

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS

**Educação Musical através da Animação Cultural em Cieps (Centros Integrados de Educação Pública).**

Autor: Marcelo Wagner Ambrosio

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Rio de Janeiro, 2003

Educação Musical através da Animação Cultural em Cieps (Centros Integrados de Educação Pública).

por

Autor: Marcelo Wagner Ambrosio

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2003

À minha família, principalmente a minha esposa e ao meu filho Felipe que são as fontes da minha inspiração para todos os trabalhos que realizo.

#### AGRADECIMENTOS

Ao meu Professor José Nunes Fernandes - meu orientador amigo, a presença segura e competente.

À Professora Mônica Duarte - mestra amiga, pelo exemplo profissional e apoio.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DA OFICINA DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL .....	5
CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA ANIMAÇÃO CULTURAL DENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CIEPs .....	20
CAPÍTULO 3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA DE OFICINAS DE MÚSICA PARA OS CIEPs .....	36
CONCLUSÃO .....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45

## RESUMO

Esta pesquisa aborda questões que envolve a educação musical nos CIEPs e as contribuições da animação cultural neste processo. Levanta uma análise dos aspectos culturais das comunidades onde os CIEPs estão localizados, possibilitando uma reflexão de uma metodologia musical coerente com a realidade dos alunos. O trabalho culmina numa série de propostas musicais, fundamentadas nesta monografia, com a finalidade de auxiliar o educador musical que pretende lecionar em CIEPs (Centros Integrados de educação Pública).

## INTRODUÇÃO

### OBJETIVOS

1) Refletir sobre a compreensão de uma educação musical baseada na prática de conjunto, que envolva também os aspectos da cultura local e a linguagem da música (teoria musical, percepção harmônica e melódica, harmonia funcional).

2) Elaborar um programa de ensino de música dentro da proposta de ação cultural da Animação Cultural, que tem como uma das funções integrar os valores culturais da comunidade e as suas tradições em seus planejamentos.

Que seja desenvolvido através de: (1) Oficina de violão, guitarra, contrabaixo, canto, cavaquinho, teclado; (2) Canto Coral utilizando canções populares; (3) Prática de conjunto com os seguintes gêneros: Samba, música pop, soul, funk e o gospel.

### DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO

Educação Musical nos CIEPS através da Animação Cultural ( Rio de Janeiro), através da prática de conjunto, do uso da linguagem local / cultura local e da “linguagem” formal.

## SITUAÇÃO PROBLEMA

Animação Cultural foi formulada por Darcy Ribeiro e inspirada em Paulo Freire e Anísio Teixeira. Trata-se, portanto, de uma ação cultural inserida num tipo de escola de perspectiva integrada, não-dicotômica, indissociável de toda rede estadual de Educação, mas dentro da visão do SISTEMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SIEB). Este projeto de escola chama-se CIEP (Centros Integrados de Educação Pública).

A filosofia básica da animação cultural é sistematizar a ação cultural, não só no âmbito das escolas da rede estadual, como também no seu contexto exterior, entendendo-se clientela como um conceito amplo que envolve a população em todos os seus espaços.

O plano de ação cultural do educador musical é integrar à animação cultural no processo de definição do perfil histórico das regiões nas quais se encontram os CIEPS, no Estado do Rio de Janeiro. A história e seus costumes compreendida aqui como um conjunto de fatos e acontecimentos contidos em registros formais ou informais e no imaginário da população local, proporcionará uma compreensão clara dos problemas sócio-cultural possíveis a serem superados por um projeto conjunto de educação musical através da animação cultural.

Um dos problemas a serem questionados está ligado à baixa auto estima

dos alunos dos CIEPS em relação a linguagem formal da música. Essa distância dos alunos em relação aos conteúdos básicos da música como: leitura de cifras, partituras, técnicas ligadas aos seus respectivos instrumentos, pode ser de certa maneira um distanciamento por parte do educador musical em relação a realidade dos alunos.

#### JUSTIFICATIVA

Trabalho há nove anos na função de Animador cultural, usando como linguagem artística a música. Percebo que este tema tem sido de maior importância na minha vida profissional como educador musical, pois essa relação com a comunidade local, junto com sua história e seus costumes, me fez reavaliar alguns conceitos e valores do ensino de música.

Compreender determinados grupos de alunos com seus respectivos interesses, em relação aos gêneros musicais como: samba de raiz, pagode, pop rock, etc, facilita o trabalho, pois, são inseridos aspectos musicais como: forma musical, timbres, intensidade, harmonia, etc, são a justificativa deste trabalho.

Sendo assim, este projeto pode ser muito útil para um educador musical que pretende trabalhar em uma escola como o CIEP, perceber que é bom pensar como um Animador Cultural e sair do espaço físico da escola e conhecer a música da comunidade local e a sua região.

#### METODOLOGIA

A metodologia usada para a elaboração desta monografia foi a consulta bibliográfica e o relato de experiência. Os autores utilizados foram: (Brito (1999); Conde (1986); Duarte (2001); Fernandes (2000); Freire (1986); Peixoto e Jardim (1980); Ribeiro (1986); Santos (2001); Kuenerz (1998); Tourino (1995).

## CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA OFICINA DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL

Neste capítulo será analisado o perfil da educação musical em escolas públicas, principalmente no Rio de Janeiro. O aspecto metodológico que será discutido, enquanto a sua eficácia, me fez refletir enquanto a sua capacidade de expectativa e transformação social no que tange à integração e ao interesse dos alunos pela educação musical.

Antes de começar a reflexão deste tema, é importante entender o conceito de METODOLOGIA / MÉTODO. Para Irene Tourino “o método de ensino é uma invenção social, historicamente referenciada, que reflete concepções ideológicas específicas e organiza, apenas parcialmente, algumas possibilidades de tratar um conhecimento durante a relação de ensino e aprendizagem” (1995, p.13).

Importante ressaltar que o método de ensino como diz Irene Tourino, “não pode ser visto simplesmente como um arranjo lógico, eficiente e objetivo de um campo do conhecimento para o uso do ensino”, mas precisamos discutir e entender as influências sociológicas e as condições históricas das regiões onde se localizam as unidades escolares, implementando método de ensino musical mas coerente com realidade de vida dos alunos.

Analisando o ensino musical brasileiro na escola regular, notamos que ainda predomina o ensino tradicional de música, que tem caráter elitista como diz Fernandes “ tal caráter elitista e grau de dificuldade de compreensão bloqueiam o acesso à música de muitos alunos. Embora a escola defenda, enalteça e inclua a de música no currículo, não tem meios para sua realização” (Fernandes, 2000, p. 23).

Desta maneira, os métodos tradicionais de ensino musical têm seus aspectos de contribuição para o entorno instrumental em que se originaram, porém, algumas questões metodológicas podem ser revistas. É relevante a problemática apontada pela professora Mônica Duarte (2001) ao comentar que o “sistema de notação como um conjunto de signos que condicionam um fato físico ( tocar o instrumento ), antes do fato musical. O aprendiz não adquire a possibilidade de imaginar o fenômeno antes de sua produção real pelo instrumento” (Duarte, 2001, p. 75). Sendo assim, o trabalho auditivo como reconhecimento dos timbres, intensidades, etc, proporciona ao aluno experiência onde o caráter da sua musicalidade pode ser mais explorado, além de tornar mais agradável o ambiente de aula.

Manter uma relação com o atual, com a renovação, com os novos instrumentos, novos materiais, é por em prática as idéias de Dalcroze e ao mesmo tempo, entrar em sintonia com as idéias de Paulo Freire em relação à

importância do diálogo em vivências diferentes e várias formas de conhecimento possibilitando um interesse e motivação por parte dos alunos no que diz respeito ao processo de musicalização.

Essa motivação que a metodologia pode proporcionar, tem que estar envolvida principalmente com a música do “tempo presente” como diz Schafer (1991), não significando abandonar as músicas passadas, pois através dessas experiências musicais de outras culturas e sociedades diferenciadas, é que se constrói a criatividade, tornando esta um elemento fundamental na educação musical de hoje, como comenta Schafer: “a música criativa.” (Schafer, 1991, p.296).

É de grande importância a seleção dos fatos musicais que o professor deve buscar no que se refere aos costumes e tradições da região onde a escola está inserida, pois agindo assim, fica estabelecida uma identidade musical e cultural - aluno/ professor, de maneira que a aprendizagem pode se tornar mais contextualizada.

“... somente quando os conceitos e símbolos ensinados se relacionam com as experiências vividas pelo aluno, i.e quando se relacionam com as práticas comuns do dia-a-dia do aluno, ocorre associação entre “prazer” e “fazer”, o que proporciona facilmente aspectos como a motivação, o engajamento, o desenvolvimento e a consciência reflexiva/crítica musical” ( Fernandes, 1996,

---

p.1).

Segundo Swanwick (1988) as influências externas que a escola recebe do seu próprio meio, junto com suas culturas diversas, de certa forma tem que ser bem recebida como um novo conceito de educação. Santos (1993) reforça esta proposta quando comenta que na mesma sala de aula a “diferentes gostos, diferentes querereres, e diferentes culturas musicais” (Fernandes, 1996, p.2).

Estabelecer raízes culturais onde a diversidade musical se traduz num caráter estilístico variado, é de certa forma inserir aspectos metodológicos funcionais e práticos pois, as técnicas aplicadas pelo professor dentro de uma certa habilidade, ao mesmo tempo com bons procedimentos baseado em cada estilo e gênero, estimulará como diz Santos (1990) à “sensação de prazer e utilidade em si mesmo”.

Existe um quadro em relação a arte em geral muito preocupante. Segundo Penna (1995), a maneira como a população usufrui a arte não é nada democrático. A arte como um processo de educação e transformação, infelizmente esta inserida para uma pequena parte de população, que de certa forma impede o processo de musicalização principalmente em relação as crianças.

Segundo Orff (Peixoto e Jardim, 1980), durante a infância experiências significativas e profundas podem ser trabalhadas, de maneira que a educação

musical além de estimular nas crianças suas fantasias, ao mesmo tempo desenvolve sua capacidade criativa, proporcionando uma compreensão mais profundas das condições afetivas do fato musical.

Outro fator importante significa não limitar o campo em educação musical em relação aos bem dotados. No que se refere a suas atuações e o seu processo de aprendizagens, é relevante aplicarmos alguns conceitos principalmente do educador Orff quando ele diz que há raríssimas crianças não musicais e todos, menos ou mais dotados, devem ser atingidos pelo processo educativo (Peixoto e Jardim, 1980). A busca de uma metodologia simples é essencial. Utilizar repertório musical onde possa existir pequenas formas, em série, pode ser uma boa sugestão no desenvolvimento de um material básico para a educação musical. Utilizando esses elementos citados, a música pode ser estimulada de duas maneiras: ritmo e linguagem e por em prática que a prática de “estudar música é co-participar do processo musical, não com atitude de ouvinte passivo apenas, mas como ser criativo. O professor de música deve proporcionar ao aluno a experimentação e a elaboração” ( Peixoto e Jardim,1980,p.1).

Segundo Kodály, a educação musical tem amplo campo de ação. Tendo o mesmo pensamento de Orff em relação a educação musical como um processo integrador de todas as pessoas, bem dotadas ou não, o folclore passa ser uma

estratégia adotada por ele, utilizando como herança cultural de maneira que cada grupo social tem uma expressão, uma linguagem comum, e é através deste procedimento que a educação musical pode atingir a todos. Como princípio metodológico geral, Kodály vê na prática local o primeiro caminho que permite o contato direto da criança com os elementos fundamentais da música.

Depois de estudar alguns métodos de educação musical, Kodály optou por aquele desenvolvido por John Curven e Sarah Glover no século IX, cognominado por Kodály de Solmização Relativa, diferenciando dos métodos vigentes que baseavam-se na solmização absoluta (Peixoto e Jardim,1980). O método de solmização relativa transfere a tônica sempre para a nota dó, que não tem lugar fixo na pauta, podendo localizar-se em qualquer linha ou espaço.

Para Kodály é fundamental o desenvolvimento da leitura e da escrita musical de toda a população desde da fase inicial de vida e aplicar a vivência do folclore para permitir a criação de uma linguagem comum e favorecer o surgimento da individualidade; o desenvolvimento da criatividade; do senso modal antes do tonal, do ritmo, da audição e entonação.

Kodály mostra que é importante centrar o trabalho de educação musical dentro do canto, utilizando canções de manifestações autenticamente populares. Trazendo para a realidade brasileira no seu contexto atual, é bom colocar a necessidade de ampliação deste procedimento em direção a toda produção

---

musical, seja ela de caráter popular, de nível industrial ou mesmo erudito.

O desenvolvimento do senso modal segundo Kodály, deve preceder o do senso tonal, o que é perfeitamente compatível com a realidade musical húngara. Analisando tal proposta em relação a sua viabilidade dentro do processo de educação musical no Brasil, cumpre assinalar a necessidade não só de concomitância destas duas maneiras de organização musical mas também a observância da primazia de uma delas, ou outras, dependendo do contexto cultural regional onde se dá o processo educacional.

Segundo o mestre Kodály é a solmização relativa o único meio de abordagem melódica que deve ser usado para a educação musical, o que implica para ele, a relativização da pauta, combatendo portanto a hegemonia da clave de sol, o que consideramos vantajoso. A solmização absoluta em nosso entender, oferece algumas vantagens que não devem ser desprezadas, como, por exemplo, favorecer a apreensão da nota na sua altura real. Os dois métodos se completam, devendo ser adotados simultaneamente.

O ensino da melodia segundo Kodály, não deve ser desvinculado do texto e a manossolfa deve ser utilizada para o desenvolvimento do solfejo.

Esses dois enfoques merecem questionamentos porque a melodia sempre subordinada ao texto limita a própria prática musical, não proporcionando a absorção da música como linguagem autônoma, o que também ocorre com a

manossolfa, por ser este um processo impregnado de artificialismo que não leva em consideração o fato sonoro, ou seja, é um diluidor da linguagem.

Como Dalcroze, Kodály deu ênfase ao movimento rítmico como parte fundamental para a educação musical. No entanto treina-se rítmica e melodicamente para facilitar a leitura à primeira vista. No que se refere o uso das melodias folclóricas é importante estar atento as necessidades de que tanto o texto quanto o ritmo da música escolhida sejam simples. Para facilitar o processo de integração entre o aluno e o professor é usar como procedimento de aula as canções já conhecidas pelas crianças, preferencialmente aquelas que envolvam movimentos. Se as crianças não conhecerem as canções, o professor deve suprir esta carência. Depois que a canção ser cantada com naturalidade, o professor deve treinar a pulsação da canção e a vivência das células rítmicas. A palavra deve ser trabalhada como elemento rítmico, sempre associada a movimentos corporais.

“A reflexão do trabalho na área de educação musical na perspectiva do professor Koellreutter envolve uma reflexão sobre a própria vida: integrar, interpretar, relacionar fatos e área do conhecimento, inteirar-se das pesquisas que envolvem as ciências, a filosofia, a psicologia, a necessidade de superação de dualismo e um pensar positivista, o encontro entre o Oriente e o Ocidente, etc. Refletir sobre educação musical é, também, considerar o estágio em que

encontram nossas sociedades em virtude do desenvolvimento tecno-lógico e científico acelerados, dos problemas sócio- econômico, das diferenças culturais, dos interesses e modos de pensar de nossas crianças e jovens, para, dentro deste amplo quadro, rever permanentemente o papel que a música tem a desempenhar” (Brito, 1999, p.41).

Segundo Brito (1999), os cursos de formação de professores ministrados por Koellreutter tem uma profundidade que naturalmente se destaca substancialmente da maioria dos cursos de formação ou especialização num ou noutro método de educação musical. Geralmente estes caracterizam-se, muitas vezes, pelo enfoque exclusivo de questões especificamente musicais e unicamente da música tradicional do ocidente: como ensinar a ler e a escrever notas musicais, como desenvolver senso rítmico, como trabalhar com a escuta, com a técnica vocal e instrumental, etc. , que, se evidentemente não podem ser desconsideradas, de maneira alguma devem transforma-se em fins em si mesmas. Para Koellreutter por sua vez, “sempre estive mais preocupado com os porquês, além da questão do relacionamento e interdependência entre todos os aspectos a serem abordados num processo de educação musical” (Brito, 1999, p.42).

“Como artista e pensador, Koellreutter jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos

necessários à realização musical. Sua abordagem prioriza e importância e o porquê da música na vida humana: “a música é , em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”, diz ele em um dos seus textos (Koellreutter, 1997, p.72). E nas sociedades modernas, marcadas pelo avanço tecnológico, pelo aumento da densidade demográfica, que geram “culturas de massas constituídas uma pluralidade de indivíduos cuja consciência do eu e cujo o senso de responsabilidade individual vêm sendo reduzidos ao mínimo, numa sociedade sem consciência da unidade , tradições e estilos, no pensar e atuar”( koellreutter, 1998,p.43), que tipo de educação devemos oferecer?” (Brito, 1999, p.42).

Em relação ao pensamento e na renovação e na reformulação no ensino de música segundo Brito (1999), o professor Koellreutter aponta para criar espaços de atividades musicais lúdicas, voltadas para formação daqueles estudantes que não pretende se profissionalizar, mas sim trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, objetivando , acima de tudo, o desenvolvimento das capacidades humanas já citadas anteriormente neste trabalho. Por outro lado, o mestre aponta para a necessidade de reformulação dos cursos de música voltados à formação profissional de músicos, que, via de regra, fundamentam-se em currículos ou modelos ultrapassados e preparam músicos para o mercado de trabalho já inexistente.

“Quando faz menção aos conteúdos e programas, o Prof. Koellreutter alerta para o fato de que “ uma educação que tenda , essencialmente ao questionamento crítico do sistema e não a sua reprodução, ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação, exige:

1- que as culturas não-ocidentais tanto quanto as originárias, aborígenes ainda existente neste planeta e, naturalmente, também no Brasil, sejam levadas em conta tanto quanto a ocidental” ( Koellreutter, 1997, p.55).(Brito, 1999, p.43).”

Para Brito (1999),os métodos de improvisação propostos por koellreutter são exercícios criativos e reflexivos, que propõe a vivência e conscientização de aspectos musicais fundamentais. “Longe de valorizar o conhecimento apenas do ponto de vista quantitativo ( preciso, objetivo), sua proposta também valoriza os aspectos qualitativos ( imprecisos , subjetivos) que são trabalhos sempre em contextos expressivos e, sobretudo, musicais” (Brito, 1999, p.44).

Por meio do trabalho de improvisação, que por sinal é importantíssimo como um processo de ação pedagógica dentro da educação musical, o Prof, Koellreutter abre espaço para dialogar com seus alunos e, a partir daí, conseqüentemente, introduzir conteúdos afins que devam e possam ser trabalhados.

“Um modelo de improvisação pode, por exemplo, abrir caminho para o trabalho com a pesquisa de materiais sonoros, ponto de partida para a

conscientização dos elementos ou tipos de sons com os quais a música opera. Nesse sentido, o trabalho com a teoria elementar proposto por ele não se limita a informar e treinar o aluno para ler e escrever música tradicional, mas procura integrar o antigo e o moderno, de modo relacional e integrador. Para entender a notação musical precisa, tradicional, é preciso que o aluno conheça também os neumas, os primeiros modos de grafia ocidentais e, ao mesmo tempo, os sistemas de notações musicais contemporâneos. Acima de tudo, é preciso que o aluno perceba a importância e necessidade de registrar graficamente um evento sonoro, começando pela criação de hipóteses e possibilidades sugeridas por ele ou por um grupo” (Brito, 1999, p.44).

Segundo Brito (1999), o pensamento do mestre Koellreutter em relação ao treinamento auditivo, apreciação musical, estética, teoria. fazem parte, obviamente, do processo de formação musical sugerido por ele desde o início, com o cuidado de respeitar o nível de percepção e consciência de cada aluno ou grupo, partindo do fazer e da análise crítica, e considerando viva e em permanente mudança a linguagem musical.

“A música do século XX- e, com ela, toda uma nova terminologia, princípios estéticos e estruturais - ocupa, sim, lugar de grande importância neste processo, por razões que este texto já delineou, mas “todas as músicas”, de épocas, gêneros e estilos diversos são trabalhadas, seja em situação de escuta e

análise, seja em situação de interpretação” (Brito, 1999, p.45).

Segundo Zagonel (1998), que tipo de educação musical estamos dando as crianças brasileiras? De que forma poderemos ajudar ao menos um ouvinte consciente e crítico, capaz de escolher aquilo que ele quer ouvir e usufruir? “E por outro lado, pergunto também: onde estão os músicos que a escola forma? Que tipo de formação de mercado eles estão tendo?” (Zagonel, 1998, p.75).

“Observo que a escola de música se fecha em si mesma, e se mantém feito uma ilha inatingível dentro de um mar imenso. Pouco se comunica: seja dentro para fora. Cada um, escola e sociedade, permanece em seu canto, sem se olhar nem se falar, e as coisas continuam como estão, ou seja, o nível da qualidade da produção musical do que realmente se ouve continua lamentável” (Zagonel, 1998, p.45). A autora não está querendo defender a vulgarização do conhecimento, no seu sentido negativo, nem a descaracterização da academia.

“Todos sabemos como é importante haver pessoas que pensam, refletem, discutem e escreve sobre os problemas da sociedade. Mas olhando atentamente em volta, me vêm dúvidas sobre o fato de estarmos ou não cumprindo o papel de geradores de conhecimento com vistas à melhoria da sociedade. Ou estaríamos simplesmente estimulando nossas vaidades, falando coisas genias para nós mesmos?” (Zagonel, 1998, p.75).

“Mas persiste a mesma questão: que ensino de música é esse que estamos fazendo que, por um lado, se mostra desinteressante à sociedade, e por outro lado, também não parece estar contribuindo para o desenvolvimento da música

de qualidade no país? Até que ponto adianta falar de Bach, Beethoven ou Stockhausem para crianças que não sabem mais nem quem é Dorival Cayme ou João Gilberto? Que não sabem mais cantar Ciranda Cirandinha?”(Zagonel, 1998, p.75).

Mesmo sabendo que sei não ter direito de lhes omitir novas informações e de certa maneira ampliar seus conhecimentos, dando-lhes a oportunidade de ouvir e passar pela história da música clássica européia, também não sei se faz sentido continuar falando delas que são tão distantes e fora da realidade deles. Koellreutter costuma dizer que, “quando a sociedade deixa de produzir determinadas manifestações culturais, é porque ela não tem mais necessidade delas. Podemos deduzir então que já não precisamos de concertos em teatros, pois estes estão cada vez mais vazios, enquanto há shows populares que conseguem encher estádios esportivos. Tenho receio que a educação musical que fazemos esteja inserida dentro desta afirmativa” (Zagonel, 1998, p.75).

“Paulo Freire pregava a importância de se partir da cultura do indivíduo e do seu mundo de conhecimentos para que a educação seja frutífera. Ele falava de universo vocabular, pertinente a cada grupo social, e de onde se deveria partir dentro do processo de alfabetização. Transpondo o pensamento do educados para nossa área, poderíamos falar de universo vocabular musical, onde as músicas ouvidas todos os dias seriam o ponto de partida para a iniciação de nosso ensino.

Ao menos é com ela que a grande maioria de nossos alunos está familiarizada. Mas até que ponto nos permitiríamos começar um ensino partir de exemplos que, em geral, não consideramos adequados para o ensino? E se assim não fizermos, será que conseguiremos interessar nossos alunos, e chegar até eles?” (Zagonel, 1998, p.75).

Parece que nos estamos num impasse. De um lado há a mídia, com um enorme poder de formação de opinião com características manipuladoras. “E de outro há as escolas e os professores de música, pequenos, poucos numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano” (Zagonel, 1998, p.76).

Temos aí, sem dúvida, um grande desafio. Não me iludiria em pensar que teríamos armas suficientemente para matarmos este "monstro". Mas apesar de tudo, acredito ainda que cabe a nós encontrarmos saídas e alternativas para melhorar a situação da música e da educação musical no país.



## CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA ANIMAÇÃO CULTURAL DENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CIEPs.

O projeto de animação cultural como foi mencionado na introdução, teve na sua elaboração, duas grandes personalidades que foram essenciais no processo: Darcy Ribeiro e Cecília Conde. Cecília Conde segundo Costa (1994, apud Kuenerz, 1998, p.19), criou o projeto de animação cultural na gestão do governo de Leonel Brizola no ano de 1983, quando assumia a Secretaria de Estado de Educação e Cultura dentro de um programa Especial de Educação que era os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública).

Como a animação cultural foi desenvolvida dentro de um programa especial de educação que são os CiepS (Centros Integrados de Educação Pública), é importante mencionar suas características:

“No Brasil antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação de sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassa da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriundas das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles.”(Ribeiro, 1986, p.41).

Segundo Ribeiro(1986), surgiu a idéia, que chegou a ser considerada

umas das metas do Programa Especial de Educação, de instalar centros Culturais Comunitários em regiões selecionadas, para receber as crianças durante 5 horas adicionais, antes ou depois das aulas, para dar-lhes uma refeição, estudo dirigido, recreação e atividades culturais. Chegou a ser cogitada, também, a conveniência de construir no Estado do Rio diversas Escolas-Parques semelhantes às que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro implantaram em Brasília e que promovem uma integração entre os estudos curriculares, atividades recreativas e artísticas. “Mas a prática recomendou a superação dessas proposições iniciais, porque os Centros Culturais Comunitários ou as Escolas-Parque acabariam privilegiando as crianças já privilegiadas nas áreas de maior poder aquisitivo” (p.42).

O ex-governador Leonel Brizola contribuiu decisivamente para solucionar o problema, uma vez que, segundo ele, em países como Uruguai ou Japão, o sistema de educação de base oferece um regime escolar de horário integral. Brizola tomou a decisão de criar uma escola de dia completo, denominada CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) (Ribeiro, 1986).

Projetado por Oscar Niemeyer, o CIEP possui três blocos principais. No primeiro, com três andares, estão localizadas as salas de aula, um centro médico, cozinha e refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei / basquete / futebol de

salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio também é utilizado shows de músicas, apresentações teatrais, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986).

Os CIEPs estão localizados em Municípios onde as populações são mais carentes, no entanto, as famílias de uma certa forma são beneficiadas através do programa de regime de dia completo, implantada pela primeira vez no Brasil. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias, ministra aos alunos currículos do 1 grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades de esportes e participação de eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico- odontológica, quatro refeições e banhos todos os dias. Também funcionam nos CIEPs o projeto inédito Alunos-Residentes, possibilitando que crianças temporariamente desassistidas morem nos ‘escolões’, ocupando os apartamentos especiais projetados por Niemeyer. As crianças frequentam as aulas durante o dia e, à noite, “permanecem nos CIEPs em grupos de até 12 meninos ou 12 meninas, que são cuidados por casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los” (Ribeiro, 1986, p.42). Desta maneira, os CIEPs

exercem adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade e suas tradições. O CIEP inaugura uma nova fase na história da educação básica no Brasil: “aquela em os direitos das crianças comecem a ser efetivamente respeitados, mediante a oferta de programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos”. Contratando, assim, com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira "escola-casa", que além da aula aos alunos têm recreações, esportes e atividade culturais. "Como uma escola com essas características é fato de implantação recente, é preciso estabelecer um processo de formação coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo para que percebam as perspectivas mais amplas da nova proposta educacional” (Ribeiro, 1986, p.47).

“Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a a maioria de seus alunos provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela , para poder transforma-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais de alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam problema visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles

assistência médica e odontológica” (Ribeiro, 1986, p.47).

Com uma proposta não paternalista e sim realista, é possível ver qualidade dentro das ações pedagógicas dos CIEPs, principalmente em relação as classes mais populares que de certa forma esta reduzida a mera falácia ou a educação nenhuma.

Segundo Ribeiro (1986), as ações pedagógicas exercidas no CIEP tem como foco desenvolver uma visão interdisciplinar, de maneira que cada professor integre e reforce dentro de uma ação conjunta o trabalho dos demais colegas. Nesta perspectiva , todos que estão envolvidos dentro da estrutura educacional do CIEP, incluindo os funcionários estão convocados a participar do processo educativo.

“Na escola pública a educação não compete mais aos professores da área. O fenômeno educacional transcende a escola, deve ganhar as ruas. Quanto mais a proposta educacional for incluyente e reivindicar participações até do pessoal não-especializado, mais se favorecerá a conscientização de todos quanto ao sentido global da educação” (Ribeiro, 1986, p.48).

É preciso acreditar que estamos vivendo o atual momento histórico com um aumento da participação comunitária nas principais instituições da sociedade, o que vai ao encontro da proposta democratizadora do CIEP. Sendo assim é significativo quando Ribeiro (1986) diz que “é importante e

ambicioso mas não desarrazoadora pretender-se que o diretor do CIEP seja um líder de um processo vivo e participante do trabalho da escola e da comunidade. Que o professor de classe passe atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo” (p.48).

Para pôr em prática estas intenções e transformá-las em ações vivas, o Programa Especial de Educação procura mobilizar a todos, professores funcionários, para desenvolver e viabilizar a proposta renovadora dos CIEPs. Todos participam de um treinamento e auto-capacitação que, começa com um intensivo e complementa-se a seguir por um treinamento em serviços e reuniões que estimulam a constante trocas de idéias e experiências.

Um elemento da maior importância da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem sua sobrevivência mas, por si sós, não tem condições de assimilar o que necessitam para participar da sociedade letrada. “A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código

culto mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquirido pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (Ribeiro, 1986, p.48).

Analisando à realidade concreta dos alunos, os professores buscam maneiras de motivação onde todos possam falar e participar, contar suas experiências pessoais e expor seu pensamento. É fundamental que todos se sintam valorizados. Normalmente segundo Ribeiro (1986) as crianças mais humildes conseguem se comunicar e se relacionar com facilidade em seu próprio meio social, mas, quando se trata da escola, não se sentem muito a vontade. O professor que tem “respostas para tudo”, que obriga os alunos a ouvirem calados suas matérias, que rompe o raciocínio da criança cada vez que ela “fala errado”, só pode colaborar para vários tipos e bloqueios e inibições que certamente causará danos em sua capacidade de pensar.

Tendo conhecimento desses fatores, os professores dos CIEPs dentro da ação pedagógica da escola empenham-se em promover a auto confiança dos alunos, para que eles sintam vontade real de aprender cada vez mais.

“Respeitando as linguagens regionais e a fala coloquial, estimulando as crianças a compreenderem e a questionarem a realidade que as cerca, os professores num projeto integrado, podem desenvolver uma ação educativa que ultrapassa os muros da escola. Um adendo importante: na dinâmica do

CIEP, o recreio e as brincadeiras são considerados essenciais ao processo de ensino/aprendizagem. E existe sempre uma hora em que cada aluno se torna dono absoluto do seu tempo, para fazer o que achar melhor dentro do espaço escolar” (Ribeiro, 1986, p.48).

Utilizando uma concepção mais profunda da função escolar, cada CIEP trabalha com o objetivo de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais abrangente com a comunidade. A escola se integra à comunidade, colaborando para uma educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação dos seus filhos. Outro fator muito importante segundo Ribeiro (1986), é que cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade dos seus alunos.

Nesta construção de estreitamento de laços entre a escola e a sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. “Além de contribuírem para a aprendizagem global dos alunos, pela valorização do trabalho criativo no espaço escolar, as atividades culturais possibilitam um reencontro com o próprio prazer de aprender” (Ribeiro, 1986, p.49).

Para Ribeiro (1986), no dia-a-dia, a proposta educacional não pode ser mais dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobre tudo daquelas

que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal elas são as referências vivas que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa.

Segundo Freire (1986), “a arte-educação mobiliza o potencial criador do homem e da comunidade. Além de estimular o conhecimento, agencia o resgate da memória cultural. Vista como um processo global, a arte-educação é também ação transformadora na sociedade, através da criação, da reflexão e da crítica” (Freire, 1986, p.74).

Partindo de tais pontos básicos, os objetivos da Educação Artística no ponto de vista de Freire (1986) no que tange a linguagem verbal, por si só, não esgota o mundo da intuição, da emoção e do conhecimento do homem: “a educação estética é fundamental no processo educativo porque favorece a relação inteligente e criativa entre o aluno e seu ambiente físico e social. Em todos os momentos, a educação artística é vista como um sistema de aprendizagem natural, em todos os períodos do desenvolvimento humano” (Freire, 1986, p.74).

Dentro do trabalho de Educação Artística no ensino fundamental, segundo Freire (1986), foram adotados alguns pontos importantes pelos professores, tais como:

“a compreensão das finalidades da educação, a percepção da arte com expressão da ação coletiva dos homens sobre o mundo e a compreensão da função da arte na educação. Também se consideram indispensáveis a preparação do professor no domínio

da linguagem que vai utilizar, o conhecimento do processo de desenvolvimento das crianças e das necessidades particulares de cada estágio de cada série do 1 Grau”(Freire, 1986, p.74).

O primeiro item ( compreensão dos fins da educação) esta inserido no plano geral dos CIEPs. O que vem depois demais são específicos das linguagens das artes visuais, do teatro e da música, usualmente trabalhadas em nossas escolas e para as quais a formação dos professores deve habilitá-los.

Sendo umas das primeiras escolas públicas a inaugurar o trabalho com artes nas primeiras séries, proporcionando horários para treinamentos e reciclagem dos professores em serviço, os CIEPs motivaram a formulação de uma proposta pedagógica que compreende duas vertentes:

1. Arte/Cultura - conceito antropológico de cultura. Arte como necessidade vital, como mediação simbólica do homem com o mundo, participante da construção da vida social.
2. Arte/Educação - bases estéticas, expressão e conhecimento. Fundamentos psicológicos, englobando processos de criação, percepção e desenvolvimento mental das crianças .

Estes tópicos são desenvolvidos e trabalhados com os professores não apenas teoricamente mas como conclusivos de desenvolvimento práticos, discussão debates, fazendo da experiência e do universo cultural de cada indivíduo o eixo central das atividades. “Em essência trata-se de uma tentativa

de dessacralização da arte, de reconhece-la nos seus aspectos mais vitais, para se chegar a uma compreensão estética e simbólica de sua significação para todos os homens” (Freire, 1986, p.75).

*Ao iniciar as diretrizes comuns a todas as linguagens artísticas, se precede a distinção dos conteúdos e das práxis que pertencem aos campos das artes visuais, da música e das artes cênicas. Essas linguagens apresenta uma sintaxe própria, sendo ao mesmo tempo independentes e inter-relacionadas no âmbito do potencial cognitivo e de criação dos alunos, além de vinculadas às suas emoções( que deverão ser valorizadas como fator relevante da aprendizagem).*

Segundo Freire (1986), a oportunidade de trabalhar com a arte nas primeiras séries deu origem a organização de uma proposta integradora, voltada para o alcance de uma significação verdadeira para as crianças, capaz de contribuir para sua estruturação mental e emocional.

O caminho da educação artística dentro da proposta pedagógica do CIEP “reconhece o desenvolvimento da criança de seu poder sincrético à faculdade analítica e à possibilidade de trabalhar criticamente estas duas faculdades” (Freire, 1986, p.75).

Para Conde (1986), no dia-dia dos CIEPs, não existe nenhuma possibilidade de pensar a educação como um momento prefixado na vida e

cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda vida, sendo impossível concebê-la dissociada do seu contexto cultural. “Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão da cultura” (Conde, 1986, p.133).

“Com uma estrutura para organizar uma nova síntese cultural, como elemento integrador de populações marginalizadas à vida social digna, o CIEP se depara com um de seus maiores desafios: como desfazer o da escola tradicional, que relega aspectos culturais a plano secundário, chegando mesmo, em alguns casos, a reduzir a cultura a meros eventos comemorativos ou de entretenimento? Mais do que isso, como instrumentalizar a clientela dos CIEPs para que alcance maior domínio do mundo, se ela é composta sobre tudo por crianças e adolescentes distantes do sistema formal de ensino e que, como produtos de uma sociedade injusta, praticamente não podem ambicionar mais e que subempregos no mercado de trabalho paralelo, onde sobrevivem criativamente através de atividades marginais?” (Conde, 1986, p.133).

Uma das respostas está no trabalho da animação cultural, que contribui para transformar a escola num espaço verdadeiramente democrático, integrando o processo educacional à vida comunitária e reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores numa dinâmica que soma a igualdade de oportunidades à consciência da desigualdade de condições.

Segundo Conde (1986), a animação cultural foi desenvolvida nos CIEPs com uma finalidade de conscientizar e resgatar o verdadeiro papel

político e social da escola através da cultura local. O objetivo é envolver toda a comunidade com os bens culturais dentro de atividades artístico-criadoras na escola e na comunidade, desenvolvendo assim, um elo entre a região local e suas respectivas culturas e tradições, através das mais variadas linguagens artísticas como: teatro, música, artes plásticas, poesia, fotografia, etc... .

O animador cultural tem como função ser um agente de integração e interação entre escola e comunidade, desenvolvendo atividades e oficinas variadas com propósito de atingir os alunos, professores e funcionários. Desta forma, é proporcionada uma vida cultural onde as famílias dos alunos e a população residente entorno do CIEP são verdadeiramente envolvidas num espaço democrático onde a igualdade de oportunidades são para todos.

Um fator importante para escolha de um animador cultural, está ligado ao seu profundo conhecimento da região onde a escola está localizada. No entanto, ser um dos moradores da comunidade local torna-se também um dos critérios valiosos para a escolha do profissional de animação cultural, que ao mesmo tempo tem o papel de estimular o aluno o prazer de aprender, a busca aguçada pela descoberta ao mesmo tempo despertar a importância da observação de tudo que está ao seu redor.

Segundo Kuenerez (1998), o animador cultural para manter a qualidade do seu trabalho, passa por um programa de treinamento e capacitação que

engloba encontros semanais com cinco horas de duração. O programa inclui cursos como: técnicas de expressão corporal, técnicas de integração em grupos, oficina de argila, práticas de percepção musical, teatro do oprimido, teatro na escola, Mídia e Cultura, Arte e Cultura, Cultura Afro- Brasileira, etc.

“Cabe aos animadores culturais fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade que circunda a escola; seja o repentista ou a Folia de Reis, a banda de música ou o grupo de teatro, o sambista ou o escritor de cordel. Levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagem da cultura popular, os animadores criam uma estrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita, a alunos e moradores locais, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam” (Conde, 1986, p.134).

Para Conde (1986), possuindo formações diferenciadas, dominando linguagem diversas, estimulando a produção cultural, os animadores são as pessoas-chave de todo processo. São eles que possibilitam o desenvolvimento de atividades como a exibição de filme para ser colocado em discussão, a realidade de concertos, a promoção de exposições ( pintura ,desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos teatrais, a confecção de vídeos, a realização de oficinas de artes, a criação de clubes ou associações de alunos, a realização de jogos e brincadeiras, a promoção de festas comunitárias.

“Enquanto produtores de cultura dentro dos CIEPs, os animadores passam a não conviver mais somente com a educação não-formal, isto é, com sua prática fora da escola. E como sua ação precisa ser sistematizada e bem estruturada, os animadores

são previamente treinados para que as duas formas de ação pedagógica - formal e não-formal ocupando o mesmo espaço, possam caminhar juntas” (Conde, 1986, p.135).

Segundo Ribeiro (1986), após visitar diversos CIEPs, a Equipe Central de Treinamento concluiu que o trabalho de animação cultural vem mostrando uma estimulante diversidade que reflete a formação variada dos artistas catalisam e confirmam as potencialidades de enriquecimento que esse tipo de atividade traz para a escola pública.

Ao longo do tempo, já foram promovidas atividades como Festival de Pipas, apresentação de grupo de capoeira, criação de jornais internos, teatro de bonecos, montagem de Auto de Natal com a participação da comunidade, promoção de uma Semana de Cultura Negra, Feira de Artesanato Popular, pagodes e roda de samba, concerto de corais, bandas e orquestras, debates sobre Arte/ Educação, Encontros de Folia de Reis, etc.

De modo geral, os animadores culturais recrutados são artista conhecidos em suas comunidades. Dessa forma encrementa-se o intercâmbio entre os CIEPs e as comunidades, reforçando o compromisso com a realidade social já assumido desde quando se previam as atividades culturais de fins de semana abertas ao público.

“Produzindo e divulgando cultura, os animadores culturais dos

CIEPs estão fornecendo parcelas consideráveis da população o instrumental necessário para o acesso ao universo letrado e contribuindo para a construção de um novo Brasil, onde a cultura será parte integrante do cotidiano da população. Com o tempo, esse esforço acarretará uma necessária reformulação do próprio conceito de cultura, libertando-a do alto da torre de marfim que se encontra para aproximá-las de suas verdadeiras origens e, finalmente, devolve-la a seus legítimos proprietários: as camadas populares” (Conde, 1986, p.135).

## CAPÍTULO – 3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE OFICINAS DE MÚSICA PARA OS CIEPs.

### 3.1. Oficinas de violão, guitarra, contrabaixo, cavaquinho.

Tratando-se das oficinas mencionadas, é fundamental que o educador musical entenda que para as atividades tenham bons resultados, são necessários dois pontos importantes: primeiro, que o professor domine relativamente bem os quatro instrumentos e segundo, de acordo com a realidade da comunidade onde os CIEPs estão localizados, exigir dos alunos que cada um traga seus respectivos instrumentos. Isso é uma situação bem complicada devido a carência do lugar.

Sendo assim, o professor tem que estar com o programa das oficinas bem estruturado e transparente, para que possa buscar junto à direção do CIEP, recursos para a compra de todos os materiais necessários para a realização de um bom trabalho.

Caso a quantidade de instrumentos adquiridos não seja suficiente, o educador musical tendo uma articulação como um animador cultural enquanto um agente de cultura, a probabilidade de conseguir equipamentos e outros acessórios são de grandes chances.

Tendo bons êxitos no que se refere aos instrumentos e equipamentos para a realização das oficinas, deixarei algumas propostas. Torna-se fundamental que

todas as oficinas sejam realizadas e divididas em grupos, devido a quantidade de alunos que fazem parte do corpo discente dos CIEPs, que dependendo da escola, a quantidade pode chegar à 1000 estudantes matriculados. Outro dado importante é que no decorrer das atividades o professor escolha os alunos que possam ser monitores dos seus respectivos grupos.

### **VIOLÃO -**

1) Não há problemas em se confrontar faixas etárias dentro do mesmo grupo de estudo musical.

2) O ideal é que se forme 6 grupos, com uma quantidade mínima de 5 alunos em cada. Deve-se separar 3 grupos com alunos sem nenhuma noção do instrumento e 3 grupos de alunos com pelo menos algumas noções básicas.

3) Estabelecer metas com o objetivo de cada aluno dos respectivos grupos, executar nos três primeiros meses, um mínimo 10 músicas.

É fundamental que o repertório escolhido pelo professor tenha o perfil de cada grupo, devendo o educador discutir com os alunos e estimular a motivação necessária para o fazer musical.

O conteúdo do programa tem que ser desenvolvido pelo professor, no entanto, é de suma importância ter como fundamento, o perfil sócio-cultural da comunidade, assim como seus costumes musicais e tradições. Na parte técnica do violão é interessante trabalhar elementos musicais simples, como leitura de

cifra com análise dos intervalos feitos pelos alunos no próprio instrumento; leitura melódica simples de peças populares; desenvolvimento rítmico usando gêneros como balada pop, samba e o funk (de banda) principalmente em forma de "batida swingada" no próprio violão. Esses conteúdos devem ser aplicados logo no início do trabalho. O professor pode ficar despreocupado no que se refere a capacidade dos alunos em relação à aquisição dos conteúdos, pois muitos são bastante musicais e alguns talentosíssimos.

**GUIARRA** : Esta oficina pode seguir a mesma linha de dinâmica do violão, principalmente no que se refere aos grupos, porém estes devem ser menores, devido as dificuldades dos alunos adquirirem este instrumento.

Os alunos de violão mais experientes têm boas chances de terem resultados bastante significativos. Geralmente o perfil dos alunos que procuram estudar guitarra são os evangélicos devido a quantidade de igrejas existente na comunidade onde os CIEPs estão localizados.

Os exercícios técnicos importantes podem ser: paletadas alternadas em cordas soltas; escalas maiores e menores em todo braço do instrumento; trabalhar todos os modos gregos e principalmente a escala pentatônica menor 1 b3 4 5 b7.

A importância desses conteúdos é desenvolver a parte técnica e não uma análise sistemática do assunto. No decorrer do trabalhos, o professor pode pedir aos alunos que tragam cds que eles gostem de ouvir e orientá-los a "tirarem as

músicas" de preferência igual ao disco. Além de ensiná-los a tocar os acordes das suas respectivas músicas, é importante inserir no estudo os famosos "solinhos de guitarra", desta maneira a percepção harmônica e melódica e a parte técnica estarão inseridas de forma bem musical e agradável.

**CONTRABAIXO:** características parecidas com a oficina de guitarra principalmente ao conteúdo como escalas maiores e menores; modos gregorianos; etc. A diferença está no perfil dos alunos. Por mais que os alunos evangélicos procurem com bastante interesse esta oficina, existe o perfil dos alunos chamados "pagodeiros".

Aspectos importantes da oficina: estimular os alunos a um conhecimento mais aprofundado do samba e de outros gêneros como maracatu, congadas principalmente os do Espírito Santo, frevos, axé, etc.

**CAVAQUINHO:** manter o mesmo sistema de organização dos grupos, porém evitar um aprofundamento em relação a teoria musical. Estimular a leitura de cifra, ao mesmo tempo enfocando o que eles chamam de "levadas" (batidas). O repertório dentro do perfil dos alunos das comunidades dos CIEPs tem como principais gêneros: samba (pagode de mesa; samba de raiz; samba enredo).

### 3.2. Canto coral utilizando canções populares.

Os alunos dos CIEPs gostam muito de cantar, como falei anteriormente eles são bastante musicais. Desenvolver um trabalho de canto numa escola como

essa, é trabalhar com instrumento (voz) que sem dúvida é um integrador da prática musical mais democrática, onde todos podem participar.

Como já foi mencionado nas outras oficinas, o interessante está em não complicar principalmente quando o assunto é "abertura de voz". Usar as vozes em uníssono é um bom começo para organizar e melhorar a afinação. É fundamental utilizar os procedimentos normais de aquecimento como: solfejar as escalas maiores e menores se possível em todos os tons; desenvolver exercício que estimule uma respiração correta; exercício de relaxamento muscular, etc.

Em relação ao repertório, as músicas com temas folclóricos são bem recebidas por eles, assim como as músicas de estilos com baladas rápidas e lentas. Enfim, basicamente inserir músicas com melodias que eles possam estar familiarizados.

3.3. Prática de conjunto com os seguintes gêneros: samba, música pop, soul, funk e o gospel.

Formação da prática de conjunto:

***Grupo de Música Pop*** - mínimo de 7 integrantes com as seguintes formações:

- um aluno de violão;
- um aluno de guitarra;
- um aluno de contrabaixo;

- um de canto (solista) e dois para (back vocal);
- um de percussão (panderola).

***Grupo de Samba*** - máximo de 11 integrantes com as seguintes formações:

- um aluno de canto (solista) e três para (back vocal);
- um aluno de violão;
- um aluno de cavaquinho;
- quatro alunos de percussão (pandeiro, tam-tam, repique de mão e tambora);
- um aluno de contrabaixo.

***Grupos de Soul e Funk*** - formação básica:

- um aluno de canto (solista) e dois para (back vocal);
- dois alunos de guitarra;
- um aluno de contrabaixo;
- um aluno de percussão (panderola).

***Grupo Gospel*** - formação básica:

- dois de canto (solistas) e quatro para (back vocal);
- um de violão;
- um de guitarra;
- um de contrabaixo;
- dois de percussão (panderola e tumbadora).

Com a proposta de musicalizar, é possível perceber grupos variados nos seus respectivos estilos e gêneros. Sendo assim, desenvolver um trabalho onde a prática de conjunto pode culminar os resultados das aulas em apreciação com também na formação de platéia, sem dúvida é fundamental como estratégia de aplicar o "aprender-fazendo".

## CONCLUSÃO

A visão do mestre Darcy Ribeiro na formulação da animação cultural como afirma Kuenerez (1998) "pode aproximar o homem moderno à sua própria natureza, através da cultura"(p.39).

Essa pesquisa pode mostrar as contribuições que o animador cultural traz para a educação musical principalmente em relação aos materiais fornecidos através de fontes comprometidas com o processo de cultura popular que de certa forma vem contra o ensino sistematizado imposto pelas classes dominantes com seus modelos distantes do povo e da sua verdadeira cultura.

Pensando assim, entendo que é esse o verdadeiro papel do animador: ser um agente integrador e ao mesmo tempo motivador. Ter a capacidade de expor variadas linguagens e manifestações artísticas, que podem ser desconhecidas pela comunidade ou pela escola.

O trabalho do animador cultural, está além do fazer obrigatório, que de certa forma, torna o trabalho mais prazeroso, estimulando o processo de aprendizagem mais significativa e proporcionando o fazer criativo.

Com o conhecimento técnico da linguagem musical junto com a ação pedagógica da animação cultural, o aluno pode partir para a sua autonomia, compartilhando informações, sem passar pelo processo teórico e massante.

Enfim, como já foi dito no trabalho, é bom que o educador musical pense como um animador cultural intercambiando culturas das mais diferentes, sem mesclar influências, e sem criar "padrões", mas respeitando o povo na sua essência.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca de Alencar. "Aprendendo a Aprender como o Aluno que Ensinar": Metodologia para uma Educação Musical Significativa. Anais do VIII Encontro Anual da ABEM. Curitiba, 1999, p.39.

CONDE, Cecília et al. Animação Cultural: Elo Integrador. In RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro, Bloch, 1986, p.133-135.

DUARTE, Mônica. A Prática Interacionista em Música: Uma Proposta Pedagógica. DEBATES, nº 4- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, CLA/Unirio, 2001, p.75-94.

FERNANDES, José Nunes. Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia. Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FERNANDES, José Nunes. Beethoven, funk ou Bumba-meu-Boi? Por uma Teoria Contextualista da Situação Musical. In Raízes e Rumos, Ano 3 nº 5, Pró-Reit. Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, 1996.

FREIRE, Maria Lúcia. Et al. Educação Artística. In RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro, Bloch, 1986, p.74-75.

KUANERZ, Liza Maria S. "Aprender o Brasil, Alcançar os Quatros Ventos" Contribuições da Animação Cultural para o Ensino Formal de Música. Monografia (Graduação). Rio de Janeiro, IVL/Unirio, 1998.

PENNA, Maura. Discutindo o Ensino de Música nas Escolas: Os PCN para os 3º e 4º Ciclos e sua Viabilidade. Anais do VII Encontro Anual da ABEM.

Pernambuco, 1998, p.61-62.

PEIXOTO, Valéria e JARDIM, Antonio. Carl Orff. Educação Musical. Textos de Apoio, Rio de Janeiro, Funarte, 1980, p.1.

PEIXOTO, Valéria e JARDIM, Antonio. Kodály. Educação Musical. Textos de Apoio. Rio de Janeiro, Funarte, 1980, p.2-3.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

SANTOS, Regina Marcia S. Jaques-Dalcrose, Avaliador da Instituição Escolar: Em que se Pode Reconhecer Dalcrose um Século Depois?. DEBATES, nº 4- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, CLV/Unirio, 2001, p.7-48.

TOURINO, Irene. Considerações Sobre a Avaliação de Método de Ensino de Música. Anais do III Encontro anual da ABEM. Goiânia, 1995, p.13-43.

ZAGONEL, Bernadete. Que Educação Musical é Essa? Anais do VII encontro Anual da ABEM. Pernambuco, 1998, p.73-76.