse há muito tempo e continuo repetindo: se eu tivesse que fazer o curso que os licenciandos fazem, eu acho que ia ser um ótimo burocrata musical, não músico. **Que é uma grande diferença também que eu estabeleço entre o professor de música e o músico que é professor de música. Porque na corrente em que eu trabalho, ou seja, de Orff, um dos objetivos, ou o objetivo principal seria levar a criança a se expressar musicalmente. Não é com o acompanhamento do professor ao piano. É levar a criança a fazer uma atividade que ela reconheça como íntegra, como consequente, como representativa do que ela pode fazer e do trabalho que está sendo feito com ela em sala ou fora de sala, sei lá.**

A formação que eu tive foi quando fui para Salzburg. Quando eu cheguei lá aconteceu uma coisa muito interessante. Eu tinha que fazer uma prova de admissão. Era uma sala enoooooooooorme, no fundo tinha dois pianos de cauda inteira, no outro lado tinha uma banca com os examinadores, no meio estava o Orff e os professores que eu só conhecia dois e eu não falava nada de alemão. Então foi tudo em inglês. Chegou a hora de eu tocar a flauta doce, toquei a Fantasia de Telemann. Ai a professora disse: mas isso não é original para flauta doce. Ai eu disse: mas, acontece que na época (aí eu comecei a dar aula pra ela), inclusive mudei radicalmente a utilização de instrumentos. Ela tinha uns instrumentos horrorosos!!! Que eram os que usavam na classe onde ela se formou na universidade de Viena. Umass coisas horrorosas! Então eu levei para ela o conhecimento de outros instrumentos, por acaso eu estava com uma flauta (a primeira flauta que eu comprei de segunda mão feita por um luthier germano-americano, que era uma cópia de um instrumento do sec. XVIII, que soava diferente de tudo o que tinha lá. Foi assim um bando de coisas estranhas. Ai chegou a hora de eu tocar

piano. Até hoje eu não toco teclado. Eu tinha tentado fazer: “Zangou-se o cravo com a rosa”, das cirandinhas, você conhece? Você que é tecladista deve conhecer... (Helder cantarola). Ai, não sei se era por ai que tinha uma mudança. Porque até então, as mãos ficavam no mesmo lugar. Tranquilo. E na quinta vez que eu parei no mesmo lugar... eu tremia, eu suave, não sabia o que fazer... e pensava: meu Deus, esse pessoal vai me mandar de volta pro Brasil. Aí se levantou o Orff, aquela figura enorme e me perguntou: você esta nervoso? Estou! E ele: por quê? Eu disse: por que eu nunca estudei piano. Ai ele falou: eu também não, então vamos tocar juntos. Ai ele veio, dividimos o banco do piano...

E: Então você tocou a quatro mãos com o Orff?

H: Sim, sem saber tocar. Nas teclas pretas. Aí ele me deu um ostinato e pediu para eu inventar a melodia. Aí eu fui, não é? Acho que ele pediu com uma mão só, porque se pedisse com as duas não sei se saia unísono. Depois ele inventou uma melodia no grave e me pediu um ostinato. Aí, passei! Aí fiz uma série de testes também, porque um dos “baratos” do Orff que a gente esquece de mencionar a custa de tanto trabalhar com música, música, música... é que ele pretende um desenvolvimento harmônico do corpo em níveis de movimento e de expressão sonora. Expressão sonora, a parte musical e a parte de linguagem. E muito frequentemente a gente por limitações óbvias, a gente não tem nem instrumentos, quanto mais espaço para trabalhar corpo. Então a parte do corpo fica relegada lá pro... “Nirvana”. Eu mesmo nessas décadas que trabalho aqui e em outros lugares, eu basicamente faço o que eu chamo de um Orff subdesenvolvido, que é uma subutilização das ideias dele, mais limitadas por falta de espaço, e dificuldade de chegar aos instrumentos. Que é um trabalho que eu chamo também do desenvolvimento do sentido rítmico. Tem há ver com a utilização do corpo, mas sempre de uma forma muito restrita. Não de uma forma ampla, que seria também um dos pilares da abordagem do Orff.

E: Porque ele bebeu na fonte de Dalcroze também, não é?

H: Porque ele bebeu na fonte de Dalcroze, porque ele começou a trabalhar numa escola de dança lá em Munique. Foi aí que ele começou a dar aulas para grupos, digamos... Mas ele não gostava muito de dar aulas não. Não tinha paciência. Tanto que a grande difusora das ideias dele foi uma que era assistente dele a Gunild Keetman, citada aí nesse material de apoio que vocês têm. Mas então, ele trabalhando com dançarinas e candidatas a dançarinas... Imagina na época, a década de 30 do século passado, era basicamente de moças, não é? A

audiência, o público dele. E essas moças então, ao mesmo tempo, que iam trabalhar uma nova maneira de se mover, porque até então a dança aceita como artística era basicamente o balé. Então a partir de Isadora Duncan, que mexeu com Dalcroze e todo mundo. Então antes de Dalcroze, teve Isadora Duncan, que as pessoas não gostam de citar ou não falam. A Isadora foi de fato o ponta pé inicial para todas as ideias do Dalcroze e de outros seguidores. Então, o Orff trabalhava a parte musical e outras pessoas trabalhavam a parte de movimento. E o ideal era que no grupo não houvesse nenhuma separação, nenhuma especialização. Ex: Você vai fazer o solo hoje daquela dança (peça) que a gente trabalhou semana passada. Mas, amanhã você vai tocar o Xilofone baixo, numa boa. E essa disponibilidade levou o grupo a ter características únicas. E começou a despertar muito a atenção das pessoas. Apresentavam-se aqui, ali, e acolá com inclusive indicação e viagens planejadas para a Inglaterra. Mas aí aconteceu a segunda guerra.

Então a minha falta de formação me leva até certo ponto eu diria que é sobrevalorizar, superestimar a parte do fazer, em detrimento; não em detrimento, mas se eu tiver que escolher, eu escolho fazer. Porque o alfarrábio é muito banal. Ele está aqui, você lê. Daí, você ter a partir dessa leitura uma experiência que te permita passar adiante uma vivência que não aconteceu... É complicado.

Por isso, que o Orff enquanto ele viveu, enquanto ele era forte bastante para breçar edições que visassem à explicitação da abordagem dele, ele breçou. Depois, especialmente com o crescimento da sociedade americana de Orff nos Estados Unidos, é que as coisas começaram a ficar mais publicadas. Não é que fosse segredo, não. **É porque ele acreditava que nada substituí, nem substitui a vivência.** Não é num livro, não é numa apostila que você vai saber, sentir, experimentar, registrar o que foi feito.

E: Você falou sobre a limitação que você sentiu em relação a espaço físico, o próprio instrumental, e as adaptações que teve que fazer dentro da abordagem dele...

H: Fui fazendo as adaptações em função da minha situação real. Então é aquela coisa, já que eu não tenho espaço para trabalhar corpo e não tenho instrumentos para trabalhar a parte cantada, ou a parte digamos, de acompanhamento, eu posso cantar com outros acompanhamentos, mas vou trabalhar dentro do mesmo princípio genérico. **O princípio genérico aí então, é até certo ponto uma questão filosófica, que é exatamente aquela que diz que todo ser humano é capaz de latentemente, desenvolver-se em vários campos**

artísticos, no caso: música e movimento. E por outro lado, eu vou poder engajar algumas técnicas específicas da abordagem.

Ah... Veja bem: a abordagem do Orff é toda direcionada para o que ele chama de música e movimento elementar. Então dentro do campo do elementar você trabalha muito com imitação, com eco. E obviamente, o tempo todo, (e muita gente esquece também, eu às vezes tendo a esquecer porque fico muito aflito para dar exemplos), é com a criatividade, com a improvisação. A improvisação é uma mola mestra.

Idealmente, toda peça a ser apresentada, deveria surgir a partir da improvisação. Quer seja com uma melodia que vai ser criada pelo grupo, quer seja com a instrumentação que vai ser descoberta, experimentada pelo grupo. Claro com a supervisão, com a guia do “animador”. Houve uma época em que até se preferia chamar de animador a professor de música.

E: Eu li uma entrevista sua a alunos de monografia sobre seu trabalho na Pro Arte, em que você teve que trazer os pais em algum momento. Você poderia falar sobre isso?

H: Posso, sim, é uma boa coisa. Quando eu voltei, existia uma professora que tinha feito alguns cursos, inclusive com os dois professores que me levaram para a Áustria, mas que era muito... Ortodoxa, digamos. Inclusive a experiência, a formação dela era a mais rígida possível. (depois eu digo o nome). Então ela foi me passando as turmas. Passou uma, passou outra, outra. Aí eu ouvia especialmente das mães aquela pergunta: - quando é que eles vão começar a aprender música, ou seja, a pergunta era quando é que eles vão precisar trazer caderno de música? E em vez de fazer apresentações no final de cada semestre eu instituí outra coisa, porque veja bem, é um dos dilemas que você tem trabalhando com música. Pra você fazer uma apresentação, você tem que ter um mínimo de nível. Pra fazer esse mínimo de nível com pecinhas que você escolha, por mais fáceis que sejam, isso pressupõe um determinado nível de execução. Ou seja, repetição. Você tem que ensaiar, tem que ensaiar, tem que ensaiar. Então você vai ficar com a possibilidade de optar pelo resultado ou pelo processo. ***Eu valorizo muito mais o processo do que o resultado em si.*** E a partir disso eu instituí que a cada fim de semestre a gente fazia uma aula aberta aos pais. Em vez de fazer a apresentação. A apresentação era a aula aberta. E foi muito incrível porque começou a haver uma mudança na mentalidade dos pais e mães, porque a final de contas era uma escola de classe média alta. Não eram pessoas “burras”. Mas devido àquela expectativa: meu filho está

fazendo aula de música, vai aprender a fazer a clave de sol, semibreve... Não! Não era isso, era outra coisa. Então, eles entenderam, que de repente o filho estava tendo problema com a parte de socialização... Às vezes eu punha de castigo. Porque eu fazia coisas que já na época eram discutíveis do ponto de vista do politicamente correto. Nunca tive problema em... O que? Você não está querendo fazer aula, não? Pode sair, vai lá pra fora. ... O que? Puxou o cabelo dela? Não! Aqui não! Aí ia lá pro canto bonitinho. Nunca tive problema com isso.

E: Nessa aula aberta os pais participavam, ou só assistiam?

H: Só assistiam. Eu não cheguei a fazer aula aberta para os pais também, o que seria ótimo. Eles iam amar, mas aí eu teria que fazer um curso para os pais.

E: Como é que você vê no século XXI o ideal para a formação do professor de música, do educador musical?

H: Há muitos anos atrás houve aqui na UNIRIO, no Instituto Villa Lobos, uma mesa redonda, (sei lá o quê) em que doutores, mestres, falavam a respeito do futuro da musicalização para o século XXI. E aí eu comecei a minha fala, que eu fui o último, eu pedi para ser o último, dizendo: olha aqui, eu não sei o que estou fazendo aqui nessa mesa de tão ilustres colegas. Porque eu sou bacharel em sociologia, não sou mestre, nem doutor em nada, muito menos em música. Então eu não sei... **Agora eu acho que basicamente você tem que dar a chance, expor as crianças, a tipos diferentes, a atividades diferentes musicais.** Eu até usei uma imagem que a primeira vez que eu comi “mango chutney” (geleia agridoce de manga com temperos) eu não gostei. Hoje em dia, adoro. Porque a primeira vez que você ouve música clássica, se você não tem o costume de pelo menos aceitar... Se você só como arroz com feijão e for comer uma língua ao madeira, você não vai gostar. Não faz parte do seu cardápio, não é? Se você ouve uma música de cantadores do nordeste, você pode dizer: mas que coisa horrorosa! Como é feio! Que voz horrível!

A tendência do ser humano é se limitar. E numa primeira fase eu acho que o professor tem que ir abrindo, numa segunda, abrir, abrir, e numa terceira, abrir mais ainda. Que é um dos pontos que eu acho muito triste... Não sei como solucionar isso, que é de dar aos nossos alunos, aos nossos licenciandos, uma abertura maior. Caso típico: esta semana eu fiz um exercício na aula de técnica vocal: a, au, é, i – a, é, ê (eu), o, ô, u, i. Aí pra falar desses dois fonemas: (au) e (eu), eu usei o que na minha época era uma referência válida. Você sabe como era o nome do marido da princesa Isabel?

E: Conde d'Eu.

H: Você foi a primeira pessoa que me respondeu. Numa turma de 15 alunos, faixas etárias variadas, ninguém nunca ouviu falar desse senhor. Então, falta muito referencial à nossa plateia, ao nosso público alvo. E eu não sei como resolver isso. Porque o que eu acho... Não é saudosismo. É parte da minha trajetória. Quando eu comecei a me interessar em fazer música antiga, eu e outras pessoas que se interessavam também, comprávamos long plays, aquele vinilzão. Aí ouvíamos, ouvíamos, ouvíamos, depois tirava a música, escrevia aquilo, pra gente fazer. Porque não tinha acesso. Hoje baixa na internet, compra... Era muito mais difícil, mas era mais valioso. Hoje em dia a informação rapidamente entra por aqui e sai por aqui (ouvidos). Você se expõe a tanta coisa e permanece virgem, (nesse sentido que você está entendendo). E é uma pena. Porque como é que você vai se estruturar em termos de dar aula? Você vai dar aula bem, primeiro se você gostar, segundo se você tiver alguma coisa para comunicar, terceiro se você tiver entusiasmo para fazer essas coisas. Então se você não tem um cabedal, se você não construiu nada, se você está “virgem”... Você vai ter que depender dessas coisas assim (se referindo ao guia do professor), que podem ser boas ou não. (INTERROMPEMOS PARA TROCAR DE AMBIENTE).

E: Você estava falando sobre perfil do professor.

H: Eu vou de novo direcionar pra mim. Não é que eu seja assim tão egocêntrico não. Há pouco tempo uma pessoa virou pra mim e perguntou: mas... Porque você sabe tanto sobre tanta coisa? – Eu sou curioso. *Então eu acho que o bom professor tem que ser curioso. Aquele que ouviu falar alguma coisa e quer saber: - o que é isso? Não entendi. Então procura mais... Gostou, vai mais ainda. Então é mais ou menos isso que eu tenho feito na minha formação. Porque o que eu sei é devido à minha curiosidade, à minha fuçação.*

Houve um momento que eu precisei fazer aula de voz porque estava trabalhando demais, dando aulas em tudo o que era canto. Eu cantava uma quinta... Chegar ao lá já era difícil. Comecei a fazer aula de voz. Aprendi muito com a professora, mas aprendi muito mais ouvindo e experimentando. Não estou dizendo que não tenha sido válido, mas... A partir do momento que eu comecei a tentar coisas diferentes, aí eu comecei inclusive a entender muito melhor conceitos que não tinham sido inteligíveis. (No caso especificamente da voz, audição e fonação são muito próximos, então o que você ouve não é o que está sendo feito ou o que está sendo ouvido de fato)

Então eu acho que curiosidade é básico. E essa curiosidade eu sinto uma falta horrorosa junto aos nossos licenciandos. É uma passividade completa. A passividade junto com a virgindade. Eu acho que tinha que haver uma sacudida em geral, basicamente pra pessoas acordar, saber se é isso o que está querendo.

H: Você notou a mudança de perfil nos alunos de licenciatura? Qual era a porcentagem de homens e mulheres na sua turma?

E: Mais homens. E o que eu noto aqui na UNIRIO é que a maioria já são músicos da noite, músicos de bandas, que vêm para o curso de licenciatura para se aperfeiçoar enquanto músicos. E alguns se espantam quando ficam sabendo que terão que fazer estágio na E. M. Francisco Alves. Se estamos num curso de licenciatura... Eu não sinto muito essa busca para ser um educador musical.

H: Tem isso e tem muita migração do curso de MPB também e alguns de bacharelado. Porque, em que o bacharel vai necessitar de um diploma?

E: E outro parêntese. O bacharel músico em algum momento vai ser professor. No Brasil não tem como escapar disso.

H: E para isso ele precisa do “papel” e do conhecimento, da formação. É complicado... Então... Não sei... não sei...

Eu já cheguei a levar susto, com turmas de licenciatura só com homens. Parecia que era um quartel. Quando há algum tempo atrás era exatamente o contrário. Era a “tia”, a professora. Então agora é o tio. Interessante essa mudança no perfil.

E: Mas, você sente nos alunos que estão no curso de licenciatura que eles querem ser educadores?

H: Poucos. Muito poucos. Esse exemplo que eu te falei antes da gente começar, daquele que foi pegar os livros e já chegou com um presente. E a professora ficou... Claro, chocada. Porque esse não é o perfil. Agora, esse rapaz tem um perfil completamente diferente, porque ele já trabalha com educação musica há muito tempo, tem três filhas. Então... Ele não está aqui para brincadeira. É outro engajamento. E a questão do engajamento tem há ver com interesse e tem há ver com entusiasmo.

E: Então vamos pegar esses que estão aqui e querem ser educadores ou que já estejam trabalhando, ainda que não tenham uma formação totalmente ideal. O que você entende por uma formação continuada e como você faria se tivesse que ajudar um grupo assim?

H: Você está falando do caso que conversamos antes, certo? **E:** Sim.

H: Eu acho que a gente tinha que fazer muita... (prática). Vamos fazer, vamos fazer, vamos fazer... Não tem outro jeito. E de preferência em duas etapas. Pra gente fazer, fazer, fazer; dar um tempo pra ver como eles vão aproveitar disso, como é que... Veja bem: Eu... Você foi minha aluna. Eu peço para os alunos não anotarem nada durante as aulas. Porque eu acredito que a partir do momento que você começa a lembrar, começa haver uma interiorização do que foi feito, da vivência. Especialmente se você deixa para fazer isso depois ou completar depois. Eu peço para as pessoas fazerem no final da aula as anotações do que foi feito, depois em casa (e isso não acontece porque vocês são muito requisitados,) fazerem A AULA inteira. Atividade tal, o que a gente fez com o exercício? Quais foram as atividades que a gente usou? Como foi trabalhado a escuta interna? Porque é a partir daí que a gente vai entender, “engolir”, e começar a digerir. E essa digestão... Então, por isso que eu digo que deveria haver pelo menos dois contatos. Uma primeira fase...

E: De quanto tempo? **H:** Pelo menos umas doze horas, subdivididas de acordo com as possibilidades do eleitorado.

E: Você já fez esse trabalho em algum momento?

H: Especificamente capacitação... Deixa-meu pensar agora... Não. Que eu lembre, não.

E: Mas é possível?

H: É possível. Porque inclusive uma coisa que a gente pode experimentar... Você conhece o Rogério?

E: O que fez os metalofones?

H: Exatamente.

E: Eu era da turma dele quando ele começou a fazer.

H: Ele está fazendo coisas ótimas. Inclusive ele me disse que tinha uma surpresa pra mim. Eu tenho que entrar em contato com ele porque eu tenho outras surpresas pra ele, mas ele está fazendo aulas de regência às sextas-feiras e sextas eu não estou aqui. A gente poderia tentar entrar em contato com ele para conseguirmos nem que sejam emprestados uns dois ou três xilofones e um metalofone, daí já dava pra fazer.

E: Então, ele continua fabricando?

H: Continua fabricando mesmo. Ah... Veja bem, como é que o maestro se refere aos instrumentos?

E: Bandinha Orff.

H: Bandinha Orff... O que as pessoas não entendem, é que primeiro: os instrumentos utilizáveis têm que ter qualidade sonora. O Orff disse que qualquer instrumento de percussão ou qualquer outro instrumento, desde que seja um instrumento musical e tenha qualidade, é passível de ser incorporado. Ele nem chamou de método. Uma das razões porque ele não chamou de método é porque ele dizia: como é que eu vou saber o que o Helder vai fazer lá em Volta Redonda ou em Campo Grande, nem ele sabe!

E: Você está dizendo o Orff?

H: Sim, ele dizia isso. Então não existe essa padronização. Porque ele dizia: cuidado com os objetos ou brinquedos musicais. Você sabe o que é o latofone? O que eu chamo de latofone?

Existem uns instrumentos por aí... Tudo é xilofone, quer seja de madeira ou de metal. Esses são umas chapinhas de metal curvas, cada uma de uma cor diferente para dar um som diferente. Eu ainda não ouvi um que seja afinado. Enfim... São desafinados, o som é horroroso. Então, a criança não é boba. A criança é muito mais esperta do que a gente julga. O que acontece é que ela joga o jogo que você propuser. Ela reconhece que aquilo é uma porcaria. Que é uma coisa horrorosa. Na primeira oportunidade ela vai começar a martelar mesmo para destruir. Agora, se você apresenta algo interessante...

Você conhece a brincadeira do diminutivo? Vamos pegar o xilofoninho, a flautinha, para por a mãozinha; esse dedinho aqui nesse buraquinho; sopra devagarzinho; vai sair um som bonitinho; tudo inho. Se você começar com essa história, a criança até embarca, mas na primeira oportunidade ela vai soprar FUUUUUU!

Se você apresenta um instrumento que tenha um aspecto menos lúdico (no pior sentido da palavra), aquela coisa, cada um de uma corzinha diferente... Que tenha um som interessante, e você diz: cuidado isso aí não é para ser tocado de qualquer jeito, não.

Esses instrumentos são interessantes porque requerem pouca técnica. Mas sempre existe uma maneira errada de você tocar nele. Você tem que ter uma destreza para trabalhar com eles da melhor maneira possível. Então não é dizer que eles são fáceis. Eles são fáceis sim. Mais fáceis do que pegar um violino e começar a puxar o arco. Agora, você tem que ter a

possibilidade de fazê-los mais fáceis ainda, mais acessíveis. Se você vai trabalhar com três sons, retiro as outras barras e vai ficar visualmente mais fácil e acusticamente definido o que eu vou usar.

São essas facilitações que esses instrumentos têm que ter. Infelizmente os que são feitos por aquela “belíssima” fábrica lá de São Paulo, a Jog, os jogos de sinos são horrorosos, pelo menos até a última vez que eu ouvi falar.

Então voltando ao Rogério, os instrumentos dele estão cada vez melhor. Ele é uma pessoa acessível e com visão. Há uns dois anos atrás teve um curso lá no Conservatório que tinha a colaboração da Márcia que emprestou muitos instrumentos da escola dela e uma da escola americana que levou duas barras de xilofone contrabaixo. Eu sabia que existia, mas nunca tinha visto e ouvido ao vivo... Uma coisa!

Então... O Rogério trouxe os dele para mostrar para os alunos e vendeu muito. Não vendeu mais porque não tinha. Mas muita gente encomendou. Eu acho que ele teria interesse de participar de alguma forma emprestando ou alugando, os instrumentos dele.

Agora, outra coisa: muito se fala a respeito da flauta doce em relação aos instrumentos Orff. Aí eu posso falar o que eu acho e o que eu sei. O que eu sei é que no tempo que eu passei quatro anos lá, as crianças que queriam tocar flauta doce, iam fazer aula específica de instrumento. Não era no trabalho de grupo que ia trabalhar o instrumento. Os instrumentos de barra, tudo bem. Mas exige um certo cuidado. Se não, vai ser um Deus nos acuda, cada um soprando de um jeito e afinação não existe. Então a flauta doce é utilizável, mas não é para ser ensinada no contexto da musicalização. Eu acho até que você pode trabalhar flauta doce em grupo, mas dentro de outro contexto.

E: Eu tinha uma pergunta... Vou ver se eu lembro... Essa capacitação seria com base nas vivências...

H: Sim, fazer e falar, fazer e falar...

E: e a partir daí, eles teriam como experimentar... Ah, lembrei: você vê o Orff como uma base importante nessa questão de uso de metodologias em educação musical?

H: Olha, você pode até dar uma aula de corte e costura usando a filosofia e algumas técnicas de Orff.

Em flauta doce, eu trabalho muito com os princípios, não só de Orff como de outros. Mas, digamos: atividade em grupo, improvisação, eco, estruturas elementares,

que seriam o rondó e o cânone, são alguns dos elementos que agora de repente me vêm à cabeça que seriam típicos de uma abordagem a la Orff.

Há muito tempo atrás eu estava no interior de Minas com outro colega. A gente estava dando aula. Ele dava aula de violão e eu trabalhando Orff, e um dos exercícios que a gente faz é aquele de: vamos começar! (impulso e entrada). Ele ficou entusiasmado, porque os sinais que ele desincorporou eram muito grandes, inclusive aquele (faz uma inspiração com barulho) bufar... Para que isso? Não precisa disso tudo para dar uma entrada, um começo. Não sei se você se lembra, mas eu nunca disse: vamos reger alguma coisa. Agora você vai dar a entrada, vai lá e faz acontecer. Porque existem algumas palavras que são quase tabus. Reger é uma delas. Claro, reger é uma atividade muito mais complexa do que você dar uma entrada e manter uma pulsação. Mas se consegue dar uma entrada, já é o bastante. Não vou querer fazer dinâmica de naípe, etc.

E: Sobre a ABRAORFF?

H: Associação Brasileira de Orff. Se você quiser entra no Google e ele deve te dar a chegada ao site.

Eu soube que em 2014 vai ser realizado o X Curso internacional da Abraorff. Em São Paulo obviamente, porque São Paulo é um outro país onde tem dinheiro. Mas mesmo assim esse ter dinheiro no caso da Abraorff significa que ela está estritamente ligada a um colégio de beneditinos húngaros, Colégio Santo Américo. Porque duas professoras ligadas ao movimento Orff trabalham lá, então houve um entrosamento. São cursos que eu acho muito legais, mas eu me recinto, e eu já deixei claro, mas não adianta deixar claro, eu me recinto quanto à falta de brasilidade, de elemento brasileiro. É porque existe muito material feito aqui, e com o pessoal vindo de fora, e com o pessoal de São Paulo indo para os Estados Unidos fazer a formação em três níveis da Americam Orff Association, muito frequentemente eu vejo uma falta de pé no chão.

Ouçõ comentários: eu fiz uma aula com Verena e ela trabalhou uma canção de Porto Rico, trabalhou isso, aquilo, aquilo outro e foi uma maravilha... E daí?

Tudo bem. Um dos pontos seria trabalhar também materiais folclóricos de outras culturas. Mas acontece que em termos de Brasil nós somos muito grandes, somos muito diversificados e não conhecemos. Então eu acho que antes da gente sair, a gente tinha que conhecer um pouquinho mais daqui.

Na nossa experiência aqui na UNIRIO no Instituto Villa Lobos. Há alguns anos atrás dentro da aula de didática da flauta doce era segundo semestre, estávamos chegando ao final do semestre, aí eu trouxe acho que duas músicas de pastoril. Aí perguntei: vocês sabem o que é pastoril, não é? _Não.

Vocês não têm uma cadeira de folclore? Temos. Ah, mas é porque a professora passou o semestre trabalhando Centro-sul. Claro que tudo na vida é uma questão de priorização, não é? Mas você passar num curso de licenciatura com uma cadeira de folclore e não saber o que é um pastoril, eu acho, no mínimo lamentável.

Então... Abraorff é muito bom, muito legal, eu não estava querendo ir mais. Mas a Mayume insistiu, vem, vem, então eu vou. Vou trabalhar o desenvolvimento do sentido rítmico, um Orff sem instrumentos, vou dar aula de flauta doce. Os cursos internacionais são muito bons.

E: Mais alguma consideração, professor?

H: Boa Sorte!

E: Muito obrigada!