

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

**A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS DO
REGENTE-EDUCADOR DE CORAIS ESCOLARES**

JOSÉ TEIXEIRA d'ASSUMPCÃO JUNIOR

Rio de Janeiro, 2011

**A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS DO
REGENTE-EDUCADOR DE CORAIS ESCOLARES**

por

JOSÉ TEIXEIRA d'ASSUMPCÃO JUNIOR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Doutor José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2011

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis (Fernando Pessoa)

Dedico esse trabalho a meu filho João Pedro e à minha esposa Mônica, que souberam suportar minha ausência nos momentos em que devia estar presente. Da mesma maneira, o dedico à minha mãe, Nelly (in memoriam) e a meu pai, José, que me ensinaram o valor do trabalho e da correção.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nelly d'Assumpção, com imensa saudade e carinho, e a meu pai, José d'Assumpção, exemplo de vida maior;

Aos meus tios, Maria Luíza d'Assumpção e Franco Lo Presti Seminério (in memoriam), por terem sido tão importantes em minha vida;

À Mônica d'Assumpção, minha esposa, por trilhar junto comigo a caminhada, me levantando quando caio;

Ao meu filho, João Pedro d'Assumpção, por que com ele minha vida se completa;

Ao Professor José Nunes Fernandes, pela orientação da presente pesquisa;

À amiga de todas as horas Silvia Sobreira, por tudo, mas, sobretudo, pela sinceridade;

Ao Professor Carlos Alberto Figueiredo, exemplo de correção e referência para todos os momentos em que estou à frente de um coro;

Ao Professor Julio Moretzhon, pela sempre presente confiança;

À Professora Ruth Serrão que, com sensibilidade e carinho, facilitou a descoberta do meu caminho;

À saudosa Professora de piano, Lúcia Murce, por me permitir sonhar;

Ao Carpi (Dr. José Carlos Carpilovski), por me ajudar nos momentos realmente difíceis;

À amiga Débora Braga, companheira de luta e de estudo, cujo incentivo foi fundamental na caminhada;

À amiga Patrícia Costa, pelas sugestões sempre pertinentes;

Ao amigo Padre Lauro Palú, pela revisão ortográfica precisa e generosa de todo o trabalho;

À Professora Ivone Vieira, pelo carinho e atenção na revisão do sumário em inglês;

Ao amigo Eleandro Cavalcante, por me apresentar ao verdadeiro Bourdieu;

A todos os meus colegas do mestrado;

Aos Professores Eduardo Lakschevitz, Mario Assef, Patrícia Costa e Valéria Correia, pelas respostas oportunas e relevantes;

Aos membros da minha banca, Professor Dr. José Nunes Fernandes, Professor Dr. Carlos Alberto Figueiredo, Professora Dra. Maria José Chevitarese, Professor Dr. Sérgio Barrenechea e Professora Dra. Elza Lancman Greif;

A todos os Professores da Pós-Graduação com os quais tive aula, pela seriedade e competência;

Aos dez ex-cantores do Coro de Quintino, hoje meus colegas de profissão, por terem me dado a oportunidade de relembrar o quanto valeu trabalhar com eles;

Ao Coro de Quintino e a todos os integrantes que dele fizeram parte, pois sem eles este trabalho não existiria;

Aos meninos e meninas do Solar, pela “boniteza” dos seus sorrisos;

A todos os da minha família e aos amigos, pelo apoio irrestrito;

A todos os corais que dirigi e que dirijo, por me ensinarem sempre o valor da humildade e o desvalor da arrogância;

A todos os meus alunos e alunas, cantores e cantoras, que, através da confiança, da alegria e do trabalho, tornam-me capaz de enxergar, a cada dia, o quanto é bom caminharmos juntos.

D'ASSUMPÇÃO Junior, José Teixeira. *A pedagogia crítica de Paulo Freire e as práticas do regente-educador de corais escolares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A presente pesquisa busca encontrar elementos que comprovem o valor da questão pedagógica no processo de formação e desenvolvimento de corais ligados a instituições de ensino regular e ensino básico e técnico em música. A partir da investigação das ações, dos propósitos, princípios e limites pertinentes à figura do regente escolar de corais, são estabelecidos parâmetros referentes à determinada terminologia jurídica e à prática reflexiva, a fim de se verificarem as consequências e desdobramentos de sua conduta à luz da educação dialógica e problematizadora, em contraposição à educação “bancária”, ambos conceitos basilares da pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire (1987; 1996; 1997a; 1997b; 2001). Da mesma maneira, alguns conceitos de Pierre Bourdieu são investigados no sentido de aprofundar os estudos que relacionam práticas pedagógicas no canto coral escolar com o crescimento provocado nos educandos. Assim, são procurados subsídios que aproximem os objetivos de *performance* a práticas pedagógicas transformadoras, pautadas no valor ético da não-exclusão. A metodologia utilizada abrange a revisão da literatura existente e a análise de dois estudos de caso: o Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino – FAETEC e o Coral Infantil Meninos de Luz – Comunidade Pavão-Pavãozinho, levando-se em consideração a pedagogia crítico-progressista freireana como referencial teórico maior.

Palavras-chave: regência coral – canto coral escolar – educação – *performance* – ética – Paulo Freire.

D'ASSUMPÇÃO Junior, José Teixeira. *The critical pedagogy of Paulo Freire and the practice of the conductor-educator of school choirs*. 2011. Dissertation (Master Degree in Music) – Post Graduate Program in Music, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research seeks to find evidence to prove the value of pedagogical issues in the formation and development of choirs attached to institutions of regular education and basic education and technical in music. Based on the investigation of the actions, purposes, principles and limits relevant to the figure of director of choirs in schools are established parameters for certain legal terminology and reflective practice in order to ascertain the consequences and ramifications of his conduct in the light of dialogical and problematic education, in contrast to banking education, both basic concepts of critical and progressive pedagogy of Paulo Freire (1987; 1996; 1997a; 1997b; 2001). Similarly, some concepts of Pierre Bourdieu are investigated in order to deepen the studies linking teaching practices with the school choir led growth in students. Thus, subsidies are sought that will approximate the performance goals and transformative pedagogical practices, rooted in the ethical value of non-exclusion. The methodology includes a review of existing literature and analysis of two case studies: the Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino – FAETEC and the Coral Infantil Meninos de Luz – Pavão-Pavãozinho Community, taking into account the critical and progressive pedagogy of Freire as a theoretical greater.

Key-words: choral conducting – choral school – education – performance – ethics – Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGICA DE PAULO FREIRE COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PRÁTICA CORAL.....	16
1.1. Aproximações entre a pedagogia freireana e a prática da regência coral	
1.1.1. Breve abordagem das teorias da aprendizagem	
1.1.2. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido na atualidade	
1.2. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a música	
1.3. A educação problematizadora e a educação “bancária” como referências pedagógicas na prática coral	
CAPÍTULO 2 – A ÉTICA PEDAGÓGICA FREIREANA NA PRÁTICA DA REGÊNCIA CORAL.....	59
2.1. O <i>modus</i> e sua conceituação	
2.1.1. <i>Modus faciendi, modus operandi, modus vivendi e modus in rebus</i>	
2.2. Paulo Freire, os <i>modi</i> e sua aplicabilidade na prática da regência coral escolar	
2.3. O conceito de <i>habitus</i> de Pierre Bourdieu como elemento de reflexão para os <i>modi</i> na prática coral escolar	
2.4. O <i>habitus</i> e os <i>modi</i> : aplicabilidade em um caso concreto	
2.5. A responsabilidade pedagógica do regente-educador com a ética	
2.6. <i>Performance</i> que gera exclusão e a ética como <i>est modus in rebus</i>	
2.7. O regente-educador reflexivo	
CAPÍTULO 3 – O CORO DE CÂMARA DO CETEP/QUINTINO E O CORAL INFANTIL MENINOS DE LUZ.....	126
3.1. Histórico do Coro de Câmara do CETEP/Quintino	
3.1.1. A excelência da <i>performance</i> aliada à educação dialógica e problematizadora	
3.2. O Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino, segundo a visão de quatro regentes	
3.2.1. Os regentes e suas atividades	
3.2.2. As respostas dos questionários	
3.3. Breve histórico do Coral Infantil Meninos de Luz	

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA E DE UM ESTUDO DE CASO.....	182
4.1. Aproximações com as conclusões de Chevitaresh (2007) sobre a prática freireana exercida no Coral Meninos de Luz	
4.2. Os questionários dos ex-alunos-cantores do Coro de Câmara de Quintino	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	244
ANEXOS.....	253

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1.....	253
Modelo do questionário dirigido aos quatro regentes	
ANEXO 2.....	254
Modelo de questionário aos ex-alunos-cantores do Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino	
ANEXO 3.....	255
Respostas integrais dos regentes	
Anexo 3A.....	255
Respostas de Eduardo Lakschevitz	
Anexo 3B.....	256
Respostas de Mario Assef	
Anexo 3C.....	257
Respostas de Patrícia Costa	
Anexo 3D.....	258
Respostas de Valéria Correia	
ANEXO 4.....	260
Respostas dos ex-alunos-cantores do Coro de Quintino	
Anexo 4A	260
Respostas de R1	
Anexo 4B	260
Respostas de R2	
Anexo 4C	261
Respostas de R3	
Anexo 4D	262
Respostas de R4	
Anexo 4E	263
Respostas de R5	
Anexo 4F	265
Respostas de R6	
Anexo 4G	265
Respostas de R7	
Anexo 4H	267
Respostas de R8	
Anexo 4I	268
Respostas de R9	
Anexo 4J	269
Respostas de R10	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	29
Esquema de aquisição do conhecimento de Jean Piaget (PIAGET, 1979).	
Figura 2.....	170
Uma das primeiras formações do Coro de Câmara em apresentação no Teatro do CEI/Quintino no ano de 1998.	
Figura 3.....	171
Coro de Câmara em apresentação no Palácio Guanabara para o Governador do Estado do Rio de Janeiro, Marcelo Alencar, e para o Ministro de Educação, Paulo Renato de Souza.	
Figura 4.....	171
Coro de Câmara de Quintino em viagem a Paty do Alferes-RJ, por ocasião da realização do evento Canto na Aldeia, no ano de 2002.	
Figura 5.....	172
Madrigal VivaVoce (doze cantores do Coro de Câmara que se mobilizaram para formar um grupo vocal destinado a executar um repertório ligado à música antiga) em concerto na Casa Rui Barbosa, durante o VIII Curso Internacional de Regência Coral, no ano de 2002.	
Figura 6.....	173
Aquecimento do Coro de Câmara antes do Concerto na Casa Rui Barbosa, durante o VIII Curso Internacional de Regência, no ano de 2002.	
Figura 7.....	174
Coro de Câmara da Escola de Música CETEP/Quintino momentos após o Concerto realizado na Casa Rui Barbosa - VIII Curso Internacional de Regência Coral, no ano de 2002.	
Figura 8.....	201
Coral Infantil Meninos de Luz, durante ensaio em 2010.	
Figura 9.....	201
Orquestra e Coral Infantis do Solar Meninos de Luz, momentos antes da apresentação de fim de ano, em 2009. Teatro Solar Meninos de Luz – Comunidade Pavão-Pavãozinho.	
Figura 10.....	202
Coral Infantil Meninos de Luz antes do ensaio. (Os rostos dos alunos e alunas foram sombreados, no sentido de se preservarem suas imagens, tendo em vista se tratar de menores de idade).	

INTRODUÇÃO

*O grande segredo para a plenitude
é muito simples: compartilhar.*

Sócrates

Considerações Iniciais

Ao longo de quase quinze anos tenho trabalhado regendo corais amadores no Estado do Rio de Janeiro, sendo certo afirmar que a pesquisa ora realizada se baseia de modo bastante significativo no aspecto que sempre julguei prioritário em todas as práticas de coro com as quais tive envolvimento, isto é, a difícil tarefa de conciliar a busca constante pela excelência da *performance* com práticas pedagógicas realmente transformadoras.

A grande maioria dos corais que dirigi e dirijo são grupos ligados a escolas de ensino regular, públicas e particulares privadas, escolas de música de nível básico e técnico, bem como a universidades, e outros, advindos de cursos, oficinas e projetos voltados para a prática da regência coral.

Ao ressaltar que “em todo o mundo, e o Brasil não é exceção, a grande maioria dos corais é de amadores” (p.1), Junker (1990) traz à tona a questão de que, dada a profusão de corais amadores existentes, muitas vezes compostos por pessoas com pouca experiência musical, o cabedal de informação técnica disponibilizada pelos regentes configura-se como uma das únicas fontes de crescimento musical a que os respectivos cantores têm acesso, tornando-se tais regentes os maiores responsáveis por toda e qualquer formação musical que se pretenda desenvolver.

Da mesma forma, Fucci Amato (2007) aborda o tema afirmando que “nas práticas corais junto a indivíduos sem prévio conhecimento musical, o coro cumpre a função de única escola de música que essas pessoas tiveram, na maior parte dos casos” (p. 83).

A responsabilidade que recai sobre o regente – no caso da presente pesquisa, regente-educador – a partir de tais observações, se mostra suficiente para o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas no que diz respeito às suas práticas e ações junto aos coros amadores, sobretudo se for levada em consideração a imensa importância que o canto coletivo sempre teve ao longo da história da música para a humanidade. Ademais, o papel que pode exercer nos dias de hoje no Brasil é fundamental, tendo em vista a carência de valores éticos e morais que assola a realidade social do nosso país, em contraposição às contribuições que a visão progressista do educador Paulo Freire pode proporcionar.

Chevitarese (2007) ressalta tal importância afirmando que “Ao estudar a prática do canto coletivo no Brasil verifica-se que, embora esse tenha vivido momentos com total apoio do estado e outros com ausência do mesmo, essa prática se manteve presente ao longo de nossa história” (p. 125).

Ao justificar o valor do canto coral na atualidade Dias (2008) vai além, a ele agregando uma função mais abrangente, especificamente no que se refere ao caráter de desenvolvimento humano que tal atividade promove:

Portanto, a Educação Musical não privilegia só a música, mas também outras questões do homem tais como a socialização, a busca da auto-estima e a contemplação das subjetividades. Considerando essas questões, a prática coral tem se firmado cada vez mais em vários espaços da sociedade, desempenhando esse papel de contribuir para o desenvolvimento do ser humano através da experiência musical coletiva (SANTA ROSA, 2006 apud DIAS, 2008, p. 231).

Assim, o foco desta pesquisa se direciona à prática adotada por regentes de coros amadores ligados a escolas de ensino básico regular e a escolas de música de ensino básico e técnico. A questão da faixa etária como elemento delimitador do estudo merece ressaltar, no momento em que se leva em consideração a idade dos alunos do ensino fundamental brasileiro, que se inicia no 1º ano e estende-se até o 9º ano, abrangendo dos seis ou sete anos até os quatorze ou quinze. Portanto, estabelecem-se os coros infantis e juvenis escolares como grupos-alvo de análise na presente dissertação.

Excluem-se desse rol os corais ligados a escolas superiores de música, pois embora tais coros também apresentem intensa atividade pedagógica, trabalham de uma maneira bem mais direcionada à questão técnica da educação musical propriamente dita, não requerendo uma prática, por parte do regente-educador, pautada em preocupações mais acentuadas referentes à formação abrangente do aluno que, no ensino fundamental, face à faixa etária correspondente, merecem fundamental atenção.

Os coros profissionais e aqueles mantidos por associações, empresas ou igrejas também não são alvo de análise da presente pesquisa, haja vista o fato de que os propósitos de tais grupos, em geral compostos por adultos, possuem, quase sempre, características bem diversas daquelas apresentadas por corais escolares compostos por crianças ou adolescentes, isto é, por pessoas em plena fase de formação.

Assim, a prática pedagógica presente no ambiente escolar, em todos os níveis, surge como um forte diferencial se comparada àquela utilizada por corais não vinculados a escolas ou a universidades (onde a escolha profissional do jovem já foi por ele decidida). Ademais, embora a questão educacional esteja sempre presente na atuação de qualquer regente de coro, no caso específico de instituições de ensino tal

prática deve vir precedida por uma intenção formativa, aproximando-se do que Freire (1987) chamou de prática pedagógica humanizadora.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p.31).

Neste contexto, privilegia-se, independentemente da transmissão do conteúdo técnico que esteja sendo desenvolvido, não somente a assimilação de tal conteúdo de forma reflexiva e crítica, mas também o diálogo como elemento essencial que sustenta todas as ações do regente enquanto educador, cujo teor norteia seus objetivos no sentido de atingir uma educação que propicie transformações. Ao longo da pesquisa, portanto, é investigado o aspecto da educação eticamente transformadora, abordada no sentido de defini-la e enquadrá-la como recurso a ser perseguido pelo regente-educador.

Por regente educador de escolas que atendam crianças e adolescentes, entendo o regente que se preocupe com a assimilação, por parte dos alunos, do conteúdo musical a ser ensinado, na mesma medida em que esteja atento à formação de tais alunos da maneira mais plural, abrangente e generosa possível.

É relevante ressaltar, portanto, que os corais escolares são corais amadores, mesmo que apresentem expressiva excelência técnica, cujo ambiente representa o espaço onde o regente-educador desenvolve ações com o cunho transformador anteriormente citado junto a seus alunos-cantores. Isto ocorre tanto no que se refere à construção e aperfeiçoamento das habilidades musicais por eles apresentadas, como, também, no que tem relação com a formação de cidadãos críticos e éticos. Em ambas as abordagens, a transmissão do conteúdo não deve ser considerada como o objetivo principal da prática pedagógica, conforme observa Freire (1996):

Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 18).

Assim, esta pesquisa se preocupa com a questão da *performance* e da prática pedagógica do regente-educador, fundamentando-se nos estudos de Paulo Freire, especificamente no que se refere ao caráter da não-exclusão. Tal aspecto, o da não-exclusão, está presente em toda a sua obra. Na revisão da literatura sobre o tema, tanto na área da educação musical como, mais amplamente, na pedagogia, isso foi verificado.

A argumentação dos vários posicionamentos de autores a respeito disto deu subsídios para a reflexão mais aprofundada sobre o caráter pedagógico que a *performance* coral deve propiciar.

Em consonância com tal reflexão, o presente estudo se deterá também em práticas adotadas pelo regente-educador no sentido de lidar com o amadorismo dos corais escolares sem que isso esteja relacionado a uma atividade com resultados inócuos ou insuficientes. Grande parte do êxito de um trabalho coral depende, sobremaneira, da atuação dos regentes-educadores para a consecução de uma *performance* satisfatória. Isto ocorre desde que haja o cuidado de não se confundir a qualidade de tais resultados com o grau de complexidade de execução neles contido, pois é perfeitamente possível alcançar resultados extremamente simples com grande excelência no que diz respeito à execução técnica.

O problema

O presente trabalho encontra amparo no pressuposto de que um regente de coral amador, ligado a escolas, deve estar sempre atento ao seu papel de educador, conciliando-o, com inteligência e sensibilidade, ao caráter estético que pretende desenvolver com seu coro e, não menos importante, que o seu coro é capaz de alcançar.

Em princípio, poderia pensar-se que a não-exclusão citada anteriormente se refere exclusivamente aos alunos desafinados que, em geral, são afastados da atividade coral que possui objetivos específicos de *performance*, por não serem ainda capazes de acompanhar as propostas nela contidas.

Entretanto, este trabalho enfoca também a exclusão que ocorre com o aluno musicalmente apto, integrante de um coro escolar dirigido por um regente não-educador, partindo-se da proposição de que tal regente tem preocupações ligadas somente à *performance*, em detrimento, muitas vezes, do crescimento do aluno como ser humano. É relevante ressaltar que ambos os assuntos fazem parte de um mesmo problema, qual seja: a equivocada postura do regente de coral que, de maneira não-ética, aposta na exclusão como caminho para alcançar objetivos que venham a enaltecer e valorizar o seu trabalho.

Proceder assim permite ao regente-educador produzir uma atividade artisticamente relevante, concomitantemente paralela e indissociável a uma conduta atenta à construção da formação dos alunos com os quais atua.

No sentido de favorecer o crescimento pleno dos alunos e do grupo como um todo, independentemente das dificuldades que surgirem, o regente-educador precisa estar consciente da sua condição de liderança visando o crescimento do coral, das

peças individualmente e de si próprio. Ao se valer de habilidades e competências técnicas relacionadas à questão musical, propriamente dita, ao seu preparo pedagógico e à sua capacidade de gerenciamento, não somente consolida tal liderança, mas, sobretudo, estabelece recursos para produzir uma atividade baseada na qualidade técnico-musical associada às preocupações pedagógicas que todo educador deve possuir em relação aos seus educandos.

Fucci Amato (2007) assim estabelece o papel do regente de corais:

O regente de um coral deve atuar com a perspectiva de realizar um trabalho de educação musical dos integrantes de seu grupo. Para a condução de um trabalho artístico que envolve um grupo diversificado como um coral, faz-se necessária a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida (FUCCI AMATO, 2007, p. 76).

O aspecto transformador inerente às práticas corais, capaz de produzir significativas mudanças na vida de crianças e adolescentes, surge como um elemento de essencial importância para a argumentação que estará contida na presente dissertação, tanto no que diz respeito à *performance* dos coros e dos regentes, como no aspecto pedagógico que a eles está ligado de maneira inseparável.

Referenciais Teóricos

A pedagogia progressista crítico-libertadora do educador brasileiro Paulo Freire, através de seus ensaios *Pedagogia do Oprimido* (1986), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Esperança* (1997a), *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar* (1997b) e *Política e Educação* (2001), é a base sobre a qual todo o desenvolvimento da pesquisa ocorreu, sendo o principal referencial teórico utilizado, na

medida em que é confrontado com textos sobre educação musical, *performance*, correntes pedagógicas, bem como aqueles ligados à sociologia e à filosofia que tratam da questão da ética em associação com a aprendizagem humana.

Na área musical, especificamente, serviram como referenciais os estudos ligados à gestão de grupos corais de Rita de Cássia Fucci Amato (2007; 2008; 2009), o trabalho acadêmico voltado para o estudo das práticas de regência coral de Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (1989; 1990; 2006) e a tese de doutoramento de Maria José Chevitarese (2007), que aborda a pesquisa realizada por ela junto ao Coral Meninos de Luz, oriundo da comunidade Cantagalo/Pavão-Pavãozinho, no Rio de Janeiro.

Da mesma forma, a minha experiência como regente do Coro de Câmara do CETEP/Quintino, de 1997 a 2003, e do Coro Infantil do Solar Meninos de Luz (Comunidade Pavão-Pavãozinho), de 2007 a 2010, ambos citados na presente dissertação – sendo o Coro de Quintino alvo de estudo de caso, descrito no Capítulo 3 – são referenciais importantes para o desenvolvimento da pesquisa no que concerne à análise daquilo que pode advir de um pensamento plural acerca das práticas de um regente-educador-artista.

Outrossim, os conceitos de capital cultural, campo, *habitus* e *habitus* de classe do pensador francês Pierre Bourdieu (1983a; 1983b; 1990; 1992; 1998; 2001) são investigados com o sentido de realizar um maior aprofundamento em relação à prática da regência coral em escolas à luz dos *modi* de ação e pensamento dos respectivos regentes, sendo finalmente associados às teorias da prática da reflexão, especialmente fundamentadas pelas pesquisas de Donald Schön (1995; 2000) e Pollard e Tann (1987).

Justificativa

Embora haja significativa produção acadêmica referente à prática da regência em corais amadores¹ no Brasil (ALFONSO, 2004; ANDRADE, 2001; BALLESTEROS, 2008; COSTA, 2007; FIGUEIREDO, 1989, 1990, 2006; FIGUEIREDO, 2006b; FUCCI AMATO, 2007, 2009; LAKSCHEVITZ, 2006; SENA, 2002; SZPILMAN, 2005), a revisão da literatura elaborada não detectou nenhum trabalho que investigasse a postura do regente de corais escolares, relacionando seus aspectos pedagógicos e artísticos a partir dos referenciais teóricos apresentados neste trabalho.

Vale destacar o que pode ser entendido por prática da regência coral, cujo significado representa tudo que cabe à atividade do regente de coro de escola, isto é, desde suas ações para a formação de um coral, passando pela audição e triagem de alunos e escolha de repertório, até o modo como planeja, conduz e avalia seus ensaios, apresentações e concertos, aliado à forma como interage e orienta seus alunos-cantores.

A pesquisa tem como referencial pedagógico o pensamento ético e transformador contido na obra de Paulo Freire, em contraponto a conceituações históricas ligadas às teorias de ensino-aprendizagem. Outrossim, o enfoque epistemológico que o conceito de prática reflexiva de Schön (1995; 2000), Pollard e Tann (1987) e Dewey (1959) propicia promove fundamento teórico para a prática freireana no ambiente coral, levando-se ainda em consideração as contribuições de Philippe Perrenoud (2002a; 2002b) acerca do conceito de *habitus* na formação dos professores.

¹ Levando-se em consideração que grande parte dos corais existentes é de amadores, é prudente associar a grande maioria dos trabalhos acadêmicos cujos autores foram citados, ao universo do canto coral amador e, por extensão, escolar.

Da mesma forma, a visão realística de Pierre Bourdieu (1983) a respeito de campo e *habitus*, especificamente relacionada à prevalência do caráter social das transformações sobre aquele individual, no qual os agentes moldam seus *habitus* de acordo com um campo que condiciona e produz *modi* de pensamento e atuação, também é utilizada no sentido de possibilitar um aprofundamento maior a respeito do enfoque esperançoso contido nas propostas de Paulo Freire.

Como forma de referendar minha adesão às ideias freireanas na prática da regência coral escolar, a despeito do que defende Bourdieu acerca da rigidez presente nos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, trago também à discussão alguns argumentos de Zaia Brandão (2005), bem como de Bernard Charlot (2009) que, a partir de uma perspectiva crítica do pensamento bourdieuiano, problematizam o assunto pertinente ao valor das ações individuais em detrimento do funcionalismo dos dois conceitos anteriormente citados, abordando a questão da possibilidade de transformação dos *habitus* e discutindo o papel da escola como espaço capaz de gerar conscientização crítica, respectivamente. Aliado a isso, utilizo também o trabalho de Fucci Amato (2008) no sentido de esclarecer a questão do conceito de capital cultural de Bourdieu.

Os estudos de Frank Abrahams (2005), associando o ensino musical à pedagogia progressista de Paulo Freire (1986, 1996, 1997a, 1997b) também servem às reflexões da presente pesquisa no momento em que trazem contribuições teóricas ao desenvolvimento dos objetivos nela propostos.

Da mesma maneira, a tese de doutorado de Chevitarese (2007) trata da questão da transformação do indivíduo a partir da prática coral, levando em consideração as teorias de Jofre Dumazedier e Paulo Freire. Entretanto, seu enfoque se dá especificamente no universo do trabalho por ela realizado nas comunidades do

Cantagalo/Pavão-Pavãozinho, com ênfase nas transformações obtidas, levando-se em consideração o aspecto da carência sócio-econômica presente naquela realidade comunitária.

A presente pesquisa não prioriza a questão social como objeto de estudo, embora não a deixe relegada ao esquecimento, na medida em que, ao tratar das transformações que a pedagogia numa atividade coral pode desencadear, indiretamente acaba se referindo também a aspectos de natureza sócio-econômica e cultural.

Assim, percebendo a importância da conduta do regente de corais enquanto educador, a presente investigação pode servir aos estudos da prática coral escolar, a partir de uma abordagem essencialmente pedagógica. Portanto, surge como possível contribuição aos estudos pertinentes ao tema no âmbito da *performance* e da educação, visando reflexões de diversas ordens no sentido de associar à prática do regente-educador escolar os preceitos da pedagogia progressista de Paulo Freire.

Metodologia

A pesquisa se desenvolveu por meio de uma metodologia baseada na revisão da literatura existente, referente aos temas relacionados à pedagogia, à educação musical, à prática de regência, ao canto coral, bem como a aspectos ligados à gestão de grupos sociais, especificamente corais, à luz da sociologia. Também foram pesquisados textos voltados para as teorias de ensino-aprendizagem e a questão da ética dos regentes à luz da visão problematizadora de Freire (1987), bem como aspectos inerentes à terminologia jurídica utilizada.

No que se refere ao estudo de caso do Coro da Escola de Música do CETEP/Quintino-FAETEC, do qual fui regente-fundador de 1997 a 2003, utilizei dois questionários abertos específicos, cujo escopo era o de descrever as atividades do grupo tanto por aqueles que o ouviam, como por quem fazia parte dele.

O primeiro questionário (ANEXO 1) foi dirigido a quatro regentes de corais com renomada atual no cenário musical brasileiro, cujo contato com o Coro de Quintino ocorreu de maneira mais intensa em alguns períodos de sua atuação. Assim, a partir de suas respostas, procurei discutir não somente a qualidade técnica que o grupo alcançou, mas, sobretudo, até que ponto eram percebidos indícios de uma prática que produzia excelência de *performance* através de ações pedagogicamente preocupadas com a formação plural dos adolescentes que o compunham. Da mesma forma, houve a intenção de se evidenciar a opinião de tais regentes acerca do valor do canto-coral no crescimento de jovens em formação de um modo geral, bem como do papel dos regentes nesse processo de construção humana à luz do pensamento freireano.

O segundo questionário (ANEXO 2) consistiu na escolha de dez alunos-cantores que se tornaram músicos profissionais, com ou sem formação superior, dentre as dezenas de alunos-cantores – à época, adolescentes, por se tratar de um coro juvenil – que o integraram, em sua maioria, ao longo de sete anos. Através de doze questões abertas, investigo de que maneira e em que medida a adoção de práticas pautadas na pedagogia crítica de Paulo Freire, no decorrer do desenvolvimento das atividades do grupo, foram significativas para a construção ética de valores que, inclusive, podem ter influenciado na decisão de suas escolhas profissionais.

Ratifica-se aqui a observação de que a pesquisa, embora não pretenda, especificamente, aprofundar-se na questão referente ao papel do canto coral na

formação do músico profissional, precisa tecer considerações a respeito do tema. A prática pedagógica adotada pelo regente-educador, quando atenta e criteriosa, não é importante só para a formação daqueles indivíduos que tiverem pouco interesse em relação à música, no sentido de capacitá-los, ao lhes oferecer oportunidades voltadas para a arte.

É também uma referência para todos os demais que apresentarem interesse musical mais acentuado, pois, por intermédio de práticas equivocadas, um regente pode ser o responsável pelo desestímulo de um aluno que, se bem orientado, poderia vir a se tornar um futuro músico. Entendo que a construção da criticidade do educando, segundo o pensamento de Paulo Freire, também se refere ao desenvolvimento dessa capacidade em relação a decisões de escolhas de vida, tais como a opção profissional sobre a qual os jovens estudantes tão fortemente são obrigados a refletir.

Tanto as questões do primeiro questionário, dirigido aos regentes, como as do segundo, aos alunos-cantores, foram encaminhadas por email, após contato anterior que confirmava a aceitação de todos com relação à participação na pesquisa. Nas mensagens eletrônicas pedi que as respostas fossem dadas da maneira mais objetiva e sincera possível.

A análise das respostas se pautou nos conceitos de Paulo Freire ligados à problematização através de uma educação dialógica, crítica e ética. As ideias de campo, *habitus*, *habitus* de classe e capital cultural de Pierre Bourdieu (1983), bem como a teoria da prática reflexiva de Donald Schön (1995; 2000) também foram utilizadas. Além disso, os *modi faciendi*, *operandi*, *vivendi* e *in rebus* também foram recursos para um maior esclarecimento do tema.

Faço também um relato de experiência pertinente ao Coral Infantil Meninos de Luz, da comunidade Pavão-Pavãozinho, enquanto estudo de campo da tese de doutorado de Chevitarese (2007), cujo teor serviu como referencial para se investigar a prática da regência coral segundo preceitos do pensamento de Paulo Freire. Através das respostas contidas nos “círculos de discussão” elaborados pela autora, faz-se um paralelo com a prática exercida em Quintino, levando-se em consideração também o período em que fui regente daquele Coro, após a saída da professora Chevitarese.

Objetivos:

1 – Analisar a literatura referente à prática da regência coral brasileira, criando vínculos com a pedagogia crítico-problematizadora – não “bancária” – de Paulo Freire (1987), no sentido de estabelecer parâmetros que definam, a partir de dois dos princípios: da educação e da ética, por meio de uma terminologia amplamente utilizada pela doutrina jurídica, o que significa ser, efetivamente, um regente-educador que adota ações não-excludentes;

2 – Investigar as práticas corais escolares que priorizam a *performance* em detrimento da formação humanística e do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos-cantores, valendo-se dos conceitos de *habitus*, “campo” e “capital cultural” de Pierre Bourdieu (1983) e da prática reflexiva de Donald Schön (1995; 2000), Pollard e Tann (1987) e Dewey (1959), no sentido de analisar, a partir dos dados obtidos através da literatura pertinente, de que maneira e em que medida afetam o crescimento técnico dos grupos e a conscientização dos alunos-cantores acerca de suas possibilidades de transformação;

3 – Refletir sobre as atividades que o Coro de Câmara do Cetep/Quintino e o Coral Infantil Meninos de Luz – Comunidade Pavão-Pavãozinho, desenvolveram ao longo de sete anos, buscando encontrar elementos que esclareçam o que vem a ser uma postura essencialmente pedagógica² por parte do regente-educador, bem como no que se refere às consequências que produzem junto aos alunos-cantores, através de dados obtidos por meio de questionário aberto, com relação ao primeiro, e dos estudos de Chevitarese (2007) associados à minha experiência pessoal, no que se refere ao segundo.

² Há uma preocupação constante, na presente dissertação, de se estabelecerem critérios que possibilitem definir claramente o que vem a ser uma postura essencialmente pedagógica por parte do regente-educador, sendo relevante destacar a preocupação de se ater ao pensamento da pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire como referencial maior.

CAPÍTULO 1

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PRÁTICA CORAL

*O homem não é nada além daquilo
que a educação faz dele.*

Immanuel Kant

Ao falar da atividade dos regentes de canto coral ligados a escolas de ensino regular brasileiras, públicas e particulares, incluindo-se neste rol as escolas de música de ensino básico e técnico, é relevante notar que suas atividades estão inseridas em aulas regulares através dos ensaios que dirigem. Associando-se a atividade de ensaio às aulas regulares de música ministradas para alunos, o primeiro ponto que se mostra importante é justamente a fixação do valor da prática coral na educação de crianças e jovens e do quanto os regentes são responsáveis por quaisquer consequências que dela advenham.

De uma forma geral, há grande consenso com relação aos benefícios que o aprendizado musical pode trazer ao ser humano e, no caso específico do canto coral, tais benefícios envolvem várias áreas ligadas à questão da saúde física e mental das pessoas, à autoestima, ao desenvolvimento da concentração e da disciplina, à capacidade respiratória e motora, etc. Muito em razão de que é através da música que, por intermédio do canto, as transformações ocorrem – nesse sentido como autotransformações, ou seja, é por meio do corpo humano que o canto se processa –, não parece estranho pensar que as mudanças que nele surgem possam ter uma ascendência e resultados ainda maiores justamente por esta razão.

Assim, com o intuito de salientar a responsabilidade do regente à frente de seus

cantores, face às significativas consequências que o canto pode provocar na vida das pessoas e ao valor das ideias do educador Paulo Freire, quando associadas à prática da regência coral, acho conveniente mostrar, de modo breve, o quanto o ato de cantar em corais tem se firmado, através de pesquisas acadêmicas, como um forte coadjuvante para o bem-estar das pessoas que dele fazem uso.

Os coros são ambientes nos quais a música se desenvolve de acordo com processos individuais de execução que, agregados, transformam-se num grande processo coletivo, onde preceitos relacionados à solidariedade, ao respeito, à disciplina e à comunhão caminham paralelamente a inúmeras demandas técnico-musicais, tais como a afinação, o ritmo, o conteúdo linguístico – muitas vezes em outro idioma –, a compreensão formal das peças trabalhadas, a técnica vocal, além do entendimento histórico-social do respectivo repertório.

Fucci Amato (2008) assim descreve a prática coral:

Grupos de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, sendo ambientes permeados por complexas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ofício da regência coral requer de seu praticante um conjunto de habilidades inter-relacionadas referentes não somente ao preparo técnico-musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, educação musical e convivência em um grupo social. Adjacentes a tais habilidades estão os saberes interdisciplinares – educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos etc. –, os quais, em sinergia, conduzem a uma prática de canto em conjunto concomitantemente gratificante aos seus participantes e aos ouvintes, com desempenho social e musicalmente ativo (FUCCI AMATO, 2008, p. 15).

É evidente que uma prática coral responsável e competente atua no indivíduo de modo significativo, operando através de vários canais no desenvolvimento de uma ação possivelmente transformadora. Aspectos ligados à sociologia, à política, à psicologia, à pedagogia, à fonoaudiologia, à medicina-terapêutica, bem como a todos os conteúdos relacionados à teoria musical obviamente, são citados repetidamente por inúmeros

autores que tratam do tema (CHEVITARESE, 2007; SZPILMAN, 2005; DURRANT, 2003; GREEN, 1987; FIGUEIREDO, 1990; FIGUEIREDO, 2006; LAKSCHEVITZ, 2009; entre outros), como áreas de conhecimento amplamente associadas ao canto em conjunto.

Vale ressaltar o que diz Chevitarese (2008) sobre o assunto:

Encontra-se o canto coletivo com as mais variadas funções socioculturais. Educação, formação do indivíduo, construção da cidadania, divulgação de valores religiosos, elemento terapêutico, a serviço da propagação e manutenção do poder do Estado, elemento de contestação e crítica às estruturas sociais vigentes, são algumas delas. (CHEVITARESE, 2008, p. 125)

Ao atribuir ao canto coral o caráter humanista e, mais ainda, enfatizando toda uma abordagem ligada ao bem-estar do homem, Szpilman (2005) vai além:

O canto coral é uma ferramenta cheia de qualidades e virtudes, que pode ir em direção a perspectivas enriquecedoras para as diferentes culturas que coexistem no Brasil, **enquanto educação que busque um mundo menos excludente**, enquanto prazer ético-estético a ser construído, produzindo também ressingularizações que libertem os homens para uma humanização maior. Sendo assim, é um importante núcleo, um pólo (*sic*) de criação quase que espontânea de saúde individual, mental, social e mesmo ambiental (SZPILMAN, 2005, p. 73, grifos meus).

Assim, o canto coletivo é uma prática de conjunto que rompe as expectativas que, de imediato, costumam-se ter acerca de quaisquer outras práticas de conjunto musicais. Por não se limitar a desenvolver simplesmente as habilidades técnicas dos cantores – ressaltando-se o fato de que a sua ocorrência na formação de todo músico sugere-se como imprescindível e, em nível universitário, quase sempre obrigatória – provoca inquestionável crescimento, ao vislumbrar ricos horizontes relacionados ao desenvolvimento do indivíduo em geral, tal qual lembra Chevitarese (2008) ao afirmar que “o canto coral se estabelece desta forma, como um valioso instrumento de educação para liberdade e autonomia” (p. 127).

O que aparece como fator preponderante, para que tal afirmação seja o reflexo da realidade, é o fato de que o sucesso de um coro depende fortemente da competência e das habilidades do regente para que haja efetiva aprendizagem, sem as quais qualquer objetivo voltado para a “**liberdade e autonomia**” (grifos meus) estará seriamente comprometido no que se refere ao ensino pretendido.

A contextualização sugerida pela autora, envolvendo aspectos ligados à liberdade e à autonomia, coincide com a posição defendida por Figueiredo (1990) quando este, ao afirmar que “o objetivo da prática coral pode estar alicerçado em princípios educacionais que possibilitem o crescimento do indivíduo através da experiência” (p. 18), cita Martins (1985), cuja abordagem ressalta que “o objetivo da educação é desenvolver a mente no sentido da **independência** e da **autonomia** do indivíduo” (p. 19, grifos meus).

É relevante observar a aproximação dos termos independência, liberdade e autonomia³ que, em resumo, têm significados parecidos na essência. Enquanto Chevitarese (2007) define autonomia mais genericamente como a “(...) capacidade de decidir, de tomar o próprio destino em suas mãos, a possibilidade de criar um futuro” (p. 56), Figueiredo (1990) é mais específico, valendo-se da referência aos dois termos (independência e autonomia) para destacar que “o importante é tornar a atividade coral algo mais produtivo qualitativamente, que possa ser desenvolvida em vários níveis atendendo a diferentes objetivos, cumprindo uma função educacional” (p. 17). O autor conclui, ao citar Roe, que “a grande tarefa da educação é ajudar todo indivíduo a conhecer mais sobre si e seu universo” (p. 17), deixando claro, portanto que ao

³ **Independência:** Libertação, restituição ao estado livre; autonomia; **Liberdade:** Independência, autonomia; **Autonomia:** Liberdade moral ou intelectual. Dicionário Eletrônico Michaelis. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 21 de mar. 2011.

favorecer o autoconhecimento e o conhecimento do mundo por parte dos alunos-cantores, produz-se autonomia para decidir a respeito da própria vida.

Freire (1996), ao mencionar a questão da autoridade docente, esclarece que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p. 57-58).

A citação de Freire (1996) embora esteja focada no aspecto da transformação docente, pertinente à conjugação dos termos autoridade e liberdade com os quais o professor lida diariamente – e o regente de corais, evidentemente, também –, mostra a consequência natural de uma atitude democrática e essencialmente ética, por parte do educador. O surgimento da liberdade que se pretende desenvolver nos educandos promove o senso de responsabilidade que a autonomia citada provoca, coadunando-se com a independência de os educandos se tornarem seres cada vez mais aptos a decidir a respeito do próprio futuro, como defende Chevitarese (2007).

Assim, Freire (1996) estabelece que, ao se perceber menos dependente,

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga numa praia tropical. Mas, por outro lado a autoridade coerentemente democrática jamais se omite (FREIRE, 1996, p. 57).

A citação de Freire (1996) fala dos riscos que a liberdade suscita. Fica claro, portanto, que o termo autonomia sugere a inexistência de dependência (independência), no sentido de que a partir do momento em que os educandos são capazes de lidar com as próprias decisões por que sabem dos riscos e de como minimizá-los ou evitá-los,

passam a agir de modo autônomo, apoiados no conhecimento que os tornou pessoas mais conscientizadas acerca de sua própria emancipação.

Isto posto, entendendo que os termos independência, liberdade e autonomia têm definições próximas, a associação com o pensamento de Freire (1997), especificamente ligado a uma de suas obras utilizadas como referencial teórico da presente pesquisa – *Pedagogia da Autonomia* (1996) – torna-se oportuna, no sentido de estabelecer que o regente de corais escolares, ao nortear sua conduta com a autoridade de tornar seus alunos-cantores cada vez mais independentes, livres e autônomos, age, acima de tudo, com significativo rigor ético, a eles transmitindo, por conseguinte, os valores morais que à ética estão ligados.

1.1. Aproximações entre a pedagogia freireana e a prática da regência coral

Como atividade eminentemente pedagógica, ainda mais quando inserida no contexto escolar, os ensaios da prática coral são aulas que, na verdade, propiciam a aprendizagem dos alunos. E aulas, é bom lembrar, são sempre dirigidas por professores.

Figueiredo (1990) assim se posiciona sobre o assunto:

Para que a aprendizagem coral ocorra é necessária a figura de um regente. Pode-se considerar a função do regente análoga à de um professor. Por isso, o regente também deve refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem musical (FIGUEIREDO, 1990, p. 4).

Refletir sobre tal natureza requer que se tenha em mente, de modo muito claro, o que vem a ser aprendizagem no contexto escolar, seja no âmbito regular ou de escolas de música de nível básico e técnico.

Neste Capítulo, a pesquisa se deterá na questão da aprendizagem de alunos-cantores de corais escolares, valendo-se do pensamento de Paulo Freire (1987; 1997; 1997a; 1997b, 2001) como um referencial teórico que tem sido pouco associado à prática dos regentes, objetivando estabelecer aproximações com a literatura existente sobre o canto coral enquanto ação pedagógica transformadora. Em benefício da aprendizagem dos alunos, esta perspectiva pode trazer à reflexão o quanto tais regente devem estar comprometidos com a educação dos mesmos, seja no âmbito musical ou de sua formação humana, a partir de práticas fundamentadas nas propostas freireanas.

Falar de aprendizagem musical requer, prioritariamente, que haja algum entendimento acerca da aprendizagem humana, levando-se em consideração não somente as principais linhas pedagógicas existentes, mas, sobretudo, o modo como os estudiosos se posicionam frente a um assunto tão complexo.

Da mesma forma, ao utilizar Paulo Freire como referencial teórico na presente pesquisa, aproximando suas ideias libertadoras e humanistas à prática da regência coral – e, por conseguinte, ao resultado que ela provoca nos alunos-cantores – torna-se necessário que se conheça, minimamente, o panorama histórico-educacional em que Freire se apoiava, bem como aquele contra o qual tanto se indignou.

1.1.1. Abordagem das teorias de aprendizagem

Ao longo da história, pode-se dizer que todos os grandes educadores discutiram a questão da aprendizagem humana de acordo com as demandas de suas épocas, que variavam não somente com relação à intensidade com que surgiam, mas também no que se referia ao valor que a elas era atribuído pela sociedade. Os aspectos sociais,

antropológicos, filosóficos, psicológicos, culturais, econômicos, políticos e artísticos sempre serviram como áreas de saber adjacentes à pesquisa no campo da educação, seja com o objetivo de entender como a aprendizagem ocorre ou, ainda, como as circunstâncias afetam tal ocorrência, a ponto de serem peculiares em cada ser humano.

Todos os pensadores dedicados ao estudo da educação se detiveram a investigar intensamente o fenômeno da aprendizagem humana ao longo da história, podendo-se dizer que, desde Platão (428 – 347 a.C.), a humanidade discute tal assunto sem ter chegado a uma conclusão única e incontestável.

A aprendizagem escolar, fulcrada em três bases, quais sejam: o aluno, o professor e o objeto cognoscível, fundamenta-se na relação entre eles, tanto para se desencadear quanto para se desenvolver. É a partir desta relação que a psicologia da educação desenvolveu diversos estudos ligados à aprendizagem, sempre focados na expectativa de desvendar como o aluno aprende o conhecimento e, por conseguinte, de que maneira o professor deve atuar frente a esse aprendizado, a fim de otimizá-lo e gerar criticidade.

Em síntese, pode-se dizer que, desde o final do séc. XIX, a educação vem sendo alvo de intensos estudos, cujas correntes pedagógicas se desdobram, basicamente, a partir do inatismo, do empirismo e do construtivismo. Embora haja diversas teorias específicas de pensadores de diferentes épocas históricas, merecendo destaque, face à relevância que possuem, a Teoria Construtivista, pautada na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), e o Sócio-Interacionismo de Lev Vygotsky (1896-1934), é certo que todas tiveram origem a partir das três correntes supramencionadas, cuja síntese busca entender como o homem assimila o conhecimento; até que ponto os fatores genéticos contribuem para tal assimilação e de que forma fatores externos do

meio afetam tal aprendizado: favorecido pelos dons e talentos trazidos já com ele desde o nascimento, formado à medida que estabelece contato com as experiências sociais que o cercam ou, ainda, numa combinação de ambas, estimulado tanto pela carga genética que carrega quanto pela realidade histórica e cultural que o envolve, respectivamente.

O inatismo platônico, na antiguidade, bem como o racionalismo cartesiano, no período moderno, postulavam que o homem, desde o nascimento, já traz consigo ideias inatas que o fazem compreender e aprender as questões com as quais vem a ter contato no mundo. Também chamado de apriorismo, apresenta-se através de desdobramentos, em várias teorias atuais de aprendizagem.

Rego (2002), citado por Neves e Damiani (2006), assim define o inatismo:

Para essa corrente, as interações sócio-culturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa. Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. Os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Desconfiam, portanto, do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor. Consequentemente, o desempenho dos alunos na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional (NEVES, Rita de Araujo Neves; DAMIANI, Magda Floriana, 2006, p. 4).

Quanto ao empirismo, pode-se dizer que, inicialmente, foram os sofistas, no período socrático (séc. V a.C.), que o valorizaram. No séc. XVII, o filósofo inglês John Locke (1632-1704) defende as ideias empíricas, fundamentando-se na opinião de que o meio social é o responsável pelo aprendizado humano e que somente as experiências, através de preceitos morais, em decorrência da ignorância à qual todos os seres humanos estão submetidos quando nascem são capazes de formar a personalidade dos indivíduos. O empirismo, em síntese, consiste na proposição de que o homem quando

nasce é como se fosse uma “*tábula rasa*”, que será preenchida através das experiências e sensações ocorridas no decorrer da vida⁴.

Já o construtivismo possui a concepção interacionista da epistemologia genética do pesquisador suíço Jean Piaget, a partir do qual, com significativos desdobramentos, surgiu o sócio-interacionismo⁵ do pensador russo Lev Vygotsky (1896 – 1934). O construtivismo defende a tese de que a criança constrói seu conhecimento paulatinamente, através de estágios de desenvolvimento. Segundo as ideias de Piaget, a sequência de tais estágios é idêntica, variando somente a idade em que as crianças os alcançam. O construtivismo se apoia na ação do sujeito junto ao meio social para construir seu aprendizado, sendo chamado de sujeito ativo em função disso, enquanto o sócio-interacionismo, de Vygotsky, estabelece critérios no sentido de entender que tal aprendizado se dá tanto em função das ações do sujeito, como a partir das influências do meio social, sendo considerado, portanto, um sujeito interativo.

Becker (2009) faz uma esclarecedora distinção entre as três teorias, ao afirmar:

Os aprioristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele traz já, em seu sistema nervoso, o programa pronto. O mundo das coisas ou dos objetos tem função apenas subsidiária: abastece, com conteúdo, as formas existentes a priori (determinadas previamente). Como se vê, o apriorismo opõe-se ao empirismo (BECKER, 2009, p. 4).

A partir do contraponto estabelecido entre o apriorismo e o empirismo, torna-se claro o quanto o primeiro acredita na aquisição do conhecimento através de fatores inatos, dependendo da ação dos indivíduos para se desencadear, enquanto o segundo se baseia no caráter das sensações humanas, adquiridas por meio das experiências vivenciadas.

⁴ Disponível em <http://www.mundodosfilosofos.com.br/locke.htm> Acesso em 05 de fev. 2011.

⁵ Também denominado de sócio-construtivismo.

Ao prosseguir, Becker (2009) elucida tal raciocínio de modo bastante claro:

O professor afirma que o conhecimento é algo que entra pelos sentidos - algo que vem de fora da pessoa, portanto - e se instala no indivíduo, independentemente de sua vontade, e é sentido por esse indivíduo como uma "vivência". A pessoa, o indivíduo ou, de modo geral, o **sujeito** não tem mérito nisso, é passivo. **O objeto**, isto é, o conjunto de tudo o que **é não-sujeito, pouco ou nada tem** a ver com isso. Esse modo de entender o aparecimento, a gênese do conhecimento num indivíduo, é chamado de **empirismo**. Podemos **dizer que empiristas são aqueles que pensam que o conhecimento** acontece porque nós vemos, ouvimos, tasteamos, etc., e não porque agimos (BECKER, 2009, p. 3, grifos do autor).

Ao mencionar a figura do professor, o autor traz à baila a necessidade da prática reflexiva, cuja abordagem mais aprofundada, através das referências a Donald Schön (2000), citado por Dorigon e Romanowski (2008), e Pollard e Tann (1987) ocorrerá mais adiante no Capítulo 2, como meio de esclarecer as idas e vindas do processo pedagógico entre as duas teorias citadas:

Raramente o professor consegue romper o vaivém entre empirismo e apriorismo: se nota que a explicação empirista não convence, lança mão de argumentos aprioristas. E volta, na primeira oportunidade, ao empirismo, se o mesmo acontecer com a explicação apriorista. Surpreendentemente - e devia surpreender? -, a ruptura acontece se o professor pára (*sic*) a sua prática e reflete sobre ela. O que acontece por força dessa reflexão? O professor dá-se conta (toma consciência) de que a extensão da estrutura do seu pensar é muito limitada, de que ele precisa ampliar essa estrutura ou, até, construir uma nova (BECKER, 2009, p. 3).

A construção do conhecimento, portanto, segundo Becker (2009), nasce da prática reflexiva do professor em decorrência da existência de especificidades aprioristas e empíricas no processo pedagógico:

Ora, ele faz isto precisamente por esse processo de reflexão. Ao apropriar-se de sua prática, ele constrói – ou reconstrói – as estruturas do seu pensar, ampliando sua capacidade, simultaneamente, em compreensão e em extensão. Essa construção é possível na medida em que ele tem a prática, a ação própria; e, também, na medida em que ele se apropria de teoria(s) suficientemente crítica(s) para dar conta das qualidades e dos limites de sua prática. Essas duas condições são absolutamente indispensáveis para o avanço do conhecimento, para a ruptura com o senso comum na explicação do conhecimento. Deste ponto de vista, o conhecimento não é dado nem nos objetos (empirismo) nem na bagagem hereditária (apriorismo). O conhecimento é uma **construção**. O sujeito age, **espontaneamente** - isto é, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais -, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então,

a síntese dinâmica da ação e da abstração, do fazer e do compreender, da teoria e da prática. É dessas sínteses que emerge o elemento novo, sínteses que o apriorismo e o empirismo são incapazes de processar porque só valorizam um dos pólos (*sic*) da relação. Na visão construtivista, sujeito e meio têm toda a importância que se pode imaginar, mas essa importância é radicalmente relativa (BECKER, 2009, p. 4, grifos do autor).

À guisa de esclarecimento, é interessante destacar a aproximação do teor da citação de Becker (2009) com o conceito de *habitus* proposto por Peirre Bourdieu (1983), cuja complexa definição será aprofundada no Capítulo 2, mas que, em princípio, pode ser definindo como a maneira pela qual os indivíduos são predispostos pelos condicionamentos sociais a pensarem e agirem de acordo com tais condicionamentos.

Ernest Hilgard (1966), citado por Martinez, Tacca e Tunes (p. 111, 2006), em seu livro sobre o estudo das teorias da aprendizagem, reúne tais teorias em dois grupos distintos: as de estímulo-resposta e as cognitivas, mesmo afirmando que tal redução não engloba todas as teorias existentes sobre aprendizagem. Entretanto, no sentido de compreender como a aprendizagem é entendida pelos estudiosos e, mais ainda, visando facilitar a abordagem freireana que esta dissertação realiza em direção às práticas dos regentes de corais, tal bipolarização se mostra bastante oportuna quando utilizada em conjunto com as três correntes básicas acima referidas.

As teorias que defendem o conceito do estímulo-resposta são essencialmente empiristas, no momento em que apostam na capacidade humana de responder às demandas através da experiência adquirida, ao passo que aquelas que defendem o conceito cognitivo do aprendizado estabelecem que o homem apresenta, desde o nascimento, as condições necessárias à aquisição do conhecimento.

É possível dizer que as teorias de estímulo-resposta encontraram sua acepção mais conhecida na teoria behaviorista, especificamente na teoria behaviorista radical do pesquisador americano Burrhus Skinner (1904-1990), cuja essência poderia ser

traduzida através da afirmação de que todo comportamento humano observável e replicável advém do meio e, sendo assim, pode ser condicionado (condicionamento operante) mediante ação do conceito de reforço (positivo ou negativo).

Ao contrário, as teorias cognitivas se desenvolveram a partir do racionalismo, que, no início do séc. XX, por intermédio dos pensadores Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), deu origem à teoria denominada *Gestalt*, palavra alemã que não possui uma tradução exata para a língua portuguesa, mas, grosso modo, assemelha-se com o significado da palavra forma. Assim, a teoria da *Gestalt*, criada pelos psicólogos alemães citados, também é conhecida como a teoria da forma.

Segundo Giusta⁶ (2011), a *Gestalt* se fundamenta numa epistemologia de origem racionalista e defende a ideia de que há estruturas ou formas mentais inatas no ser humano cujo exercício faz nascer o conhecimento. Tais estruturas ou formas tornam possível a apreensão do todo, independentemente do conhecimento das partes ou das experiências que elas poderiam provocar.

Nas próprias palavras de Wertheimer (1944), em seu livro “A Teoria da *Gestalt*”, o assunto é ainda mais esclarecido:

A teoria da *Gestalt* não se satisfará com falsas soluções sugeridas por uma simples dicotomia da ciência e da vida. Em vez disso, a teoria da *Gestalt* está resolvida a penetrar no problema em si, examinando os pressupostos fundamentais da ciência. Há muito que parecia óbvio - e é, de fato, o tom característico da ciência européia (*sic*) - que ciência significa romper complexos em seus elementos componentes. Isolar os elementos, descobrir suas leis, então remontá-los, e o problema está resolvido. Todos os conjuntos são reduzidos a pedaços e seccionalmente relações entre as peças. A fórmula fundamental da

⁶ A contribuição da psicologia na pesquisa em educação – parte II – escrito por Agnela da Silva Giusta, trata-se de um material contido no portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como recurso de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=32494&tipo=ob&cp=&cb=>> Acesso em 06 de mar. 2011.

teoria da *Gestalt* poderia ser expressa desta forma. Há totalidades, cujo comportamento não é determinado por aquele de seus elementos individuais, mas em que o processo-parte são eles mesmos determinados pela natureza intrínseca do todo. É a esperança da teoria da *Gestalt* para determinar a natureza de tais conjuntos (WERTHEIMER, 1944, p. 4)⁷.

É válido ressaltar que tanto o empirismo quanto o inatismo ou apriorismo, enquanto conceitos absolutamente antagônicos, no que se refere à epistemologia humana, serviram de base para o desenvolvimento do construtivismo piagetiano. Através dos estudos do próprio Piaget (1979), houve a constatação de que o conhecimento é adquirido tanto por intermédio da ação do sujeito no meio social como em decorrência das capacidades inatas do ser humano, que, em interação, modificam os esquemas mentais de aprendizado através de processos cognitivos por ele denominados de assimilação e acomodação, conforme o quadro abaixo:

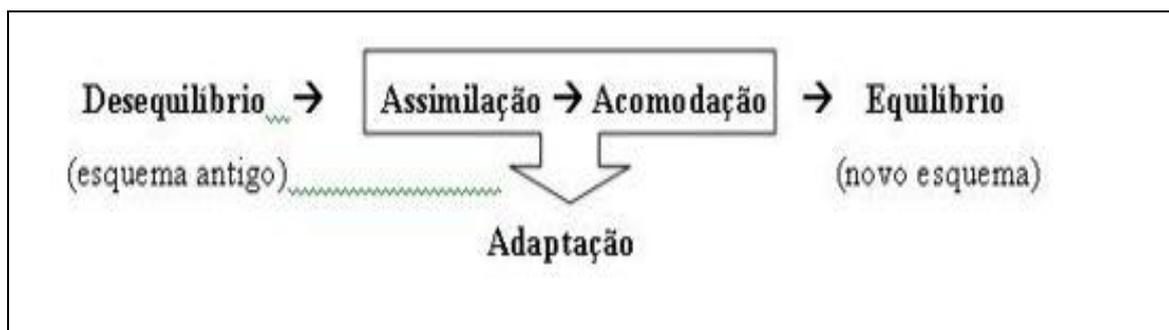


Figura 2. Esquema de aquisição do conhecimento de Jean Piaget (PIAGET, 1979).

O biólogo suíço Jean Piaget (1979) propôs que a aprendizagem, ao contrário do que o empirismo ou o apriorismo postulavam, ocorre por meio da construção paulatina do conhecimento através de estágios ou períodos que podem variar quanto à idade

⁷ Gestalt theory will not satisfied with shan solutions suggested by a simple dicotomy of science and life. Instead, gestalt theory is resolved to penetrate the problem itself by examining the fundamental assumptions of science. It has long seemed obvious - and is, in fact, the characteristic tone of european science - that science means breaking up complexes into their component elements. Isolate the elements, discover their laws, then reassemble them, and the problem is solved. All wholes are reduced to pieces and piecewise relations between pieces. The fundamental formula of gestalt theory might be expressed in this way. There are wholes, the behaviour of which is not determined by that of their individual elements, but where the part-process are themselves determined by the intrinsec nature of the whole. It is the hope of gestalt theory to determine the nature of such wholes.

cronológica da criança ou do adolescente, mas jamais quanto à sequência em que aparecem. Piaget (1979) propõe quatro estágios de desenvolvimento do aprendizado da criança/adolescente: Sensório-motor (0 – 2 anos), período que antecede a linguagem, no qual a criança mantém contato com o meio de modo direto e imediato, sem representação ou pensamento (NITZKE et al, 1997b); Pré-operatório (2 – 7 ou 8 anos), onde a criança começa a dominar a linguagem e o jogo simbólico, sendo introduzida no universo da moralidade, aprendendo o que é certo e o que é errado (PÁDUA, 2009, p. 30); Operatório-concreto (8 – 11 anos), em que a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, causalidade, “(...) sendo então capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade” (NITZKE et al, 1997b) e Operatório-formal (8 – 14 anos), fase em que nasce o raciocínio hipotético-dedutivo, no qual as operações sobre hipóteses, e não somente sobre os objetos, podem fazer a crianças “(...) versar sobre enunciados verbais, isto é, sobre proposições” (PÁDUA, 2009, p. 32).

Tais estágios de desenvolvimento são associados a esquemas cognitivos que, embora o próprio Piaget (1979) não tenha os definido de maneira criteriosa, podem ser assim compreendidos:

Um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de sequências de ação semelhantes, sequências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas, nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados (PIAGET apud FLAVELL, 1988, p. 52).

Piaget (1979) esclarece ainda que:

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos (*sic*) dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma (PIAGET, 1979, p. 361).

Ruthschilling *et al* (1998) elucidam o assunto da seguinte forma:

A Epistemologia Genética, conforme mencionado anteriormente, é uma fusão das teorias existentes, pois Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, *a priori*, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo); de acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito – S como de sua relação com o objeto–O, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas.

E os autores concluem:

Rompendo com estes dois paradigmas, ou melhor dizendo, fundindo-os em um único, temos as teorias de Piaget. Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente de um pesquisador, tomando aqui a palavra pesquisador o seu sentido mais amplo, uma vez que seus estudos iniciaram-se com a apreciação de bebês. Piaget observou como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, onde já temos o início de operações de raciocínio mais complexas (RUTHSCHILLING *et al*, 1998).

Assim, é pertinente dizer que a pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire (1987; 1996; 1997a; 1997b; 2001) se apoia fortemente na filosofia construtivista, focada no desenvolvimento de conceitos, na percepção da realidade e, sobretudo, na busca da capacidade crítica que o indivíduo vai adquirindo à medida em que estabelece vínculos com o conhecimento. A ideia do ser inacabado, inconcluso, tão amplamente defendida por Freire como elemento de reflexão para a transformação educacional por ele sonhada, encontra forte aproximação com o que diz Becker (2009) acerca do construtivismo:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2009, p. 2, grifos do autor).

1.1.2. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido na atualidade

Paulo Freire (1987) foi mais que um educador. Foi um visionário. Dedicou grande parte de sua vida à alfabetização de adultos, através de uma educação baseada na indignação contra as injustiças e, não obstante, no diálogo e na afetividade que, segundo seu pensamento, devem permear toda a relação que exista entre professor e aluno.

A sua postura frente aos injustiçados, capacitando-os através do domínio da leitura e da escrita para a compreensão do mundo e, conseqüentemente, para a sua libertação, fez com que ele fosse obrigado a se exilar no Chile, após o golpe militar de 1964. Foi a partir desse episódio que travou contato com uma realidade social que lhe permitiu desenvolver as ideias presentes em seu trabalho acadêmico de maior notoriedade: a Pedagogia do Oprimido.

Escrito em 1968, a partir das experiências de ensino vivenciadas com adultos integrantes de movimentos de classes⁸, o livro mais lido de Paulo Freire permanece como uma das maiores referências para educadores do mundo todo, frente aos desafios que, cada vez mais, surgem diante da educação.

Mas por que a Pedagogia do Oprimido continua sendo um marco acadêmico tão valorizado, passados mais de 40 anos desde sua primeira edição? Dado o tempo decorrido, Paulo Freire já não teria sido considerado um autor ultrapassado? Não haveria ideias novas ou métodos mais atuais de dar conta da enorme demanda por práticas pedagógicas produtoras que, sobretudo no Brasil, revela a ineficácia e o desinteresse do poder público pelo assunto? Não seria razoável pensar que suas obras

⁸ A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/Institucional/PauloFreire>> Acesso em 01 de mar. 2011.

tiveram o valor devido em uma determinada época, mas que, agora, teriam somente uma representação simbólica num contexto mais voltado para a sua importância histórica?

Gadotti (2002) se posiciona frente a tais questionamentos da seguinte forma:

Pedagogia do oprimido foi escrito no Chile em 1968. A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse ponto de vista é ainda válido? Caso não seja válido, já não haveria mais porque continuar lendo Paulo Freire. Ou melhor, Paulo Freire seria um autor já superado, porque sua luta pelo oprimido estaria superada. Ele passaria para a história como um grande educador, mas que não teria mais nada a dizer para o nosso tempo.

E o autor prossegue:

Pelo contrário, a sua pedagogia continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de sociedade do conhecimento, de sociedade da aprendizagem. As cidades estão se tornando educadoras e aprendentes, multiplicando seus espaços de formação. A escola, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Precisa tornar-se um “círculo de cultura”, como dizia Paulo⁹.

Henry Giroux, um dos mais proeminentes pesquisadores da área da educação na atualidade, ao falar da Pedagogia do Oprimido, no livro “Paulo Freire: Uma bibliografia”, escrito por Moacir Gadotti (1996), afirma:

Já faz mais de vinte anos que Paulo Freire publicou *Pedagogia do oprimido*. À diferença da maioria dos livros sobre educação, *Pedagogia do oprimido* continua a desempenhar vigoroso papel na concepção de variados debates por todo o mundo a respeito da natureza, significado e importância da educação como forma de política cultural (GADOTTI, 1996, p. 553).

Da mesma forma, Peter McLaren (2007), reconhecido estudioso da pedagogia crítica, ressalta a contribuição de Paulo Freire para esta corrente pedagógica, em entrevista concedida à Revista do Instituto Humanista Unisinos:

⁹ Porque continuar lendo Freire? (GADOTTI, Moacir. 2002, p. 1). Disponível em <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000069/Legado_Artigos_Porque_continuar_lendo_Freire_Moacir_Gadotti.pdf> Acesso em 02 de mar. 2011.

IHU On-Line - Qual é a contribuição de Paulo Freire para a Pedagogia Crítica?
Peter McLaren - Paulo Freire é, de longe, o mais importante educador crítico lido nos EUA. Seu trabalho é consistentemente adotado por estudantes em universidades, por professores do ensino fundamental e médio, por estudantes de magistério e por membros de grupos de ação social e de novos movimentos sociais, ou seja, por grupos do setor não-formal. Seu trabalho é encontrado nas aulas, nas universidades, em estudos de alfabetização, na teologia, na pedagogia crítica, e através das ciências humanas (Revista n. 223, ano VII, 11 de mar. 2007, grifos do editor).

Em face do exposto, vê-se que Paulo Freire continua sendo uma das maiores referências mundiais na área da educação, tendo em vista que sua genialidade não se resumiu em seguir modelos estabelecidos; ao contrário, enxergou aquilo que todos viam, mas que ninguém se dava conta de que deveria ser alvo de discussão: a aprendizagem dos oprimidos precisava ser conquistada a partir de práticas que enfocassem a realidade do próprio oprimido, instigando-o através da curiosidade pelo conhecimento e nele provocando um movimento originado segundo interesses genuínos, tal qual afirma Gadotti (2002):

Linda Bimbi, no belo prefácio da edição italiana da *Pedagogia do Oprimido*, afirma, com razão, que Paulo Freire é “inclassificável”. Passados mais de 30 anos, depois de tantos trabalhos publicados por ele e sobre ele, a afirmação ainda continua válida. Estamos diante de um autor que não se submeteu a correntes e tendências pedagógicas e criou um pensamento vivo orientado apenas pelo ponto de vista do oprimido. Essa é a ótica básica de sua obra, à qual foi fiel a vida toda: a perspectiva do oprimido. (FÓRUM PAULO FREIRE - III Encontro Internacional Tema Geral: Educação: o sonho possível. Paulo Freire e o futuro da humanidade, PAULO FREIRE, 5 ANOS DEPOIS: Um legado de esperança. GADOTTI, 2002).

Boal (2007) encerra o assunto quanto ao valor de Paulo Freire nos dias atuais da seguinte forma:

Onze anos atrás, em Omaha, Nebraska, nos Estados Unidos, lá foi a primeira e única vez em que eu e Paulo Freire nos encontramos lado a lado na mesma mesa, em um grande teatro local, respondendo às mesmas perguntas de mais de mil professores e especialistas que lá estavam participando da Conferência anual que desde 1993 se realiza naquele país: Pedagogia e Teatro do Oprimido. Depois de duas horas de conversa, estava com a palavra Paulo Freire quando a desajeitada coordenadora da mesa anunciou, vacilante e burocrática, que o seu tempo estava esgotado. Paulo respondeu: “O meu tempo pode estar esgotado,

mas o meu pensamento não: eu vou continuar”. Nós, hoje, aqui, presentes nesta homenagem, confirmamos o que disse o Paulo naquela tarde de sol tão frio: o seu tempo pode ter se esgotado, mas o seu pensamento vive¹⁰.

Vale ressaltar, por fim, o que o próprio Paulo Freire afirma com relação à atualidade das suas ideias:

As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a *Pedagogia do oprimido* como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje (FREIRE, 1997, p. 7).

Portanto, neste momento, levando-se em conta que o termo oprimido encontra significativa similitude com a exclusão de alunos-cantores impedidos de cantar em decorrência de seleções vocais que valorizam o inatismo como meio de promoção, acredito que a pedagogia de Paulo Freire surja como recurso importante para investigar a prática da regência coral em escolas.

Após identificar a educação freireana no universo histórico de linhas e correntes pedagógicas existentes, a associação de suas ideias críticas e humanistas à música e, em especial, à prática da regência coral, requer, necessariamente, que se estabeleça o quanto há de aproximação entre ambas, trazendo à discussão a literatura atual sobre o assunto.

1.2. A pedagogia crítica de Paulo Freire e a música

Se a pedagogia crítica é considerada por grande parte dos pensadores como um mecanismo de ação realmente transformador, quando empregada nas diversas áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, notadamente aquelas de abordagem

¹⁰ O legado de Paulo Freire (BOAL, Augusto, 2007), Disponível em <<http://www.riototal.com.br/coojornal/augustoboal002.htm>> Acesso em 02 de mar. 2011.

lógico-matemática ou línguística, como não pensá-la num contexto de infinitas possibilidades como o da música, cuja essência conjuga complexidade técnica a indefiníveis aspectos ligados à sensibilidade e emoção humanas?

Gainza (1988) esclarece que:

A música é para as pessoas além do objeto sonoro concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca, pois, por ser um fenômeno sonoro que envolve aspectos afetivos e cognitivos, possui características estruturais, históricas, antropológicas e semiológicas (GAINZA, 1988, p. 56).

O que está implícito na citação da autora tem a ver com o fato de que, se a música envolve tantos elementos variados, sejam concretos ou abstratos, o seu ensino-aprendizagem traz a reboque não só tais elementos, mas, ainda, a complexidade de torná-los acessíveis, significantes e produtores para os estudantes. A pedagogia crítica torna-se, assim, uma auspiciosa linha de ação.

Frank Abrahams (2010) defende a pedagogia crítica e, em especial, a visão de Paulo Freire, na prática pedagógico-musical. Seus posicionamentos se coadunam com as investigações ora realizadas, a partir da ótica de que o ensino da música deve priorizar a aquisição de habilidades e competências técnicas como mecanismo de transformação de alunos e professores, sobretudo se a aprendizagem que se pretende provocar está focada na faixa etária de crianças e adolescentes.

O que se depreende de tal perspectiva é a conclusão de que tais habilidades e competências, quando vistas como um meio – e não como um fim –, não se tornam somente mais facilmente alcançáveis, mas vêm agregadas a um sentido de ética e consciência moral altamente influente para a construção do sujeito crítico que a pedagogia freireana busca formar.

Ao mencionar as atividades pautadas na pedagogia crítica que são propostas na instituição em que leciona (Westminster Choir College of Rider University Princeton, New Jersey, EUA), Abrahams (2010) revela o quanto o ensino da música vai além daquilo que dele é socialmente esperado:

Enquanto alguns acreditam que nós ensinamos música pelo seu próprio valor, em Westminster nós consideramos o ensino da música como um assunto que **possa induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir**. Para esse propósito, nós adotamos e adaptamos os princípios da Pedagogia Crítica e desenvolvemos um modelo praxial para levar a cabo tal instrução nas escolas **onde os alunos não são privilegiados**, mas ao invés, onde os alunos e seus professores se esforçam diariamente para conseguir que a música mantenha um lugar importante no currículo escolar (ABRAHAMS, 2010, p. 66, grifos meus).

Em consonância com tal posicionamento, Schmidt (2005) ratifica o exposto trazendo à discussão o fato de que as escolas, em geral, apresentam uma conduta constantemente positivista em relação ao ensino-aprendizagem que mantêm e, não obstante, que a educação musical tem seguido a mesma linha de pensamento:

Freire (1985) afirma, com grande apoio de outros autores (Bowles & Gintis, 1974; Bourdieu, 1986, 1987, Wilson, 1999; Erikson, 1996), que as escolas se tornaram locais para a reprodução social, estimulando as habilidades necessárias e as relações sociais para a funcionamento de um *status quo* sócio-econômico. As escolas não oferecem (se alguma vez o fizeram) as ferramentas para o pensamento crítico e ação transformadora. Nesse sentido, diz respeito à escolaridade o que Attali (1985) chama de "sociedade mercantil", servindo como um canal para o desenvolvimento econômico e reprodução social. A educação musical na sua concepção curricular e filosófica, salvo raras exceções, adere a práticas semelhantes, continuando a promover uma compreensão positivista do conhecimento e de sua transmissão¹¹.

¹¹ Freire (1985) submits, with a large choir behind him (Bowles & Gintis, 1974; Bourdieu, 1986, 1987; Wilson, 1999; Erikson, 1996), that schools have become places for social reproduction, prompting the necessary skills and social relations for the functioning of a socio-economic status quo. Schools no longer provide (if they ever did) the tools for critical thinking and transformative action. In this sense, schooling relates to what Attali (1985) calls a "commodified society," serving as a conduit for economic and social reproduction. Music education in its curricular and philosophical conception, with few exceptions, adheres to similar practices, continuing to foster a positivistic understanding of knowledge and its transmission (SCHMIDT, Patrick. Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective). Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/schmidt_2005.pdf> Acesso em 08 de mar. 2011.

Essa compreensão positivista a que o autor se refere pode ser associada ao empirismo e, mais ainda, ao behaviorismo, sobretudo se for levado em consideração que as práticas presentes na escola se baseiam fundamentalmente na meritocracia como arquétipo, no qual o merecimento – enquanto aptidão – ocorre em decorrência do êxito alcançado e o comportamento do aluno é continuamente condicionado através de paradigmas essencialmente estruturados no conceito estímulo-resposta.

Em contrapartida, também existe uma visão inatista em todo o processo escolar, aproximando-se daquilo que a *Gestalt* valoriza como algo imprescindível ao aprendizado humano: o dom, o talento, as aptidões, enfim a capacidade considerada inata.

O que se observa, portanto, é que a superestimação do mérito como foco principal, independentemente de que maneira é obtido, não somente exclui aqueles que não obtêm o êxito estipulado como necessário, mas também cria mecanismos injustos de promoção que privilegiam a capacidade inata dos alunos no momento em que avalia, a partir de critérios iguais, indivíduos diferentes. Essa discussão pertinente ao papel da escola como campo específico de reprodução de condicionamentos será aprofundada mais adiante no Capítulo 2, a partir de conceitos específicos do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Dubet (2004), ao discorrer sobre a ideia de uma escola justa, posiciona-se frente à questão do mérito da seguinte forma:

O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos, e sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso. Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva (DUBET, 2004, p. 545).

Com relação à música e, precisamente, ao canto coral, a realidade não parece diferente. Ainda mais quando se constata que a questão do mérito é aquela que, em geral, torna viável a excelência da *performance*. As práticas dos regentes de corais geralmente se apoiam no caráter técnico, seja com relação à seleção dos cantores, à escolha do repertório a ser trabalhado ou, ainda, ao objetivo da atividade em si. Tais práticas giram sempre em torno de tal excelência de *performance* que, à luz do conceito meritocrático, acaba se tornando um modelo frequente de exclusão.

Em busca da *performance* que satisfaça suas expectativas técnicas, o regente, muitas vezes, deixa de valorizar elementos que, a partir da perspectiva da pedagogia crítica, jamais poderiam ser preteridos. Não se trata aqui de se fazer uma apologia contra a busca da *performance* por excelência. De maneira alguma. O que merece atenção é o fato de que, no ambiente escolar, a exclusão, em qualquer sentido, pode ser sempre evitada e, mais ainda, de que o regente-educador, inserido no contexto da pedagogia crítica, tem todas as chances de encontrar soluções que conciliem a construção de uma *performance* razoável com o aprendizado pleno de todos os alunos-cantores.

Com bastante propriedade, Dubet (2004) questiona o valor do mérito que aqui, por associação, novamente ressalvo como inerente ao contexto *performático* das práticas corais:

Finalmente, podemos questionar a própria ideia de mérito. O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? Seguindo Rawls (1987), podemos nos perguntar também se o mérito realmente existe, se ele pode ser medido objetivamente, se pode ser aplicado às crianças e até que idade. Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões? (DUBET, 2004, p. 544).

O problema da *performance*, aliado à questão dos alunos-cantores que não apresentam condições de atingir o nível técnico desejado pelo regente-educador naquele momento, pode ser abordado segundo o enfoque dos conceitos instituídos de “educação bancária” e “educação problematizadora” de Paulo Freire (1987), cuja essência é fundamentada através de uma prática depositante de conteúdos em contraposição à outra, dialógica e crítica, respectivamente.

Ao ser entrevistada para falar sobre os problemas da educação musical na América Latina, Gainza (2009) faz menção à necessidade de se valorizar o aspecto crítico ora discutido. Em síntese, sua posição se coaduna com justeza às propostas contidas nos conceitos freireanos supramencionados:

É necessário que se volte a pensar na educação musical, já que nos últimos tempos ela foi pensada de maneira equivocada. Precisamos superar uma visão colonialista da educação e assumir maior autonomia sobre nossos métodos, formando comunidades de educadores críticos que reflitam sobre a música e a educação. As instituições ligadas à educação deixam muito a desejar: a prática e a teoria não caminham juntas, não estão integradas. **Enfatizam-se dogmas, conceitos, mas não se desenvolve o sentido crítico do ser humano; não é uma época de liberdade de pensamento. Temos que reconquistar a liberdade no campo da educação** (GAINZA, 2009, grifos meus).

1.3. A educação problematizadora e a educação “bancária” como referências pedagógicas na prática coral

A visão de Freire (1996) acerca da formação do ser humano e da prática docente em prol de tal formação, consubstanciada através do discurso de que “formar é muito mais do que puramente **treinar o educando no desempenho de destrezas**” (p. 6, grifos meus), fornece elementos para que se estabeleça uma analogia com a atividade da regência coral que, comumente, institui parâmetros a serem atingidos através da aptidão

já constituída, selecionando aqueles que apresentem maiores condições e excluindo os que não atendem às expectativas.

A essência do pensamento de Paulo Freire se aproxima daquilo que Swanwick (1999) postula ao descrever que “olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais (...)” (p.58).

Vale ressaltar, entretanto, que, embora Swanwick (1999) não tenha se preocupado com filigranas relativas a eventuais distinções entre os termos professor e educador, não seria nenhum equívoco denominar esse “eficiente professor” simplesmente como educador.

Segundo os conceitos até aqui discutidos acerca da pedagogia crítica, é prudente notar que a ideia de treino ou instrução se limita, em princípio, à transferência de conteúdo somente, enquanto o educador, mesmo quando treina e instrui, surge como um agente poderoso para a transformação daquele que é treinado ou instruído, atuando em busca de uma formação plena. Na verdade, essa é a essência do pensamento crítico.

A prática dos professores de música que, ligados a escolas em geral – e aí estão incluídos os regentes de corais – preocupa-se geralmente com a questão do conteúdo, muitas vezes estabelece certa confusão com o binômio educação/*performance*, como se uma excluísse a outra e vice-versa. **Ocorre que o crescimento do aluno-cantor depende de ambas para acontecer plenamente**, recaindo sobre o regente-educador a necessidade de uma atenta percepção dos limites do grupo com que trabalha, a fim de que os avanços possam surgir de modo tempestivo e consistente e de que os insucessos sirvam como aprendizado, não como frustração.

A questão de priorizar a *performance* quando um grupo carece, muito mais fortemente, de intervenções pedagógicas voltadas para a formação crítica, não somente inviabiliza a conquista daquela, como, em geral, torna a viabilização destas algo penoso e cansativo. Ao contrário, se o regente prioriza as intervenções pedagógicas a favor de uma *performance* possível, pautada muitas vezes em atividades em uníssono, realizadas conscientemente a partir de critérios que priorizem a qualidade timbrística e a afinação, por exemplo, cada vez mais o grupo atingirá níveis melhores de excelência, tanto no que se refere à própria *performance*, como no que diz respeito ao desenvolvimento de seres humanos mais atentos e preparados.

Paulo Freire se refere frequentemente às decisões do professor como passíveis de erros e acertos tal como ocorre com todos os seres humanos, sendo relevante salientar que, no caso da regência, tal ponderação encontra especial aplicabilidade, dada a personalidade dos maestros, em geral muito pouco afeita à crítica ou à autocrítica. Sobre isto, Alfonso (2004), cita um depoimento da Professora Marisa Fonterrada que merece reflexão:

O regente no Brasil é um educador. Seja para criança, adulto, coro de empresa, escola (...). Então todo o trabalho que você tem para fazer no coro, ergue o braço, dá a anacruse e o coro canta, é uma utopia. O que acontece é que muitas vezes o regente não quer assumir uma postura de educador porque ele tem uma imagem do educador que não tem *status*. É melhor ser regente e eu não sei se isso é uma coisa que possa se mostrar, é uma coisa de ele perceber (FONTERRADA apud ALFONSO, 2004, p. 202).

Com base nesta hipótese, cuja comprovação requereria uma pesquisa estrita e aprofundada, embora seja, à primeira vista, um argumento bastante plausível, não é difícil percebê-la como um dos possíveis motivos pelos quais inúmeros corais escolares apresentam níveis de *performance* tão baixos.

Na verdade, no momento em que o regente-educador de escolas pretere a sua condição maior de educador, as suas ações podem se pautar em critérios equivocados e perigosos que, numa perspectiva essencialmente egocêntrica, acabam por tentar priorizar o seu trabalho artístico em detrimento do crescimento dos seus alunos.

Este assunto será novamente abordado no Capítulo 2 quando for discutido o valor da reflexão na prática docente, sendo importante salientar, previamente, o quanto a expressão “pensar certo”, de Paulo Freire (1996), coaduna-se com todo o exposto:

Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 1996, p. 15).

A presente citação surge como apoio basilar de seu pensamento, cujo cerne está no diálogo e na humildade docente, fruto de uma educação genuinamente problematizadora.

Mas o que, afinal, significa “educação problematizadora” no âmbito da educação musical?

Schmidt (2005) fornece elementos esclarecedores:

A natureza do ensino e da formação de professores está intrinsecamente relacionada ao diálogo e questionamento. Em tal visão, não importa somente a resolução de problemas, mas o mais importante é que a problematização torna-se uma prioridade maior. Em oposição ao conhecimento objetivo, a Pedagogia Crítica para a Educação Musical é uma perspectiva onde os alunos criam novos e pessoais desafios e vêem a música como algo a ser constantemente questionado, alterado e transformado (SCHMIDT, 2005, p. 8)¹².

¹² “The nature of teaching and teacher education is intrinsically related to dialogue and questioning. In such a view, not only problem solving, but most importantly problem posing becomes a higher priority. Counter to objective knowledge, Critical Pedagogy for Music Education is a perspective where students create new and personal challenges, and view music as something to be constantly questioned, changed and transformed”. (SCHMIDT, Patrick. Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective, 2005, p. 8). Disponível em <http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/schmidt_2005.pdf> Acesso em 06 de mar. 2011.

A citação do autor é baseada exatamente na questão da problematização freireana. Freire (1987) associava a “educação bancária” à domesticação do aluno, esclarecendo que no momento em que o professor se lança a fazer “depósitos” nos educandos, estaria tentando, consciente ou inconscientemente, domesticá-los, “agindo a serviço da desumanização” (p.35).

A ausência do diálogo frente às questões que merecem ser discutidas e que, como diz Freire (1996), contrapõe-se ao “respeito aos saberes dos educandos” (p. 16), torna a educação algo inautêntico, apassivador e opressivo.

Esse caráter domesticador da “educação bancária” encontra forte similitude com algumas opiniões acerca da prática coral escolar, nos moldes e padrões a que estão amiúde associadas no ambiente pedagógico.

Ao abordar a questão como “*O ‘privilégio’ do coral*”, Penna (1990) afirma que:

Acreditamos que muitos mitos cercam o coral. Diz-se frequentemente que desenvolve a audição e a percepção, é importante para a socialização, forma o bom gosto, o sentimento religioso e patriótico (cf. Oriol, 1979). Mas se o cantar e o ouvir música levam à aquisição de esquemas perceptivos e à formação dos conceitos necessários à apreensão da linguagem musical, fazem-no de forma bastante lenta em comparação com as possibilidades de um trabalho educativo direcionado para tal (PENNA, 1990, p. 69).

Penna (1990) tece uma série de considerações acerca dos supostos benefícios obtidos com a prática coral, desmascarando-a como um recurso exclusivo para o bom desenvolvimento das aulas de música. Tendo em vista que tais práticas, no âmbito escolar, geralmente estão inseridas na grade dos tempos das turmas, como preenchimento de carga horária do professor, na verdade apresentam função musicalizadora.

Pelo que expusemos, parece evidente que o coral não deve ser tomado como o meio de musicalização por excelência. O canto coral pode ser utilizado, mas não de modo exclusivo. Em qualquer caso, para que ele se torne efetivo como forma de musicalizar, deveria ser redirecionado (PENNA, 1990, p. 69 – 70).

Ao falar da “socialização” que a prática do coro inquestionavelmente promove, Penna (1990) sugere que tal socialização “se refere à disciplina e obediência – seguir o chefe (no caso, o maestro)” (p. 69), aproximando-se assim de uma visão que atribui ao canto coral escolar uma abordagem domesticadora ou mesmo adestradora.

Tourinho (1993) tem posição semelhante:

O distanciamento do professor em relação à sua responsabilidade de conduzir o processo educacional contribui então para a frequência de determinadas atividades em sala de aula. Small (1980) afirma, por exemplo, que “a atividade do canto tem demonstrado ser uma das que envolve (*sic*) menos problemas disciplinares” (p. 195). Assim, além de não exigir planejamento, o canto – mais que qualquer outra atividade de execução – é “seguro”. Com o canto, evita-se (*sic*) problemas de comportamento, mantêm-se os alunos ocupados, produz-se uma imagem aceitável da instituição e libera-se o professor das suas obrigações pedagógicas (TOURINHO, 1993, p. 98).

A crítica feita por Tourinho (1993) certamente pode encontrar amparo, em parte, na constatação das atividades corais eventualmente verificadas nas escolas em geral, pois realmente não é rara a existência de uma significativa parcela de coros, cujos resultados de *performance*, além de pífios, são extremamente ruins do ponto de vista técnico, presumindo-se, portanto, que as características presentes no canto, por ela aventadas, servem como recurso de tornar a atividade do professor menos fatigante.

Nesse caso, o caráter adestrador da prática coral estaria associado aos interesses do regente por uma atividade que demandasse menor esforço e, por consequência, mostra-se fortemente comprometida com o caráter “bancário” freireano, no qual os interesses e o desenvolvimento dos alunos são relegados a um segundo plano.

Entretanto, algumas considerações acerca da respectiva citação merecem devida análise, especificamente no que tange à enganosa associação de que o canto coral promove um estereótipo comportamental ligado à questão da ênfase à disciplina que evita “problemas de comportamento”. Através da citação de Tourinho (1993), presume-se que a disciplina presente nas atividades corais é um elemento de valor questionável, face à segurança que produz na prática do regente e, conseqüentemente, ao seu afastamento “em relação à sua responsabilidade de conduzir o processo educacional”.

Seria ingênuo admitir que situações assim não acontecem nas escolas brasileiras. Porém, há outros aspectos que merecem uma análise imparcial que, em síntese, têm a ver com a disciplina presente nas práticas corais, justamente por conta de que a atividade, por si só, promove tal disciplina em decorrência da concentração, do interesse e do empenho daqueles alunos-cantores que dela fazem parte. Portanto, a necessidade de se esclarecerem certas questões que não são abordadas satisfatoriamente com relação aos aspectos a elas pertinentes, mostra-se algo relevante.

Chevitarese (2007) esclarece que:

A atividade coral trabalha com o desenvolvimento da concentração, exigindo de todos certa dose de disciplina. Ouvir a si próprio e ao grupo como um todo, buscar uma correta reprodução do ritmo e da altura de cada som, responder ao gesto do regente, desenvolver a compreensão musical, a interpretação musical, o domínio da técnica vocal, encontrar a postura adequada para o cantar, descobrir novas maneiras de se posicionar no palco (como entrar e sair do palco, como se posicionar, como se portar durante a música, como se movimentar durante a apresentação), produzir um conjunto sonoro harmonioso de modo que nenhuma voz sobressaia em relação às demais ao mesmo tempo em que cada um dá o melhor de si para que o conjunto encontre seu maior vigor, são aspectos cuidados e desenvolvidos durante a atividade. A conscientização de que cada um desses aspectos não pode ser feita de forma impositiva. **Ela tem que ser construída em conjunto, através de dinâmicas, da vivência e principalmente do diálogo. É a partir dele que se fazem as descobertas, traçam-se novas metas e desenvolve-se todo o planejamento do grupo.** Nesse contexto o foco da disciplina não é o controle do corpo pelo outro, mas o controle desse corpo pelo próprio indivíduo de forma que esse possa, organizado seu caos interno, romper com o limite a que está preso num determinado momento, e alcançar um novo estágio de amadurecimento, de desenvolvimento. **Nesta proposta não interessa ter um sistema disciplinar que funcione como um mecanismo de repressão, de dominação hegemônica e submissão e sim uma disciplina que contribua para o**

crecimento individual de cada um. Deseja-se que se tenha o controle do corpo para que o próprio indivíduo possa fazer uso desse corpo da maneira que desejar e a partir daí possa romper com seus próprios limites. **Não se deseja uma disciplina que tenha como função principal cercear, coibir, robotizar, mas que possa auxiliar o indivíduo a encontrar seu equilíbrio interno, favorecendo o seu crescimento como cidadão crítico e consciente** (CHEVITARESE, 2007, p. 61 – 62, grifos meus).

A citação de Chevitarese (2007) mostra-se pertinente no sentido de determinar que a disciplina presente nas atividades corais possui um aspecto absolutamente imprescindível para a consecução do trabalho como um todo, tendo em vista a necessidade de concentração anteriormente já abordada. É importante distinguir tal disciplina, como bem ressalta a autora, daquela imposta, exigida como mecanismo de punição, pois são searas muito diferentes que nada apresentam em comum, além do bom comportamento dos alunos-cantores observado durante os ensaios.

Ao longo de mais de quinze anos regendo corais escolares, não posso deixar de assumir o quanto a disciplina não imposta – mas conquistada – pelo regente nos ensaios mostra-se como algo imprescindível para a realização de um trabalho produtor no âmbito coral.

Freire (1997b), ao falar sobre o tema referente à disciplina em sala de aula, destaca:

Imaginemos agora uma classe que, com a presença coordenadora, sensível e inteligente da professora, imaginasse, em diálogo, um sistema de princípios disciplinares, de regras abrangentes que regulassem a vida em grupo da classe. Possivelmente, até com alguns dos princípios rígidos além da conta. A colocação em prática desta “meia constituição” se fundaria num princípio básico – a possibilidade de, por maioria, se poder alterar o sistema de regras. Haveria, naturalmente, mecanismos reguladores do funcionamento das regras mas tudo com um decisivo gosto democrático. Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao “deixa como está para ver como fica” ou ao autoritarismo todo-poderoso (FREIRE, 1997b, p. 49).

Posso assegurar que jamais consegui alcançar resultados de *performance* razoáveis, associados à certeza de que estavam contribuindo para a formação dos alunos-cantores, sem que tivesse deixado claro para o grupo que o ato de cantar exige concentração e, por conseguinte, requer posturas físico-comportamentais altamente definidas. Tal exercício de conscientização nem sempre era fácil, daí a importância da problematização através do diálogo.

Essa posição também é defendida por Szpilman (2005), quando afirma que:

A autoridade do professor ou regente não deve morrer, porém primar pela generosidade, diálogo e conhecimento e até mesmo reconhecer que erra ou que precisa pesquisar mais algum assunto, mas não deixar de cumprir suas tarefas (lacunas), apontadas nestes momentos. A autoridade, por exemplo, deve ser usada para resolver impasses e/ou discórdias ao invés de impor sem explicações convincentes uma maneira “certa” de se fazerem as coisas (...) (SZPILMAN, 2005, p. 54 – 55).

Embora a citação de Szpilman (2005) esteja focada principalmente na questão do repertório, é razoável estender a sua abrangência à prática dos regentes de corais de um modo geral, haja vista que a maneira pela qual conduzem quaisquer atividades traz a reboque a marca de suas condutas, sejam autoritárias ou liberais.

Vale destacar que, a partir das minhas experiências, nas poucas vezes em que a postura correta dos alunos-cantores não pôde ser mantida, os resultados sempre estiveram muito aquém daquilo que o grupo poderia ter realizado.

Algumas reflexões concernentes à hipótese de se prescindir de uma prática na qual se priorize a disciplina podem servir de esclarecimento: Como realizar um ensaio sem que os alunos-cantores estejam sentados corretamente? Em silêncio, para ouvir os outros naipes? Atentos o suficiente para perceber as nuances e filigranas que vocalizes bem realizados e exercícios de respiração, articulação e percepção musical são capazes de aprimorar? Integrados de modo voluntário no grupo a fim de estarem cada vez mais

aptos a construir o repertório de maneira produtiva, vencendo as dificuldades a partir de um trabalho sério, tanto do regente-educador, como deles próprios? Côncios de suas dificuldades e das de seus pares, com o objetivo de serem ajudados e ajudar? E, mais ainda, capazes de desenvolver hábitos e comportamentos que, em suma, podem servir como constructos importantes para a vida adulta, onde disciplina e concentração assumem papel de valor para o êxito profissional?

A coerência do pensamento de Freire (1996) dirime maiores dúvidas acerca da equivocada intenção de se posicionar a disciplina, nesse sentido, num patamar depreciativo:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p. 54).

E ele complementa:

Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1996, p. 57).

A disciplina tem a ver com rigor pedagógico. Rigor do regente-educador para com suas ações. Não se trata daquela disciplina autoritária, opressora, violenta, mas sim de um conjunto de regras, posturas e deveres do qual os alunos-cantares passam a ser mantenedores, fruto da consciência de que uma atividade coral séria terá muito mais chance de êxito quando o ambiente for favorável.

A disciplina de que Tourinho (1993) faz menção é imposta. Nada tem a ver com aquela conquistada a partir de pressupostos ligados à valorização e estímulo da atividade em decorrência de problematizações seguras, coerentemente orientadas pelo regente-educador.

Portanto, atribuir à essência da disciplina coral um caráter pejorativo, adestrador, não parece ser um mecanismo justo de análise, haja vista que, no caso de a respectiva disciplina representar o desejo do grupo por desenvolvimento e êxito – sabendo-a imprescindível para a conquista destes – torna-se inapropriado associar rigor pedagógico a autoritarismo docente.

Semelhante ressalva deve ser feita com relação à afirmação que Tourinho (1993) também sustenta ao ressaltar que o canto não exige planejamento e, por consequência, “é seguro” (p. 98). Figueiredo (1990), ao considerar que “(...) o ensaio coral, como momento de aprendizagem, deve ser planejado” (p. 20), tem visão contrária.

O que acontece, amiúde, é que os regentes, muitas vezes não elaboram seus planejamentos, tal qual o próprio autor salienta ao afirmar que “os regentes, de um modo geral, têm consciência de muitos aspectos que precisam ser desenvolvidos na prática coral mas comprometem o próprio desenvolvimento do grupo pela falta de planejamento” (FIGUEIREDO, 1990, p. 20). É relevante notar que não é a prática coral que não requer planejamento, como parece sugerir a citação, posto que, ao contrário, ela exige planejamento intenso e constante para cada ensaio. O que acontece é que muitos regentes não planejam seus ensaios, prejudicando assim o aprendizado daqueles que devem orientar. Uma coisa é bem diferente da outra.

Da mesma forma, não é prudente deixar de associar o produto ao processo, isto é, a *performance* à prática pedagógica precedente, através do diálogo que problematiza,

estimula e esclarece. Essa abordagem não-técnica é de significativa importância em qualquer atividade coral, devendo também ser construída através de um planejamento seriamente elaborado.

Penna (1990) observa que:

Por outro lado, a observação de como os corais se realizam na prática, em várias situações atuais, revelam resultados desaconselháveis. Formados, em muitas escolas, com a finalidade específica de realizar apresentações, revelam-se nestas as deficiências do processo de trabalho: a colocação da voz é incorreta, o resultado é de má qualidade (PENNA, 1990, p. 69).

Embora a posição da autora tenha inegável fundamento, entendo que a questão também mereça uma análise mais aprofundada, justamente por que trata de um tema cuja essência não se limita ao âmbito da *performance* musical, isto é, envolve abordagens pedagógicas que podem ser relacionadas à formação técnica do regente, por exemplo, bem como à sua subordinação a um contexto administrativo que, não raramente, estabelece muitas vezes imposições às quais não se pode escapar, revelando-se, inclusive, em quaisquer outras práticas de conjunto musicais.

É evidente que a grande maioria de coros de escolas está subordinada hierarquicamente a uma direção administrativa que, logicamente, exige resultados do trabalho realizado. As apresentações, como meros objetivos, por si só já representam a prática “bancária” da atividade com um cunho fortemente behaviorista, assumindo um papel de reforço para o comportamento dos alunos-cantores que o regente exige e impinge.

Mais ainda, onde deveria existir a culminância de um processo de trabalho no qual a educação dialógica apresentar-se-ia como elemento basilar, surgem apresentações obrigatórias com fins políticos, frequentemente associadas a usuais manobras de poder,

tais como a promoção da instituição escolar junto ao núcleo a que está ligada, em se tratando de escolas públicas, ou mesmo a propaganda de atividades artísticas em escolas particulares que, muitas vezes, nada mais é do que um meio enganoso de se mascarar a real filosofia conteudista com a qual tais escolas comungam.

O suposto caráter adestrador que a prática coral nas escolas brasileiras em geral pode transmitir, possivelmente encontra no Canto Orfeônico suas origens. Idealizado e implementado pelo educador e músico Heitor Villa-Lobos (1887-1959), na década de 1930, tal projeto pedagógico tem sido alvo de recorrentes debates por parte do meio acadêmico (FUCCI-AMATO, 2008; FUCKS, 1991; GUAZINA, 2010; SOUZA, 1999; WISNIK, 1982), tanto com relação à sua proximidade com o fascismo da era Vargas (1930-1945) como, sobretudo, no que se refere à metodologia que adotava, cuja estrutura se fundava na priorização da disciplina e do nacionalismo como objetivos, ao se valer dos “usos utilitários das práticas musicais” (GUAZINA, 2010, p. 949) para alcançá-los.

Não é proposta da presente pesquisa discutir os sucessos e fracassos da prática do Canto Orfeônico. Todavia, ao falar sobre as críticas à prática coral das escolas brasileiras, especialmente aquelas relacionadas à conotação de adestramento que lhe atribuem, seria ingênuo não aproximar a filosofia de ensino vilalobiana à contumaz rejeição do canto coral como forma de musicalização, por parte de uma parcela do meio acadêmico musical.

O que merece ressalva, a despeito de quaisquer polêmicas, é que o trabalho de educação realizado por Villa-Lobos, mesmo apresentando significativo e pouco recomendado aspecto disciplinador, cujo escopo, invariavelmente, retratava o pensamento específico de uma época, não pode ser relegado à condição de uma

atividade sem méritos, como se tudo que por ele foi realizado, nesse sentido, não tivesse tido valor algum. Assim, é tão incoerente quanto injusto atribuir à disciplina inerente à prática coral um caráter associado a regimes totalitários, afastando-a de sua essência pedagógica, construída também através de preceitos disciplinares que se buscam conquistar para a formação de crianças e jovens cada vez mais preparados.

A partir do que foi exposto, fica claro, portanto, que transmitir conteúdo simplesmente, sem torná-lo objeto de discussão permanente por parte daquele que o recebe, configura-se como um ato essencialmente “bancário” que, por extensão, pode assumir um caráter adestrador, na medida em que isto ocorre em decorrência da ausência de diálogo, do desrespeito aos saberes do educando e, enfim, da negação de uma genuína preocupação em torná-lo cada vez mais criticamente apto.

Paulo Freire (1987) afirma que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como “seres vazios” a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

A partir desta citação é oportuno dizer que a problematização modifica a relação professor/aluno quando analisada sob a ótica dos papéis que ambos tradicionalmente desempenham. A prática do professor não precisa se subjuguar à dominação imposta pela sociedade, da mesma forma que não precisa subjuguar seus alunos ou permitir que eles se subjuguem. Assim, surge um dos pontos mais centrais do pensamento de Paulo Freire (1987):

(...).ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis

que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 39).

Em decorrência disto é válido traçar um paralelo com a prática dos regentes de corais à luz dos conceitos de “educação problematizadora” e “educação bancária” criados por Freire (1987), com o objetivo de encontrar indícios de aproximação com a regência-educação e com a *performance*.

Paulo Freire elaborou suas ideias contidas no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito no ano de 1968, em um momento sociopolítico extremamente adverso, no qual o regime ditatorial, compreendido entre as duas décadas após o golpe militar de 1964, passou a cercear a liberdade e os direitos de artistas, jornalistas, escritores, intelectuais e políticos considerados subversivos. A sua visão, logicamente, apresentava como foco de crítica essa realidade não-democrática, na qual quaisquer práticas pedagógicas progressistas eram, imediatamente, perseguidas, resultando, sem nenhum exagero, na possível prisão, tortura, exílio ou morte de seus autores.

Entretanto, nos seus livros subsequentes, especificamente *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, escritos, respectivamente, nos anos de 1992 e 1996, o autor, sabiamente, não se limita a referir a ideologia contida em seu primeiro livro, mas, sobretudo, o faz de maneira a denunciar que, embora os opressores, os métodos e a conjuntura fossem diferentes, as injustiças em relação aos oprimidos eram semelhantes.

Se, durante a elaboração de *Pedagogia do Oprimido*, a crítica implícita se dirigia ao regime totalitário instituído, no caso dos outros dois livros citados os questionamentos passaram a residir na sua indignação com a falta de ética das políticas neoliberais.

Em *Pedagogia da Esperança*, inclusive, obra que se intitula como um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, ele afirma:

(...) é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 1997a, p. 6).

A partir do que foi exposto, pode se depreender que a “educação bancária” nada mais é do que um continuísmo que esconde interesses da classe dominante, valendo-se de métodos autoritários e meritocráticos para perpetuar o *status quo* existente. Assim, “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 1987, p. 48), razão pela qual a opressão contida na práxis destes, na verdade, serve de instrumento para o fracasso daqueles.

Mas até que ponto esta abordagem pedagógica, impregnada de posicionamentos sociais e políticos, pode ser aproximada da prática da regência coral? De que maneira a figura do opressor e do oprimido podem ser utilizadas para uma realidade que, em suma, possui uma práxis chancelada ao longo de séculos de reprodução?

É bom lembrar que esta pesquisa encontra na figura do regente-educador de coros escolares amadores o seu escopo. Portanto, investigar de que maneira a conduta de regentes de coros frente aos seus alunos-cantores ocorre merece detida análise, sobretudo se for levada em consideração a maneira pela qual os ensaios de corais acontecem.

Figueiredo (1990), ao citar que um “um grupo coral depende muitas vezes do processo de imitação: o regente demonstra e os cantores repetem (ROBINSON e WINOLD, 1976)”, afirma que “o modelo do regente tem que ser obrigatoriamente bom

para poder representar um apoio eficiente para os cantores”. Segundo o autor, “se o modelo for sempre bom e houver ênfase na qualidade da imitação do modelo, o grupo aprende a cantar bem” (p. 42).

É fato que os regentes de coros, em sua grande maioria, trabalham desta forma, dada a notória dificuldade de leitura musical que, nos corais amadores, seus cantores apresentam. Raros são os coros amadores em que, distribuídas as partituras, todos cantam sem o auxílio do regente.

O que merece exame em tal assertiva tem a ver com a questão de que as práticas “bancárias” ou problematizadoras podem ser empregadas a partir da maneira como o regente executa o processo e a ele dá continuidade. Inicialmente, não há nenhuma outra opção ao regente de coros amadores, senão aquela de cantar para que os cantores o imitem. Mas é a forma como isso ocorre, aliada às práticas subsequentes, por ele adotadas, que deve merecer reflexão.

Figueiredo (1990), ao continuar, dá os indícios necessários para uma percepção mais acurada, ao falar de “hábitos bons e ruins”:

O que parece altamente comprometedor é a conduta habitual nos corais onde os primeiros ensaios de uma música podem ser de pouca qualidade e aos poucos vão melhorando através de inúmeras repetições até que a peça fique pronta. É preciso lembrar que por mais inexperiente que seja um cantor, ele traz consigo alguns hábitos – bons e ruins – e faz parte do trabalho coral ampliar e cultivar bons hábitos vocais (FIGUEIREDO, 1990, p. 42-43).

Seria bastante razoável pensar que a conduta dos regentes, através da prática simplista de cantar para repetir – possa ser vista a partir de uma abordagem “bancária”, mera transmissora de conteúdos, face à atividade que, por si só, já remete a um pensamento associado ao depósito de informações. Entretanto, ao concluir seu

raciocínio, Figueiredo (1990) deixa claro – mesmo sem fazer referência direta ao termo – que a sua proposta se funda na “problematização”:

Por esta razão, não deveria haver um retorno ao ponto de partida cada vez que se introduz uma nova peça ao repertório. O início do trabalho com uma nova peça é a continuação de um processo que se pretende seja evolutivo. A permissão de falta de qualidade eventual para o efeito de ensaio pode impedir a própria qualidade desejada, porque as expectativas giram sempre em torno de saber a melodia do começo ao fim, não importando a qualidade de execução. Cantar bem, **ou da melhor maneira possível**, deve ser um hábito para um coral em qualquer situação: leitura ou recapitulação, ensaio ou apresentação (FIGUEIREDO, 1990, p. 43, grifos meus).

Tal posicionamento encontra proximidade com o que diz Borges (2007) ao se reportar à constante supervalorização das apresentações, por parte dos regentes:

Porém, atentamos para o fato de que o momento da *performance* para o público não pode ser o mote do processo educativo. Aprender música é uma realização muito mais ampla do que preparar uma apresentação pública. Envolve a capacidade de se comunicar através da música de acordo com o seu ambiente cultural (BORGES, 2007).

É muito relevante o que postula Figueiredo (1990) com relação à sua visão acerca da *performance* e da educação. No momento em que ele tem a preocupação de fazer todos os integrantes do grupo cantarem sempre bem, poderia pensar-se que a sua atenção está voltada meramente para a *performance*. Entretanto, ao salientar que a evolução do processo da construção musical não depende de uma prática de conquista através de quaisquer meios (“saber a melodia do começo ao fim”), mas sim na “qualidade da execução”, o autor se vale da “*performance*” como instrumento pedagógico no qual, simultaneamente, os meios e os fins do processo se auxiliam de forma mútua em benefício da educação dos cantores.

Tal postura é ratificada, ao final da citação, não só no momento em que Figueiredo (1990) afirma que “Cantar bem, **ou da melhor maneira possível**, deve ser um hábito para um coral (...)” (grifos meus), demonstrando que suas preocupações

apresentam forte intenção educativa, mas, sobretudo, ao nivelar no mesmo patamar de importância os ensaios e as apresentações. Por associação, é pertinente afirmar que essas duas esferas de atuação do regente e dos cantores, estão fortemente atreladas ao caráter educativo e performático de toda a prática, respectivamente.

Enaltecer uma em detrimento da outra, seja esta ou aquela, não seria somente perda de tempo: seria também reduzir a atuação do regente-educador a um nível de estrelismo ou de academicismo que pouco contribuiria para a formação dos alunos que fazem parte dos corais escolares.

A problematização, nesse caso, não reside somente no fazer musical apropriado e preocupado em sempre fazer melhor. Está também na postura do regente-educador que, eticamente, decide atuar com coerência, através de um “pensar certo” que promove o “ensinar certo” (FREIRE, 1997, p. 15), independentemente dos riscos que a assunção de um desejo realmente genuíno de transformação pode trazer.

Assim, vale destacar que o “cantar da melhor maneira possível” revela a preocupação do regente-educador com a educação propriamente dita, no momento em que, sendo capaz de perceber exatamente o que o grupo pode realizar, promove práticas factíveis e motivadoras.

CAPÍTULO 2

A ÉTICA PEDAGÓGICA FREIREANA NA PRÁTICA DA REGÊNCIA CORAL

*A verdade é que não há verdade.
Pablo Neruda*

Paulo Freire (1996), com sua lucidez e coerência acerca da vida e dos problemas que à educação se apresentam, revestiu toda a sua obra de preceitos éticos, de que nunca abriu mão.

Ao iniciar esse Capítulo, nada mais pertinente do que citá-lo justamente a partir daquilo que tanto o caracterizou: sua veemência em defesa daquilo que acreditava ser ético:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. **A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude** (FREIRE, 1996, p. 9, grifos meus).

A ética é tema complexo e recorrente na reflexão de diversos filósofos que, ao longo dos séculos têm tratado da matéria. Desde a filosofia grega – com o conceito de *Ethos*¹³ de Aristóteles – até os dias atuais, elementos relativos à ética humana têm sido associados às diversas áreas do saber e do conhecimento (ADORNO, 1995;

¹³ Tem origem grega e significa “morada do humano”. Aquilo que nos faz conviver de forma fraterna. A palavra "ethos" significa, portanto, o lugar onde nos abrigamos, no qual é preciso haver princípios e valores que permitam a convivência (CORTELLA, 2007).

BOURDIEU, 1983; CHAUI, 2000; DELEUZE e GUATARRI, 1976, FOUCAULT, 2000; KANT, 1995; SCHOPENHAUER, 2005; SPINOZA, 2007).

Trata-se de um ramo da filosofia que se detém ao estudo do comportamento humano no sentido de investigá-lo a partir “dos juízos de aprovação e reprovação, dos juízos quanto à retidão ou incorreção, bondade ou maldade, virtude ou vício, desejabilidade ou sabedoria das ações, disposições, fins, objetivos ou estados de coisas” (RUNES, 1990, p. 128), no sentido de discutir o melhor meio de se viver no cotidiano e na sociedade, ou, da mesma forma, as reflexões que tratam “da maneira correta de viver” (WITTGEINSTEIN, 1971, p. 44).

O assunto é vasto e repleto de abordagens filosóficas que se multiplicaram ao longo dos séculos. As discussões sobre o significado do termo ética, bem como a sua contextualização *lato sensu*, não representam o foco do presente estudo, uma vez que a intenção aqui é discutir a prática do regente de coros escolares a partir de uma perspectiva ética da educação freireana. Entretanto, algumas considerações merecem ser feitas no que se refere à sua origem e à sua forma como a pesquisa, ao longo do tempo, a empregou e a emprega para estabelecer sua práxis. Esta reflexão é mais necessária ainda no momento em que a eticidade de Paulo Freire, objeto das minhas reflexões acerca da prática coral enquanto meio de promoção crítico-pedagógica, surge como um valor inalienável da prática baseada em aspectos morais¹⁴.

Para Schopenhauer (1995), a reflexão acerca da ética envolve “(...) esclarecer, explicar e reconduzir à sua razão última os modos muito diferentes de agir dos homens no aspecto moral”. Através da menção aos “modos muito diferentes de agir dos

¹⁴ A moral é vista como a prática da ética, isto é, de que forma as ações do ser humano são avaliadas a partir de critérios éticos.

homens”, o autor ratifica sua opinião de que a ética, no campo filosófico, deve ser descritiva no sentido de explicar a conduta humana e não de prescrevê-la. “Por isto, resta apenas para a descoberta do fundamento da ética o caminho empírico” (p. 113).

O “caminho empírico” está assim diretamente associado à questão da moral, e também aos dilemas do que se quer, se deve e se pode fazer, como conjecturas éticas por excelência, à luz do pensamento de Cortella (2008), acerca da conceituação da ética.

Segundo o autor, ética é:

O conjunto de valores e princípios que você e eu usamos para decidir as três grandes questões da vida, que são: Quero? Devo? Posso? Tem coisa que eu quero, mas não devo; tem coisa que eu devo, mas não posso; tem coisa que eu posso, mas não quero. (Entrevista concedida no Programa Jô Soares – Rede Globo de Televisão – transmitida em 22 de junho de 2008)

Portanto, a ética está no campo da análise da filosofia que se baseia nas ações dos homens para discorrer sobre o que é moral e sobre como se explicam os porquês da moralidade. Assim, funda-se em um plano imanente do pensamento humano, do qual se vale para investigar seu comportamento através de aspectos morais.

Em síntese, a ética não significa moral. Embora apresentem conceitos próximos, objetivam questões diversas com relação ao modo de vida dos indivíduos no cotidiano e em sociedade. Enquanto a moral está muito mais relacionada à obediência a costumes e regras, a ética se preocupa com o pensamento do ser humano que norteia suas atitudes.

Ressaltando o valor das experiências humanas como constructo para a fundamentação do termo ética, Schopenhauer (2005) afirma que “seria tão tolo esperar que nossos sistemas morais e éticos criassem caracteres virtuosos, nobres e santos, quanto que nossas estéticas produzissem poetas, artistas plásticos e músicos” (p. 354).

Dáí surge a justificativa do enfoque ético na presente pesquisa, cuja abordagem se fundamenta justamente na questão do pensamento de Paulo Freire inserido na prática da regência coral em escolas.

É oportuno trazer à baila a visão de Villa-Lobos (1937) acerca da educação musical na escola regular, cujo meio principal, à época, dava-se através da prática do Canto Orfeônico, já citado anteriormente:

Nas escolas primárias e secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação de um músico, mas despertar nos educandos, as aptidões naturais, desenvolvê-las abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores da arte onde é especializada a cultura (VILLA-LOBOS, 1937, p. 23).

É natural que se cogite a hipótese de treinamentos sucessivos na “formação de um músico”, objetivando a conquista de uma excelência de *performance* cada vez mais aprimorada, desde que sejam amparados, obviamente, por mecanismos inteligentes de ensino. Todavia, com relação ao aluno da escola regular, como o próprio Villa-Lobos (1937) salienta, este enfoque requer abordagem bastante diversa. Se a prática de ensino fundamentada simplesmente na transferência de conteúdo em busca de virtuosismo, no caso de um futuro músico, já parece ser algo bastante inapropriado, em se tratando de jovens estudantes que, face à prematura idade, sequer cogitam a possibilidade de escolher, naquele momento, uma profissão, surge como algo enfadonho, frustrante e desmotivador.

À guisa de esclarecimento, merece destaque a citação de D’Assumpção (s/d)¹⁵ acerca dos problemas que a prática do Canto Orfeônico, afastada do pensamento villalobiano, já apresentava:

¹⁵ Embora o livro “Didática Especial de Canto Orfeônico” não apresente nenhuma referência à data de sua publicação, obtive informações com o seu autor de que tal publicação se deu no ano de 1957, um ano

Enquanto prevalecer o ensino teórico, todo o potencial próprio da matéria continuará perdido. É preciso que se mude sua conceituação, para que o Canto Orfeônico tome seu devido lugar no campo educativo (D'ASSUMPÇÃO, s/d, p. 43).

Apesar de o texto ter sido escrito há mais de meio século atrás, a conclusão de D' Assumpção (s/d) parece ter, em sua essência, forte atualidade:

Educar é renovar. Por isso é preciso renovar os planos de curso subordinando-os às observações anteriores: à organização das unidades do programa, à ação didática, às atividades discentes e docentes; etc. E no tocante ao Canto Orfeônico onde tanto há por fazer, essa verdade é maior ainda, sabendo-se, como se sabe, que em pleno século XX ainda existem vivos, como fantasma do ensino tradicional e rotineiro, fósseis de idades primárias! (D' Assumpção, s/d, p. 44).

A aproximação da priorização de um ensino teórico, como mera transmissão de conteúdo, com a busca por uma *performance* de excelência a qualquer custo, no caso da atividade coral em escolas, encontra fundamento no fato de que ambas podem fazer parte de um mesmo mecanismo de ação, quando pautado em uma prática “bancária” de educação que, além de não se renovar, promove o engessamento criativo que retarda ou impede o crescimento tanto de alunos como de professores. A denominação “fósseis de idades primárias” a que D' Assumpção (s/d) faz menção – não seria exagero afirmar – pode perfeitamente ser utilizada como referência para a práxis da regência coral escolar que, ao primar pelo saber técnico informativo, sem nenhuma intenção formativa, acaba valendo-se da exclusão daqueles que não atendem o nível musical exigido, além de massificar os educandos com um conteúdo árido e inócuo, sob o ponto de vista da transformação que poderia promover. Em suma, ao se esquecerem de sua função precípua de formar, os regentes de coros escolares que adotam a prática “bancária”, simplesmente informam, descartando aqueles que não são considerados aptos.

após a premiação que obteve no Concurso de Monografias que, também anualmente, o CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), órgão do Ministério da Educação e Cultura, promovia.

Além disso, a partir do momento em que um regente de coro de escolas preocupa-se meramente com a excelência da *performance* a ponto de esquecer sua função maior, qual seja, formar, através da música, indivíduos capazes e críticos, não estará agindo de modo não-ético? Se a ética encontra na justiça, na verdade e na bondade veículos de valor para estabelecer seus juízos, a exclusão de meninos e meninas considerados desafinados não deveria ser considerada como uma prática que prescinde de preceitos éticos? Se um regente de corais escolares insiste numa *performance* pretendida, mesmo estando claro que o coro não está à altura de realizá-la, independentemente da questão da sua competência em avaliar o que é artisticamente significativo ou não e, a partir disso, provoca sentimentos de frustração, medo, angústia e insegurança em seus alunos-cantores, estará ele exercendo a sua profissão eticamente?

Tais questões têm a ver, prioritariamente, com a maneira pela qual o regente de corais pensa, age e vive. Portanto, baseado na pedagogia crítica freireana, assumo a convicção de que a constante reflexão acerca das ações adotadas junto a coros escolares pode servir como um poderoso meio de aperfeiçoamento pedagógico a favor da transformação de educadores e educandos.

Paulo Freire (1997), ao falar de como tentava jamais se posicionar como um “observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e acontecimentos”, em relação aos “Esfarrapados do mundo”, aos “Injustiçados”, aos “Oprimidos”, afirma com veemência que “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (p. 6-7).

Assim, como meio de refletir sobre as ações e posturas do regente de corais em escolas, a análise requer um pragmatismo que sirva para estabelecer parâmetros capazes

de conceituá-las segundo a visão progressista de Paulo Freire, razão pela qual a investigação sobre o *modus* (modo em latim) na prática da regência de coro escolar torna-se relevante.

2.1. O *modus* e sua conceituação

Na doutrina jurídica comumente são usadas expressões latinas para definir determinadas situações que são alvo de estudo no meio processual¹⁶. O termo *modus* possui ampla adjetivação, justamente porque se baseia no juízo de valor sobre as coisas, as pessoas, as ações e as relações interpessoais, para estabelecer axiomas e aforismos imprescindíveis às fundamentações estruturadas no universo do direito.

O uso da terminologia jurídica em um trabalho acadêmico que tem por objetivo discorrer sobre a prática pedagógica dos regentes de corais escolares à luz do pensamento crítico de Paulo Freire serve, inicialmente, para facilitar a compreensão dos processos com os quais a regência coral escolar está associada.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora tais expressões tenham sido fortemente incorporadas pelo direito, cujas origens se fundam no direito romano, a expressão *modus* possui um variado número de derivações, fartamente empregadas nas diversas áreas de conhecimento humano, não só no que diz respeito à doutrina jurídica.

Tal ressalva deve ser feita em razão de que, na área jurídica, os *modi* comumente são associados ao direito penal e, em especial, à criminologia, devendo ficar claro, portanto, que o seu emprego, na presente pesquisa, limita-se às questões pertinentes ao

¹⁶ É pertinente salientar a minha experiência progressista como advogado que, por cerca de cinco anos, de 1991 a 1996, representou minha atividade principal de atuação profissional.

canto coral enquanto referências de caráter etimológico-filosóficas, como mero mecanismo silogístico que envolve as ações do regente, suas causas e suas consequências.

Silva (1987) assim define o termo modo:

Derivado do latim *modus*, segundo suas próprias significações originárias, é usado para exprimir a maneira de serem executadas as coisas, a maneira por que as coisas se fizeram ou a maneira por elas se realizarem. Modos, pois, em ampla significação assinalam todos os fatos criadores dos direitos e dos fatos que os possam extinguir ou **modificar** (SILVA, 1987, p. 198, grifo meu).

Interessa notar que os *modi*, segundo a posição do autor, podem criar direitos, extingui-los ou modificá-los, sendo certo afirmar que os direitos citados têm a ver diretamente com os interesses das pessoas que, aí sim, se valem do direito enquanto doutrina para preservá-los frente às ações de terceiros.

Ratificando o que foi dito acima, portanto, é natural que se pense em direitos, no vasto universo da terminologia jurídica, que remetam às práticas e procedimentos de um processo legal. Entretanto, como fonte da investigação ora realizada, as expressões de direito aqui empregadas prestam-se simplesmente ao papel de nortear as considerações elaboradas acerca da prática de regência coral, através de um processo interdisciplinar de análise.

Da mesma maneira, é necessário que a utilização dos *modi* jurídicos seja associada a determinados conceitos sociológicos, especificamente relacionados à prática do regente-educador enquanto agente social inserido num grupo social, em decorrência do fato de que tais associações requerem fundamentação específica.

Tal associação jurídico-sociológica traz a possibilidade de se aprofundar a discussão acerca das práticas do regente-educador de corais escolares, rumo à

construção de saberes técnico-musicais que não se limitem meramente à reprodução de conteúdos, ainda que condicionado a eles esteja o caráter da *performance* de excelência. Ou seja, que possibilitem ao educando, ao se apropriar deles¹⁷ e das competências e habilidades que deles advierem, a reflexão instigadora, transformadora, curiosa, crítica e capaz de propiciar transformações.

Tais preceitos que, em síntese, traduzem a postura ética de Paulo Freire, tão presente em seu discurso e em sua vida, podem promover uma rica discussão acerca do regente-educador e do regente-artista, não como antagonistas de um processo construtivo, mas como aliados.

Dessa forma, no sentido de estabelecer vínculos entre esse pensamento e a sua fundamentação, os *modi* podem ser um instrumento de real contribuição para tal propósito, auxiliando a compreensão do papel de um regente-educador e de um regente-artista tanto à luz da eticidade crítica de Paulo Freire como também apoiada na acepção filosófica da palavra ética com a qual a sociologia, ao longo dos séculos, se organizou.

Fundamentalmente, das muitas variações que se empregam ao termo latino *modus*, há quatro delas que, em especial, interessam à reflexão neste Capítulo: *modus faciendi* (modo de fazer), *modus operandi* (modo de operar), *modus vivendi* (modo de viver) e *modus in rebus* (modo nas coisas) (SILVA, 1987, p. 199).

¹⁷ Embora o enfoque precípua do uso da terminologia *modus* se direcione ao regente-educador, há situações em que ela é empregada para esclarecer a conduta e os pensamentos dos alunos-cantores.

2.1.1. *Modus faciendi, modus operandi, modus vivendi e modus in rebus*

As definições de *modus* presentes na literatura jurídica, bem como na área sociológico-filosófica, além de escassas – constando significativamente, entretanto, em diversos dicionários jurídicos –, ainda mostravam-se lacônicas e repetitivas.

A conclusão a que cheguei é que tais expressões estão presentes no vocabulário dos autores como meros recursos linguísticos, isto é, dada a obviedade¹⁸ de suas traduções, elas passam a ser empregadas em caráter textual exatamente como suas definições sugerem: modo de fazer, modo de operar, modo de viver e modo nas coisas, ou seja, estão relacionadas com uma ação ou com um conjunto de regras de ações que subentende um método motivado por uma linha de pensamento, cuja combinação define um estilo de vida, respectivamente.

Assim, ao me deparar com o problema de precisar investigar justamente o caráter contrastante entre elas sem obter êxito, passei a pesquisar trabalhos acadêmicos de outras áreas que se valessem de tais expressões como meio de argumento e dissertação.

A diferenciação dos *modi* efetuada por Ramos¹⁹ (2005, p. 96) em sua tese de doutorado, embora servindo apenas como parâmetro de conceituação e estando em área de pesquisa diversa daquela em que o presente estudo se estrutura, apresentou as

¹⁸ Alguma exceção existe na conceituação de *modus in rebus*, cujas fundamentações encontradas são em maior número, talvez por ter sua origem nos escritos do poeta romano Horácio.

¹⁹ “Na *Idade Média*, a experiência da pregação nas igrejas encontra nos meios de comunicação seu *modus operandi* (princípios), seu *modus faciendi* (métodos) e seu *modus vivendi* (propósitos)”. RAMOS, Luiz Carlos. *A pregação na Idade Média: Os desafios da sociedade do espetáculo para a prática homilética contemporânea*. Tese, 2005. (Doutorado em Ciências da Religião). Programa de Pós-Graduação em ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo.

diferenças que eu buscava, no sentido de que definia a essência de cada uma das expressões.

Em síntese, ao seu referir à expressão *modus faciendi*, sua abordagem remete aos **métodos** do fazer; quanto ao *modus operandi* o autor o relaciona aos **princípios** da operação; ao mencionar o *modus vivendi*, seu texto o alude como os **propósitos** inseridos em tal operação. Mesmo não fazendo referência à expressão *modus in rebus*, quarta e última citação aos *modi* ora utilizados, a distinção dos três primeiros é importante a fim de se verificar de que forma um autor do meio acadêmico entende e emprega as expressões em foco.

Quanto ao *modus in rebus*, a sua tradução literal significa o modo nas coisas. Entretanto, na verdade, tal qual escreveu Horácio (65 – 8 a.C.) em suas Sátiras²⁰, vem precedido do verbo latino *est* (*est modus in rebus*), e se refere à moderação, ao equilíbrio, à parcimônia e, por conseguinte, ao bom senso que devem pautar as ações humanas. A terminologia jurídica, ao se apropriar do termo, estabelece que “a medida de todas as coisas” é aquilo que delimita as ações dos sujeitos, neles criando o respeito às leis.

Est modus in rebus está fortemente associado à questão da moral, no momento em que estabelece que o homem deve agir com bom senso e ponderação no sentido de encontrar o melhor resultado das iniciativas que toma para si e para os outros. Assim, o *modus in rebus* seria um conjunto de questionamentos que o homem sempre faria a si mesmo, uma espécie de parâmetro com o qual lidaria, ora apostando em práticas que podem ser ampliadas, ora censurando-as, face à necessidade de respeito aos limites, regras, normas, tabus, valores religiosos ou científicos, leis, etc. Tal qual um censor a

²⁰ Livro baseado em assuntos literários ou morais, que discute questões éticas.

que o homem recorreria a fim de nortear a sua vida com equilíbrio, justiça, bom senso e ética. Por associação, o *modus in rebus* poderia ser comparado ao superego do aparelho psíquico humano na perspectiva da psicanálise freudiana, onde a consciência moral encontra fundamentos que censuram as ações humanas, corrigindo-as, caso necessário.

Dessa forma, ao traçar estas associações, surgem as condições de se investigar de que forma as ações e posturas do regente-educador podem ser enfocadas, tanto a partir de um conceito mais amplo (aspectos filosóficos) como em decorrência de outro, mais específico (eticidade freireana), no sentido de favorecer o crescimento pleno de seus educandos.

2.2. Paulo Freire, os *modi* e sua aplicabilidade na prática da regência coral escolar

No universo do canto coral, a correlação pode ser feita a partir do argumento de que os *modus* de qualquer regente de corais são as ações que ele executa nos ensaios e apresentações (*modus faciendi*); a maneira pela qual ele opta e se fundamenta na escolha por tais ações que, em resumo, sintetiza suas ideias e pensamentos racionais (*modus operandi*); e, finalmente, o universo das suas experiências – envolvendo as relações que estabelece com seus alunos-cantores, com seus pares, demais professores, seus superiores, os funcionários da escola, e com o mundo que, no caso, podem englobar os ensaios, as apresentações e os concertos, como também aspectos ligados à sua vivência diária, incluindo-se aí seus sonhos, esperanças e expectativas (*modus vivendi*). Os obstáculos, problemas, dúvidas, medos, insucessos, etc. poderiam, subjetivamente, estar relacionados à sua capacidade de discernimento em relação às

respectivas soluções, cujo alcance seria o produto de práticas pautadas em seu bom senso (*modus in rebus*).

Em princípio, podem-se confundir as expressões *modus faciendi* e *modus operandi*, pois embora em muitas situações tais termos sejam utilizados até como sinônimos, há uma distinção tênue entre ambos no sentido de que o primeiro está relacionado à questão técnica do fazer, aos seus métodos, aos meios empregados, enquanto o segundo encontra abrangência no aspecto dos princípios que motivaram tal fazer.

Silva (1987) define *modus faciendi* ao notar que a sua essência “exprime a maneira de agir ou de proceder”, sendo, assim “o modo de fazer ou de executar as coisas, em certas circunstâncias” (p. 199). O que se pode inferir da conceituação feita pelo autor é que existe um sentido estrito com relação à forma como a ação ocorre, suscitando um aspecto ligado, basicamente, à questão do método utilizado.

Portanto, o *modus faciendi* do regente-educador está próximo das suas ações e atitudes, especificamente relacionadas à maneira pela qual ele executa suas práticas com seus alunos-cantores em cada aula, em cada ensaio, em cada apresentação. Os métodos, desta forma, estariam apoiando sua intenção de fazer algo através de uma maneira específica que o identifica e o caracteriza como um educador e como um artista.

Freire (1996), ao se referir à conduta do educador progressista, insiste no dever de, “em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Ao se referir às “tarefas primordiais” que os educadores devem realizar em relação aos educandos, sustenta o autor a exigência de um trabalho que os aproxime dos “objetos cognoscíveis” através da “rigorosidade metódica” (p. 14).

E ele prossegue:

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 14).

A citação permite constatar que o *modus faciendi* está justamente na ação que não transfere simplesmente conteúdos, mas também, aproxima o educador aos educandos. Assim, além dos conteúdos (e através deles, logicamente), surge a possibilidade de se formarem cidadãos capazes e críticos, o que, em resumo, é a síntese de uma prática que pode objetivar a *performance* de excelência através de um processo pedagogicamente envolvente e possivelmente transformador.

O *modus faciendi* de um regente-educador de corais escolares, portanto, são as ações que pratica para e com os seus alunos-cantores. Sua essência, então, é a consequência de suas intenções, convicções e princípios, instalando-se nas práticas que realiza. Portanto, tudo aquilo que se torna prática direta, com relação ao meio pelo qual o regente-educador estabelece suas prioridades, pode ser considerado como um *modus faciendi* da sua atuação.

Exemplificando, o *modus faciendi* reside exatamente na forma pela qual o regente-educador conduz seus ensaios; de que maneira ele aproveita as oportunidades que surgem a todo momento para construir e formar musicalmente seus alunos-cantores; através de quais ações práticas ele provoca o crescimento musical, produzindo crescimento crítico – e vice-versa – e, por conseguinte, crescimento humano; como ele realiza os exercícios vocais que propõe ao coro, valendo-se não tão somente da prática do ensaio, mas de pesquisa, raciocínio e bom senso; como ele escolhe o repertório a ser

utilizado, segundo critérios que levem em consideração a realidade musical do grupo; como ele discute com os educandos as apresentações e as *performances*, obrigatórias ou desejadas²¹, boas e ruins, producentes e – é possível – mais producentes ainda, respectivamente; como ele trabalha a questão da compreensão dos alunos-cantores enquanto agentes inseridos num contexto artístico-escolar eticamente organizado que, como qualquer outro contexto social, é um contexto político, repleto de interesses e manobras de poder que afetam as suas vidas diretamente.

Enfim, dentro de um universo imenso de possibilidades, musicais e não musicais, citei algumas que demonstram como o *modus faciendi* de um regente-educador escolar pode se estabelecer. Cabem muitas outras conjecturas que os regentes, individualmente, de acordo com suas realidades, podem elaborar.

É neste sentido que o *modus faciendi* do educador faz surgir a figura do *modus operandi*, à medida que o todo realizado tem uma explicação, um sentido, uma razão de ter sido feito. Os motivos de se fazer algo não envolvem somente esse fazer, essa ação na prática. Envolvem, sobretudo, os princípios que tornaram algo possível de ser feito ou transformado, isto é, aqueles que estimularam o movimento para a ação do próprio fazer ou do próprio transformar, segundo preceitos, acima de tudo, éticos e morais.

O *modus operandi*, como princípio, traz à reflexão a ideia de que ele representa aquele agrupamento de motivos e razões que levam os seres humanos a serem como são, a agirem como agem, a pensarem como pensam. Portanto, é por intermédio do *modus operandi* que os indivíduos estabelecem seus *modi faciendi*, pois enquanto estes

²¹ No universo escolar não são raras as vezes que um coro escolar é forçado a fazer uma apresentação por questões meramente políticas, não estando preparado para fazê-la ou, por conta do repertório exigido, não tendo gosto em fazê-la. Dependendo do *modus faciendi* do regente-educador, os resultados podem ser proveitosos, mesmo que, tecnicamente, a apresentação tenha sido ruim.

representam as atitudes, propriamente ditas, o primeiro se refere aos mecanismos que as orientam, às ideias que estabelecem parâmetros de ação para que qualquer movimento seja desenvolvido, tanto no sentido de criar, transformar, extinguir, estimular, etc., como, sobretudo, com o propósito de promover a reflexão crítica que, em síntese, é aquela que pode desencadear tais ações.

Associar os *modi*, ora discutidos, à prática reflexiva que, no presente trabalho, é abordada como elemento essencial para qualquer mudança intencionada por parte do regente de coros escolares, encontra especial valor a partir do que é postulado por Freire (1996) a respeito da necessidade de reflexão com propósitos de transformação:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. **Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.** Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 22, grifos meus).

Com este argumento, a prática do regente de corais escolares pode sofrer significativa transformação, no momento em que ele se conscientize de que sua atuação possui muito mais importância do que, habitualmente, a ela é dada, a partir de ações que não promovam a reprodução “bancária” de conteúdos, por parte do educador – o que, além de não contribuir com o crescimento dos educandos, ainda os desestimula –, e, sobretudo, invistam na “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 16) de ambos, educador e educando.

Essa posição freireana está associada à conduta do educador em “pensar certo” já abordada anteriormente, cuja essência “tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”. Ao definir a “curiosidade epistemológica”, Freire (1996) faz de sua associação com a ética, o compromisso que a educação deve assumir “com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (1996, p. 16).

Segundo o autor,

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 17).

Da noção de “senso comum” e “curiosidade ingênua” (p.16), postulada por Freire, nasce justamente a proposição de que os *modi operandi* – e, por conseguinte, os *modi vivendi* – são associados à questão do costume, do hábito, da semelhança e frequência das ações, como se fosse um sistema de regras, normas e experiências que, a partir dos princípios de vida dos indivíduos, os orientam.

Isto abaliza o sentido que a expressão “curiosidade ingênua” pode apresentar no contexto da prática coral, tanto pelo “senso comum” relacionado à experiência musical de crianças e jovens nos dias atuais, composta por um repertório que, em geral, não é bem visto pelos regentes, como por aquele que se refere aos “saberes de experiência feitos” (FREIRE, 1997a, p. 31) dos próprios regentes, saberes estes fortemente associados à formação acadêmica que receberam.

O discurso de Paulo Freire, completamente pautado no aspecto da troca de saberes entre docentes e discentes, onde, como seres humanos, um não educa o outro, mas ambos se educam mutuamente, tendo o mundo como mediador, através de um movimento fluido de formação mútua, pode servir como mecanismo, por exemplo, para valorizar a música de que o aluno gosta, mesmo que ela seja tida, em princípio, como algo de pouco valor artístico. Ao fazê-lo, o regente-educador, eticamente, estará se mostrando como um professor sem preconceitos. É o primeiro passo para que os educandos ajam da mesma forma.

Embora a seguinte citação de Santos (1995) tenha enfoque específico na educação musical – não abordando diretamente o tema canto-coral – a forma pela qual a autora constrói seu raciocínio acerca da intervenção na prática social como recurso do processo pedagógico, possui grande proximidade com o teor do que foi exposto anteriormente:

Trabalhar sobre o ‘quadro sociocultural propriamente dito’, mas promover a ampliação do conhecimento, atravessando a ‘memória do mundo’, os saberes historicamente acumulados, não de **forma bancária**, enciclopedística, senão por meio de uma atitude instigadora, provocadora de um saber que se traduza na conscientização dos **modos** como o homem se relaciona no mundo; **atitude instigadora** que promova a construção do conceito e a constatação de como o homem se utiliza de recursos expressivos, estruturais, para realizar intenções expressivas, sendo um manipular de estratégias discursivas. Desenvolver o ‘ouvido pensante’, por constantes aproximações, numa abordagem onde a musicologia deriva da prática – não de uma prática pedagógica artificialmente montada com fins de ensino-aprendizagem –, mas das práticas da cultura (SANTOS, 1995, p. 125, grifos meus).

A “atitude instigadora” em oposição à “forma bancária” sugerida por Santos (1995) denota claros fundamentos freireanos, demonstrando o quanto é possível avançar em direção a uma mudança de paradigma no exercício da educação musical e, no caso da presente dissertação, da prática coral escolar que, aliada à busca da *performance* de

excelência conjugada a uma autêntica intenção formativa por parte do educador, configura-se como a essência da presente pesquisa.

Ao citar o desenvolvimento do “ouvido pensante”, título do livro do educador musical canadense Murray Schaffer (1991), Santos (1995) propõe, em resumo, o estímulo à permanente reflexão, por parte dos educadores, no sentido de transformar a prática docente a partir de aproximações com a cultura social. Tal mudança de paradigma envolve o *modus operandi* do educador. As ações que advieram daí são mudanças do seu *modus faciendi*, cuja incidência na prática da regência coral pode envolver um campo vasto de novas abordagens e metodologias.

Dessa forma, o educador transforma seu *modus faciendi* por que reflete sobre ele para superar uma prática pedagógica desestimulante e improdutiva, cuja

(...) concepção do saber, da concepção “bancária” é, no fundo, o que Sartre (*El hombre y las cosas*) chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este é como se fosse o alimento que o educador vai introduzindo no educando, numa espécie de tratamento de engorda (FREIRE, 1986, p. 36).

A ordem de tal reorientação segue a máxima do “uma coisa leva à outra”: ao convencer-se das mudanças, muda seu modo de pensar (*modus operandi*) e, a partir disso muda, muda seu modo de agir (*modus faciendi*). Numa perspectiva mais genérica, por conta das mudanças, muda sua maneira de viver (*modus vivendi*) e, através de práticas pedagógicas criticamente elaboradas, a maneira de pensar, de agir e de viver daqueles que educa.

Assim, o enfoque ao *modus faciendi* pode representar as mudanças nas ações do educador. Ao mudá-las, transforma-se e transforma, em razão de ter compreendido a realidade segundo outros parâmetros e estar empenhado em partilhar essa nova compreensão com seus educandos, respectivamente.

Isto se coaduna com o que diz Figueiredo (2006) sobre o tema:

O regente, como veremos, é um importante agente modificador. Ele modifica seus cantores, a música que é executada e o público que ouvirá o grupo em apresentações. **Mas o regente também é modificado pelo coro, pelo público e pela música** (FIGUEIREDO, 2006, p. 10, grifos meus).

Ao afirmar que o regente “é modificado pelo coro”, o autor mostra a relação dialética na qual se apoia, no sentido de permitir que também ele seja transformado. Tal caráter transformador, em suma, tem a ver com o diálogo que existe entre regente-educador com seus alunos-cantores e só é possível quando há autenticidade na intenção de fazê-lo.

Ao falar que “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (1997b, p. 35), Freire define o papel do educador, não como único, mas como imprescindível para que as mudanças ocorram.

Como paralelo, ao pensar na transformação social a que Freire (1997b) se refere, focada no micro-universo da prática coral e apoiada no exercício permanente da autoavaliação por parte do regente-educador, surge a figura do “professor reflexivo”, postulada por Donald Schön (2000), pedagogo americano cujos estudos se concentraram na teoria da prática reflexiva como recurso pedagógico, e a partir dos quais haverá maior aprofundamento com relação à sua aplicação no canto coral, mais adiante.

Estabelecer o *modus in rebus* como elemento balizador dos pensamentos, reflexões, ações e posturas dos seres humanos, cuja essência, entretanto, caracteriza seu *modus vivendi*, não somente no sentido de manter o *status quo* daquilo que não se pretende mudar, como também o contrário, isto é, o de buscar caminhos que se

traduzam em meios eficientes para a transformação que se julga necessária, pode representar um mecanismo de reflexão bastante auspicioso.

Desta forma, o *modus vivendi* se alinha com a questão dos propósitos de vida dos indivíduos, aproximando-os da ética e da moral. Configura-se assim, como o conjunto de métodos, princípios e posturas que o ser humano adota para viver, ou seja, os *modi faciendi*, os *modi operandi* e o *modus in rebus* dos indivíduos, respectivamente; quando agregados, perfazem seus propósitos, isto é, seus *modi vivendi*.

2.3. Conceitos de Pierre Bourdieu como elemento de reflexão para os *modi* na prática coral escolar não-excludente

Não é propósito desta pesquisa se aprofundar no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu, além do necessário. Meu objetivo é estudar as práticas do regente-educador de corais escolares. Portanto, a questão sociológica surge meramente como recurso de fundamentação para que tais discussões encontrem maior elucidação à luz da ética pedagógica freireana.

As sólidas fundamentações teóricas requeridas para discussão da complexidade do pensamento de Bourdieu (1983a; 1983b; 1990; 1992; 2001), ratificam a ideia de que adentrar de modo vigoroso em seu universo ideológico fugiria ao escopo maior da presente dissertação, relacionado às questões pedagógicas que são imanentes ao regente de corais escolares e à possibilidade de promover mudanças em seus alunos-cantores, a partir de práticas reflexivas que também o transformem. Isso procede justamente porque se exigiriam profundas análises sociológicas com um resultado prático pouco pertinente para o trabalho ora elaborado. Assim, ao aproximar Freire e Bourdieu em razão do

pensamento que cada um deles possui a respeito da educação e do controle que as classes dominantes sobre ela exercem, procuro enfatizar o valor das práticas pedagógicas do regente-educador, ao exercer atividade junto a corais provenientes de classes sociais menos favorecidas. Tornar seus integrantes seres humanos cada vez mais conscientes de suas potencialidades, rumo ao crescimento que são capazes de alcançar, acredito ser um dos objetivos centrais de todo regente de coros escolares que lida com tal realidade social.

Da mesma forma, o pensamento de Bourdieu é evocado no Capítulo 4 do presente estudo, a fim de fundamentar a análise de dados referente ao estudo de caso e ao relato de experiência nele contidos, sendo certo afirmar que suas teorias acerca de *habitus*, capital cultural e campo são de grande valia para um maior detalhamento das questões relativas à mencionada análise no tocante aos *modi vivendi* de regentes-educadores e alunos-cantores partícipes da dinâmica escolar não-excludente.

Torna-se oportuno esclarecer que a questão da exclusão escolar no presente trabalho se refere aos alunos-cantores considerados desafinados e, por conseguinte, não-aptos. Ademais, não raramente tais alunos são impedidos de participar da atividade coral presente na escola, a qual prioriza a *performance* de excelência em detrimento de uma educação democrática, inclusiva e transformadora, não lhe restando outra opção senão a de se conformar com o determinismo de que sua competência vocal está aquém das exigências estabelecidas. É razoável afirmar que pessoas excluídas do processo de constituição coral escolar podem apresentar, na fase adulta, um comportamento de significativa baixa-estima com relação às suas vozes, considerando-se, muitas vezes, desafinadas ou portadoras de um aparelho vocal desqualificado, sem que isso seja o reflexo daquilo que é real.

As teorias de Bourdieu relacionadas à escola têm sido alvo de frequentes debates justamente em razão do aspecto pouco otimista que apresentam. Para o referido autor, a escola representa um espaço onde as classes dominantes perpetuam sua hegemonia econômica, social e cultural, através de práticas que não somente mantêm o *status quo* vigente como, sobretudo, mascaram a necessidade de transgressão para que as classes dominadas sejam capazes de se conscientizar acerca de sua subjugação e de como se faz premente a resistência que favoreça a mudança. Desta forma, sob a chancela do estado – por sua finalidade de formar o aluno para o exercício da cidadania e da democracia, bem como para o trabalho (FARIA, 2004, p. 55) –, as classes dominantes se privilegiam e se perpetuam, enquanto as classes dominadas são preteridas.

As classes dominantes e dominadas têm, de fato, uma acepção econômico-social que as distingue, advinda de uma questão cultural, cujo valor, segundo Bourdieu (1998), é constituído na família e reproduzido na escola.

A citação de Stival e Fortunato (2008) esclarece que

A partir dos estudos, Bourdieu acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e por sua vez as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, forma de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural. Desta forma a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante (STIVAL E FORTUNATO, 2008, p. 12003).

O que é importante na citação anterior tem a ver com a questão dos privilégios aos quais as classes dominadas não têm acesso, em razão de um contexto familiar pouco favorável, provocando uma estrutura de seleção em favor das classes dominantes que exclui aqueles que apresentem maiores dificuldades.

Bourdieu (1998) resume o exposto ao afirmar:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade (*sic*) formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama (*sic*) ideais democráticos, **ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios** (BOURDIEU, 1998, p.53, grifos meus).

Ao apresentar como elemento central de suas convicções a preocupação em “desvelar os fundamentos ocultos da dominação”, tal como afirma Rosado (2009, p. 231), Bourdieu determina o quanto o meio social ou o “campo” – nas palavras do referido sociólogo – mostra-se como parâmetro poderoso que molda os indivíduos, predispondo-os a agir segundo condicionamentos incorporados através de esquemas inconscientes e presentes na “memória coletiva” social. Cuche (2002) cita Bourdieu afirmando que tal “memória coletiva (...) reproduz para os sucessores as aquisições dos precursores” (2002, p. 172). Tal assertiva remete à questão do conceito de *habitus* e campo bourdieunianos e se coaduna com justeza à crítica de Paulo Freire à educação “bancária”, já discutida no Capítulo 1, uma vez que, quanto maior for a capacidade daqueles que detêm o poder em manipular a transferência do conhecimento a seu favor, em um determinado meio que os favoreça, maior será a segurança de manter tal poder em suas mãos. Assim, o “bançarismo” na escola se estabelece como um dos recursos nos quais a classe dominante se apoia para se perpetuar hierarquicamente como dominante.

Entretanto, Freire (2001) se posiciona de forma contrária ao pensamento de Bourdieu com relação à capacidade da escola de desenvolver a conscientização, ao afirmar que

Um dos equívocos dos que se exageraram no re-conhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços. Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A *desocultação* não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da *desocultação*, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível (FREIRE, 2001, p. 47-48).

Embora Freire e Bourdieu falem acerca da necessidade de desocultação – que remete à tomada de consciência por parte dos indivíduos –, Charlot (2009) dirime quaisquer dúvidas no momento em que aborda os modos pelos quais ambos os autores enxergavam a questão da conscientização em prol da transformação social:

Contudo, o último Bourdieu torna-se sensível às defasagens, cada vez mais frequentes na sociedade contemporânea engajada em mudanças rápidas, entre as disposições psíquicas fundamentais dos indivíduos (os seus *habitus*) e as situações sociais em que eles vivem hoje. **Essas defasagens, porém, não levam Bourdieu a interessar-se pela atividade atual dos indivíduos, pela transformação dos *habitus*, pela construção de novos recursos culturais.** Levam-no a destacar o sofrimento produzido por esses descompassos, a “miséria do mundo” (Bourdieu, 2003). Será que estamos condenados a uma eterna reprodução? Bourdieu deixa uma porta aberta, o que possibilita entender por que, apesar de tudo, o próprio indivíduo Bourdieu se engajou com determinação nas lutas sociais da década de 90. Passado e futuro articulam-se no *habitus*, chave da reprodução. **Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*.** Sendo assim, a tomada de consciência sociológica é a condição fundamental da mudança: pode mudar o mundo quem entende que suas representações e práticas foram condicionadas socialmente e, ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento. **A conscientização é condição necessária da transformação social, como no pensamento de Paulo Freire (Freire, 1973, 1986). Todavia, enquanto, em Paulo Freire, a conscientização pode ser efeito da formação, em Bourdieu ela não pode acontecer na escola, lugar onde as classes dominantes exercem a sua violência simbólica e o seu “arbitrário cultural”.** A conscientização só pode ser produzida nas lutas sociais. Portanto, a atividade é princípio de transformação, mas se trata da atividade desenvolvida nas lutas sociais e não da atividade do professor e do aluno na sala de aula. **De fato, Bourdieu não se interessa pela atividade escolar, pelo que acontece na sala de aula, mas pelas funções sociais da escola, pelo processo de reprodução social através dela** (CHARLOT, 2009, p. 90, grifos meus).

Segundo Charlot (2009), Bourdieu não vê possibilidade de mudança através da educação, ao contrário de Freire que, apostando na formação, vislumbra a conscientização dos indivíduos em decorrência da ética enquanto autenticidade dialógica das práticas pedagógicas exercidas pelo educador.

Em Bourdieu, as lutas sociais é que podem proporcionar mudanças, levando-se em consideração a posição social de quem as promove. O agente social, portanto, apresenta uma impotência que só pode ser vencida se as lutas forem travadas em conjunto com seus pares inseridos no campo de ação. Os agentes, dessa forma, sozinhos, têm um papel que, para Bourdieu, não encontra resistência para alavancar as drásticas transformações das quais a sociedade necessita. O verdadeiro papel dos agentes sociais só tem relevância quando inseridos em um contexto histórico-social que, mesmo os moldando de acordo com os condicionamentos obtidos no ambiente familiar e, posteriormente, reproduzidos na escola, pode ser convertido.

Em síntese tais condicionamentos constituem seus *habitus* e, desta forma, a questão da transformação individual tem pouca força de ação, pois é o campo no qual os agentes estão inseridos que estabelece as premissas para que as transformações sejam possíveis, requerendo, portanto, uma abrangência de ação social muito mais volumosa do que um indivíduo isolado pode desempenhar.

Como conceito próximo à reprodução dos condicionamentos, Bourdieu (1983) ressalva que

O *habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles **uma transformação**; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós reproduzamos as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições da produção ao conhecimento dos produtos (BOURDIEU, 1983, p. 105, grifo meu).

A transição simples e mecânica “do conhecimento das condições da produção ao conhecimento do produto” denota uma prática afeita à previsibilidade, não aceitando o caráter do que é imprevisível, em consonância com o processo que pode se tornar transformador. Assim, conhecer “as condições sociais da produção” e, a partir delas, conhecer “os produtos”, requer, segundo o que avança Bourdieu (1983), um processo que não se desenvolva simples e mecanicamente, mas que vá além.

Charlot (2009), de modo bastante elucidativo, resume o pensamento de Bourdieu, que, a partir de uma definição concisa dos conceitos de *habitus*, campo e capital, reafirma o modesto valor das atividades dos indivíduos frente às disposições e condicionamentos que as sustentam:

Bourdieu levanta a questão do que o aluno faz na escola. Não analisa, porém, a própria atividade, mas, sim, os seus recursos, ou seja, as *disposições* que a sustentam, disposições essas que dependem da posição social do aluno. São essas disposições que importam e não o próprio desenrolar da atividade. Elas aparecem na teoria como capital cultural e *habitus*. No sistema conceitual de Bourdieu, a sociedade é constituída por um conjunto de campos. Nestes, há lutas: cada um tenta preservar e, se possível for, melhorar a sua posição. Para tanto, usa os recursos ao seu alcance, recursos esses que procedem da sua posição social. Em cada campo, as lutas para o poder dependem, antes de tudo, dos recursos de que dispõe cada um: do seu *capital*. No campo cultural (escola, imprensa, artes...) prevalece o capital cultural, conjunto de conhecimentos e relações com a cultura e a linguagem. Quem tiver mais capital cultural pode desenvolver nesse campo estratégias mais eficazes para melhorar a sua posição; no campo cultural, são estratégias de *distinção* (Bourdieu, 2007). Portanto, na teoria de Bourdieu, existe um espaço para as lutas, mas o desenrolar e o desfecho destas dependem dos recursos que as sustentam, isto é, afinal de contas, da posição social de quem age: o princípio de inteligibilidade da atividade não é a própria atividade, mas a estrutura social dos capitais investidos na atividade. Por isso, Bourdieu não fala de *atores*, mas de *agentes* sociais (CHARLOT, 2009, p. 89-90).

Os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, a despeito da profundidade teórica que apresentam, merecem um esclarecimento mais detalhado:

Nas palavras de Bourdieu (1983a) *habitus* são

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins

e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p. 60-61).

A partir dessa definição pode-se afirmar que a questão do *habitus* pouco depende da ação consciente dos indivíduos para surgir como um esquema de pensamento que norteia as ações dos mesmos, frente às diversas situações sociais junto às quais eles têm de se posicionar. Desta forma, tais indivíduos seriam simplesmente agentes “das estruturas sociais” agindo de acordo com os *habitus* adquiridos a partir de sua posição social e sem necessariamente ter de refletir sobre tais ações no sentido de se contrapor àquilo que “a ordem social das coisas” determina que seja feito.

Assim, segundo Charlot (2009),

O conceito de *habitus* esclarece a diferença entre ator e agente. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, que foram estruturadas socialmente e funcionam como princípios de estruturação das práticas e das representações (Bourdieu, 1989). Para compreender uma atividade, é preciso compreender por que o indivíduo age, e age de tal modo. Portanto, torna-se necessário saber quais são as suas ideias, expectativas, gostos, etc., isto é, quais as suas disposições psíquicas. Isso significa que, para entender uma atividade ou uma prática, há de analisar o *habitus*, o sistema de disposições psíquicas que a baseiam. E para conhecer o *habitus*, é preciso analisar as condições sociais em que ele foi construído. Assim, afinal, o que permite dar conta da prática são as condições sociais que construíram o *habitus*. **Portanto, em última instância, a posição social é o princípio de inteligibilidade da atividade. As posições sociais são reproduzidas de uma geração para a seguinte, pelo menos em termos de probabilidades: as condições em que se forma a criança moldam socialmente o seu psiquismo e este a leva a representações e práticas que reproduzem a estrutura social de origem.** Quem age é *agente* das estruturas sociais, uma vez que elas se reproduzem por mediação do seu *habitus*; não é um *ator* que, por sua atuação, iria contrariar a ordem social das coisas. De acordo com esse modelo sociológico, o que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos alunos. Quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela escola se torna um aluno bem-sucedido; quem não os tem fracassa. **Os conceitos de atividade ou de trabalho escolar não cumprem nenhuma função importante no sistema explicativo** (CHARLOT, 2009, p. 90, grifos meus).

Mesmo sabendo que são acepções diversas (*habitus* e hábito), a definição de Bourdieu (1983a) encontra certa similitude com aquilo que Freire (1997b) chama de “hábitos automatizados”. Embora o primeiro esteja muito mais preocupado com o caráter sociológico do conceito, penso que a aproximação de ambos seja pertinente no

sentido de se verificar o quanto a citação de Freire apresenta uma conotação significativamente individualista do termo, abrindo a precedência do aspecto reflexivo que lhe é inerente:

Nos damos conta do que fazemos mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram *hábitos* automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos. Simplesmente se acha capaz de perceber que algo não ocorreu como era de se esperar ou que se processou diferentemente. É capaz de cedo, quase instantaneamente, nos advertir de que há algo errado (FREIRE, 1997b, p. 69, grifos do autor).

A citação em tela remete o conceito de hábito a uma postura acomodada. Ao ressaltar que as ações humanas são realizadas de modo repetitivo, impedindo que haja questionamentos possivelmente transformadores, Freire aborda a questão da necessidade de reflexão como meio de estímulo à nossa curiosidade para nos tornarmos seres críticos. Como já foi exposto, a prática reflexiva tão presente nas obras de Freire (1997b) e Bourdieu (1983) será discutida mais à frente no presente Capítulo, a partir de conceitos pedagógicos correspondentes.

O conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), portanto, por associação, pode ser trazido ao universo pedagógico coral à luz dos critérios éticos defendidos por Freire (1996), cujos *modi operandi* remetam à prática da reflexão; *aos modi faciendi* de permanente interesse acerca do capital cultural dos alunos-cantores e à prática “problematizadora” freireana, na qual as transformações são alvo constante de preocupação. Isso se coaduna com a afirmação de Setton (2002), ao se referir a *habitus* como “(...) um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas (...)”. A autora ressalta ainda que tal conceito

(...) não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências (SETTON, 2002, p. 64-65).

Tal citação remete à possibilidade de transformação do *habitus* dos indivíduos, haja vista que estar “aberto e constantemente sujeito a novas experiências” lhe confere uma característica vista com ressalvas por Bourdieu, mas perfeitamente plausível de acordo com a visão de Freire.

Enquanto Pierre Bourdieu avalia a educação como um instrumento do Estado para reproduzir e fazer perpetuar princípios e estruturas sociais; Paulo Freire, por outro lado, faz um contraponto a esta visão ao afirmar que o indivíduo é capaz de fazer uma auto-reflexão, e também uma crítica dos princípios políticos vigentes e da organização social na qual está inserido. **Nesta perspectiva a educação deve ser desinibidora e não restritiva. Ou seja, ela deve permitir o ímpeto individual de criação. Quando o indivíduo é capaz de apreender sua realidade, ele pode questionar e desafiar essa realidade, e desta forma criar soluções e provocar mudanças.** Os princípios e a cultura política são passíveis de mudança ao longo do tempo, pois o espaço social é uma estrutura que sofre influência dos agentes que nela atuam (FARIA, 2004, p. 39, grifos meus).

Fazendo um paralelo entre trabalho e atividade escolar, cito Pozzobon (2008) que associa a sistemática do trabalho à possibilidade de mudança de quem realiza tal trabalho, e sugere clara similitude com a questão da transformação do *habitus* individual:

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, ou mais que isso, o trabalho modifica e constitui a personalidade, o modo de ser da pessoa, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, com o passar do tempo, **o seu saber trabalhar**, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (POZZOBON, 2008, p. 13, grifos meus).

Como foi dito no início da abordagem das teorias de Bourdieu, o estudo e a interpretação de sua obra demandam intensa pesquisa face à complexidade de seu pensamento. Assim, a questão da transformação do *habitus* a partir da educação

representa um tema polêmico em razão da descrença bourdieuniana na capacidade escolar de fazê-lo. Igualmente, as interpretações dos textos de Bourdieu requerem detida reflexão face à magnitude dos temas abordados. Brandão (2010) afirma que “A maioria das análises equivocadas sobre a obra de Bourdieu decorre, a meu ver, quer de leituras meramente teóricas, quer de leituras pretensamente ortodoxas”, levando-se em conta que o próprio Bourdieu destacava o valor de se trabalhar a favor e contra os autores através de uma permanente oposição à ortodoxia (p. 229). Desta forma, falar em transformação do *habitus*, mesmo que cingida no microcontexto de um grupo coral, tanto no sentido de mudar os *modi operandi* e *faciendi* dos regentes-educadores, frente à sua prática, como no que se refere aos resultados obtidos por seus alunos-cantores, requer fundamentos teóricos correspondentes.

A postura visionária de Paulo Freire é pertinente ao debate no sentido de dizer então que quanto mais verdadeiramente dialógica for a relação entre regente-educador-artista, seus alunos-cantores e o campo de que fazem parte, tal como defende o referido autor no que concerne às práticas problematizadoras da educação, mais estará em consonância com qualquer tentativa de aproximação à ressalva feita pelo próprio Bourdieu (1983) acerca de sua conceituação de *habitus*:

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. **Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina** (BOURDIEU, 1983, p. 106, grifos meus).

Tais limites não são contestados por Freire (2001). Entretanto, o *habitus* no ambiente escolar, mesmo definindo “a percepção da situação que o determina”, não

afasta a certeza do quanto a atuação consciente dos docentes é imprescindível para que os limites sejam suplantados:

Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical (FREIRE, 2001, p. 28).

No momento em que a escola surge como um espaço capaz de tentar a transgressão, rompendo com a perpetuação dos valores que mantêm o poder de poucos, transmitido por gerações da mesma forma, torna-se também um espaço de resistência, onde paulatinamente a tomada de consciência pode ter início. Assim, os limites na visão de Bourdieu (1983) têm abrangência na sociedade como um todo, mesmo que a partir dos campos específicos dos quais é composto. Entretanto, na concepção freireana da qual me aproximam minhas convicções, a limitação pode ser entendida como algo pertinente ao indivíduo, sendo considerada um obstáculo a ser vencido em decorrência das ações do educador, por menor abrangência social que apresente.

A visão pedagógica de Freire (2001), trazida para a prática do canto-coral escolar, remete à possibilidade de repensá-lo através de condutas não-excludentes, apoiadas na certeza de que a excelência da *performance* conjugada a práticas pedagógicas conscientes pode representar um poderoso mecanismo de transformação. Na verdade a convicção de que os *modi* do regente-educador, quando sustentados por ações éticas, transcendem aquilo que está na esfera dos conteúdos, pode revestir suas posturas e ações de uma consciência de que ele é capaz de promover mudanças nos *habitus* individuais dos integrantes dos grupos com os quais trabalha. Mesmo sabendo que tais grupos, por maiores que sejam, representam muito pouco em relação ao

universo do campo do qual fazem parte, suas ações configuram-se como recursos de valor visando objetivos transformadores.

A transformação do *habitus*, desta maneira, está estreitamente ligada à questão do capital cultural apresentado pelos alunos, visando a acumulação de novos capitais culturais. Ignorar a cultura que apresentam, como se seus gostos e preferências tivessem menor valor quando comparados ao conhecimento “oferecido” pela escola, frise-se, transmitido essencialmente de forma “bancária”, também é um modo velado de manutenção de poder que só favorece a perpetuação dos *habitus* tal qual Bourdieu os define.

Araújo e Carneiro (2010) abordam a questão afirmando que

Fica ainda mais fundamentada a crítica à educação bancária feita por Paulo Freire, que a ela contrapõe uma concepção emancipatória de educação, quando se coloca em diálogo este posicionamento político, epistemológico e pedagógico com a discussão feita por Bourdieu acerca da ação pedagógica escolar e de como esta, no contexto da escola capitalista burguesa, **sanciona, de forma diferenciada, a herança cultural dos alunos que a frequentam cotidianamente** (Araújo e Carneiro, 2010, p. 7, grifos meus).

Assim, o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1998) surge como um elemento importante na presente discussão. Ao citar Bourdieu, Fucci Amato (2008) afirma que, segundo o autor, existem três esferas relacionadas ao capital cultural dos indivíduos: “estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado” (p. 1–2).

Segundo Fucci Amato (2008), o “estado incorporado” representaria “o patrimônio adquirido e interiorizado no organismo que, portanto, exige tempo e submissão a um processo de assimilação (ou cultivo) e interiorização por parte do indivíduo – aprendizagem”. Esse estado consiste nas assimilações obtidas por intermédio do meio social, sobretudo o familiar. “Tal forma de capital cultural passa, então, a ser indissociável da pessoa, a constituir uma habilidade que a valoriza”.

O “estado objetivado” teria relação com os “bens de consumo duráveis – livros, instrumentos, máquinas, quadros, CDs, DVDs, esculturas, etc.”, dependendo, portanto, do capital econômico para sua respectiva aquisição e utilização. Ao ser assimilado – e não adquirido, simplesmente – transforma-se em capital cultural incorporado.

Quanto ao capital cultural em estado institucionalizado, este tem a ver com os títulos obtidos, em decorrência da “competência cultural” presumidamente alcançada através de um processo acadêmico que o reconhecimento oficial atesta ter ocorrido por meio de diplomas e certificados.

Todas as três formas de capital mencionadas relacionam-se diretamente com a “herança cultural dos alunos” (ARAÚJO e CARNEIRO, 2010, p. 7), sendo certo afirmar que aquela mais significativa para a presente discussão tem a ver com o seu aspecto incorporado, haja vista o valor das experiências sociais que os alunos-cantores de escolas, com faixa-etária concernente à infância e à adolescência, apresentam. Além disto, o capital cultural incorporado está fortemente atrelado ao conceito de *habitus* no momento em que este, permanentemente utilizado, passa a ser o meio pelo qual aquele será acrescido e transformado, valendo ressaltar que qualquer capital (econômico, social, cultural, etc.) está intimamente ligado à posição social que os agentes ocupam, bem como àquela que desejam conquistar.

Merece destaque o valor que o regente-educador atribui ao capital cultural incorporado dos alunos-cantores. Ao menosprezar o gosto musical dos alunos-cantores, seja ele qual for, o regente assume uma postura de opositor que torna o processo de construção coral algo penoso. É bom ressaltar que não se trata de fingir gostar de algo de que não gosta – isso seria desastrosamente pior. Entretanto, ao assumir que não gosta respeitando o gosto alheio, o regente-educador se mostra próximo, autêntico e coerente. Mais ainda, ao estar

atento para com o mundo musical dos alunos-cantores, a fim de extrair dele o que julgar conveniente, ele se aproxima dos alunos-cantores no sentido de conhecer algo que ainda não conhece, possibilitando que eles façam o mesmo. Sem preconceitos ou ideias pré-concebidas.

Cito como exemplo um fato ocorrido em uma turma de 9º ano (à época, antiga 8ª série) na Escola Municipal Pedro Lessa da Prefeitura do Rio de Janeiro da qual fui professor por sete anos: ao ensaiar a canção “Tempos Modernos” do compositor brasileiro Lulu Santos em uma determinada aula, um aluno, no meio da execução, começou a acompanhá-la com sons de boca (*Bit Box*) apropriando-se de uma levada de *Funk*. Face à inesperada ação, inicialmente pensei em falar para que ele parasse, mas não o fiz. O resultado foi excelente, posto que, naturalmente, grande parte dos meninos que apresentavam problemas de afinação passaram a fazer o mesmo, enquanto as meninas continuaram a cantar. A partir disso preparei para a aula seguinte um arranjo a quatro vozes, no qual três vozes realizavam linhas rítmicas com sons de boca, de palmas e de pés, tornando viável algumas pequenas inserções melódicas, enquanto a primeira voz realizava a linha melódica.

O outro aspecto com o qual me surpreendi tinha a ver com o fato de que, pela primeira vez, vi aquela turma de cerca de quarenta e cinco adolescentes realizando uma atividade coral na qual todos, sem exceções, participaram de um modo motivado e promissor.

A experiência relatada mostra a valorização do capital cultural dos alunos. No momento em que o *Funk* passou a fazer parte relevante da música trabalhada, tacitamente a importância dada ao estilo musical com o qual eles se identificavam possibilitou que prestassem atenção à música que eu havia trazido. Esse diálogo subliminar permitiu que o hábito de ouvir, cantar e dançar *Funk* ganhasse um novo ingrediente, capaz de fazê-los

começar a compreender que gostar de um determinado tipo de música não exclui ou impede que se conheçam e apreciem outros.

Ressalto ainda que a partir deste episódio a minha relação com a turma passou a ter um caráter completamente diferente. Estabeleci uma espécie de intercâmbio cultural no qual eu tinha o compromisso de ouvir todas as músicas que eles traziam para a aula – a meu pedido –, da mesma forma que se comprometiam a ouvir também as peças que eu propunha que fossem analisadas. Ao final de cada aula discutíamos abertamente sobre todas as músicas ouvidas, bem como a respeito de tudo que surgia em decorrência das impressões discutidas²². Foi assim que conheci mais profundamente grupos e intérpretes de *funk* e *rap*, como *Os Racionais* ou *Marcelo D2*, e eles passaram a ouvir a música de *Beethoven* ou de *Chico Buarque* com mais atenção e naturalidade.

Após algumas aulas, assisti várias alunas e alunos passando a demonstrar interesse verdadeiro por estilos musicais variados, tendo muitos, inclusive, ingressado no coral da escola que eu dirigia.

Esse caráter transformador presente no episódio citado encontra forte proximidade com o conceito de capital cultural bourdieuniano que, no caso específico, através da problematização defendida por Freire, proporcionou a criação de meios que tornaram possível o seu acúmulo, gerando também uma transformação na postura dos alunos em sala de aula. Da mesma maneira, sinceramente, passei a ter outra impressão acerca dos gostos dos meus alunos em geral, tornando-me mais acessível e menos refratário a estilos que, anteriormente, sequer cogitava como passíveis de uso em minhas aulas. Hoje, mesmo não

²² Vale ressaltar que as discussões não se limitavam a aspectos técnico-musicais. Tratavam, além disso, de todos os temas que envolviam as letras das canções; a história de suas composições ou de seus compositores e tudo mais que podia ser trabalhado em decorrência disso. As conclusões eram trazidas, sempre que possível, para a realidade social na qual aqueles alunos estavam inseridos, sendo certo afirmar que tais problematizações tiveram um papel preponderante para que o ensino da música para aqueles adolescentes passasse a ter maior relevância. É importante destacar também que a Escola Municipal Pedro Lessa, localizada na região central do bairro de Bonsucesso, era cercada de favelas, recebendo o seu maior contingente de alunos residentes na Favela da Maré.

os elegendo como estilos com os quais me identifique, deixei de fazer juízo de valor acerca da importância que possuem e, mais ainda, passei a utilizá-los como recurso a favor da musicalização que tento promover na minha prática docente diária.

Penso que o episódio descrito possa ser relevante para o regente-educador de corais escolares, no sentido de torná-lo também mais aberto às possibilidades musicais que, frequentemente, surgem na rotina escolar. Utilizando-as com bom senso e inteligência, parecem ser auspiciosas para o desenvolvimento de uma atividade coral aliada ao conceito de problematização postulado pelo educador Paulo Freire.

Mesmo ressaltando o fato de que o conceito de capital cultural de Bourdieu possui uma abrangência sociológica bem mais ampla, sempre aliada à ascensão social que tal capital cultural pode propiciar, acredito que a sua associação à experiência relatada seja pertinente no sentido de ilustrar como algumas práticas que valorizam os saberes dos educandos podem ter significativa ascendência em benefício das atividades que eles exercem na escola.

O regente de corais traz consigo, tanto a partir de sua formação acadêmica como por suas experiências de vida, hábitos que o identificam e através dos quais, muitas vezes, enclausura-se no universo de suas próprias intenções, de seu *modus vivendi*. Permanece assim enraizado em si mesmo por conta de seus pensamentos e de seus atos que norteiam seus propósitos; de seu *modus in rebus*, cuja consciência os manipula, encorajando e restringindo suas posturas e atitudes; de seus *modi operandi*, que denotam suas convicções e suas ideias; de seus *modi faciendi*, que demonstram suas ações. Em síntese, os *modi* são traduzidos pelos *habitus* que ele possui e nos quais, mesmo que inconscientemente, acredita.

Segundo Perrenoud (2002a), “não inventamos nossos atos – “concretos” ou “abstratos” – todos os dias. As situações e as tarefas são parecidas e, portanto, nossas ações e nossas operações singulares são variações de uma trama bastante estável” (p.36). Daí, a razão da inserção, nesta pesquisa, do conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) – em lugar de hábito – como meio de investigar o *modus vivendi* dos regentes de corais escolares e, por conseguinte, dos alunos-cantores que eles dirigem, tendo em vista que o *habitus* encontra origem em “esquemas de ação” (p. 39) profundamente interiorizados, justamente por que são formados ao longo da vida em decorrência da existência de campos que, sistematicamente, confrontam as ações dos agentes, prevendo, inclusive, a possibilidade da ocorrência de situações imprevistas que suscitem transformações.

Perrenoud (2002a) afirma ainda que:

Piaget fala de um “inconsciente prático” para ressaltar que alguns de nossos esquemas constituíram-se de forma implícita em função da experiência e apesar do sujeito. Outros, que se originaram em ações inicialmente refletidas e até mesmo na interiorização de procedimentos, tornaram-se rotinas das quais não somos mais conscientes. Nossa ação sempre é a expressão daquilo que somos; em linguagem usual, isso é conhecido como personalidade ou caráter, e não como *habitus* (PERRENOUD, 2002a, p.39).

E conclui:

Muitas vezes, refletimos sobre nossos esquemas de ação, embora não utilizemos essa expressão erudita. Em geral, para designarmos os aspectos de nosso *habitus*, cuja existência pressentimos, falamos em hábitos, em atitudes, em manias, em reflexos, em “complexos”, em observações, em disposições, em tendências, em rotinas e em traços de caráter (PERRENOUD, 2002a, p.39).

O “inconsciente prático” – entendido como *habitus* –, cuja força faz com que as ações ocorram de forma quase involuntária, pode ser comparado ao modo “piloto automático”, conforme o próprio Perrenoud (2002b) esclarece:

Não somos conscientes de todos os nossos atos e, acima de tudo, não temos consciência de que nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, a falta de uma consciência clara é “funcional”: nossos esquemas nos permitem agir de modo imediato, quase no piloto automático, o que é mais econômico, psiquicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum obstáculo não-habitual (PERRENOUD, 2002b, p. 37).

É certo que Perrenoud (2002b) se valeu do conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) com o objetivo de estudar a prática docente, ressaltando o quanto a reflexão acerca das ações pedagógicas é capaz de gerar transformações.

Da mesma forma, ao trazer à discussão o pensamento de Tardif (2002) associado ao de Perrenoud (2002b), Pozzobon (2008) ratifica o valor dos saberes experienciais docentes como mecanismo de transformação do *habitus*:

A articulação entre *habitus* e prática docente também foi objeto de reflexão de Perrenoud (2002), embora Bourdieu e Perrenoud apresentem perspectivas diferentes de abordagem. **O autor entende que a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus***, chama atenção para a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* do professor, de se verificar suas condições de produção. Além de Perrenoud, Tardif (2002), apesar de diferir da perspectiva sociológica de Bourdieu, também recorreu a esse autor para explicar a formação, apropriação e utilização dos saberes pelo professor. Em especial, destaca os saberes da experiência, aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, considerando que estes têm primazia sobre aqueles oriundos da formação acadêmica, uma vez que nos desafios da prática pedagógica os saberes experienciais incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus* (POZZOBON, 2008, p. 62, grifos meus).

O que merece destaque na citação de Pozzobon (2008) é o fato de que dois grandes pensadores da educação moderna (Perrenoud e Tardif) têm posições bastante próximas com relação à possibilidade de transformação do *habitus* através da educação. Em ambos, a perspectiva está focada na prática docente, isto é, o quanto a reflexão – para Perrenoud (2002b) – e os saberes experienciais – para Tardif (2002) – são capazes de promover mudanças. A partir desta afirmação, é natural a dedução de que a transformação dos *habitus* dos alunos, em prol da formação integral que toda prática pedagógica busca atingir, seja bastante favorecida em decorrência do crescimento de seus professores.

Os conceitos de *habitus* e capital cultural se aproximam do *modus vivendi* dos agentes sociais que, no caso da prática coral em escolas, está associado à conduta dos regentes-educadores, dos alunos-cantores e à relação que estabelecem mutuamente e com o mundo. Analisadas conjuntamente, tais condutas assumem a feição daquilo que Bourdieu (1983) chama de campo, no qual os *habitus* dos indivíduos e das classes exercem permanente atividade em busca de poder. Na verdade o conceito de campo engloba justamente a conotação de que "é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc." (BOURDIEU, 1983, p. 89).

O campo, portanto, relacionado à área para a qual esta pesquisa se dirige, envolve tanto aquele espaço pedagógico onde alunos, funcionários de escolas, professores e diretores travam disputas permanentes dentro do jogo de poder, como também aquela realidade artística composta por músicos que não estão diretamente vinculados a instituições de ensino, especificamente preocupados com a questão da *performance*.

As experiências que tive, regendo corais oriundos de comunidades carentes por cerca quinze anos, remetem à certeza do quão valiosa é a prática coral. Ao longo deste período observei inúmeros cantores e cantoras iniciarem verdadeiros processos de auto-transformação, seja com relação às questões da estética musical propriamente dita, seja, mais ainda, no que tange as modificações de seus hábitos, costumes, práticas e decisões que compunham seus *modi vivendi*, que denotam, em suma, seus *habitus*.

Fica claro, portanto, que o *habitus* é o foco de atuação do qual o regente-educador não pode se distanciar, estabelecendo ações que objetivem mudanças em si

mesmo e nos seus alunos-cantores, sendo relevante destacar aquilo que Fucci Amato (2009) defende acerca do papel do canto coral como meio de transformação para a inclusão social:

Noto ainda que o coro também oportuniza a aquisição de saberes artísticos e estéticos **que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas e os auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e crítico** (FUCCI AMATO, 2009, p. 96, grifos meus).

A citação de Fucci Amato (2009) é importante no sentido de evidenciar o quanto outros autores têm posicionamentos semelhantes àquele defendido na presente pesquisa, não somente com relação à importância do canto coral como meio valoroso de acumulação de capital cultural, mas também no tocante à possibilidade de transformação da mentalidade dos coralistas que, por aproximação, abrange os *habitus* que possuem.

2.4. Os conceitos bourdieunianos e os *modi*: aplicabilidade em um caso concreto

A fim de exemplificar como as ações do regente-educador podem estar próximas de uma possível transformação do *habitus* de todos os envolvidos nas práticas corais escolares, apesar da rigidez com que Bourdieu (1983) trata o tema, cito o seguinte trecho de Ballesteros (2008), que faz menção da ideia da contextualização do repertório como prática adotada no projeto OVMR²³ que, vale frisar, coaduna-se com o que Edina de Castro Oliveira²⁴ postula acerca da inspiração freireana para uma “prática educativa transformadora” (p. 4):

²³ Orquestra de Vozes Meninos do Rio é um projeto de canto coral presente em diversas escolas municipais do Rio de Janeiro, cuja direção cabe ao maestro Júlio Moretzohn, professor de Regência Coral e Música de Câmara da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

²⁴ Professora que escreveu o prefácio de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Ao confrontarmos o discurso de professores e alunos com a observação de suas práticas à luz dos processos citados acima²⁵, encontramos no repertório uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, **desde que o professor saiba como utilizá-lo** (BALLESTEROS, 2008, p. 67, grifos meus).

Ao justificar a “contextualização do repertório” (BALLESTEROS, 2008, p. 67) como elemento de significativa importância para a prática coral nos dias atuais, a autora menciona a análise de questões referentes ao “contexto histórico, social e musical” das respectivas peças, “o uso das possibilidades didático-musicais, técnicas, metodológicas e de conteúdo” que possam apresentar, bem como a sua “adaptação ao contexto do coral” em que o repertório é desenvolvido (p. 67-68).

Os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural incorporado de Bourdieu (1983) podem ser analisados a partir da prática descrita por Ballesteros (2008), sobretudo se for trazida à tona a visão freireana acerca do conceito de libertação. Como mecanismo-matriz que gera acúmulo de bens simbólicos, dentre os quais o capital cultural merece destaque, o *habitus* também serve como meio para os indivíduos elaborarem suas trajetórias, assegurando, da mesma forma, a reprodução social (VASCONCELOS, 2002, p. 81). Embora quaisquer alterações em tal mecanismo-matriz faça parte de um processo lento e complexo, face à força com que o *habitus* se constitui e se estabelece, assumo a convicção de que atividades pedagógicas realmente consistentes – tal como a “contextualização do repertório”, o “uso das possibilidades didático-musicais, técnicas, metodológicas e de conteúdo” e a “adaptação ao contexto

²⁵ Processos de objetivação e ancoragem, presentes na teoria das Representações Sociais, do psicólogo francês Serge Moscovici. Segundo a autora, “a objetivação é o processo de transformação do objeto (em nosso caso, da ocorrência sonora) em algo real e palpável para o sujeito ou para o grupo social”. É neste momento que o grupo social percebe as modificações das características do objeto, “tendo algumas de suas qualidades distorcidas, suprimidas ou ampliadas”. Já o processo de ancoragem confere sentido ao objeto em questão. Segundo Arruda apud Ballesteros (2008, p. 40), “o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto”.

do coral” – contribuem intensamente para o desenvolvimento de alunos-cantores e regentes-educadores, podendo também implicar em resultados com possibilidades reais de transformação. Isto ocorreria fundamentalmente em decorrência da conscientização, por parte dos mais oprimidos, da condição opressora em que se encontram, a despeito dos condicionamentos que a referida reprodução social exerce.

Paulo Freire (1987) afirma que:

Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 1987, p. 51).

À luz do pensamento de Paulo Freire (1987) é possível associar os objetivos do projeto OVMR de Ballesteros (2008) àquilo que o mencionado autor chama de “libertação autêntica” (p. 38), justamente por que se vale de ações estabelecidas em um campo cujo processo de estruturação se apoia numa perspectiva de intenção transformadora, em que a função de provocar a compreensão e assimilação dos conteúdos musicais e não-musicais propostos, por aqueles que estão inseridos no projeto, pode ter efetiva atuação sobre os seus *habitus* e, conseqüentemente, sobre suas escolhas de vida.

Freire (1997) observa que:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

Embora Freire (1997) não utilize nenhuma conceituação bourdieniana referente ao *habitus* especificamente, é razoável pensar que a práxis ligada à transformação do mundo mencionada pelo autor, promovida a partir da ação e da reflexão que leva à

conscientização dos homens sobre o próprio mundo para sua libertação, possa ser entendida como um mecanismo que, por meio da educação problematizadora, apresenta significativo poder transformador. Tal poder não tem incidência sobre o mundo somente, mas, sobretudo, age nas ações e reflexões do próprio homem que, exercendo atuação sobre o *habitus* que possuem, é capaz de transformá-lo.

A fim de não restar dúvida quanto às posições freireana e bourdieuniana acerca das possíveis transformações obtidas através da educação, vale ratificar que Paulo Freire (1987) e Pierre Bourdieu (1983) não se contrapõem com relação àquilo que diz respeito aos condicionamentos sociais e, mais ainda, de que a reprodução que confere força a tais condicionamentos é um elemento do qual as classes dominantes jamais abrem mão. O que ocorre é que enquanto o primeiro acredita na problematização dialógico-pedagógica como mecanismo de conscientização dos homens, o segundo não vê possibilidade de mudança no *habitus* através de tal mecanismo, isto é, através da educação. Embora isto já tenha sido discutido anteriormente, a alusão ao projeto OVMR mereceu nova abordagem, em razão da especificidade que, no caso, o tema encontrou.

No que se refere à prática do projeto em si, à primeira vista é relevante notar que possui objetivos de aperfeiçoamento musical. Entretanto, se for levado em consideração o fato de que os processos de objetivação e ancoragem foram o recurso utilizado para implementá-la com relação à execução do repertório, torna-se claro que a ação não apresenta propósitos meramente performáticos, uma vez que a produção do conhecimento tem como fulcro o genuíno aprendizado dos alunos, mesmo que focada nas apresentações que eles têm de realizar.

Ou seja, mesmo que indiretamente, o crescimento pessoal do aluno também é atingido, seja a partir de sua participação em um projeto de vulto que consiste na

apresentação de um coro de massa – que envolve, em determinadas culminâncias, cerca de mil alunos-cantores –, seja pela preocupação na busca por um procedimento pedagógico que não simplesmente transfira conteúdo, mas que o faça ter significado e valor por aqueles que dele se beneficiem a partir do acúmulo de capital cultural que proporciona.

Assim, a questão da *performance* surge como algo do qual não se pode prescindir, justamente por que também a partir dela é possível estimular os alunos-cantores a fim de que eles possam atingir o crescimento musical necessário para se apresentarem, bem como despertar a curiosidade que leva à criticidade, tal qual fala Paulo Freire.

Embora a experiência citada esteja inserida num projeto maior de execução pública e de massa, não envolvendo todos os professores de música que realizam atividades corais nas escolas pertencentes à rede²⁶ a qual está subordinado, é razoável que a essência do pensamento pedagógico nele contido pode ser levada para todos os grupos corais do campo escolar, **haja vista sua eficácia no sentido de tornar o aluno cada vez mais preparado para a música e para a vida.**

A realização de apresentações por parte dos corais escolares é fundamental para o desenvolvimento de qualquer prática nesse sentido. Tal qual ocorre com quaisquer outros corais, merece toda a preocupação por parte do regente-educador, haja vista que representa não só o resultado de diversos ensaios em que o objetivo, na visão “ingênu” do aluno, é o de tornar o repertório pronto para ser apresentado, mas, sobretudo, por que

²⁶ Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Como ex-professor da rede citada e, à época, regendo dois corais na escola em que estava lotado, embora tenha recebido o convite para fazer parte do projeto OVMR, não pude participar por questões de incompatibilidade de horários. Da mesma forma, conheci outros professores de música que desenvolviam atividades semelhantes e que também não participavam por razões similares.

serve, na visão “epistemológica” do regente-educador, como mecanismo de alavancagem da qualidade técnica do coro, uma vez que estimula e motiva o grupo a agir com entusiasmo e seriedade. Assim, há um significativo fator de possibilidade de transformação das condutas dos alunos-cantores que podem gerar mudanças também em seus *habitus*. Aliado a isso, da mesma forma, surge a perspectiva crítico-pedagógica de Paulo Freire, no sentido de que o estímulo torna o processo algo verdadeiramente ético para que quaisquer transformações possam vir a ocorrer.

Portanto, a partir do exemplo citado é possível constatar a presença de todas as questões pertinentes aos *modi* do regente-educador, incluindo-se o *modus vivendi* e o *modus in rebus*.

A questão do *modus faciendi* pode ser entendida, no caso, através da análise de todas as ações do regente-educador que farão com que o repertório possa servir de instrumento para o crescimento dos alunos-cantores, isto é, ao mencionar as “possibilidades didático-musicais”, por exemplo, Ballesteros (2008, p. 67), embora não explicita quais atividades seriam realizadas nesta prática, enseja a dedução de que haverá um cabedal de ações concretas a serviço da adequação à prática daquilo que foi pretendido: desde exercícios e atividades específicas que serão implementadas durante as aulas ou ensaios até avaliações dos resultados nas quais os alunos também sejam partícipes. Tais procedimentos se referem precisamente ao *modus faciendi* do regente-educador.

O entendimento dessa maneira de fazer, ou melhor, de se colocar em prática aquilo que se pretende realizar, traz consigo a essência de um princípio; de uma reflexão sobre o princípio-experiência, de uma intenção com relação ao como fazer – e não, ao por que fazer – que já estaria relacionado ao universo do *modus vivendi*.

O *modus operandi* do exemplo acima pode ser evidenciado a partir da frase “encontramos no repertório uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem” (BALLESTEROS, 2008, p. 67), cuja análise mais acurada merece o devido entendimento.

Quem encontra alguma coisa é porque procurou e, no ato de procurar, refletiu na procura e sobre a procura. Essa reflexão envolve, precisamente, o *modus operandi* da ação, pois é através dele que o educador descobre aquilo que procura, baseado em seus princípios morais e convicções éticas. A preocupação para com os educandos em suas características plurais, mostra-se como um recurso dotado de valor ético, justamente por conta de não se tratar de uma preocupação meramente focada no caráter técnico de um processo “bancário”.

Ao pensar na conveniência do repertório, bem como na sua adequação às possibilidades de assimilação e reprodução por parte dos alunos-cantores, o aproxima deles, tornando-o significativo. Ao fazê-lo, o regente-educador está promovendo seu *modus faciendi* a partir de reflexões presentes em seu *modus operandi*, o qual, em síntese, nasce de um *habitus* que retrata seu *modus vivendi* com prioridades verdadeiramente “problematizadoras”, no sentido de pretender que suas práticas sejam também motivo de reflexão e, por conseguinte, motivo de transformação, por parte dos alunos-cantores.

Portanto, a preocupação do regente em estabelecer vínculos entre o repertório escolhido e a realidade dos alunos-cantores, surge como mero exemplo de uma prática “problematizadora”, indo diretamente ao encontro daquilo que Freire defende, quando afirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (1996, p. 23) dos educandos, sendo relevante dizer que uma prática conduzida segundo

critérios que demonstram sensibilidade e perspicácia por parte do educador, está em perfeito alinhamento ético e moral com a essência da visão da pedagogia crítico-progressista.

Assim, é razoável afirmar que os *modi* do regente que adota uma conduta “problematizadora”, denotam, pois, aspectos que vão muito além do conhecimento da peça musical em si. Pensar no *modus faciendi* e no *modus operandi* de um regente-educador que, em suma, não quer simplesmente ensinar música, mas sim ensinar – e ser ensinado – a refletir criticamente a partir da música, envolve gosto, prazer e, sobretudo, “amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte” (FREIRE, 1996, p. 40); envolve esperança no sentido de que “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver” (p. 90); e, finalmente, envolve diálogo, a partir da certeza de que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p. 86).

2.5. – A responsabilidade pedagógica do regente-educador com a ética

Freire (1996) afirma que

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza, sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na "falta" de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala (FREIRE, 1996, p. 39).

Esta responsabilidade do educador, como o próprio autor salienta, algumas vezes não é percebida em sua dimensão como um elemento inalienável da prática docente. Tal afirmação, embora possa ser minimizada por uma visão tecnicista do ensino-aprendizagem, está muito próxima das questões éticas que corporificam a prática docente e, em especial, a prática coral.

Por ser tão abrangente, enquanto atividade que se estrutura basicamente em aspectos socioculturais (CHEVITARESE, 2007), a prática coral em escolas, além de apresentar a necessidade de uma condução pautada no rigor técnico, requer também que o regente esteja consciente de sua responsabilidade com relação à educação das crianças e jovens que dirige, prioritariamente.

Tal responsabilidade não se limita somente às práticas pedagógicas que ele proporá, enquanto educador. Vai muito mais além.

Para Perrenoud (2002b), “a principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente”, ficando evidente, portanto, que a essência do trabalho pedagógico requer muito mais do que o conteúdo ou a sua transferência. Requer paradigmas com os quais os educandos não só se identifiquem, mas em que confiem, acreditem, apostem. Ao concluir seu raciocínio, afirmando que “mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor” (p. 49), o autor deixa claro o quanto a figura do educador é imprescindível para a construção crítica dos educandos.

Essa consciência, orientada por preceitos éticos, no universo da educação crítica, coaduna-se com valor e esperança, como sustenta Freire, à indignação e não aceitação do papel do “(...) educador com muito pouco de formador, com muito mais de

treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (FREIRE, 1996, p.91, grifos do autor).

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, aplicado às atividades da regência coral escolar, um regente-educador cômico de sua relevância da formação de crianças e jovens, não se limita a ensinar peças corais para composição de repertórios que, não raramente, ignorando a questão ética ora abordada, prestam-se muito mais para a promoção da atividade em si, do que para a formação dos alunos-cantores que realizam tal *performance*. Isso, por si só, aproxima-se da concepção “bancária” freireana, tão combatida pelo autor.

É evidente que as apresentações e concertos têm uma importância fundamental para a formação e autoestima dos integrantes de qualquer coral. O problema a que me refiro, entretanto, tem relação com as práticas do regente que somente se preocupa com a *performance*, deixando de lado toda uma série de questões que, na vida de crianças e adolescentes, precisam ser refletidas, discutidas, experimentadas.

A responsabilidade que o regente-educador efetivamente possui, está fortemente ligada com a sua assunção de que, no contexto escolar, a arte que ele produz está condicionada à educação de seus alunos-cantores de modo indissolúvel, devendo agir, acima de tudo, como diz Freire (1996), com “bom senso” (p. 36), ao “pensar certo” (p. 38), para atingir o nível de *performance* pretendido, sem deixar rastros de elementos que demonstrem qualquer conduta que se oponha à éticidade como suporte pedagógico. Ao favorecer a reflexão, a discussão e a experimentação dos educandos, ele está não só agindo com responsabilidade para com eles e para com seus saberes, mas também, agindo com valores éticos através de uma prática dialogicamente poderosa.

Freire (1996) fala que “ensinar exige bom senso” (p. 36) justamente por que reconhece o quanto “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.” Ademais, ao afirmar que “Se não pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (p. 38), o autor revela aquilo que considera como práticas docentes afastadas da ética, isto é, embora a discussão sobre ética envolva aspectos controversos, não é aceitável que um educador aja de modo leviano, seja em que circunstância for.

Desta forma, o bom senso do regente-educador requer que ele tenha consciência da responsabilidade que lhe é inerente com relação à formação plena dos alunos-cantores que educa, seja em função da maneira como conduz suas ações e atividades como também em razão do modo pelo qual sua conduta se mostra como exemplo a ser seguido.

2.6. *Performance* que gera exclusão e a ética como *est modus in rebus*

Ao mencionar *performance* anteriormente, tentei esclarecer que a educação “bancária” pode ser identificada na prática do regente, caso ele priorize somente isto. O uso do advérbio “somente” deve ser compreendido de um modo mais rigoroso para que não haja confusão acerca daquilo que entendo como prática bancária na prática da regência coral.

Antes, porém, segundo Rocha (2004), é necessário que se entenda de modo mais claro o que vem a ser *performance* no ambiente coral e, sobretudo, de quais maneiras, em quais níveis e em quais momentos ela pode ser atingida. Para tanto, primeiramente é

interessante que se esclareça acerca da prática da regência coral, enquanto veículo para se atingir a *performance* coral. Diz o autor:

Regência é matéria da Interpretação que, por sua vez, é da Comunicação. Considerando que esta não é o que se diz, mas principalmente aquilo que se entendeu do que foi dito, o sucesso da relação entre emissor e receptor só se dará se houver clareza e verdade do pensamento e do sentimento do primeiro no processo de transmissão de mensagens para o segundo (ROCHA, 2004, p. 35).

Ao falar de “clareza e verdade do pensamento e do sentimento” do regente em relação aos músicos²⁷, vale destacar a proximidade com o pensamento freireano de que “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 38). Assim, entender a *performance* através de seu *modus operandi* como elemento constituinte do processo pedagógico, a *performance* possível e, porque possível, transformadora, dá ao regente de corais escolares a possibilidade de instituir seu *modus faciendi* através da verdade na relação que estabelece com os seus alunos-cantores. Seja em razão de que não os engana, afirmando ser possível fazer algo que não é possível ser feito; seja por conta de que aquilo que propõe não só é factível, como também tornará factível amanhã o que não é factível hoje.

A citação de Freire (1996) acerca do “pensar certo” mostra o seu comprometimento com a ética como fator central em todas as práticas que propõe, comprometimento este que, análogo à função do regente de corais escolares, deve cingir todo o processo de construção de uma *performance* de excelência:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de

²⁷ O livro do autor se dirige tanto à regência orquestral como a regência coral. Daí o uso do termo músicos ao invés de cantores.

não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 60-61).

O que se extrai das citações acima tem a ver, portanto, com a conduta moral, acima de tudo, no momento em que ambos os autores não cogitam a hipótese de ver afastada a verdade, atributo de caráter essencialmente ético.

A promoção dos agentes que, por competência técnica, são capazes de produzir excelência no resultado, é louvável e merece todo o reconhecimento. Não me refiro a isso. A alusão feita tem a ver com o regente que só procura esse resultado, esquecendo de sua função pedagógica em permanente processo.

A *performance* pretendida – e, muito vezes, não alcançada, no caso dos corais escolares brasileiros – enquanto apenas prática de excelência, pautada em critérios de exclusão para selecionar os alunos-cantores aptos, descartando aqueles que ainda não estão preparados, denota algumas características das práticas dos regentes, em geral, que, focados na concretização de um resultado esteticamente elevado, valem-se dos processos de seleção para compor o grupo, somente com aqueles alunos que demonstrem musicalidade imediata.

Entretanto, ao se pensar numa postura não-excludente por parte do regente-educador, prioritariamente voltada para os alunos-cantores considerados desafinados que, em geral, são afastados da atividade coral que prima por objetivos meramente de *performance*, por não serem ainda capazes de acompanhar as propostas nela contidas, não é prudente esquecer o aluno musicalmente apto também como alvo de exclusão, partindo-se da premissa de que preocupações ligadas somente à *performance*, em detrimento, muitas vezes, do crescimento do aluno como ser humano, podem ser igualmente deletérias. É relevante ressaltar que ambos os enfoques fazem parte de um

mesmo problema, qual seja: a discutível postura daquele regente de coro escolar que, de maneira não-ética, aposta na exclusão como recurso para alcançar objetivos que, não raramente, acabam representando somente um mecanismo de enaltecimento e valorização do seu próprio trabalho.

Quanto às seleções é importante considerar o fato de que, não raramente, acontecem em dias pré-determinados, muitas vezes sendo realizadas de forma rápida e superficial, face ao numeroso contingente de interessados em participar da atividade. Portanto, não é leviano pensar que questões como nervosismo, imaturidade, inexperiência, insegurança ou timidez possam impedir que os alunos sejam avaliados com precisão.

Sobre o tema, Sobreira (2003) afirma que:

Ao contrário do que é geralmente aceito, não se pode afirmar que as pessoas desafinadas não tenham talento para a música; o fato de instrumentistas profissionais poderem apresentar problemas relativos à afinação vocal confirma que os problemas demonstrados na *performance* do canto não são indicativos de falta de talento musical. Por esse motivo, o professor deve procurar outros meios de avaliar a musicalidade dos alunos, não se conformando apenas com os resultados de seu desempenho vocal (SOBREIRA, 2003, p. 175).

Embora a autora não use a expressão regente-educador, justamente por que seu texto sugere a realização de aulas que envolvam conteúdo específico para a questão da desafinação vocal, a aproximação com o termo professor, na presente pesquisa, é clara. Assim, ao ressaltar que deve haver uma preocupação com o objetivo de investigar o problema da afinação dos alunos, “não se conformando apenas com os resultados de seu desempenho vocal”, a autora demonstra o quanto suas ideias têm, na essência, o caráter problematizador da pedagogia crítica de Paulo Freire.

No sentido de não aceitar conformismo com o fraco desempenho vocal do aluno, o professor pauta sua prática na busca por elementos que o esclareçam e, em cuja síntese, pode certamente encontrar explicação nas questões de nervosismo, imaturidade, inexperiência, insegurança ou timidez já citadas anteriormente.

Não posso me furtar a fazer menção à minha experiência como regente de corais escolares ao longo de mais de quinze anos em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Durante todo esse tempo, o contato que eu tive com alunos que não estavam aptos inicialmente a ingressar no coral mostrou que nenhum cantor ou cantora que, frise-se, **realmente estivesse disposto e interessado a participar da atividade**, deixou de progredir através de práticas de musicalização especialmente dedicadas a ele ou ela. Mais ainda, muitos deles simplesmente precisavam começar, isto é, passar a usar a voz cantada ao lado de outros cantores mais experientes que surgiam como parâmetro imitativo. Isto era uma prova cabal de que só tinham de fazer despertar aquilo que nunca utilizaram, passando a conhecer o que ainda não conheciam.

Embora a desafinação não seja o foco principal da presente pesquisa, considero que ao falar de *performance* não é coerente deixar de lado um assunto tão importante, sobretudo se for levado em conta que, no caso da exclusão de crianças e adolescentes, isto se mostra como um tema de forte investigação à luz da pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire.

Elza Lakschevitz (2006), sobre a criança desafinada, afirma:

Acho que antes de mais nada, você tem que procurar saber por que ela é desafinada. Se é timidez, problema fisiológico de cordas vocais, se é questão de percepção, ouvido, etc. (...). Mas é ideal o trabalho individualizado com cada criança, **o que nem sempre é possível em função do tempo**. Engajar outros sentidos, movimento, ilustrações visuais também podem ser ferramentas úteis. Mostrar outras crianças como exemplo às vezes é bom, tomado o devido cuidado para não expor algum cantor demasiadamente (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 77).

A ressalva da autora com relação ao tempo mostra, entretanto, que nem sempre realmente é possível agir de forma tão meticulosa. Em uma atividade que envolva *performance* sofisticada, com urgência de compreensão e reprodução do repertório em razão de concertos e apresentações de vulto, a questão da atenção individual para aspectos de dificuldade de afinação, no caso de ingresso de cantores novos no coral, geralmente fica um pouco esquecida.

No entanto, no caso de corais escolares é conveniente que esse tempo ocorra. A função pedagógica, nesse contexto, precede a função artística, justamente por que o aluno em processo de constante construção é a prioridade maior de uma trajetória na qual o regente-educador atua como partícipe primordial. Agindo com lucidez e coerência, eticamente orientado por seu *modus operandi*, ele assume o seu compromisso com o aluno de torná-lo mais apto, em detrimento de uma estética mais imediata. A questão demanda tempo, dedicação e condições apropriadas para alcançar êxito, mas, segundo a perspectiva do regente-educador, não julgo que possa ser em nenhuma hipótese preterida.

Na verdade, o “bom senso” e a “assunção”, postulados por Freire, remetem à possibilidade de o regente-educador criar alternativas que, “amorosamente” (FREIRE, 1986 p. 75), sempre existem, seja formando grupos de musicalização para os mais necessitados, seja intervindo individualmente nos casos mais emergenciais, ou até, criando outro coral como uma forma preparatória para o ingresso no coro titular. Essas sugestões são algumas dentre várias que podem ser aventadas, cuja formulação e adequação dependerão da realidade dos coros e de seus regentes-educadores, sendo certo afirmar, todavia, que quando vistas como prioritárias na prática da regência-coral

escolar podem se tornar os diferenciais necessários para que qualquer tipo de exclusão seja definitivamente afastado.

Embora pareça utópico²⁸, pouco valor tem o *modus operandi* do regente-educador que se preocupa, mormente, com a *performance* se lhe faltar o primordial que, à luz da pedagogia crítica, encontra amparo no discurso de que todo o processo de ensino-aprendizagem precisa ser orientado pela figura de um professor que se apoie na reflexão a fim de gerar reflexão. Esse educador pode ser denominado um “professor reflexivo²⁹”, além de apoiar seu *modus faciendi* na ética como parâmetro.”

2.7. O regente-educador reflexivo

Ao pensar sobre a “reflexão crítica” que Paulo Freire afirma ser necessária ao diálogo, no processo da prática docente em prol da construção do conhecimento dos educandos, julguei coerente um aprofundamento acerca do vocábulo reflexão em paralelo à eticidade defendida pelo autor, como suporte inalienável das ações pedagógicas. Não obstante, levando em consideração os *modi* anteriormente abordados,

²⁸ Paulo Freire usa de forma recorrente o termo utopia na maioria de seus textos. Em *Pedagogia da Esperança* (p. 41) ele afirma: “O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo”.

²⁹ A expressão “professor reflexivo” surgiu a partir dos estudos do educador americano Donald Schön (1930/1997), especificamente relacionados com os conceitos de “pensamento reflexivo” de Dewey e “ensino reflexivo” de Zeichner. Schön (2000) introduziu seu conceito de “prática reflexiva” e, conseqüentemente, de “professor reflexivo” cuja abordagem do “conhecimento-na-ação” foi de suma importância para as pesquisas relacionadas à prática docente. Para Tardiff (2007), as competências de um professor reflexivo estão ligadas à sua própria reflexão: “Nessa perspectiva, creditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (p. 223).

é relevante destacar também a importância crucial que a reflexão possui na transformação dos pensamentos e ações do regente que se movimenta em direção à regência-educação.

Freire (1996) afirma que:

Me sinto seguro por que não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, **tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.** A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 86, grifos meus).

A citação do autor, sinteticamente, resume um pouco de seu pensamento contido na presente pesquisa. Ao falar de “humildade³⁰, testemunho, disponibilidade, respeito, boniteza, diálogo e incompletude”, seu texto aborda o quanto a ética está presente em sua vida, em seus ideais e em suas ações.

Assim, a conduta moral que não admite ver-se afastada da prática docente suscita invariavelmente uma reflexão constante e criteriosa acerca das ações e das próprias reflexões já efetuadas, num processo de intenso autoquestionamento que ocorre em razão do “inacabamento de ser humano” (FREIRE, 1996, p. 29).

Daí a necessidade de que, ao fazer algumas considerações a respeito do processo reflexivo, torna-se possível uma maior aproximação com a prática da regência coral escolar.

³⁰ Embora, no trecho, não haja a citação da palavra humildade, ao afirmar que não se envergonha por assumir desconhecer algo, o autor, implicitamente, demonstra o quão humildes são seus ideais.

Embora haja inúmeros estudiosos³¹ que tratam do tema referente à maneira pela qual a prática da reflexão ocorre, cujas opiniões ora convergem, ora não, pareceu-me prudente valer-me do pensamento de três deles que, a despeito das releituras que existam acerca de seus trabalhos, figuram como marcos importantes no desenvolvimento do estudo reflexivo, quais sejam: Donald Schön (2000), citado por Dorigon e Romanowski (2008), e Pollard e Tann (1987).

Ao discorrerem sobre a prática reflexiva, Dorigon e Romanowski (2008) afirmam que:

A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções (DORIGON e ROMANOWSKI, 2008, p. 8).

Ao estudar a prática a partir da reflexão, Schön (2000) estabeleceu quatro critérios para fazê-lo: “conhecimento na ação”; “reflexão na ação”; “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O conhecimento na ação se refere aos saberes necessários para que a ação seja realizada. Esse conceito pode ser associado significativamente ao *modus faciendi* do regente-educador que se vale de suas habilidades e competências técnicas, bem como de sua experiência, já sedimentadas em seu *modus operandi*, para fazer aquilo que efetivamente faz.

Segundo Schön (2000) a reflexão na ação tem a ver com aquela que ocorre durante a execução da ação, isto é, geralmente se dá quando o educador precisa recorrer a alternativas em razão de situações inesperadas. O pensamento é reformulado no

³¹ Vide Pérez Gómez, 1998; Garcia, 1995; Grimmet, 1989; Zeichner, 1993; Toshi, 1999; Arce, 2001. Mesmo não utilizando como referências bibliográficas tais autores, as suas citações são oportunas no sentido de esclarecer que existem diversas opiniões acerca da prática da reflexão humana.

mesmo momento em que ação ocorre, portanto, de modo imediato, valendo-se do conhecimento que a dificuldade da própria ação desencadeia para se reorientar.

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008) “nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação” (p. 7). A dedução de que ao não a interromper, portanto, a reflexão ocorre prevendo um resultado – ao invés de deixá-la de lado –, já indica que a sua existência prevê também uma re-análise do conhecimento que originou a ação.

Esse conceito também pode ser associado ao *modus faciendi* do regente-educador, pois embora requeira a adoção de estratégias também imediatas para a solução das dificuldades, não significa que promova as condições de mudar seu *modus operandi* para saná-las.

“A reflexão sobre a ação”, como a própria expressão indica, é aquela que ocorre posteriormente à situação-problema. De acordo com as citadas autoras, a diferença, portanto, entre ela e a reflexão na ação é meramente o tempo em que ocorrem. Entretanto, como é nessa etapa que a ação é analisada num contexto diferente daquele em que a primeira reflexão ocorreu, “é nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural” (p. 7).

Essa prática reflexiva, embora já possa começar a ser associada ao *modus operandi* do regente-educador, uma vez que se configura como um possível mecanismo de transformação, ainda está muito ligada ao seu *modus faciendi*, posto que a reflexão ocorre tendo por base a própria ação, fundamentada em todo o *modus operandi* que a fez surgir daquela maneira específica.

Finalmente, a “reflexão sobre a reflexão na ação” mostra-se como aquela de maior valor reflexivo, justamente porque impele o agente a refletir sobre o seu *habitus* na medida em que percebe que seu *modus operandi* merece ser revisto. A partir disso estabelece a trajetória de sua mudança no sentido de desenvolver seu crescimento a respeito daquilo que fugiu ao seu domínio. Segundo Schön, citado por Dorigon e Romanowski (2008), “a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer” (p. 7).

Na mesma linha que Schön (2000), surgem para o esclarecimento das práticas reflexivas ora analisadas, dois autores de relevância: Pollard e Tann (1987) discriminam as destrezas que um professor deve possuir para agir de modo reflexivo. São elas:

- **Destrezas empíricas:** referem-se à capacidade de diagnóstico do professor, tanto em nível objetivo como subjetivo;
- **Destrezas analíticas:** têm a ver com a capacidade do professor de, a partir da análise dos dados empíricos, construir uma teoria;
- **Destrezas avaliativas:** relacionam-se ao caráter da emissão de juízos de valor por parte do professor, com relação à teoria construída e aos resultados obtidos;
- **Destrezas estratégicas:** são aquelas que tratam do planejamento;
- **Destrezas práticas:** mostram a capacidade de análise do professor objetivando a ação, isto é, a prática;
- **Destrezas de comunicação:** capacidade dos professores de discutir; de dialogar; de saber se comunicar com seus pares e com seus alunos.

Tais destrezas, no universo do canto coral escolar, podem ser de extrema valia para o regente-educador que se atém às suas ações e pensamentos como mecanismos inspiradores de transformação daqueles que dirige.

Ao preocupar-se em diagnosticar corretamente as situações-problema que em sua prática surgem de modo frequente e intempestivo, pode fazê-las transformar-se em

elementos de construção mútua, a partir de uma análise equilibrada acerca da ação ocorrida e da solução encontrada.

Da mesma forma, ao avaliar as ações realizadas e os resultados alcançados e, por conseguinte, ao refletir sobre seus alunos-cantores, surge a premência de um exercício constante do senso ético por parte do regente-educador, condição *sine qua non* para a justiça, a coerência e a verdade em seu *habitus*. Portanto, ao desejar a mudança, transformando-se e transformando, ele se apoia na prática reflexiva para instaurar o processo de quaisquer mudanças efetivas.

Anteriormente, o conceito de *habitus* foi discutido de maneira mais aprofundada, razão pela qual, neste momento, a sua associação à prática reflexiva mostra-se oportuna.

Ao citar Perrenoud (2002a), Nunes (2002) afirma que:

Para Perrenoud, apoiado em Bourdieu, trata-se portanto não só de reflectir a prática como também transformar o *habitus*. Não se pode entender o *habitus* como uma mera aplicação inconsciente de formas de pensar e esquemas interiorizados. Trata-se, sim, da atribuição de sentidos para além do simples entendimento racional. A formação do *habitus* no professor é o resultado deste processo contraditório que ocorre no seu fazer diário, onde entram os elementos da sua formação, do seu viver, das suas expectativas (NUNES, 2002, p. 4).

O que merece ênfase na citação de Nunes (2002) é o fato de que o autor acredita na transformação do *habitus* a partir da reflexão acerca da prática, mas também em decorrência das experiências que o professor vivencia cotidianamente. “Os elementos da sua formação, do seu viver, das suas expectativas” definem seu *modus vivendi* como constructos capazes de formar seus *habitus* que, por extensão, podem ser transformados na medida em que passam a ser continuamente refletidos. Vale ressaltar que esta possibilidade, bastante discutida até o momento, pode ser especialmente auspiciosa com relação àquilo que diz respeito à prática do regente-educador de corais escolares.

E Nunes (2002) ainda esclarece:

Qual seria, então, a relação entre reflexão e *habitus*? Numa primeira aproximação, poder-se-ia entender que ocupam lugares distintos e contrários dentro da prática docente, na medida em que a reflexão teria, por essência, a consciencialização do que a prática traz em si, e o *habitus* estaria apoiado exactamente na não percepção consciente dos actos práticos, porém efectivos. Deste modo, a prática reflexiva teria o «sinal invertido» em relação ao *habitus*, ou seja, quanto mais se «usasse» a prática reflexiva, menos o professor teria que servir-se do *habitus* para conduzir o seu fazer quotidiano. Reflectir a prática é também «reflectir o e sobre» o *habitus*. O *habitus* é também formado pela reflexão. Por outras palavras, há uma interpenetração destes dois momentos da prática do professor. Por isso, a relação entre o *habitus* e a reflexão é uma dinâmica que se estabelece no fazer do professor, são pólos distintos e interligados, que ganham uma significação específica dada pelo professor (NUNES, 2002, p. 4).

Alinhado com esta visão, é possível inferir que, através do *habitus* e da reflexão do regente-educador, atento às consequências de suas ações, seja no sentido de poupar aqueles que não estão aptos, seja no que concerne ao aspecto pleno do desenvolvimento dos demais, já capazes de atingir níveis mais elevados de excelência técnica, poderá ocorrer um significativo desenvolvimento de sua capacidade estratégica, cujo êxito também pode transformar a prática adotada.

Finalmente, com relação à sua capacidade de comunicação, a força dialógica presente em toda a obra de Paulo Freire, pode ser um referencial seguro para delimitar o seu discurso, a partir de critérios morais, não-excludentes e carregados de autenticidade.

Como exigência, a disposição do regente-educador que sabe ouvir será o fundamento para que suas reflexões acerca das ações que pratica possam realmente ser eficazes. Desta forma, o regente-artista se confunde com o regente-educador, no sentido de que suas práticas, embora inicialmente consideradas divergentes, passam a funcionar em prol do crescimento pleno dos alunos-cantores, **valorizando a performance e a educação de maneira equânime.**

Portanto, tais destrezas – da mesma forma que a percepção dos *modi* que lhe são inerentes, combinadas com a respectiva correlação às ideias de Schön (2000) acerca da

prática reflexiva – podem servir para auxiliar o regente-educador no sentido de ter elementos que o levem a refletir acerca de suas próprias ações, visando o crescimento integral dos educandos.

Entretanto, é relevante destacar que, embora as destrezas descritas sejam importantes para a prática reflexiva, existem aspectos predispostos que o professor precisa apresentar em forma de atitudes, sem os quais incorrem na possibilidade de se tornarem inócuas ou muito pouco produtivas. Garcia (1995, p. 62), ao citar Katz e Rath (1985), salienta a necessidade da existência de tais atitudes na prática docente, as quais Dewey (1959), citado por Dorigon (2008, p. 26), discrimina, especificamente, como sendo quatro principais: retidão (“*directness*”); mentalidade aberta (“*open-mindedness*”); sinceridade ou integridade mental (“*wholeheartedness*”) e responsabilidade (“*responsability*”).

A retidão tem a ver com a capacidade do professor de enxergar além daquilo que lhe parece é óbvio, isto é, de não estar preocupado somente com o que é ensinado ou aprendido no contexto da sala de aula, mas, acima de tudo, com a evolução do aluno, refletida como bem maior a ser perseguido. Da mesma forma, é importante ressaltar que a autoconfiança em demasia – a partir da acepção narcisista que o termo é capaz de sugerir – pode representar sérios obstáculos para que as atitudes docentes encontrem na retidão um meio de promoverem uma educação efetiva visando à solução de problemas (DORIGON, 2008, p. 26). Assim, “a retidão é um pré-requisito para a reflexão”. Para que “se configure é necessário (*sic*) a conexão entre o professor, o aluno, o assunto e o meio em que estão inseridos” (p. 26).

A mentalidade aberta – “espírito aberto” ou “acessibilidade mental” (DORIGON, 2008, p. 27) – significa não ter preconceitos de qualquer ordem, no sentido

de ser imparcial e aberto para enfrentar todos os desafios que estão vinculados à prática docente. Do mesmo modo, respeitar as várias perspectivas, refletindo sobre os erros e alternativas na mesma medida em que se investigam os conflitos, é exemplo de como agir em sala de aula a partir de uma conduta acessível, tolerante e atenta.

A atitude da sinceridade, sugerida por Dewey (1959), diz respeito à “plenitude do interesse”, isto é, “à integridade mental onde há total absorção do assunto e paixão pela matéria” (DORIGON, 2008, p. 27). Em síntese, ser sincero tem a ver com o entusiasmo, com a “curiosidade vigilante” (DEWEY, 1959, p. 47) que instiga e que possibilita a professores e alunos um desenvolvimento humano integral, a despeito da rotina escolar que, muitas vezes, pode ser desestimulante e cansativa.

Finalmente, ter responsabilidade intelectual, no sentido de assumir “as consequências de um ato projetado”, refere-se à atitude que “implica em uma ligação com a retidão, com o espírito aberto, a sinceridade, levando a considerar cuidadosamente a linha tênue do pensamento e da ação na prática do professor para que a reflexão se configure” (DORIGON, 2008, p. 27). Ser responsável, portanto, pode ser associado não somente à assunção das ações praticadas, mas também à coerência e ao equilíbrio com que o professor atua em sala de aula e fora dela.

A afirmação de Freire (1996), de que “(...) como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (p. 59), pode ser perfeitamente conjugada com os quatro aspectos atitudinais citados, seja pela retidão, pelo espírito aberto, pela sinceridade ou pela responsabilidade implícita na essência daquilo que por ele é defendido e, mais ainda, porque retrata não somente a sua genuína vontade de sempre se aprimorar, mas também o quanto a reflexão acerca dos saberes que ainda não se sabem configura-se como uma questão

inalienável em benefício de um processo de transformação que visa à construção de sujeitos críticos, éticos e livres.

Desta maneira, a aproximação entre a prática reflexiva de Dewey (1959) e a pedagogia crítica freireana é relevante, sobretudo quando se verifica o quanto os dois autores identificam o valor da reflexão para o êxito das ações do professor. A abordagem do “pensar certo”, de Paulo Freire, da qual a presente dissertação tem se valido com recorrência, atribuindo-lhe significativa importância, encontra na expressão “pensar bem”, de Dewey (1959), forte similaridade que, como exemplo, ratifica o que foi exposto a partir da própria afirmação deste autor de que “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência” (p.14), ou seja, ela advém de uma série de atitudes conscientes cujo resultado, em síntese, habilita o professor a estar permanentemente se questionando a respeito do que vem realizando e do que deverá realizar.

As palavras de Freire (1996) de que

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 15),

encontram forte alinhamento conceitual com aquilo que Dewey (1959) defende:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar este estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1959, p.25).

Portanto, as destrezas mencionadas, amparadas pelas respectivas atitudes docentes em prol da reflexão, devidamente conjugadas com o pensamento de Paulo Freire, no que concerne à problematização da prática docente, podem tornar o regente

de corais escolares não só um profissional mais preparado para atingir seus objetivos técnicos, mas, sobretudo, um ser humano mais apto a enxergar as pessoas e as coisas a partir de outro ponto de vista, segundo o qual a ética é um atributo condicional para que a sociedade se transforme de acordo com os ideais de justiça e igualdade que tanto serviram ao teor de suas obras.

Finalizo este capítulo ressaltando o que diz Elza Lakschevitz (2006) a respeito dos alunos que cantaram nos coros por ela dirigidos. Focado por uma análise segundo preceitos da pedagogia crítica, isto pode ser resumido como uma prova incontestada do valor contido em ações pedagógicas que vão além do aspecto meramente performático da atividade coral:

Gosto de observar as crianças que cantaram comigo desde bem pequenas, e o crescimento que tiveram. Percebo que, hoje, muitas delas têm uma visão da vida diferente das outras pessoas (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 52).

Assim, o canto coral em escolas configura-se como uma atividade repleta de possibilidades pedagógicas, as quais podem contribuir tanto para o desenvolvimento musical do aluno-cantor quanto para sua formação enquanto ser humano, preparando-o para exercer um papel, não de simples espectador frente aos acontecimentos que, aceita passivamente e com os quais se conforma, mas, sobretudo, como de um indivíduo preparado para neles intervir através de ações críticas e transformadoras, capaz de perceber que interage com “(...) o saber da História como possibilidade e não como determinação”. Capaz de se ver como agente fecundo de quaisquer transformações possíveis, em consonância com a certeza de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 46).

CAPÍTULO 3

O CORO DE CÂMARA DO CETEP/QUINTINO E O CORAL INFANTIL MENINOS DE LUZ

*Na minha opinião existem dois tipos de viajantes:
os que viajam para fugir e os que viajam para buscar.*

Érico Veríssimo

A primeira dificuldade que tive, ao longo de quinze anos como regente de coros, surgiu ainda na universidade, enquanto estudante, ao me deparar com cantores que apresentavam diferentes níveis de percepção musical e assimilação do conteúdo a ser executado. Lidar com tamanha diversidade, paralelamente à necessidade de se progredir com a construção do repertório a ser trabalhado, desde esse momento se configurou como algo desafiador e com o qual sempre me preocupei.

Acerca do tema, vale destacar o que argumenta Borém (2006):

Essa acomodação do professor à pouca musicalidade apresentada pelos alunos iniciantes acontece com frequência. A cada processo seletivo do vestibular, além de um ou dois talentos excepcionais, nos chega às mãos um número muito maior de alunos cuja musicalidade está embotada ou pouco desenvolvida. Muitas vezes, tendemos erroneamente a valorizar a virtuosidade técnica desses alunos como se pudéssemos compensar sua falta de musicalidade (BORÉM, 2006, p. 47-48).

A partir da citação do autor é possível verificar o quão abrangente é o tema relacionado à musicalidade³² dos alunos de uma forma geral, uma vez que se prioriza o

³² O termo musicalidade envolve questões complexas e é alvo de pesquisa constante no meio acadêmico. Entretanto, no sentido de ajudar a esclarecer o que vem a ser musicalidade, a visão de Penna (1990) é bastante oportuna: “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidas de percepção desenvolvidos” (PENNA, 1990, p. 22).

virtuosismo padrão em detrimento de um crescimento que se ampare em métodos adequados para promovê-lo. Freire (1997b), ao considerar como um dos grandes problemas no processo de avaliação a postura de o professor pretender somente transferir conteúdos em uma prática essencialmente “bancária”, afirma que “avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para *formar*” (p. 11). A intenção de formar – e não simplesmente de informar – é o que, na área musical, permite que a valorização desmedida do virtuosismo seja substituída por uma prática coerente e ajustada às necessidades e possibilidades de cada aluno.

Embora a citação anterior de Borém (2006) se refira ao universo do ensino superior, fazendo clara menção da constante preocupação, por parte dos professores, de se formarem virtuosos segundo o modelo europeu dos conservatórios de música do século XIX, a reflexão acerca das consequências de um ensino pautado exclusivamente no caráter técnico do aprendizado pode contribuir para esclarecer, preliminarmente, a razão pela qual tal modelo, na área musical, ainda é tão comum.

A citação de Russel (2006) reitera o que foi dito acima no momento em que ressalta o valor atribuído pela academia ao virtuosismo como mecanismo de avaliação de habilidades musicais:

Na condição de alguém treinada pelo modelo conservatorial de tradição européia, fui ensinada que o objetivo mais importante da aprendizagem é “acertar”. Muitas vezes os examinadores faziam apenas comentários relacionados às notas que errei, levando à crença de que tocar corretamente é a única evidência de habilidade musical. (RUSSEL, 2006, p. 14.).

Trazendo o tema para o âmbito da regência coral, não seria exagero associá-lo às práticas excludentes percebidas nas ações dos regentes de coros escolares que se esquecem das suas responsabilidades pedagógicas. Fundamentadas na visão inatista do

talento e na crença equivocada de que só aqueles que demonstram aptidão imediata são capazes de progredir, de acordo com as expectativas estabelecidas por um sistema educacional injusto e desigual, tais práticas evidenciam o quanto o ensino musical em escolas ainda prioriza a *performance* preterindo a formação dos educandos.

Bourdieu (1998) discorre sobre o tema da exclusão escolar que, especificamente, associa à prática coral das escolas:

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora exclui de maneira contínua, em todos os níveis (...), e mantém no seu seio aqueles que ela exclui, contentando-se agora a relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses *excluídos do interior* são compelidos a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções escolares aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que a escola propõe e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Compelidos pelas sanções negativas da escola a renunciarem às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir as suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU, 1998, p.224).

Na verdade, como paradoxo, este mesmo sistema que acredita no dom como algo incontestado, assume uma postura empiricamente behaviorista ao recompensar ou punir aqueles que atingem ou não tais expectativas, através de mecanismos de inserção ou de exclusão, respectivamente, que só servem para engessar ainda mais qualquer propósito revolucionário na área da educação.

Assim, de acordo com o teor daquilo que foi argumentado no Capítulo 1 da presente dissertação, com relação às três teorias basilares da aprendizagem do conhecimento existentes (inatismo, empirismo e construtivismo), é possível inferir que a educação atual e, em especial, a prática coral escolar ainda estão muito afastadas daquilo que a pedagogia crítico-progressista defende ao afirmar que “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (FREIRE, 1997b, p. 63).

A citação anterior de Freire (1997b) encontra no conceito de *habitus* de Bourdieu, citado por Bourdieu e Wacquant (1992), clara consonância:

O *habitus* (...) sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p. 108-109).

O fato de estar numa universidade, regendo colegas estudantes de música em aulas de prática de regência coral, que, não raramente, apresentavam alguma dificuldade, já tornava possível vislumbrar a dimensão do problema no momento em que o coro fosse composto por alunos de escolas regulares sem maiores experiências com a dinâmica do canto coral.

Entretanto, em consonância com a certeza de que todos podem crescer musicalmente, as propostas progressistas do educador Paulo Freire se revelam como um importante recurso para a assunção de tal pensamento de que todos podem melhorar.

Embora já tivesse tido algum contato com a prática freireana, ainda não havia me aprofundado de modo significativo nos estudos da pedagogia crítica a partir da qual ocorreu o desenvolvimento da sua obra. Anos mais tarde, ainda como regente do Coro de Quintino, percebi o quanto *os modi operandi* adotados tinham forte aproximação com as ideias de Paulo Freire, voltadas para a questão da autenticidade pedagógica e do rigor ético para com os educandos e seus processos educativos.

As atividades que desenvolvi à frente do Coro de Quintino e do Coral Infantil Meninos de Luz, bem como em todos os coros que tenho conduzido até os dias de hoje, motivaram-me a realizar a presente pesquisa e, conseqüentemente, a estudar mais detidamente o caso do Coro de Câmara e a relatar a experiência no Pavão-Pavãozinho a partir do referencial teórico da pedagogia crítica à luz das ideias de Paulo Freire.

3.1. Histórico do Coro de Câmara da Escola de Música do Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante de Quintino (CETEP/Quintino)

O primeiro coro que efetivamente dirigi como regente profissional, em 1997, foi o Coro do Centro de Educação Integral de Quintino (CEI/Quintino), ligado à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC), que, posteriormente, dada a mudança de governo, passou a se chamar Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP-Quintino³³.

Recém-aprovado em concurso público de provas e títulos para professor de Educação Musical daquela fundação, fui lotado na Banda de Música do CEI – Quintino, onde, imediatamente, pensei em formar um coro de alunos com aqueles instrumentistas que desejassem participar.

O Coro do CETEP/Quintino era composto por alunos da Escola de Música do CETEP/Quintino³⁴ e da Banda de Música da mesma instituição, que lá ingressavam pretendendo estudar algum instrumento e participar de uma banda de música na qual pudessem desenvolver a sua *performance*, enquanto membros inseridos num grupo de prática de conjunto.

De imediato percebi o potencial do trabalho que ali poderia desenvolver, haja vista a imensa musicalidade da grande maioria dos componentes que se inscreveram, a despeito dos recursos físico-administrativos que pouco favoreciam a realização das atividades. Salas inadequadas, pequenas e sem ventilação; cadeiras de braço fixo, pouco apropriadas para a posição correta ao se cantar sentado; teclados de baixa qualidade;

³³ CETEP – A partir de 1998, com a gestão do Governador Anthony Garotinho, o CEI passou a ser denominado CETEP – Centro de Educação Técnica e Profissionalizante.

³⁴ Em 2008 a Escola de Música CETEP/Quintino passou a se chamar Escola de Música Baden Powell.

bem como dificuldade de acesso ao uso de máquinas de cópias para impressão de partituras eram alguns dos problemas existentes. Da mesma forma, a organização da grade de aulas de modo irregular, em razão de que os alunos estudavam seus instrumentos com os mestres da banda nos contraturnos de suas aulas regulares, tornava difícil conciliar tantos horários conflitantes. Assim, o objetivo de realizar os ensaios do coro e as aulas de apoio que atendessem a todos os inscritos no coral era alcançado com muitos contratempos.

Essa situação foi parcialmente resolvida quando marcamos os ensaios do coro nos mesmos dias dos ensaios da banda, duas horas antes ou duas horas depois, organizando as aulas de apoio (*modus faciendi*) para aqueles que apresentassem dificuldades de acordo com a disponibilidade de cada aluno que, ao menos duas vezes por semana, deveria assisti-las.

A título de esclarecimento, é relevante frisar que tais aulas de apoio foram especialmente fundamentais para a consecução do trabalho realizado em Quintino. Na verdade, aos poucos fui percebendo que os dois encontros semanais destinados à realização daquelas aulas acabavam se tornando um estudo dos ensaios realizados com o grupo todo, onde os alunos-cantores que apresentavam maiores dificuldades podiam intensificar as atenções às suas dúvidas e problemas de modo criterioso, em um espaço dedicado especificamente ao desenvolvimento musical a partir do repertório proposto ao coro, bem como no que se referia a exercícios de percepção musical extraídos do próprio repertório.

A FAETEC, como uma Fundação recém-criada³⁵ a partir dos ideais pedagógicos da Professora Doutora Nilda Teves Ferreira³⁶, possuía o objetivo de fomentar o ensino técnico e público em diversas áreas do conhecimento. Além de diversos cursos técnicos e tecnológicos nas mais diversas áreas, criaram-se também inúmeros outros cursos de nível básico que, no caso da Escola de Música, somaram-se àqueles oferecidos pela Banda de Música já existente.

Surgia então um ambiente significativamente propício para a realização de novas atividades, sendo certo afirmar que aquela energia que envolvia todo o espaço pedagógico, de um modo geral, também foi relevante para que o desenvolvimento das atividades do coro viesse a surgir naturalmente através do campo favorável que se instaurou.

As dificuldades físicas iniciais foram sendo paulatinamente resolvidas com o apoio irrestrito da Professora Nilda, que percebia no ensino das artes e, em especial, no trabalho desenvolvido pelo Coro de Câmara, uma das muitas possibilidades de crescimento de crianças e adolescentes a partir de uma educação pública, laica, democrática, plural e transformadora. Vale destacar que, por diversas vezes, a constatação da veracidade de tal postura pedagógica foi comumente ratificada através de comentários e críticas positivas elaboradas pela referida professora com relação às práticas artísticas desenvolvidas em Quintino, fato que pude comprovar nas várias

³⁵ A FAETEC foi criada através da Lei 2735/97 de 10 de junho de 1997, em substituição à extinta FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro. Sua sede foi instalada no complexo de mais de um milhão de metros quadrados no bairro de Quintino Bocaiúva –RJ, onde funcionou durante décadas a extinta Escola XV de Novembro que, a partir de 1965, deu lugar à também extinta FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Em 1996, por meio de um convênio entre a União e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, o mencionado terreno passou a ser gerido por este último para abrigar a sede da FAETEC.

³⁶ Fundadora e primeira presidente da FAETEC em 1997. Em 1998 ocupou o cargo de Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, órgão ao qual a FAETEC era subordinada.

ocasiões em que tive oportunidade de ouvir seus comentários acerca do resultado musical alcançado pelos alunos-cantores do coro da Escola de Música.

No ano de 1998, ao lado de outros colegas professores, fundamos a Escola de Música do CEI de Quintino, oferecendo ensino de violão, cavaquinho, violino, violoncelo, contrabaixo acústico, flauta doce e transversa, teclado e piano, além de todos os cursos de instrumentos de metais que continuaram a ser ministrados na Banda de Música. Os alunos deveriam ter aulas também de percepção musical, harmonia, história da música e canto coral. A Escola de Música começou a funcionar em um prédio de dois andares, também localizado no complexo de Quintino, mas que possuía inúmeras salas, bem mais apropriadas do que as poucas disponíveis no prédio da Banda de Música que, frise-se, manteve suas atividades no mesmo local. A Banda de Música, embora independente, era ligada à Escola de Música através do currículo, didática e corpo docente comuns, fato que obrigava seus alunos a terem aulas em ambos os prédios.

É importante dizer que no ano de 1999 a presidência da FAETEC aprovou um projeto de concessão de bolsas para os integrantes dos grupos estáveis da Escola de Música. Os alunos do Coro de Câmara e da Banda de Música passaram a recebê-la mensalmente no valor de meio salário mínimo da época, sendo imprescindível, no entanto, que tivessem frequência integral nos ensaios para fazer jus a tal recebimento.

É inquestionável que a ajuda financeira para alunos que ainda estão no início de suas atividades acadêmicas representa um fator de estímulo de valor preponderante para a continuidade e avanço em suas perspectivas de trabalho, levando-se em conta, ainda mais, o fato de que na área musical não é comum a existência de programas governamentais que contemplem os estudantes com iniciativas dessa natureza.

Ademais, vale enfatizar que a grande maioria dos alunos-cantores do Coro de Câmara era oriunda de comunidades carentes da baixada fluminense e dos subúrbios cariocas, apresentando significativa necessidade de auxílio financeiro.

Assim, as bolsas concedidas para aqueles alunos foram de importância crucial para a manutenção das atividades de excelência que o grupo cada vez mais vinha realizando, bem como para a viabilização do projeto de vida profissional ligado à música que cada um deles decidisse abraçar. O *modus vivendi* de um número razoável de alunos (cerca de setenta, contando com as bolsas destinadas à Banda de Música) começava a ser estimulado a transformar-se.

A partir do ano de 1999 exerci a função de coordenador da Escola de Música e, com o apoio da presidência, conseguimos realizar licitações visando a compra de diversos instrumentos e materiais permanentes diversificados, fato que viabilizou um crescimento expressivo no número de alunos matriculados, proporcionando também um significativo aporte de recursos metodológicos que tornavam as condições pedagógicas ainda mais favoráveis.

Com esta nova estrutura, o Coro de Câmara precisou ser reorganizado. Como todos os alunos da Escola e da Banda tinham como disciplina obrigatória o canto coral era inviável e contraproducente inserir o contingente discente semestral, com cerca de quinhentos alunos, numa atividade que se propunha a executar um repertório camerístico sofisticado. Da mesma forma, havia um número máximo de trinta e cinco bolsas cujo limite, naquele momento, não poderia ser excedido.

Assim, surgiu a ideia dos coros preparatórios, um *modus faciendi* de favorecer os vários grupos que recebiam todos os alunos matriculados na Escola de Música e na Banda de Música e que, através de repertórios mais acessíveis, configurava-se como um

mecanismo tanto de desenvolvimento musical para os que desejassem ingressar no Coro de Câmara, como também para a formação de músicos mais capazes, no sentido de atender os demais que só tivessem interesse pelo estudo de seus instrumentos.

Deve-se apontar que a ideia da formação dos coros preparatórios em hipótese alguma se contrapunha à convicção de que todos os alunos poderiam participar do Coro de Câmara. O *modus operandi* de dar oportunidade a todos era mantido. O que na verdade aconteceu é que a estrutura curricular e física da escola foi radicalmente transformada, da mesma forma como o grupo passou a realizar apresentações cada vez mais relevantes, dada a qualidade de *performance* vocal que adquiriu. Assim, a admissão de alunos iniciantes deveria cumprir determinadas regras, caso fossem constatadas dificuldades de assimilação e execução musicais, sob pena de não só prejudicar o desenvolvimento dos alunos-cantores com grau de desenvolvimento musical mais adiantado, como também de impedir que aqueles menos habilitados no momento tivessem acesso a um processo de crescimento realmente produtivo.

Tais regras envolviam prazos e metas a serem cumpridos, cujo êxito permitiria que o aluno ingressasse no Coro de Câmara. É importante dizer que as aulas de apoio para ingresso no coro foram mantidas, independentemente dos ensaios dos coros preparatórios e das aulas regulares de percepção musical que todos os alunos matriculados na escola deveriam frequentar. Ou seja, para aquele aluno que realmente tivesse intenção de fazer parte do Coro de Câmara eram oferecidas oportunidades efetivamente promissoras. Esse *modus faciendi* adotado em prol dos alunos-cantores que, via de regra, encontravam maiores problemas de afinação, por exemplo, consistia, sobretudo, na permanente observação do desenvolvimento que demonstravam e na execução de atividades de percepção direcionadas especificamente para o problema

detectado. Assim, o sucesso para aqueles que demonstravam tenacidade e genuína disposição acontecia com razoável frequência. É relevante esclarecer também que tais alunos-cantores, além das aulas de apoio e dos ensaios nos coros preparatórios, deveriam estar sempre presentes nos ensaios do Coro de Câmara: primeiramente como ouvintes para que, mais adiante, passassem a integrar o grupo na proporção em que adquirissem maiores condições técnicas.

Merece destaque também que, de 2000 até 2002, o Coro de Câmara teve a preparação vocal do cantor Ronaldo Vitória, cujas atividades desenvolveram sobremaneira a qualidade timbrística do grupo. Da mesma forma, a partir de 2001, o coro passou a ter aulas de preparação cênica com o professor Luís Ernesto Frag, que implementou exercícios teatrais, no sentido de provocar a desinibição dos adolescentes, preparando-os para a adoção de posturas de palco consistentes e seguras.

O Coro do CETEP/Quintino apresentava algumas peculiaridades que merecem certa reflexão, cuja análise remete à ideia do conceito de *habitus* anteriormente detalhado no Capítulo 2. A grande maioria de alunos que compuseram o coro ao longo de todo o seu período de atuação, na qual eu estive à frente de sua direção, era composta por adolescentes de baixo poder aquisitivo, com um contingente razoável de jovens afro-descendentes, residentes em comunidades da baixada fluminense e dos subúrbios do Rio de Janeiro, cujo contato com o aprendizado musical se dava de maneira relativa, mormente no ambiente religioso, tendo em vista que um significativo número de cantores era ligado a igrejas católicas e evangélicas.

Esse capital cultural, nos termos propostos por Bourdieu (1983), conforme explicitado no Capítulo 2, o qual subsidia os objetivos de vida dos indivíduos de qualquer classe social menos favorecida, em geral, apresenta-se de modo bastante

distanciado de certas questões valorizadas pelas classes dominantes. Interesses culturais ligados à execução de um repertório coral que se valha da música de concerto europeia, por exemplo, com frequência não têm grande prioridade, fato que dificulta o acesso aos centros acadêmicos e torna as oportunidades ainda mais remotas e escassas.

Assim, é razoável dizer que a atividade artístico-pedagógica desenvolvida com o Coro de Quintino exemplifica materialmente o pensamento de Bourdieu (1983) referente aos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural. No momento em que há inserção e permanência em um grupo que se propõe a executar desde um samba de raiz até uma peça sinfônica coral, é razoável dizer o quanto o *habitus* de cada integrante do coro, bem como do próprio regente, é passível de transformação, valendo-se do capital cultural que cada um tinha a oferecer.

Também é oportuno ressaltar o papel que o coro foi capaz de desempenhar na vida dos alunos-cantores que o compuseram, através de ações voltadas para o desenvolvimento de cidadãos cada vez mais criticamente preparados. Dessa forma, o caráter transformador contido nas ressalvas à rigidez do *habitus*, postuladas por Bourdieu (1983), passava a ser vislumbrado. A “máquina transformadora” citada na página 84 da presente pesquisa possibilitou que o *habitus* de cada um daqueles adolescentes, inseridos em um *habitus de classe* que os distinguiu e valorizava, fosse reconhecido como a existência de escolhas pertinentes ao *modus vivendi* que possuíam e em busca de outro que já queriam possuir ou passaram a querer possuir, em função do ingresso e da permanência no coro.

Do mesmo modo, a proximidade das ações desenvolvidas no coral com a essência humanista do pensamento de Paulo Freire (1987; 1996; 1997a; 1997b; 2001), criou subsídios para a execução de um *modus faciendi* focado em um método dialógico

e não-excludente que insistia no *modus operandi* de que a busca por um “pensar certo” implica na consciência dos problemas e das dificuldades visando, a partir de uma autêntica compreensão, encontrar recursos para solucioná-los. As aulas de apoio e os coros preparatórios para aqueles alunos-cantores menos preparados apresentavam esta preocupação.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 21).

Essa postura do “pensar certo” já discutida no Capítulo anterior, remete a atenção ao valor que é dado pelo educador às questões trazidas pelo educando: as suas dúvidas; os seus medos; as suas inseguranças. A partir disso, conhecer o aluno o mais profundamente possível, respeitando seu *habitus* e o capital cultural do modo mais verdadeiro possível, passa a ser condição *sine qua non* para “pensar certo” e provocar mudanças.

Como exemplo do que foi exposto acima e lembrando a experiência descrita e analisada nas páginas 93, 94 e 95, a partir do acúmulo de “capital cultural” dos alunos da turma de 9º ano da Escola Municipal Pedro Lessa, cito Chevitarese (2007) que, de modo preciso, aponta aquilo que, equivocadamente, é considerado como um problema por regentes e professores em geral. Ao mencionar que “é comum ouvirmos de professores de música a afirmação de que seus alunos só querem cantar *Rap, Funk*, ou coisas do gênero” (p. 25), repertório este maciçamente presente enquanto capital cultural na

realidade dos jovens socialmente menos favorecidos, em comparação com aquele do qual os corais se valem para se desenvolver, a autora afirma que:

A introdução da atividade coral em uma comunidade de baixa renda, com repertório abrangente, colocada sob as bases do prazer, do diálogo e do estímulo ao pensamento reflexivo não deixa de ser uma transgressão. Uma transgressão que poderá ampliar limites, possibilidades, visões de mundo e **promover uma mudança cultural pela introdução de novos valores que poderão se agregar aos valores culturais desse grupo** (CHEVITARESE, 2007, p. 26, grifos meus).

No caso específico de Quintino, esse capital cultural, em grande parte, estava voltado para a música religiosa de uma forma intensa, e sempre foi motivo de preocupação da minha parte no sentido de não permitir que posturas radicais, representadas pela discriminação de uma ou outra peça escolhida para o repertório, pudessem existir. Assim, não foram raras as vezes que o coro executou músicas que continham textos ligados à cultura negra ou indígena, fossem de conotação folclórica, popular ou ligada à música de concerto³⁷, sendo objeto de constante reflexão qualquer contestação com relação a isso, a partir de argumentos similares. É importante esclarecer que isso não significava que o grupo não tinha espaço para questionar o repertório que realizava. O que não era bem-vindo, especificamente, tinha a ver com o radicalismo de grupos religiosos que deixam de interpretar peças que contenham referências de outras crenças, simplesmente por que não querem distinguir entre o que significa arte e o que é religião.

É justamente nessa questão que reside aquilo que mais chamava atenção nas atividades do coro, pois o grupo não somente transitava com enorme desenvoltura entre o universo da música de concerto e da música popular, como o fazia com um nível de

³⁷ Ao longo de sete anos, o repertório do coro foi muito extenso. Além de peças que continham referências às divindades afro-brasileiras, como Iemanjá e Olodumaré, ainda houve textos que faziam citações das divindades indígenas, como Tupã, Iurupari, Anhangá, etc.

excelência técnica bastante aprimorado, configurando-se como um coro eclético e não-discriminador no que se referia às peças que interpretava.

Da mesma forma, tal característica comprova a opinião de que a possibilidade de transformação do *habitus* dos componentes do grupo de Quintino foi significativamente decisiva com relação à acumulação do capital cultural por eles incorporado, haja vista o fato de que não somente realizavam aquele novo repertório proposto, não religioso, cada vez com maior tranquilidade, como o faziam com aceitação, prazer e satisfação.

Ao longo de sua existência o Coro do CETEP/Quintino desenvolveu projetos que o fizeram cantar nas principais salas de concerto do Rio de Janeiro, incluídas neste rol o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a Sala Cecília Meirelles³⁸, o Teatro Carlos Gomes, o Teatro João Caetano, a Sala Baden Powell, entre outros, bem como em festivais e eventos diversos, destacando-se apresentações nas principais faculdades de música da cidade, como a UNIRIO, a UFRJ e o CBM.

Da mesma forma, o grupo de Quintino foi convidado a participar de diversos cursos e seminários de regência coral, alguns deles internacionais, valendo citar aqueles realizados no Rio de Janeiro em 2000 (I Curso de Regência Coral da UERJ, ministrado pelo regente canadense John Washburn); em 2001 (1º. Fórum RioAcappella de Música Vocal, através de um *master class* com o regente brasileiro Carlos Alberto Figueiredo) e em 2002 (VIII Curso Internacional de Regência Coral, com o regente americano Rodney Eishenberger).

³⁸ Apresentações na Série Noturna e Concertos para a Juventude, em 16 de outubro de 2002, sob a regência do maestro Yeruham Scharovsky, com a Orquestra Sinfônica Brasileira acompanhada pelo pianista Gilberto Tinetti, o Coro Calíope, o Coral Baukurs e o Coro de Câmara da Escola de Música do Cetep/Quintino. Disponível em <<http://www.caliope.mus.br/historico/caliope-2002.php>> Acesso em 15 de nov. 2010.

3.1.1. A excelência da *performance* aliada à educação dialógica e problematizadora

Embora o grupo fosse composto por adolescentes de significativa musicalidade, havia um pequeno grupo de alunos-cantores, quando da primeira formação do coro, que apresentavam relativa dificuldade de afinação. Um destaque pode ser feito: um adolescente trombonista, com cerca de dezessete anos, que além de não conseguir acompanhar os ensaios de modo produtor, ainda prejudicava a afinação do coro como um todo, contrapondo-se ao razoável nível de afinação que os demais integrantes do seu naipe de barítonos conseguiam alcançar. O problema se tornava cada vez mais visível na medida em que o coro conseguia progredir de maneira bastante acelerada, realizando um repertório cada vez mais elaborado.

Vale enfatizar o quanto a dificuldade de afinação daquele aluno se apresentava de um modo radicalmente oposto à sua obstinação e ao seu interesse em progredir: além de não faltar a nenhum ensaio, mostrava-se sempre disposto a colaborar com absolutamente tudo que dissesse respeito ao coral, estando, inclusive, bastante cômico de sua dificuldade e ávido por encontrar uma solução que a minorasse.

Kerr (2006), ao afirmar que o regente de coros deve “(...) saber lidar com as vozes à sua disposição” (p. 208), estabelece um importante enfoque acerca da prática dos regentes que, em suma, coaduna-se com justeza à prática não-excludente pela qual as atividades com o Coro de Quintino eram realizadas. Ao se referir ao comportamento do regente como aquele que “não deve ficar preocupado com o padrão vocal ou o de só pensar em trabalhar com vozes boas ou de ficar lastimando não poder contar com as vozes que gostaria” (p. 208), o autor se aproxima com bastante ênfase daquilo que a

presente dissertação tem como foco maior, isto é, a postura ética por parte do regente-educador de coros escolares em prol do crescimento de todos os alunos-cantores que deles participam.

E mais ainda, “saber lidar com as vozes à sua disposição” (KERR, 2006, p. 208) pode delegar ao respectivo regente a chancela pedagógica necessária para se atingir a *performance* de excelência possível, justamente por que aposta e crê na sua capacidade de transformar-se e de transformar. Esta postura essencialmente problematizadora – e não “bancária” – pode ser entendida a partir do seguinte pensamento de Freire (1996):

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a ele sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E por que é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. **Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo capaz de ser transformada por eles** (FREIRE, 1996, p. 42-43, aspas do autor, grifos meus).

A capacidade de transformação de si e de seus alunos-cantores, interferindo diretamente nos *modi faciendi, operandi, vivendi e in rebus* anteriormente discutidos, por fim, é o que promove o regente a um patamar verdadeiramente ético em relação às suas capacidades, ao passo que a negação de uma “percepção mágica ou ingênua” (FREIRE, 1996, p. 42) de ter à sua disposição as vozes ideais (conforme suas expectativas) é francamente substituída pela imperiosa necessidade de trabalhar com as vozes possíveis, isto é, com aquelas de que dispõe. Esta associação entre a posição dos dois autores pode ser vista como a síntese da proposta pedagógica realizada no Coro de Quintino, no momento em que os alunos-cantores eram estimulados em seus *habitus* a desenvolver suas potencialidades, independentemente do grau de musicalidade que

apresentassem, por meio de uma prática não-excludente cujo cerne se pautava na confiança de que todos poderiam progredir.

Assim, em consonância com esse princípio, isto é, com o *modus operandi* presente em todo o processo, foi traçado um planejamento de atividade, paralela aos ensaios do coro, cujo objetivo era o de contemplar aqueles alunos-cantores que demonstravam maior dificuldade: A adoção das aulas de apoio já anteriormente citada, levando-se em conta o repertório que estava sendo trabalhado pelo grupo, revelava um *modus faciendi* destinado para o progresso de tais alunos-cantores³⁹.

Desde o início, comecei a perceber o quanto aquilo seria importante para o progresso musical dos alunos, que não só passariam a ter maiores chances de desenvolvimento vocal, como, sobretudo, encontrariam ali um forte argumento de motivação.

Ao longo de cerca de seis meses, a partir do momento em que o coral foi fundado, além dos dois ensaios semanais que o coro realizava, havia duas aulas de percepção, também semanais, dirigidas para os cantores com dificuldades musicais, sendo certo afirmar que o resultado alcançado foi bastante expressivo. Não tão somente o aluno trombonista passou a afinar, obtendo significativa segurança no ato de cantar, como todos os outros cerca de quatro cantores participantes, desenvolveram substancialmente a sua acuidade auditiva e a sua *performance* vocal.

É relevante dizer que todos os cinco integrantes daquela primeira turma tinham faixa etária entre treze e dezessete anos, sendo todos meninos. Com pequena margem de

³⁹ Vale reiterar que todos os alunos do Coro de Quintino tinham aulas regulares de percepção em decorrência da estrutura curricular da Escola de Música de Quintino. As aulas de apoio eram aulas extras, isto é, especificamente destinadas àqueles que apresentavam dificuldade com relação à assimilação e execução do repertório adotado no coral.

erro posso dizer que a dificuldade de afinação encontrava explicação no fato de que a maioria tinha pouca experiência com o uso de sua voz cantada⁴⁰. Da mesma forma, o fato de estarem quase todos na fase da muda vocal, momento em que o menino perde a referência do uso de sua voz em razão de drásticas transformações físicas, tornava a existência da desafinação algo ainda mais acentuado e aflitivo.

A abordagem feita por Costa (2009) acerca do assunto é bastante esclarecedora:

Observei ser de fato frequente, adultos deixarem de cantar por traumas adquiridos nessa fase. Muitos são considerados desafinados, quando na realidade são mal orientados vocalmente, o que nada tem a ver com afinação. Outros são classificados erroneamente após a muda e têm suas vozes danificadas ou prejudicadas, o que faz com que desistam de cantar pelas dificuldades que o processo equivocado oferece. Uma adolescência musical bem orientada pode incentivar as pessoas tanto para uma carreira musical, como para, pelo menos, levar uma vida de cantor adulto dileitante, prazerosa e bem resolvida (COSTA, 2009, p. 19).

O que a visão de Costa (2009) sugere é a certeza de que todas as pessoas, salvo raríssimas exceções, são capazes de aprender a cantar de modo satisfatório. A fixação de metas e prazos no Coro de Quintino para que se cumprissem determinados objetivos, pode ser associada à “adolescência musical bem orientada” a que a referida autora faz menção. Vale destacar que tais estipulações não eram autoritárias, mas sim conscientizadoras, isto é, no momento em que o aluno-cantor com dificuldades vocais tinha a certeza de que a participação no coral seria possível, ao atingir o nível exigido de execução, em havendo real interesse e dedicação, os resultados sempre surgiam.

Hoje o menino trombonista é um músico que toca profissionalmente seu instrumento, valendo ressaltar a sua participação ativa no coral, como barítono, por cinco dos sete anos que perfizeram a duração daquele trabalho em Quintino. Da mesma

⁴⁰ Em entrevista realizada no início das atividades com cada um dos alunos, o que mais chamou a atenção foi o fato de que a maioria percebeu a importância e a necessidade do canto somente após ingressarem na banda de música, afirmando ainda que não possuíam, anteriormente, o hábito de cantar.

forma, os outros quatro cantores participaram do coro por vários anos, tendo ali encontrado um espaço de realização e conquistas importantes na sua trajetória de vida.

O que pode ser notado com esta afirmação é que a prática não-excludente desenvolvida no Coro de Quintino possibilitou uma transformação verdadeira no *modus vivendi* daqueles adolescentes, a ponto de fazê-los participar da atividade coral praticamente até a fase adulta, bem como interferindo diretamente na escolha de vida profissional daquele que, justamente, apresentava maiores dificuldades.

A partir desse processo exitoso, adotei como prática frequente a inserção de aulas de apoio na rotina do Coro de Câmara e dos coros preparatórios para aqueles que apresentassem alguma dificuldade durante os ensaios, cujo propósito, além da assimilação dos conteúdos musicais relacionados ao repertório que estava sendo trabalhado, era, fundamentalmente, o de promover o crescimento dos alunos-cantores, capacitando-os cada vez mais para o exercício das atividades musicais que se propusessem a realizar e tornando-os, conseqüentemente, indivíduos mais preparados no sentido mais amplo possível.

Vale notar também que, embora tivesse havido um número significativo de cantores que entravam e saíam do coro, de 1997 a 2003, por razões e motivos variados, um contingente não menos significativo permaneceu no coral praticamente ao longo de todo esse tempo, o que, certamente, pode contribuir para explicar a excelência técnica presente em suas *performances*. À medida que assumiam novos compromissos, enquanto estudantes ou em nível profissional, tentavam ao máximo conciliá-los com os ensaios no sentido de não abandonarem as atividades em Quintino.

É evidente que a ajuda financeira que recebiam era fator relevante em tal permanência. Entretanto, tal bolsa era concedida somente até a idade de dezoito anos,

sendo certo afirmar que todos aqueles que permaneceram cantando ao longo de vários anos de existência do coro, mesmo após completarem tal idade-limite, continuavam a participar dos ensaios o quanto podiam, comprovando que o capital econômico, mesmo se considerado inicialmente como fundamental, passou a ser secundário com o desenvolvimento das atividades. A saída do grupo só ocorria quando a incompatibilidade com os horários de trabalho, faculdade, etc. tornava-se total.

Tal afirmação demonstra o vínculo que os alunos-cantores mantinham com o coral e, mais ainda, comprova o quanto a estratégia que alia a busca por excelência de *performance*, a partir de valores genuinamente pedagógicos, pode se configurar como um recurso poderoso para o acúmulo de capital cultural visando a formação de sujeitos mais críticos e preparados.

3.2. O Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino, segundo a visão de quatro regentes

Bourdieu (1990) ensina que:

O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. E somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada as coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem. Isso significa que ele não faz nada? De fato, como uma constelação que começa a existir somente quando é selecionada e designada como tal, um grupo - classe, sexo, religião, nação - só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguido segundo um princípio qualquer dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento (BOURDIEU, 1990, p. 167).

O reconhecimento do Coro de Quintino como um grupo que realizava uma atividade considerada relevante, pode se associar àquilo que Bourdieu (1990) entende

como “capital simbólico⁴¹”. Não somente para os alunos-cantores que dele faziam parte, ao perceberem o êxito que alcançavam cantando juntos, mas, tanto quanto, para aqueles que, inseridos na mesma área de atuação enquanto regentes ou cantores, notavam tal êxito segundo preceitos ligados à *performance* por eles valorizados. Esse aspecto simbólico presente nas atividades do coral será detalhado mais adiante, quando for abordada a questão das bolsas a que os alunos-cantores passaram a fazer jus a partir de determinado momento.

Assim, com o intuito de investigar a maneira pela qual o Coro de Câmara do CETEP/Quintino era visto pela comunidade acadêmico-artística à época de sua maior ascendência, entre os anos 2000 e 2003, atendo-se ao valor simbólico que incorporou, elaborei um questionário (ANEXO 1) especificamente destinado à avaliação dos elementos ligados à conciliação das questões pedagógicas e performáticas presentes em suas atividades. Dessa forma, escolhi quatro regentes de corais com reconhecida atividade até os dias de hoje para respondê-lo, haja vista o contato mais próximo que tiveram com apresentações e concertos nos quais o mencionado coral esteve presente. São eles: Eduardo Lakschevitz, Mario Assef, Patrícia Costa e Valéria Correia.

É relevante destacar o motivo pelo qual a escolha anterior dos quatro regentes supracitados ocorreu, justamente com profissionais que, previamente, apresentavam opiniões que, de uma forma ou de outra, enaltecem e admiram o trabalho desenvolvido

⁴¹ Capital Simbólico é um conceito utilizado por Bourdieu com o objetivo de permitir compreender alguns fenômenos que de outra maneira permaneceriam insondáveis. O Capital Simbólico, diferentemente das outras modalidades de capital, não é imediatamente perceptível como tal e os efeitos de sua duração também obedecem a lógica(s) diferente(s). Espécie de poder ligado à propriedade de "fazer ver" e "fazer crer", o capital simbólico é, a grosso modo uma medida do prestígio e/ou do carisma que um indivíduo ou instituição possui em determinado campo. Deste modo, a partir desta marca quase invisível de distinção o capital simbólico permite que um indivíduo desfrute de uma posição de proeminência frente a um campo. Disponível em <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/1723056-conceito-capital-simb%C3%B3lico-na-obra/#ixzz1PnM0Vg7p>> Acesso em 18 de jun. 2011

em Quintino. Certamente deverá haver um questionamento com relação às críticas negativas que o Coro de Câmara, ao longo do tempo, recebeu, tal qual ocorre com qualquer atividade que, face à imperfeição humana, não apresenta somente qualidades e pontos positivos.

É evidente que as práticas do grupo nem sempre foram dignas somente de elogios e admiração, sendo certo que houve momentos de muita dificuldade e tensão, a partir de erros oriundos de planejamentos mal elaborados, por exemplo. Lembro-me de uma ocasião, em um encontro de corais realizado no Teatro do CETEP/Quintino, no qual se apresentaram outros três corais: Coro de Câmara do Colégio Pedro II (São Cristóvão), sob a regência de Marcos Ferreira; Madrigal Moacyr Bastos, dirigido por Uesley Bannus, e o Coral do Centro Educacional de Niterói, com a direção de Ermano de Sá. Todos, coros de relevante atuação no cenário musical da época.

Dentre as peças que o Coro de Câmara de Quintino iria apresentar, havia uma composição a quatro vozes de Bob Chilcot, regente e compositor inglês contemporâneo, chamada “*Can you hear me?*” cujo nível de execução técnica embora não fosse dos mais complexos, apresentava trechos em que a afinação tendia a cair, aliado ao fato de que sugeria a execução do texto em libras⁴² concomitante ao canto, por se tratar de uma música composta em homenagem aos surdos de uma forma geral.

A apresentação de tal peça foi um caos. A afinação caiu, os gestos foram descontraídos e a música como um todo teve um resultado bastante ruim. Como ela era segunda na ordem das quatro que seriam apresentadas, é facilmente presumível o quanto a apresentação do Coro de Câmara de Quintino como um todo foi ruim, em função da desestabilização emocional que foi gerada a partir disso.

⁴² Sigla que significa Língua Brasileira de Sinais.

Ao fim do concerto, o regente Marcos Ferreira veio conversar comigo, perguntando o que havia acontecido, haja vista a expectativa que tinha com relação à nossa apresentação em contraste com aquilo que efetivamente ocorreu. O fato é que o erro foi meu, ou seja, ao incluir no repertório uma peça que não estava pronta, acabei expondo o grupo a uma experiência que poderia ter sido evitada se minha avaliação tivesse ocorrido de uma forma mais competente e cuidadosa.

Tentei localizar o regente Marcos Ferreira para que ele respondesse ao questionário, discorrendo sobre esse fato inclusive; entretanto, face à sua transferência para o estado da Bahia, não consegui lograr êxito. Na verdade, não cabe aqui especular como teriam sido suas respostas, entretanto, apoiado nas diversas vezes em que conversamos sobre nossas atividades, ele no Pedro II, eu na FAETEC, ouvia sempre críticas positivas e construtivas acerca das atividades desenvolvidas em Quintino.

Portanto, penso que a escolha dos quatro regentes em questão, represente certa referência com relação às atividades do Coro de Quintino, cuja ratificação será demonstrada a partir das suas respostas ao respectivo questionário.

É importante ressaltar que algumas questões fazem menção ao pensamento crítico de Paulo Freire, cujo teor procura comprovar a qualidade técnica apresentada à época pelo grupo, tanto quanto o valor de práticas pedagógicas não-excludentes, capazes de interferir nos *modi faciendi*, *operandi*, *vivendi* e *in rebus* que, individualmente e enquanto grupo, possuíam.

A fim de possibilitar que a compreensão das respostas dos entrevistados tenha tanto verossimilhança quanto coerência, faço um breve relato de suas principais atuações enquanto regentes e professores, do mesmo modo como traço um perfil individual referente à formação acadêmica de cada um deles.

3.2.1. Os regentes e suas atividades

Eduardo Lakschevitz: Bacharel em Música (Clarinete) pela Uni-Rio (UNIRIO), fez mestrado em regência coral na *University of Missouri – Kansas City – EUA*. Concluiu seu doutoramento também na UNIRIO, defendendo a tese que trata especificamente da prática da regência coral em coros de empresas. Dirigiu diversos corais universitários e de empresa. Atualmente, o regente Eduardo Lakschevitz é professor da UNIRIO e dirige o Coro da Rede Globo de Televisão. A sua experiência no meio coral é vasta, sobretudo no que se refere aos Cursos Internacionais de Regência Coral que organizou ao longo de mais de uma década no Rio de Janeiro e do qual, a seu convite, o Coro de Quintino participou como coro convidado na 12ª edição.

Mário Assef: Licenciado em Música pela Uni-Rio, especializou-se em Regência Coral através do convênio entre a UERJ e a *Karlsruhe Musik Universitat* (Alemanha). Concluiu seu mestrado, também em Regência Coral, na *Wright State University – EUA*. Dirigiu e dirige diversos corais de empresa e do meio acadêmico, dentre eles o Coral Altivoz da UERJ e o Coral Meio-dia, da mesma instituição; o Coral Atrás da Nota, vinculado à Prefeitura do Rio de Janeiro, e o Coro de Funcionários da CPRM (Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais). É professor de Regência da Associação de Canto Coral do Rio de Janeiro. Foi o organizador do I Curso Internacional de Regência Coral da UERJ, ocorrido em 2000, ministrado pelo regente canadense John

Washburn, no qual o Coro de Quintino foi convidado, entre outros, para realizar *masters classes* com os regentes ativos⁴³.

Patrícia Costa: Licenciada em Educação Artística, habilitação em Música, pela UNIRIO, concluiu seu mestrado em Música e Educação, na mesma instituição, com dissertação que aborda a prática da regência em coros juvenis. Teve aulas de Regência Coral com o professor Carlos Alberto Figueiredo nos Seminários de Música da Pro-Arte. Possui larga experiência com coros infantis e juvenis de escolas, merecendo destaque suas atividades com o Coro São Vicente a Cappella e o Coral Infantil do Colégio Cruzeiro. Suas práticas ratificam a prática pedagógica como meio de atingir a *performance* de excelência. As suas respostas comprovarão esta afirmação. Ao longo do tempo em que fui regente do Coro de Quintino, manteve proximidade com suas atividades através de diversos concertos, encontros de corais e cursos de regência, nos quais assistiu ao referido grupo.

Valéria Correia: Licenciada em Música pela UFRJ, atualmente especializa-se em regência coral com Carlos Alberto Figueiredo nos Seminários de Música da Pro-Arte. Dirigiu diversos corais escolares no Rio de Janeiro, merecendo destaque o Coral Infante-Juvenil da Escola de Música da Rocinha. É professora de música da Escola Alemã Corcovado onde também realiza atividades corais. Sua atuação à frente de corais ligados a comunidades menos favorecidas traz contribuições relevantes para a análise dos dados do Coro de Quintino e do Coro do Pavão-Pavãozinho, tendo em vista a

⁴³ Regentes previamente selecionados que participaram dos *master classes* sob a orientação do maestro John Washburn.

prática pedagógica não-excludente que adota de um modo geral. Seus depoimentos representam uma visão mais voltada para o caráter social da atividade coral que, em relação aos objetos de estudo do presente trabalho, possuem grande relevância.

3.2.2. As respostas aos questionários

O questionário possui dez questões que, como já foi dito, procuram investigar até que ponto a excelência da *performance* que, em suma, advinha de práticas pedagógicas que se baseavam nas ideias progressistas de Paulo Freire, era percebida nas apresentações a partir da postura dos adolescentes que compunham o grupo, tanto no que se refere à maneira pela qual se apresentavam no palco – e fora dele –, quanto naquilo que dizia respeito à qualidade técnico-vocal que demonstravam.

O teor das perguntas do questionário se coaduna com a crença de que todas as pessoas que realmente estivessem interessadas em cantar eram capazes de fazê-lo em algum momento, independentemente do grau de musicalidade e competência vocal que apresentassem no início das atividades.

Com relação ao primeiro contato que mantiveram com o Coro de Quintino, levando-se em consideração a impressão que tiveram do que assistiram, os regentes entrevistados não divergem com relação à excelência de *performance* que o grupo apresentava. Eduardo Lakschevitz, embora afirme não lembrar com precisão se a primeira vez que ouviu o Coro de Quintino realmente foi por ocasião do Curso Internacional de Regência Coral, por ele promovido, ressalta que sua impressão foi “muito boa”. Destacando que “os adolescentes tinham muito prazer em cantar”, relembra o quanto o “grupo” estava “afinado” e “o repertório era bem escolhido”,

mostrando “complexidade sem, entretanto, exceder às condições musicais e vocais que os cantores aparentavam naquele momento”.

Mário Assef limita-se a dizer que o primeiro contato ocorreu “No curso Internacional de Regência Coral, ministrado pelo regente canadense John Washburn”, enquanto Patrícia Costa relembra que, no seu caso, a primeira vez que ouviu o grupo de Quintino “Foi num encontro de corais no Colégio São Vicente de Paulo”, no qual o coral “foi o convidado especial daquela noite”. Já Valéria Correia é mais abrangente em sua resposta ao afirmar que, embora não tenha certeza se o primeiro contato ocorreu num determinado encontro de corais, sua “memória melhor” remete ao “concerto como coro convidado no VIII Curso Internacional de Regência pela oficina de Canto Coral no ano de 2002”. Ao lembrar da atuação do coro de Quintino, a regente é enfática ao dizer que “foi um *show* a parte, tanto no repertório, como qualidade vocal, presença de palco. Realmente inesquecível!”.

Nota-se nas respostas de Eduardo e Valéria a explícita menção da boa qualidade técnica que o grupo apresentava, sendo presumível, no caso da resposta de Patrícia, que o coro deveria ter um nível de *performance* elevado, quando do encontro de corais por ela mencionado, haja vista ter sido “convidado especial” na ocasião, cujo destaque, em se tratando de um evento no qual outros corais se apresentariam, demonstrava um certo grau de desenvolvimento técnico.

É relevante ressaltar a intensa rotina de apresentações que o Coro de Quintino passou a realizar no período compreendido entre 2000 e 2003, sendo chamado de modo frequente para participar de encontros de corais e concertos que, amiúde, deixavam sua agenda com compromissos marcados para cada mês.

Também é interessante destacar que somente a regente Patrícia não havia ouvido falar do Coro de Câmara antes de assisti-lo pessoalmente. O regente Eduardo afirma que tanto havia ouvido falar que o convidou para participar do Curso de Regência que promovia. Eduardo também ressalva que “no meio coral a gente sempre acaba ouvindo sobre os trabalhos que se realizam na cidade”, demonstrando o quanto o mencionado coral ganhou notoriedade face às inúmeras apresentações que realizou naquela época. Mário também afirma que já havia tido “informações de terceiros” acerca do grupo, da mesma forma que Valéria, ao destacar o fato de que “todas as pessoas comentavam muito do coral pela qualidade do seu repertório, pela postura que tinham, pela influência que o líder obtinha não só musicalmente no coral”.

Ao responderem à questão que investiga as impressões as quais tiveram ao ouvir o Coro de Quintino pela primeira vez, tanto no que se referia ao aspecto técnico da *performance* como com relação à postura que os alunos cantores apresentavam no palco e fora dele, os regentes entrevistados demonstraram opiniões convergentes acerca da qualidade da atividade coral.

A regente Patrícia relatou o quanto lhe chamou a atenção o trabalho realizado *a cappella*, ressaltando que “era visível que os alunos estavam gostando muito do que faziam, do repertório (incluindo coros de ópera)”. Além disso, afirmou também que a “impressionou muito a música *City Called Heaven*, com uma solista de voz belíssima⁴⁴”. Ao concluir, lembrou que “os cantores pareciam bem tímidos, talvez por estarem num colégio da zona sul carioca, com poder aquisitivo mais alto”.

⁴⁴ *City Called Heaven* é um *Spiritual* com arranjo de Josephine Poelinitz a quatro vozes para solo, coro e piano.

O que se depreende desse último comentário tem a ver com o quanto a questão da diferença econômico-social era visível e, não obstante, até que ponto o grupo como um todo se mostrava preparado técnica e emocionalmente para se apresentar, independentemente de fatores externos, pois mesmo em um ambiente no qual pudesse se sentir desconfortável, face às diferenças sociais existentes, não deixava que isso compromettesse o resultado da *performance* que tanto havia ensaiado para apresentar. O episódio pode ser visto como uma “situação-limite”, tal qual afirma Freire (1987), enfrentada pelos jovens do grupo a partir do desenvolvimento de sua criticidade:

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 51).

Em uma visão bourdieuniana, em síntese, tal *performance* pode ser associada à necessidade de atender às expectativas ligadas ao capital cultural daqueles para os quais iriam se apresentar, isto é, indiretamente a cultura de uma classe dominante acumulando a cultura de outra, dominada, que seria avaliada por aquela a fim de receber a aprovação desejada e, conseqüentemente, o prestígio. Assim, a “percepção crítica” (FREIRE, 1987, p. 51) de que o seu capital cultural incorporado atendia às demandas estabelecidas pela classe dominante presente naquele espaço fornecia ao Coro de Câmara o reconhecimento das atividades que desempenhava, inculcando “Capital Simbólico” no fazer musical que apresentava.

Outrossim, a cada apresentação o Coro de Câmara mais fortemente consolidava o *habitus* de valorizar e buscar uma determinada excelência técnica, segundo valores da música de concerto europeia, a partir do qual assimilava e inculcava *modi faciendi*,

operandi, vivendi e *in rebus* capazes de acumular ainda mais seu referido capital cultural incorporado.

Mário responde de modo mais objetivo, mas não menos enfático com relação à boa impressão que o coro lhe transmitiu: “um coral surpreendente em muitos sentidos: extremamente afinado” apresentando uma “sonoridade leve, clara e precisa” ao demonstrar ser um “grupo sério, encarando repertório de elevada dificuldade”. O regente conclui afirmando que “**parecia um grupo nivelado em termos musicais**” (grifos meus).

Essa última observação merece maior análise justamente por tornar claro que, aos olhos de profissionais experientes, o Coro de Quintino não apresentava a prática de permitir que todos os alunos-cantores que demonstrassem alguma dificuldade de afinação passassem, a partir de algum momento, a integrar o grupo de forma efetiva senão a partir de critérios eficientes de avaliação. A inserção no grupo de Quintino só acontecia quando atingissem um nível técnico razoável que, por meio do interesse e do aproveitamento das condições oferecidas pela Escola de Música de Quintino, era perfeitamente possível. É interessante destacar que no caso do Curso Internacional de Regência Coral da UERJ, o coro realizou uma apresentação, ao seu final, da mesma forma que todos os outros corais que também foram convidados; todavia, ao longo da semana na qual as atividades transcorreram, houve diversas oficinas onde todos os alunos-regentes participaram, nas quais o grupo de Quintino cantou por horas seguidas, sendo intensamente exigido do ponto de vista performático.

O regente Eduardo, ao responder a essa questão, relatou que, embora tenha passado bastante tempo, lembra-se com bastante clareza de um arranjo a três vozes com

solista da música “Samba do Approach⁴⁵”, que, a seu ver, tornava-se “interessante para os coristas” por ser contrapontística, não tratando “a canção como imitação de uma banda”.

A regente Valéria ressaltou que o grupo se apresentava “tecnicamente com qualidade especial para o momento que estávamos vivendo, o renascimento dos coros juvenis”, demonstrando que outros coros escolares cariocas também apresentavam significativa ênfase na questão da primazia da *performance*, como era o caso do São Vicente *a Cappella*, do Colégio São Vicente de Paulo, situado no bairro do Cosme Velho e regido, até os dias atuais pela regente Patrícia Costa, bem como do Coro de Câmara do Colégio Pedro II (Unidade São Cristóvão), dirigido à época pelo regente Marcos Ferreira.

Com relação à questão da não-exclusão presente no Coro de Quintino, merece destaque a resposta na íntegra do regente Mário Assef:

As questões de musicalidade inata, ao contrário de definir limites, longe de serem estigmatizadas, têm endereço certo a ser pesquisado: disfonias vocais, vivências e referências musicais, problemas auditivos, estágio de musicalização. Todas estas questões necessitam de um encaminhamento pedagógico para o desenvolvimento dessas habilidades com maior ou menor dificuldade. **O empenho individual, a persistência, o interesse no desenvolvimento são cruciais para a superação, desde que bem orientados.** O nível de *performance* é certamente uma importante referência para o crescimento de todo o grupo e para o desenvolvimento musical de seus participantes. Trabalhar com diferentes níveis musicais dos cantores é uma tarefa a ser desenvolvida pelo regente com muita habilidade. **A simples exclusão de cantores, o que muitas vezes parece ser o caminho mais rápido e simples, não abre espaço para possíveis superações.** Por outro lado a convivência de níveis extremos de estágios de musicalização não permite um desenvolvimento do potencial de *performance* satisfatória para o grupo. **Acho que a conscientização de deficiências e indicações de caminho para superação torna-se necessária e deve ser tratada com cuidado, psicologia e conhecimento técnico** (grifos meus).

A partir da posição defendida por Mário, conclui-se uma forte aproximação com o tema da presente dissertação, sobretudo no que se refere às ideias do educador Paulo

⁴⁵ Música do compositor Zeca Balero. Arranjo de José d’Assumpção Jr.

Freire. Elementos de crucial importância ora discutidos, como a dedicação dos alunos-cantores que apresentam dificuldades e a criação de alternativas eficientes para a superação dos problemas encontram especial similitude com a prática exercida no Coro de Quintino, indicando, face ao êxito alcançado pelo grupo – e comprovado através das respostas dos regentes entrevistados – que os *modi* adotados tiveram o efeito pretendido.

Essa postura não-excludente pode ser percebida nas respostas dos outros três regentes entrevistados. Patrícia afirma que “o trabalho pedagógico envolve a busca de aprimoramento”, representando, mesmo para os que “apresentam defasagens em relação à produção vocal, se bem orientados”, uma evolução “satisfatória na atividade coral”. A regente conclui afirmando que “frequentemente constata-se que os alunos desafinados são muito motivados pela atividade e contribuem em vários outros pontos para o sucesso do coral”.

O regente Eduardo traz à baila o valor da sensibilidade que o regente de coros deve ter, a fim de conhecer, o mais profundamente possível, o coro com o qual trabalha, extraindo dele o máximo que seus alunos-cantores são capazes de produzir:

Cada coro tem que ter um objetivo claro, ainda mais na contemporaneidade. O regente não pode esperar o coro da BBC de um grupo de cantores menos experientes, mas pode realizar um trabalho explorando ao máximo o potencial desse grupo. Diferente do que muitos imaginam, um coro de amadores (como o caso em tela) não é um coro profissional de qualidade inferior. Ao contrário, é um tipo diferente de trabalho. Esses cantores podem até mesmo realizar coisas musicais que nem um coro profissional consegue. É trabalho do regente encontrar essa expressão. O coro do CETEP demonstrava essa sensibilidade.

Não é imprudente associar o conceito bourdieuniano de capital cultural à citação anterior, isto é, ao falar de “contemporaneidade” e de “um trabalho” que explore “ao máximo o potencial” de um “coro de amadores”, está implícito nas palavras do regente Eduardo que o regente-educador pode descobrir caminhos para realizar uma atividade

com relevante significado artístico, tanto para si como para seus alunos-cantores, cujo fundamento, logicamente, não limita ao engessamento de um ensino tradicionalista. Portanto, é razoável inferir que uma proposta pedagógica que tenha o propósito de investigação para se tornar mais eficiente, passe pela constante reflexão a respeito de suas práticas, visando a formação integral dos alunos-cantores.

(...) curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 1997, p. 17).

Assim, o regente-educador que, curiosamente, decide experimentar, certamente encontrará na cultura trazida por seus alunos-cantores um forte elemento de discussão e trabalho, seja no sentido de se apropriar dela como objeto cognoscível capaz de gerar crescimento, seja ainda com o objetivo de nivelá-la no mesmo patamar de igualdade do conteúdo proposto por ele próprio, cujo desenvolvimento pretenda estimular a partir de seu planejamento. Como já foi abordado no Capítulo anterior, o capital cultural dos alunos-cantores, seguramente, pode representar um veículo de valor na trajetória de um coro, sendo certo afirmar também que tal prática, de modo algum, precisa (deve) ser encarada como algo associado à ausência de alternativas à disposição do regente-educador. Possivelmente, como ressalta, em outras palavras, o regente Eduardo, talvez seja o desenvolvimento de um trabalho à procura de determinada “expressão”, originada e traduzida em decorrência da sensibilidade de um educador atento.

A regente Valéria contribui com a reflexão trazendo à discussão a questão do trabalho pedagógico como alavanca para a conscientização social que, em suma, faria com que “aqueles meninos se permitissem ousar musicalmente e no dia-a-dia descobrissem que o conjunto coeso que ali existia daria a eles o endereço para o outro

momento que até então era a questão musical” impulsionando-os “a outros modos de ver a vida” a fim de “perceber que outras áreas poderiam ter espaço, a partir daquele convívio sócio-musical”.

A resposta anterior mostra a preocupação social que a regente Valéria apresenta nas atividades que conduz. Ao responder à seguinte questão, que aborda a pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire como meio não-excludente, sua posição se torna ainda mais clara:

Primeiramente preciso dizer que eu aceito todos que me vêm (*sic*). **O meu trabalho de educar não é separatista, não pego os bons e deixo de lado os que não o são.** Esse não é o meu caminho. Crianças são iguais, nós é que as diferenciamos. Por exemplo: eu trabalho em lugares extremos, a Escola de Música da Rocinha e a Escola Alemã Corcovado. As vozes são as mesmas, são infantis, a mesma desafinação que há em um há em outro e as crianças não são escolhidas: elas chegam e são levadas ao único motivo que me impulsiona a continuar fazer o canto coral, a conscientização social, para que a proposta que deveria ser primeira possa vir com a qualidade que eu já determinei antes mesmo de as conhecer, que é trabalhar afinação dentro do ambiente que me é dado (grifos meus).

É relevante notar a resposta de Eduardo que, em síntese, enfoca o tema da mesma forma, aproximando-se da visão de que o “trabalho de educar” não-separatista e, por conseguinte, não-excludente, como afirma Valéria, vai muito além das questões ligadas puramente às preocupações técnicas:

Tenho um amigo que cantou comigo no coro infantil e hoje é psiquiatra. Outro dia ele disse que aquela experiência foi fundamental para seu desenvolvimento como médico, mesmo que ele não “cante para seus pacientes”. Coro é a prática coletiva contemporânea (entre todas as outras, e não somente as musicais) que mais contempla a vivência das competências exigidas pelo mercado de trabalho atual. Tais competências, hoje em dia, vão muito além daquelas de caráter puramente técnico e **são muito ligadas à capacidade de lidar com pessoas, o que é a premissa básica de qualquer trabalho coral, seja como regente ou cantor** (grifos meus).

Ao referir-se à “capacidade de lidar com as pessoas” como uma competência necessária ao “regente ou ao cantor”, o regente Eduardo se aproxima do que FREIRE (1987) chama de “educação dialógica e problematizante” (p. 107). O que se vê através

da citação anterior é que seu amigo psiquiatra, embora não tenha se tornado músico, valeu-se da música coral como contribuição para a sua formação, exatamente da forma como tem sido afirmado ao longo da presente pesquisa.

Esse pensamento pode ser associado à citação de Elza Lakschevitz (2006), contida na página 125, pois a regente afirma perceber que as crianças que cantaram em seus coros, hoje adultas, apresentam, em geral, “uma visão da vida diferente das outras pessoas”. Essa constatação não pode ter ocorrido senão em decorrência de uma análise crítica que sugere uma preocupação permanente com relação à própria criticidade, ao diálogo e à problematização como meios pedagógicos.

Assim, é possível afirmar que uma “educação dialógica e problematizante” no âmbito dos coros escolares pode contribuir para a formação de cidadãos críticos que veem a vida segundo parâmetros próprios, como seres humanos independentes, autônomos e livres.

O regente Mário trata do assunto com o mesmo enfoque, demonstrando o quanto a prática coral bem orientada pode ser significativa para alunos-cantores que, através da busca equilibrada de uma *performance* de excelência, levando-se em consideração os níveis de musicalidade de cada um deles, tornam-se seres humanos mais preparados e aptos para enfrentar os desafios da vida, em decorrência da transformação de seus *modi vivendi*:

A vivência de uma linguagem artística abre caminhos para a sensibilidade e criatividade dos indivíduos. A *performance* de um grupo estimula a produção em equipe e as regras de convivência. Uma prática coral bem conduzida e dimensionada, além de ampliar os horizontes culturais e estimular as relações sociais, desenvolve a capacidade de seus integrantes de descobrir seu lugar e sua importância no ambiente dos ensaios e apresentações, o que pode ser transposto para diversas situações em suas vidas em geral.

Da mesma forma, a regente Valéria ressalta o quanto percebia que os alunos-cantores do Coro de Câmara de Quintino “(...) estavam obtendo informações de vida também, estavam alçando outros voos que seriam para a vida toda (...)”, enquanto partícipes de uma atividade séria e consistente. A referida regente, em suma, conjuga sua opinião com aquilo que foi explicitado em referência à possibilidade de transformação dos *modi vivendi* de todos os envolvidos no grupo coral, aproximando-se, da mesma forma, do depoimento da regente Patricia, quando esta descreve o número razoável de cantores que passaram por seus coros e que se tornaram músicos profissionais:

Entendo pelos depoimentos de meus alunos – sobretudo quando se desligam do coro – que percebem o trabalho desenvolvido pelo coro como um modelo de trabalho de qualidade, de busca de bons resultados, de cuidado nos seus mínimos detalhes. Vários já me escreveram dizendo que levam isso para o resto da vida. Ao mesmo tempo, afirmam constantemente a ênfase no trabalho coletivo e nas relações com os demais participantes. Percebem a liderança como necessária, mas não como autoritarismo, muito embora tenham a figura da regente.

É evidente que as práticas exitosas servem de paradigma, ainda mais quando os sujeitos encontram-se na fase da adolescência. Os “bons resultados” citados pela regente Patricia podem ser aproveitados como “modelos de trabalho” para qualquer prática que venham a ser desempenhadas. Assim, é razoável afirmar que tais paradigmas podem servir para efetivas mudanças de comportamento, os quais desempenham papel fundamental na conscientização e possível transformação dos *modi* tanto dos regente-educadores (a partir da premissa freireana de que em educação todos se educam mutuamente), como dos alunos-cantores.

A citação da regente Patricia faz menção do caráter da liderança do regente-educador, vista, infelizmente, por alguns autores (FUKS, 1991; PENNA, 1990;

TOURINHO, 1993; WISNICK, 1982) do meio acadêmico, como uma prática adestradora – ou domesticadora, valendo-se do termo amplamente utilizado por Freire (1987) para se referir à “educação bancária” (p. 74). Tal qual foi intensamente discutido no Capítulo 1 da presente dissertação, é possível a inferência de que o pensamento de Patrícia se alinhe com justeza àquilo que Paulo Freire defende enquanto “rigoriedade metódica” (1996, p. 14), pois, ao mencionar que seus alunos-cantores “percebem a liderança como necessária, mas não como autoritarismo”, deixa claro que todos a veem como líder, certamente por saber distinguir precisamente que ter autoridade é muito diferente de ser autoritário.

A prática exercida em Quintino encontrava grande aproximação com esse conceito de liderança no qual a regente Patrícia se apoia. Todos eram cobrados intensamente a atingir os objetivos propostos, cômicos de suas limitações e, mais ainda, de que a metodologia para vencê-las estava disponível. Aqueles que não atingiam não eram excluídos, pois havia atividades desenvolvidas nos coros preparatórios, condizentes com o nível de musicalidade e o grau de interesse e o empenho apresentados. O fato é que o estímulo ao desenvolvimento dos *modi operandi* dos alunos-cantores com problemas de afinação, por exemplo, era desencadeado através do *modus faciendi* proposto, em decorrência da criação de práticas especificamente dirigidas para esta finalidade.

A visão de Patrícia acerca da prática coral escolar pode ser, em síntese, definida através de sua última resposta, descrita a seguir, cujo teor trata do rigor ético docente como meio inalienável para se construir uma educação dialógica, crítica e efetivamente humanista. No âmbito do canto coral, justamente em um espaço como a escola no qual as práticas precisam estar voltadas para um processo contínuo de valorização

permanente e autêntica das competências e habilidades dos alunos, a exclusão surge assim como um instrumento refratário que não tão somente impede o acesso às atividades daqueles que deveria estimular, mas, ainda, acima de tudo, afasta qualquer possibilidade de crescimento, que só ocorreria caso não tivesse existido tal preocupação.

Penso que se devam criar condições para que qualquer criança ou adolescente possa cantar. Assim, o ideal seria haver diferentes grupos para diferentes patamares do desenvolvimento musical/vocal dos alunos. Ao mesmo tempo que defendo que todos os que não possuam disfonias possam cantar num coral de escola, também entendo que há alunos que, por motivos diversos, têm um desenvolvimento maior e buscam maior aprimoramento. Acho que também deve ser dada a esses a oportunidade de um trabalho mais criterioso, que os estimule a continuar se aprofundando.

Percebendo a situação das escolas brasileiras em geral, sei da grande dificuldade de se conseguir grupos diferenciados. Por isto, sustento que a entrada de crianças e adolescentes no trabalho coral deve ser franqueada a todos que demonstrem interesse, independente de seu patamar musical/vocal (Patrícia Costa).

Aquilo que é sugerido pela referida regente no que concerne à criação de grupos diferenciados, atendendo às diferentes demandas existentes, era exatamente o que acontecia em Quintino. A ressalva a ser feita tem a ver com o fato de que todos que se dispusessem a ingressar no Coro de Câmara dispunham também de mecanismos estruturais oferecidos pela própria escola para fazê-lo, bastando para tanto apresentarem trabalho e dedicação permanentes.

Mário se posiciona de forma bastante próxima ao que foi exposto acima: ao atribuir ao “valor estético” a conotação implícita de um produto obtido através do trabalho “do conjunto formado pelo grupo em questão”, no caso, o Coro de Câmara de Quintino, o referido regente associa “o processo de construção de um produto artístico ao envolvimento de seus participantes, em seus potenciais criativos e na superação de suas limitações”. Sua posição se torna clara ao concluir que “a metodologia, pedagogia e ferramentas técnicas são os fatores que podem operacionalizar e dimensionar o produto e estabelecer os padrões de funcionamento (...)”.

A regente Valéria também tem visão consonante à certeza de que todos que quisessem cantar no Coro de Câmara poderiam fazê-lo, ao afirmar que até onde conheceu “o trabalho coral do CETEP/Quintino, não havia exclusão”. Suas colocações partem da presunção de que os “alunos iam ali atrás do algo a mais que faltava em seu mundo, buscavam algo... não o somente musical”. Ela conclui, associando o êxito da metodologia adotada à motivação que os alunos-cantores apresentavam:

Com certeza a música de qualidade sempre foi feita e exercia, penso eu, um fascínio enorme sobre aqueles meninos: para muitos era a primeira vez daquele mundo bem diferente e real que os levaria a muitos outros mundos a partir da partitura escolhida, analisada e finalizada, uma viagem diferente. Então, a forma como a música era tratada dentro da realidade de cada deles, como chegava a cada qual, os motivava muito mais a cantarem ali.

O regente Eduardo é ainda mais enfático com relação aos objetivos da prática coral nos dias atuais e, não obstante, aos equívocos que existem pretinentes ao seu emprego:

Acho o fim da picada que, ainda nos dias de hoje, muitos regentes não consigam entender que há MUITOS outros objetivos possíveis com um trabalho de coro. Pra começar a conversa é legal lembrar do Blacking⁴⁶ dizendo que um cara que consegue ouvir música já é um cara musical, somente pelo fato de ele conseguir organizar materiais sonoros em sua audição. E não estou falando só de música como instrumento de auxílio em outras áreas. Música é importante por si só! Mas a preocupação com a *performance* e a pedagogia crítica não são excludentes. **É uma questão de objetivos e avaliação.** A literatura em inglês usa o termo *assessment*⁴⁷ para isso. O problema é que o modelo de *performance* e de coro na cabeça da sociedade é aquele firmado no século XIX (grifo em minúscula do autor, grifos em negrito meus).

⁴⁶ John Anthony Randoll Blacking (1928 – 1990): etnomusicólogo britânico que dedicou sua vida a defender uma educação musical fundada nas perspectivas antropológicas do conhecimento. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/John_Blacking> Acesso em 14 abr 2011.

⁴⁷ Em inglês, *assessment* corresponde a avaliação, mas no ambiente corporativo corresponde cada vez mais ao conceito de gestão profissional. Em síntese: avaliar competências, conhecer com maior eficiência e critério as pessoas, auto-conhecimento e gestão do conhecimento. Evoluindo, o *Assessment Management* é a designação contemporânea para a identificação do gerenciamento por intermédio de técnicas e avaliações que conduzem ao diagnóstico do conhecimento potencial das pessoas. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Assessment>> Acesso em 17 de abr. 2011

Na resposta do regente Eduardo há a inclusão da “ilustração que se utiliza para mostrar o quanto a instituição escolar é antiquada (um cara foi descongelado depois de 150 anos, achou tudo diferente, menos a escola...)”. A fim de ratificar que tal “ideia serve para o canto coral”, o regente Eduardo sugere que “o problema é mais profundo”, isto é, segundo ele, “não é somente a abordagem crítica ou não, voltada ou não à *performance*. O problema principal no século XXI é pensar o que é o canto coral”.

A posição do regente Eduardo se assemelha com a visão de Kerr (2006):

Diante dessa inundação sonora; diante da hoje corriqueira possibilidade de “fazer som” com disco na vitrola, fitas cassetes, vídeo-tapes, sintetizadores⁴⁸, (...) diante de tudo isso é necessário rever o papel do canto coral, impassível até agora antes as transformações do mundo moderno, indiferente aos novos conceitos de comunicação, inadaptado aos novos espaços arquitetônicos e insensível à nova gramática, que vem sendo organizada pelas exigências auditivas da população, que não sente mais necessidade de ir ouvir música através daquele instrumento de música(...) (KERR, 2006, p. 237).

É significativa a sugestão de que o Canto Coral precise ser repensado, enquanto prática que se fundamenta em preceitos pedagógicos e performáticos estabelecidos no século XIX. Entretanto, não me parece que a questão da *performance* e da pedagogia crítica seja meramente um aspecto de “objetivos e avaliação”, como afirma o regente Eduardo. Em se tratando de um ambiente escolar, a excelência na *performance* muitas vezes é um objetivo inalcançável que se julga alcançável sem o ser naquele momento. Mas isso não quer dizer que, mais adiante, não poderá vir a ser. Assim, a pedagogia crítico-progressista de Paulo Freire surge aí como recurso não só de avaliação, mas, sobretudo, de autoavaliação – por parte do regente-educador –, bem como de reflexão acerca das práticas adotadas, exatamente como foi discutido no Capítulo 2, através das

⁴⁸ A citação do autor foi escrita no ano de 1982. Em que pese a evidente defasagem tecnológica presente nos termos utilizados por Kerr (2006), as suas ideias, nos dias de hoje, parecem tão atuais quanto há quase três décadas atrás.

referências aos *modi* a que os regentes-educadores estão sujeitos, no sentido se formarem cidadãos mais críticos e seres humanos pluralmente mais capazes.

Da mesma maneira, a pedagogia freireana pode concorrer para contribuir com a valorização do capital cultural de alunos-cantores de um modo geral, através da transformação dos *habitus* a eles inerentes em decorrência do *habitus de classe* construído no ambiente coral. Assim, a certeza de que o assunto merece estudos mais aprofundados se mostra como algo recomendável, da mesma forma que as discussões ora elaboradas podem contribuir para a pesquisa e o desenvolvimento do tema.

É relevante acrescentar que, ao longo dos sete anos de existência do Coro de Quintino, aqueles alunos-cantores com dificuldades vocais que não passaram a fazer parte do grupo após um período de intensa atividade preparatória, representaram uma parcela bastante pequena em comparação com todos os demais que conseguiram, suscitando a hipótese de que as desistências ocorreram em função da falta de empenho ou de interesse apresentada pelos mesmos.

Entretanto, é conveniente ressaltar que a dificuldade de execução do repertório realizado em Quintino também pode ter contribuído como um elemento de desestímulo por parte daqueles que não conseguiam dar conta de sua assimilação. Não é rara a existência de casos relativos a dificuldades de afinação que decorrem de problemas auditivos, por exemplo, cujo diagnóstico e tratamento requerem apoio médico específico. Embora não tenha detectado casos assim durante todo o tempo em que estive em Quintino, não posso assegurar com certeza se as referidas desistências não estavam escondendo questões mais sérias que não fui capaz de identificar.

Na verdade, também houve casos de alunos-cantores extremamente musicais que acabaram desistindo após perceberem o nível de comprometimento que era exigido

para integrar o grupo, fato que demonstra o quanto o valor do trabalho deve estar acima das facilidades de uma musicalidade elevada que, muitas vezes, quando pouco estimulada por uma postura leniente do próprio aluno-cantor, por exemplo, acaba levando-o a resultados insatisfatórios e decepcionantes. Tais afirmações poderão ser comprovadas através da análise dos dados presente no próximo Capítulo, no qual os dez ex-alunos-cantores selecionados abordarão o tema mais detidamente.

Cabem aqui alguns questionamentos que, de imediato, podem contribuir para a reflexão acerca da necessidade de se evitar a prática da exclusão de alunos-cantores considerados não aptos no meio escolar: Ao se deparar com um aluno-cantor que não afina, não deveria o regente-educador procurar entender a sua história e a provável certeza de que ele nunca teve contato algum com sua voz cantada? A timidez que traz insegurança não seria um empecilho capaz de mascarar as qualidades que, se bem orientado, ele pode desenvolver? Percebendo sua dificuldade, não é pertinente levar em conta o seu interesse e a sua vontade como elementos importantes para se criarem mecanismos que o levem a adquirir maior acuidade musical? A sua inserção no coro, ao lado de outras pessoas que afinam, não contribuiria de modo significativo para a melhora de sua percepção? Os ensaios não podem ser desdobrados, em outros horários, através de aulas de percepção especificamente elaboradas para o desenvolvimento musical dos alunos-cantores considerados desafinados, tal como ocorria em Quintino? E, finalmente, na remota possibilidade de um aluno-cantor apresentar amusia⁴⁹ ou disfonia vocal, como citou a regente Patrícia Costa anteriormente, isto é, dificuldades

⁴⁹ A amusia pode ser congênita ou adquirida. A primeira é uma condição hereditária que chega a afetar 5% das crianças nascidas em determinadas populações. Já a forma adquirida surge como consequência de traumatismos ou de derrames cerebrais. Disponível em <<http://www.drauziovarella.com.br/ExibirConteudo/379/a-mente-musical>> Acesso em 14 de abr 2011.

ligadas a aspectos neurológicos ou fisiológicos, respectivamente, não seria o regente o profissional habilitado para reconhecer que há problemas mais sérios, que, por conseguinte, devem ser analisados por profissionais ligados à área médica, devendo, portanto, promover algum encaminhamento neste sentido?

Com relação a esse último questionamento vale frisar que o reconhecimento de dificuldades mais sérias não implica que o aluno-cantor deva sair do coral, o que, em suma, também representaria uma espécie de exclusão. Tanto no caso de problemas neurológicos como fisiológicos, o parecer de especialistas é algo recomendável, pois, caso não haja contraindicação à continuidade das atividades corais, não há por que não se apostar na possibilidade de algum crescimento técnico-musical através de um processo meticulosamente planejado.

É nesse ponto que surge a pedagogia progressista como meio de reflexão e ação. Há caminhos e recursos que podem ser utilizados no sentido de não se valer da exclusão como prática da regência coral, mesmo sabendo-se que há alunos-cantores que realmente têm dificuldades graves e que acabam atrapalhando o ensaio quando não afinam.

O cerne da questão, portanto, está no valor que o regente de coros escolares dá ao crescimento pleno de seus alunos-cantores, independentemente do nível de *performance* que possam atingir no momento, e não somente daqueles que têm facilidades.

Pensar na *performance* possível no presente, apostando numa *performance* provável no futuro, revela um *modus operandi*, por parte do regente-educador, muito mais focado na formação pessoal do que em quaisquer atributos técnico-musicais que se

pretendam estimular. Na verdade, ao estimulá-los através de tal perspectiva pedagógica, estarão formando-se futuros adultos mais críticos e preparados de um modo geral.

Parece-me razoável assumir a convicção de que o trabalho desenvolvido em Quintino, através do Coro de Câmara, desempenhou um papel relevante no *habitus* de seus integrantes, ratificando a eticidade das práticas freireanas ligadas à não-exclusão, à criticidade, à rigorosidade metódica e à problematização dialógica como elementos de transformação dos seus *modi faciendi, operandi, vivendi e in rebus*.



Figura 2. Uma das primeiras formações do Coro de Câmara em apresentação no Teatro do CEI/Quintino, no ano de 1998.



Figura 3. Coro de Câmara em apresentação no Palácio Guanabara para o Governador do Estado do Rio de Janeiro, Marcelo Alencar, e para o Ministro de Educação, Paulo Renato de Souza, no ano de 1988.



Figura 4. Coro de Câmara de Quintino em viagem a Paty do Alferes-RJ, por ocasião da realização do evento Canto na Aldeia, no ano de 2002.



Figura 5. Madrigal VivaVoce (doze cantores do Coro de Câmara que se mobilizaram para formar um grupo vocal destinado a executar um repertório ligado à música antiga) em concerto na Casa Rui Barbosa, durante o VIII Curso Internacional de Regência Coral, no ano de 2002.



Figura 6. Aquecimento do Coro de Câmara antes do Concerto na Casa Rui Barbosa, durante o VIII Curso Internacional de Regência, no ano de 2002.



Figura 7. Coro de Câmara da Escola de Música CETEP/Quintino momentos após o Concerto realizado na Casa Rui Barbosa - VIII Curso Internacional de Regência Coral, no ano de 2002.

3.3. Histórico do Coral Infantil Meninos de Luz

Primeiramente, é necessário ressaltar que a presente referência ao Coro Infantil Meninos de Luz não é um estudo de caso, haja vista o fato de que não tem a extensão, nem tampouco o aprofundamento necessário, como ora se dá com o Coro de Câmara do CETEP/Quintino, a fim de que se configure como tal. Trata-se de um relato de experiência que achei conveniente associar à pesquisa por julgar que havia aproximações entre ambas as atividades e porque sua análise seria proveitosa.

Entretanto, é relevante esclarecer os motivos pelos quais as atividades exercidas pelo Coral Infantil Meninos de Luz são alvo de análise, mesmo que breve, na presente dissertação. Na verdade, a referência ao coro de crianças que, composto por alunos do Solar Meninos de Luz, representa uma parcela das comunidades do Pavão-Pavãozinho e do Cantagalo, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, possui um aspecto menos abrangente do que aquele do Coro de Quintino, ao passo que um trabalho de significativa envergadura acadêmica já tratou especificamente do mesmo assunto, qual seja, a tese de doutoramento da Professora Maria José Chevitarese (2007). Ao longo de cerca de seis anos a mencionada professora exerceu a função de regente do mencionado coral com o objetivo de desenvolver sua pesquisa de campo.

Assim, vale destacar que a presente análise representa um relato de experiência no qual procuro encontrar pontos de convergência entre as duas atividades, isto é, as do Pavão-Pavãozinho e as de Quintino, visando comprovar o valor das práticas freireanas, quando inseridas numa atividade coral realizada com objetivos possivelmente transformadores.

Nesse aspecto reside o primeiro motivo que justifica a aproximação das conclusões do trabalho de Chevitarese (2007) com aquelas obtidas na presente dissertação, justamente pelo fato de que um dos dois referenciais teóricos utilizados pela autora é Paulo Freire.

Enfim, a partir das conclusões pertinentes à prática freireana adotada pela autora à frente do mencionado coro, busco investigar de que modo tais conclusões podem ser associadas àquelas obtidas no presente trabalho.

Aliado a isso surge o segundo motivo que me levou a também discorrer sobre o Coro do Solar, qual seja: com a saída da Professora Chevitarese, em dezembro de 2007,

em razão do término de sua pesquisa, fui convidado para, a partir do início de 2008, substituí-la na condução dos trabalhos com o coral, permanecendo como regente do coro das crianças até o fim de 2010.

Assim, mesmo tendo consciência da grande extensão que a presente dissertação adquiriu em decorrência desta minha decisão, assumo que isso ocorreu em função de me ter parecido bastante promissor escrever acerca das duas perspectivas em alusão, sobretudo por que pude ter, ao longo desses três anos, um contato bastante próximo com os resultados alcançados naquele espaço pedagógico.

O Coral do Solar Meninos de Luz foi criado pela Professora Chevitarese em 2002. A partir de 2003 passou a ser alvo de sua pesquisa de campo para a tese do curso de doutorado que iniciara nesse mesmo ano.

Como já foi dito, o Coral do Pavão-Pavãozinho era “integralmente formado por alunos do Solar Meninos de Luz, residentes na comunidade e que já estivessem cursando da 3ª série em diante” (CHEVITARESE, 2007, p. 63), sendo necessário ressaltar que a minha inserção nas atividades do coral ocorreu através de um convite feito pelos violinistas Bernardo Besller e Noemi Uzeda.

A OSB (Orquestra Sinfônica Brasileira), em parceria com o Solar Meninos de Luz, desenvolveu um projeto pedagógico de ensino de instrumentos de cordas e consequente formação de orquestra, a partir do qual os alunos do Solar que tivessem interesse poderiam passar a ter aulas de violino e violoncelo com professores especializados, especialmente contratados para exercer tais funções. O referido projeto teve início no ano de 2007.

As aulas de canto coral, inicialmente, deveriam ser obrigatórias para todos os que estivessem cursando as aulas de instrumento, como recurso de aceleração do

aprendizado. Realizados nas manhãs de quartas-feiras por um período de cerca de duas horas, os ensaios transcorriam em paralelo às aulas de instrumentos, restando esclarecer que este era um aspecto bastante complicado na rotina da prática do coro, uma vez que sempre havia alguns alunos-cantores que saíam para assistir suas aulas de instrumento ou de lá retornavam aos ensaios. Embora tivesse, desde o início, informado que este tipo de procedimento não era definitivamente o ideal, face à desconcentração que produzia no grupo como um todo, com o entra-e-sai de alunos exatamente na hora do ensaio, não havia outra solução viável, tendo em vista que tais alunos estavam em hora de aula, devendo respeitar o plano de horários da escola. Assim, aquele horário da manhã de quarta-feira era destinado à música, independentemente do fato de estarem tendo aulas de instrumentos ou ensaiando com o coral.

Logo no primeiro encontro, realizei audições individuais com cerca de quarenta crianças com faixa etária que variava dos nove aos doze anos de idade, que estavam cursando o 3º, o 4º e o 5º ano do ensino fundamental. Imediatamente constatei que um significativo número de alunos demonstrava grande desenvoltura para o canto, configurando-se como um grupo que, à primeira vista, apresentava relevante potencial musical. Havia também um número pequeno de alunos que não conseguiam afinar, fato que, ao longo das atividades, foi sendo resolvido através dos exercícios vocais propostos por mim e pela preparadora vocal, Professora Héliida Lisboa.

Vale ressaltar que, por um determinado período, houve a manutenção de dois coros: Coro A e Coro B. O Coro A era aquele que não apresentava cantores com problemas de afinação, estudando o repertório proposto com mais desenvoltura, enquanto o Coro B reunia todos os alunos-cantores que tinham qualquer dificuldade musical, executando exercícios de percepção, em geral, a partir do mesmo repertório

cantado pelo Coro A. Com o passar dos meses, fui verificando que, ao contrário do que ocorreu em Quintino, onde os alunos que tinham dificuldades dispunham de tempo para participar das aulas de apoio, duas vezes por semana, e através dos coros preparatórios, no Solar essa prática era inviável, pois além do tempo escasso de que dispunha para realizar os ensaios e da falta de espaço físico adequado para trabalhar com dois grupos diferentes, lidar com ambos, simultaneamente, junto às aulas de instrumentos, também nos mesmos horários, mostrava-se uma tarefa inconciliável.

Após cerca de três meses agindo dessa forma, constatei que, face às dificuldades relacionadas a tempo e a espaço físico, as vantagens em continuar separando os grupos não eram tão significativas, sobretudo porque alguns dos cantores com problemas de afinação já começavam a apresentar razoável progresso. Daí, passei a realizar os ensaios com todos os cerca de quarenta integrantes no mesmo grupo, procedimento que, embora inicialmente tenha presumido que não viesse a funcionar, acabou surtindo efeitos animadores.

As peças escolhidas para compor o repertório, inicialmente, eram em uníssono. Utilizei canções populares e folclóricas, bem como, posteriormente, cânones a duas e três vozes, em língua portuguesa e em latim, mantendo a prática que vinha sendo realizada anteriormente pela regente Chevitarese:

O repertório adotado procura valorizar a música popular brasileira - MPB, o folclore nacional e estrangeiro e as composições para coro, além de proporcionar a descoberta de novos idiomas como o latim e o hebraico, e de sonoridades próprias de outras culturas. A plena aceitação pelos cantores do repertório revela que esses não sentem nenhum desconforto ao cantar obras que normalmente não são veiculadas pela grande mídia (CHEVITARESE, 2007, p. 152).

Outro aspecto importante a ser revelado tem a ver com o fato de que as crianças que dirigi no coral, especificamente aquelas do 3º e muitas outras do 4º ano, não haviam

sido integrantes do coro anteriormente, sob a direção da professora Chevitarese. Mesmo assim, a grande maioria delas já possuía uma proximidade natural com o ato de cantar, como se as intensas atividades de coro desenvolvidas no Solar já tivessem provocado uma espécie de cultura facilitadora no imaginário da comunidade que, transformando-se em capital cultural incorporado, tornava a música cantada um hábito muito próximo de todos.

Essa suposição pode encontrar respostas no fato de que eu propus algumas músicas específicas para o repertório que, coincidentemente, já haviam sido cantadas pelo grupo que havia trabalhado com a professora Chevitarese. Face à facilidade com que as crianças assimilaram as letras e as melodias, perguntei por várias vezes quantas já as haviam cantado. As respostas eram sempre as mesmas, demonstrando que um pequeno número somente tinha cantado tal repertório no coral. A explicação que me davam era que sempre ouviam as músicas tanto nas apresentações, como nos ensaios que, paralelos às aulas, provocavam um ambiente essencialmente musical. Tais afirmações podem sugerir o quanto os conceitos de *habitus* e capital cultural podem ser afetados, não somente em razão daqueles que, diretamente, estão envolvidos no processo da prática coral, mas também para os demais, que, mesmo sem participar da atividade, passam a ter interesse e afinidade com um conteúdo que desconheciam.

Também merecem destaque as inúmeras apresentações que foram realizadas pelo grupo ao longo dos três anos em que o dirigi, tanto no Teatro Solar Meninos de Luz, como em vários outros espaços da cidade, sendo que em muitas dessas apresentações o coro foi acompanhado pela orquestra de cordas formada a partir das aulas de instrumento que compunham o projeto, resultando em concertos de significativa experiência para todos os alunos envolvidos.

Um ponto a ser ressaltado tem a ver com o fato de que o coro infantil aceitava crianças que estivessem cursando até o 5º ano, sendo automaticamente transferidas para o coro juvenil⁵⁰ quando eram aprovadas para o 6º. Isto requer atenção por conta de que as crianças do 5º ano, logo quando passei a exercer a função de regente do coral, em 2007, eram aquelas que, tecnicamente, apresentavam-se com maior musicalidade, seja em razão da idade ou ainda por conta de que foram as que tiveram maiores experiências com as atividades corais anteriores.

Assim, ao fim de 2007, o Coro Infantil demonstrou grande avanço no que se refere ao aspecto técnico-musical, realizando peças a três vozes que, embora musicalmente de fácil execução, requeriam, evidentemente, melhores condições por parte do grupo.

Entretanto, no início de 2008, com a saída de tais crianças e o ingresso de outras, aprovadas para o 3º ano, o coral apresentou dificuldades com relação às questões de timbragem vocal e de afinação, podendo-se dizer que tal questão sempre representava um problema a ser vencido no início de cada ano, posto que, ao contrário do que acontecia em Quintino, onde a base do coro foi sempre mantida, no Solar, anualmente, dezenas de pessoas eram substituídas por outras sem maiores experiências de canto coral.

Infelizmente, o projeto de musicalização implantado no Solar Meninos de Luz, a despeito do êxito que vinha alcançando a partir da criação da orquestra de cordas e dos corais infantil e juvenil, teve suas atividades encerradas ao fim do ano de 2010, em

⁵⁰ O Coro Juvenil passou a se regido em 2008 pela preparadora vocal do Coro Infantil, Professora Héliida Lisboa.

razão da descontinuidade da parceria com a Fundação OSB que, lamentavelmente, por razões particulares, não mostrou interesse em mantê-lo.

Quanto à questão dos resultados técnicos obtidos no Coro do Solar, em comparação com aqueles constatados no Coro de Quintino, frise-se, ambos perseguidos à luz da prática freireana, mais adiante, na análise dos questionários, tal assunto será aprofundado no sentido de esclarecer como os métodos (*modus faciendi*) e o propósito (*modus vivendi*) das atividades dos corais se posicionavam frente às idiosincrasias de cada grupo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA E DE UM ESTUDO DE CASO

*Em favor de que estudo?
Em favor de quem?
Contra que estudo?
Contra quem estudo?*

Paulo Freire

O Coral Meninos de Luz e o Coro de Câmara de Quintino tiveram em comum alguns aspectos que julguei pertinente analisar mais minuciosamente.

Fui regente do primeiro de 2007 a 2010, sucedendo, como já foi dito, a professora Maria José Chevitarese, cuja pesquisa de campo para a tese de doutoramento havia se encerrado.

Exerci a direção do Coro de Quintino de 1997 a 2003, tendo sido, ao contrário do primeiro, fundador e primeiro regente do grupo que, depois de mim, teve outros regentes a dirigi-lo.

Ambos os coros tiveram uma forte interferência de práticas adotadas segundo as ideias do educador Paulo Freire, as quais se pautavam no diálogo, na ética e na reflexão advinda da incompletude do ser humano como mecanismo de acúmulo de capital cultural através de *habitus de classe* que priorizavam a construção de sujeitos críticos e éticos.

Assim, com o objetivo de tornar tal paralelo um recurso esclarecedor acerca das práticas de ambos os corais citados e, sobretudo, buscando comprovar o valor dos *modi faciendi, operandi, vivendi e in rebus* utilizados em benefício de uma questão pedagógica seriamente comprometida com o desenvolvimento dos educandos, recorri à

tese de doutorado de Chevitarese (2007), bem como à minha experiência obtida naquele espaço com o objetivo de relatar as práticas realizadas no Solar Meninos de Luz, e a um questionário aberto a dez ex-alunos-cantores de Quintino para fundamentar, através de suas respostas, todo o conteúdo da presente dissertação.

4.1. Aproximações com as conclusões de Chevitarese (2007) sobre a prática freireana exercida no Coral Meninos de Luz

A tese de doutorado de Chevitarese (2007) se baseia fortemente no aspecto transformador que a atividade coral possui. A transformação defendida pela autora encontra relevante fundamento na constatação das influências do meio social e familiar na formação cultural de crianças e adolescentes, em perfeita consonância com todos os argumentos discutidos ao longo da presente dissertação.

Assim, a autora assume que:

A cultura desempenha um papel fundamental na vida social de cada indivíduo e comunidade, servindo de referência e regulando sua conduta, ações sociais e práticas, **seja individualmente, dentro de um grupo restrito, ou na sociedade de forma mais ampla.** O comportamento do ser humano se molda pelos padrões culturais e históricos dos grupos sociais a que pertence. Vinculado aos padrões coletivos dos meios por onde circula (família, escola, igreja, amigos, grupos de lazer, entre outros), ele desenvolve sua maneira pessoal de pensar, imaginar, agir e reagir às situações, enfim seu **modo de ver e viver** a vida, sua individualidade (CHEVITARESE, 2007, p. 21-22, grifos meus).

A partir desse “modo de ver e viver a vida” que, por associação, aproxima-se com justeza do conceito de *habitus* que Bourdieu (1983) tratou de investigar ao longo de sua extensa obra acadêmica, Chevitarese (2007) destaca o valor do aspecto cultural na formação dos indivíduos que vivem em sociedade, em face do seu poder de moldar

comportamentos. Em se tratando de jovens em plena formação de vida, tal assertiva encontra significativo propósito.

Ao tratar propriamente do papel da educação e, especificamente, da atuação do canto coral como mecanismo que incide diretamente nos valores culturais de crianças e adolescentes, Chevitarese (2007) encontrou em Paulo Freire um referencial importante visando transformação humana:

O educador não deve apenas permitir como estimular o diálogo e a participação crítica dos indivíduos, **com vistas a construir uma prática educativa que seja realmente transformadora**. Com essas novas orientações Freire muda radicalmente o cotidiano do professor, rompe com a escola tradicional, não dialógica, onde o professor “deposita” um conjunto de informações sobre o aluno, trazendo uma nova concepção de escola (CHEVITARESE, 2007, p. 59, grifos meus).

Não se trata aqui de fazer uma análise detalhada do trabalho realizado por Chevitarese (2007). As aproximações se fundamentam principalmente na perspectiva de se encontrar até que ponto e em que medida a essência do pensamento-chave freireano, voltado para a problematização através do diálogo, em contraposição ao depósito de conteúdo “bancário”, adestrador e alienante, foi utilizada de modo similar àquele com o qual o presente trabalho se desenvolveu, particularmente no que tange as práticas e aos resultados obtidos em Quintino.

Fundamentada na certeza do “inacabamento de ser humano” (FREIRE, 1996, p. 29), citado anteriormente na página 116 da presente dissertação, Chevitarese (2007) afirma que:

O pensamento de Paulo Freire também aponta no sentido do inacabamento do indivíduo, **na eficácia de uma educação dialógica que privilegie o pensamento crítico, a ética, a solidariedade, a liberdade e a humanização**. A prática coral é uma atividade artística essencialmente sociocultural. É certo que a participação no Coral Meninos de Luz **proporciona novas vivências a estas crianças, estimula a reflexão e a busca de solução para a superação das “situações-limite”** (CHEVITARESE, 2007, p. 104, grifos meus).

As semelhanças das propostas pedagógicas contidas no trabalho realizado por Chevitarese (2007) no Solar Meninos de Luz, em comparação com aquele desenvolvido na Escola de Música do CETEP/Quintino, indicam uma prática coral essencialmente ética, cujo foco era o de estimular o diálogo para o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação individual e social, valendo-se da discussão acerca do repertório propositalmente escolhido e da busca pela excelência da *performance* como recursos para a sua consecução.

A utilização dos ideais freireanos a respeito da educação dos oprimidos carregou as experiências em Quintino e no Pavão-Pavãozinho de possibilidades transformadoras, nas quais os esclarecimentos e as respostas acerca da capacidade de interferência das atividades artísticas no *modus vivendi* de jovens carentes, especialmente aquelas ligadas ao canto coral, trouxeram a certeza de que as mudanças não só são possíveis, como são contundentes.

Esta constatação traz à baila a questão da inclusão social das classes dominadas em decorrência de práticas corais sérias, cujo valor, ainda que já tenha sido anteriormente abordado, merece ser ratificado no contexto dos coros ora analisados, através dos esclarecimentos de Fucci Amato (2009):

O regente de um coral deve atuar com a perspectiva de realizar um trabalho de educação musical dos integrantes de seu grupo. Para a condução de um trabalho artístico que envolve um grupo diversificado como um coral, faz-se necessária a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida. A partir desse processo, pode-se (*sic*) gerar e difundir conhecimentos musicais e vocais, estimulando o aumento da qualidade de vida dentro de uma comunidade e a propriocepção – percepção de si próprio em suas nuances internas. Nessa perspectiva, o conceito da inclusão social revela uma importância ímpar, pois as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana (FUCCI AMATO, 2009, p. 96).

Esta citação de Fucci Amato (2009) transcende a questão do valor da música pela música (ainda que este seja absolutamente inquestionável no que concerne à sua relevância), estabelecendo que as práticas corais, tal qual propus ao longo de toda a presente pesquisa, **em se tratando de grupos que atendam pessoas advindas de uma realidade social menos favorável**, podem primar pela busca de estratégias que propiciem o “aumento da qualidade de vida dentro de uma comunidade e a propriocepção”.

A citação de Chevitarese (2007) demonstra o quanto isso é possível:

O trabalho desenvolvido em um coro vai muito além do trabalho vocal, do desenvolvimento do ouvido harmônico, da percepção auditiva e rítmica. O ato de cantar, para alguns dos entrevistados, é visto como um momento de recobrar forças, ganhar energia, para que possam enfrentar seus problemas cotidianos com mais equilíbrio e tranquilidade. As crianças relatam ainda que **o trabalho feito no Coral Meninos de Luz contribuiu para a modificação de condutas como: aumento da capacidade de concentração, diminuição da timidez, disciplina, desenvolvimento da sensibilidade, fortalecimento do companheirismo, ampliação do senso de responsabilidade, além de ter possibilitado a descoberta de potencialidades e ensinado a ouvir o outro** (CHEVITARESE, 2007, p. 153).

Da mesma forma, esta citação de Chevitarese (2007) encontra especial consonância com aquilo que Freire (1997b) defende:

Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997b, p. 54).

Outrossim, ao falar de conceitos ligados a *habitus* e capital cultural (BOURDIEU, 1983), associando-os àqueles ora introduzidos, relacionados aos *modi faciendi, operandi, vivendi e in rebus*, em síntese, assumo que as experiências que tive com o Coro de Quintino e o Coro do Solar se apresentaram sempre com a mesma

conotação social, nas quais a intenção de fazer uso do canto coral como ferramenta de transformação transcendia a questão da excelência da *performance*, embora esta jamais fosse preterida.

Assim, a *performance* tornava-se um elo construtor entre o interesse dos alunos-cantores em aperfeiçoá-la e a capacidade de transformação neles produzida, devidamente agregada a uma série de questões relacionadas ao conceito de criticidade no qual Paulo Freire tanto se apoiou para ratificar o valor e a procedência de suas ideias revolucionárias, fortemente focadas nos princípios éticos da docência.

O ponto que merece grande destaque é o fato de que o grupo do Solar não alcançou a excelência de *performance* constatada em Quintino. Levando-se em conta que, em ambas as atividades, o propósito da prática coral se fundamentava na intenção formativa – e não somente na informação – à luz do pensamento freireano, é relevante tecer algumas observações a respeito, no sentido de estabelecer os motivos que contribuíram para que esta diferença existisse.

As razões de tal diferença podem ser sugeridas sob vários ângulos e aspectos, sobretudo aquelas relacionadas ao fato de que o Coro de Câmara estava ligado a uma escola de música que proporcionava um ambiente altamente favorável para o desenvolvimento musical de seus integrantes, que, por sinal, lá se inscreviam exatamente com esse propósito. O espaço da escola de Quintino evidentemente era outro. Ao se enfatizar a valorização de um capital cultural diferenciado, os resultados obviamente tornavam-se distintos, tanto com relação ao capital cultural incorporado e ao *habitus* dos alunos-cantores, como no que se referia ao valor simbólico que dedicavam às possibilidades de aperfeiçoamento técnico em relação à prática coral.

Portanto, a *performance*, naquele espaço, configurava-se como objetivo maior dos alunos de um modo geral, não somente pelo desejo do regente de torná-la a mais elaborada possível – desde que alcançada por meio de valores éticos –, mas, sobretudo, pela certeza daqueles que condicionavam desenvolvimento técnico a realizações sofisticadas, em decorrência da possibilidade de transformação de seus *habitus*.

Brandão (2010), ao citar Bourdieu e Wacquant, afirma que:

Assim, as possibilidades de transformação dos *habitus* podem ser pensadas (i) a partir da movimentação e das lutas travadas dentro de um campo e (ii) pela circulação entre diferentes campos sociais. Além disso, a transformação do *habitus* pode ocorrer também por um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições como assinalou (*sic*) Bourdieu e Wacquant (BOURDIEU e WACQUANT apud BRANDÃO, 2010).

O que merece destaque com relação à citação anterior tem a ver com o fato de que as três possibilidades descritas são constatadas tanto na prática do Coro de Quintino como na do Coro do Solar, sendo certo afirmar que todas elas (lutas dentro de um campo, circulação em campos sociais diferentes e análise reflexiva) são abordadas na presente pesquisa em decorrência da análise dos questionários, da literatura específica e da minha própria experiência pessoal na condução dos dois coros.

Vale ressaltar também que a análise reflexiva citada encontra especial adequação à prática reflexiva de Schön (2000) e às destrezas necessárias à reflexão de Pollard e Tann (1987), ambos conceitos utilizados na atual dissertação como importantes recursos em benefício da busca por uma prática em que se priorize a construção de seres humanos críticos e capazes.

Entretanto, o que surge com significativo valor em tal paralelo tem a ver com o fato de que o Coro de Quintino era o grupo de maior excelência técnica dentre todos os outros grupos corais constituídos na Escola de Música, onde havia espaços com níveis

técnicos variados (coros preparatórios) que atendiam a todos os alunos que visavam efetivo progresso musical. Além disso, as aulas de apoio destinadas àqueles que desejassem integrar o Coro de Câmara também representavam outro *modus faciendi* de significativa contribuição.

É razoável afirmar que a excelência técnica obtida no Coro de Quintino foi o somatório de diversos fatores que facilitaram todo o processo. Além das aulas de apoio e da permanência dos integrantes do coral por um longo período que, em síntese, favoreceram um crescimento musical orientado e criterioso, não posso deixar de ressaltar que a atuação como coordenador da escola de 1999 a 2001 também foi um valioso elemento de contribuição. Estando à frente da instituição, cômico da importância do trabalho desenvolvido especificamente no coral, tinha poder de decisão acerca das estratégias adotadas no sentido de apoiar toda a metodologia utilizada. Da mesma forma, após a minha saída, a Professora Elza Lancman Greif assumiu a direção da escola e deu continuidade às atividades neste mesmo sentido. Seu apoio irrestrito às práticas pedagógicas empregadas no coro também foi fundamental para os resultados alcançados.

Outro ponto que merece destaque tem a ver com a questão das bolsas concedidas aos alunos-cantores de Quintino. Como já foi descrito anteriormente, é impensável imaginar que este elemento não tenha sido fundamental para a consecução de excelência na *performance* do Coro de Câmara, como manifestação do *habitus* que já possuíam, a partir do momento em que valorizavam o capital econômico, objetivando conquistar capital cultural e, por conseguinte, capital simbólico. Entretanto, como foi relatado na página 145, tais alunos-cantores ao completarem dezoito anos, mesmo deixando de ter direito à bolsa, permaneciam frequentando os ensaios normalmente, até o momento em

que não conseguissem mais conciliá-los com os horários que a vida adulta lhes impunha. Portanto, como prova do valor das práticas pedagógicas implementadas naquele espaço escolar, penso exatamente que passou a ocorrer uma inversão do que foi dito acima, isto é, a importância dada ao capital cultural advinda do capital econômico que as bolsas produziam transferiu-se para aquela atribuída ao capital cultural decorrente das experiências exitosas, consolidando-se assim como capital simbólico, por fazerem parte de um grupo que possuía reconhecimento público.

Da mesma forma, também é difícil imaginar que, na hipótese da existência de tal recurso para os alunos do Coro do Solar, isto não viesse a representar um fator preponderante para um acentuado desenvolvimento técnico do grupo.

O que deve ser ressaltado, entretanto, não tem a ver com a conquista de excelência musical que a bolsa certamente favoreceria. Analisar tal hipótese, segundo este viés, resumiria todo o estudo até aqui realizado a um resultado simplista e previsível. Por mais que a bolsa fosse importante como alvo de interesse dos alunos-cantores, assumo a convicção de que dificilmente o trabalho de Quintino teria obtido os resultados que efetivamente obteve se o ambiente não fosse instigante e prazeroso. Ou seja, havia, além do interesse financeiro, um interesse maior voltado para a acumulação de capital cultural através do *habitus de classe* que o espaço do Coro de Câmara apresentava.

De acordo com a visão de Bourdieu (1990)

(...) a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. (...) **Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento** (Bourdieu, 1990, p. 126-128, grifo meu).

Assim, é oportuno afirmar que os interesses dos ex-alunos-cantores de Quintino eram condição fundamental para a manutenção do próprio coro com aquele nível de excelência técnica, cujo *habitus de classe* incorporava os projetos e os sonhos deles no sentido de não priorizar meramente o respectivo capital econômico (bolsa), mas, sobretudo, de acumular capital cultural capaz de fazê-los galgar degraus mais altos, com vistas a uma desejada ascensão social.

O que está na essência da concessão daquela ajuda financeira – e que deveria ter seu exemplo reproduzido em cada escola regular ou técnica de um país que apresente projetos sérios ligados à profissionalização de jovens carentes –, é o caráter de apoio e investimento para que os sonhos possam ser realizados, a partir da certeza de que, embora alguns sejam improváveis, outros são plenamente viáveis. Desde que haja interesse, por parte da classe dominante...

Em síntese, é seguro dizer que Paulo Freire foi um pensador único, diferente de todos que o antecederam, justamente por conta da marca indelével que sua obra continha ao tratar da educação como uma prática essencialmente política, em que valores ligados à amorosidade, ao afeto e ao sonho, por mais estranho que pudesse parecer, são considerados como elementos cruciais e insubstituíveis no processo de educação dos oprimidos.

A presente dissertação não possui nenhuma conotação política no que se refere ao aspecto pejorativo que o termo infelizmente passou a possuir, sobretudo em nosso país. Entretanto, com relação à prática pedagógica, pensar em educação desvinculada de política é algo ingenuamente equivocado. Agir no espaço escolar, seja em sala de aula seja fora dela, é fazer política de forma constante e recorrente; é aprender a lidar com

manobras de poder muitas vezes injustas, a fim de defender convicções ou mesmo lutar para não sucumbir às forças que as atacam; é exercer o diálogo ético que leva à criticidade e combate a hipocrisia; e, sobretudo, é não ter dúvidas de que “o sonho se faz uma necessidade, uma precisão” (FREIRE, 1997b, p. 52), mesmo que todas as circunstâncias pareçam contrárias.

Paulo Freire (1997b) assim discorre sobre o tema:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. **É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo.** A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1997b, p. 51, grifos meus).

Em outro momento o autor escreve que:

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. **Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia** (FREIRE, 1996, p. 6, grifos meus).

A posição refratária do autor à impossibilidade do sonho, enquanto recurso gerador de esperança e, por conseguinte, da possível concretude do objeto sonhado, sugere a necessidade de assunção, por parte dos educadores, de uma postura de não-neutralidade, capaz de intervir, produzir reflexão e transformar.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, **sonhos, utopias, ideais**. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 41, grifo meu).

A conexão que faço entre as palavras de Freire (1996) e a questão da concessão de bolsas a estudantes carentes se ampara justamente no caráter inalienável que toda prática docente deveria apresentar em favor da defesa de valores autenticamente transformadores, cuja existência torna educadores e educandos, seres afastados da neutralidade, capazes de permitir o surgimento dos sonhos possíveis e apostar nas suas realizações.

A concessão de bolsas nos moldes anteriormente imaginados, embora possa parecer utopia, nada mais é do que um exemplo daquilo que se pode fazer pela educação, mas que não se faz porque, além de não produzir lucro ou gerar poder para a classe dominante, ainda carrega consigo a pecha de dar autonomia, independência e liberdade àqueles que, como classe dominada, são alijados do processo de assimilação e inculcação do capital cultural dominante.

A realidade no Solar Meninos de Luz era completamente diferente. Por se tratar de uma escola regular, é de se supor que no imaginário dos alunos-cantores a prática do coro representasse uma dentre várias outras disciplinas, cujo cumprimento, para aqueles interessados em participar – já que não era obrigatória –, fazia parte da rotina escolar. Da mesma forma, tal como acontecia no período em que fui regente, na época da Professora Chevitarese a rotatividade de alunos que ingressavam e saíam da atividade coral também era intensa. Nos círculos de reflexão⁵¹, organizados para a discussão e

⁵¹ Os círculos de reflexão realizado (*sic*) em agosto e setembro de 2006 partiram das músicas “Semente do Amanhã” de Gonzaguinha e “Aquele Abraço” de Gilberto Gil, respectivamente. Ao escolher essas músicas para o repertório do coro e para serem trabalhadas nos círculos de reflexão, tive como proposta fazê-los refletir sobre o ser humano como sujeito histórico, dentro da perspectiva de Joffre Dumazedier e Paulo Freire, isto é de **um sujeito inacabado**, que ao contato com o outro e através de suas escolhas e suas ações vai construindo sua própria história. Queria trazer para a discussão a possibilidade de ruptura com o determinismo social, de modificação das estruturas sociais, da quebra de preconceitos e da luta por

reflexão sobre as possíveis transformações de vida decorrentes da atividade coral realizada, a partir da análise das letras de peças do repertório executado pelo coro, isso é comprovado através da fala da própria professora:

No ano que vem deverá (*sic*) entrar mais umas vinte pessoas no coral da tarde, que são as crianças da 4ª série que vão passar para a 5ª série e vão estudar pela manhã. Não sei se vão entrar todos, mas vão entrar crianças. Então nós vamos passar a ter umas 70 crianças e eu vou poder fazer dois coros. Então eu vou separar um coro com as pessoas que tem mais experiência e o coro com o pessoal que tem menos experiência ou que está menos interessado (CHEVITARESE, 2007, p. 270).

Vale ressaltar que o depoimento extraído da tese de Chevitarese (2007) encontra justificativa no fato de que as crianças com maior experiência e comprometimento reclamavam da maneira pela qual o procedimento de ingresso no coro ocorria, face à necessidade de atender a todos que atingiam a série em que estariam aptas a participar.

Alguns depoimentos de determinadas crianças comprovam isso, demonstrando também a primazia pedagógica da regente com relação à preocupação de dar oportunidade a todos aqueles que desejassem entrar no coral, incluindo nesse rol as crianças que repetidamente apresentavam uma conduta instável de permanência no grupo ou referente a problemas de disciplina:

Participante B: Por exemplo, o coral a gente já está aqui há anos e quando entrava gente nova você voltava e fazia música que a gente já sabia.

Participante E: Porque você deixa entrar gente nova? E as pessoas novas não querem nada. Só querem vir para o coral para comer.

Participante A: Este ano não teve Cabo Frio, mas muita gente entrou só porque pensou que ia ter.

Participante B: Aí como não vai ter. No ano que vem eles vão sair do coral.

Maria José: Deixa eles pra lá. Aí a gente vai... (risos)

Participante A: Teve uma porção de gente falando assim. Vou entrar pro coral só pra ir para Cabo Frio, num sei que, num sei que lá...

Participante B: Tem gente que fala que vai entrar só pra ir pra apresentação por que vai comer lá.

Participante A: Parece que não tem comida em casa⁵² (CHEVITARESE, 2007, p. 268-269).

O assunto é abordado novamente pelas crianças no decorrer dos diálogos, demonstrando o quanto se sentiam incomodadas com a permanência de cantores desinteressados e indisciplinados:

Participante B: Foi o que a gente reclamou daquela vez, que toda vez voltava.

Participante A: Tem também as pessoas que saem por um tempo e que depois querem voltar.

Participante E: A Taís. Você não devia deixar entrar. Eles voltam e ficam fazendo bagunça. A Taís, por exemplo, quantas vezes você mandou ela parar de falar?

Participante B: Quantas vezes a Taís já entrou e saiu do coral? E quando ela estava aí cantava de má vontade. Aí saiu do coral e agora entrou de novo, mas quando ela vem ela não canta nada. A Loren até canta bem, mas quando está com a Taís, ela não se concentra, nem ela para quieta (CHEVITARESE, 2007, p. 270).

É relevante notar também o *modus faciendi* (método) intencionado pela professora Chevitarese com relação à necessidade de separação das crianças em dois grupos, como já foi citado anteriormente. Tal método incidiria não só na questão dos objetivos de tornar a *performance* dos cantores mais antigos algo efetivamente promissor, transformando seus *modi vivendi* (propósitos), face ao interesse cada vez maior e naturalmente estimulado que ocorreria. Demonstraria, mais ainda, um *modus*

⁵² A fala do Participante A dá indícios de que a participação de algumas crianças no coral encontrava explicação no fato de que, estando incluídas no grupo, poderiam viajar e comer. Enquanto no Coro do Quintino os alunos-cantores recebiam bolsa, no Coro do Solar as crianças podiam eventualmente passear e se alimentar através de uma mudança de seus hábitos. Tanto em um caso como no outro, o que pode se aferir é que o valor dado às questões não-musicais servia como motivação para se alcançar as questões musicais propostas pelos respectivos regentes. Ou seja, capital material que oferece condições para o surgimento de capital cultural.

operandi (princípios) amparado por preocupações realmente transformadoras, onde o bom senso em permitir que crianças se desenvolvam de acordo com suas possibilidades de ordem cronológica, seria fundamental no sentido de não impedir que jovens com mais idade – e comprometimento, advindos das experiências da atividade anterior –, pudessem ser devidamente motivados.

Assim, com o objetivo de corroborar aquilo que foi anteriormente abordado, vale transcrever um trecho do círculo de discussões ocorrido em 2006, presente na íntegra na tese de Chevitarese (2007):

Maria José: A gente já está fazendo um coro que já tem rapazes que já trocaram de voz. Um coro juvenil.

Participante I: Zezé, eu quero fazer aula de canto...

Maria José: Eu estou com problema de espaço, por isso não estou podendo oferecer mais aulas. No próximo ano eu acredito que vai ter mais meninos com a voz trocada. O Jefferson, por exemplo, é bem capaz de quando chegar o ano quem (*sic*) vem ele já esteja com a voz trocada. O ano passado ele cantava na primeira voz, este ano ele já está na terceira e ano que vem ele já deve estar com a voz de adulto. Eu já conversei com a direção do solar e penso em fazer um coro com pessoas bastante comprometidas que representaria o colégio. Claro que tem que ser com pessoas que já tenham uma afinação bem legal. Este coro cantaria nos lugares solicitados pela escola e também participaria todo ano de algum festival. Existe festival de coros no Brasil todo. Eu levo meus coros pra cantar em vários lugares que tem festival. Eu acho que vocês já estão em um nível muito legal, melhor do que muitos coros que eu escuto por aí nos festivais. A gente teria como proposta todo ano ir a um festival. Eu acho que hoje a gente já tem um trabalho que se a gente quisesse gravar um disco, já poderíamos fazer um Cd bem legal, bem afinado. Estas modificações vão acontecer no próximo ano. Esse ano já separamos os pequenininhos de vocês, foi a primeira separação (CHEVITARESE, 2007, p. 269).

Ao concluir os diálogos, a professora Chevitarese ressalta novamente a intenção de divisão do grupo em dois coros para o semestre seguinte, comentando a fala de um participante preocupado com a questão da indisciplina:

Participante F: E as pessoas que ficam enchendo o saco...

Maria José: Nesse momento, se eu dividir a gente vai ficar com dois grupos muito pequenos. Por isso não dá pra dividir. No próximo semestre é que dará para eu dividir. Bem a gente termina por aqui. Muito obrigado a todos vocês (CHEVITARESE, 2007, p. 270).

Desde o primeiro contato com os alunos do Solar percebi que os ensaios eram envoltos por significativo número de problemas com relação à questão disciplinar, fato que, pontualmente, era resolvido na medida em que os alunos-cantores, estimulados a refletir acerca de suas ações através de um processo dialógico permanente, percebiam o quanto a postura correta em uma atividade coral era necessária.

Embora percebesse que alguns dos casos de indisciplina encontravam explicação no problema da falta de estrutura familiar de determinados alunos e alunas, cujo histórico apresentava episódios de violência e desrespeito surgidos em um ambiente altamente nocivo⁵³, repleto de exemplos onde era imposto à criança um *modus vivendi* ligado a uma realidade social, subordinada, muitas vezes, ao tráfico de drogas e ao abandono dos pais, era possível notar também que a grande maioria daqueles problemas decorria de questões ligadas meramente à faixa etária predominante, ou seja, crianças que, tal como acontece com quaisquer outras, de camadas sociais mais favorecidas, têm comportamento de criança, requerendo, simplesmente, constante orientação para amadurecer de modo equilibrado. A prática dialógica, nesse sentido, sempre foi o *modus faciendi* utilizado como recurso maior visando reflexão e transformação.

Cabe a ressalva de que ao longo dos três anos em que mantive contato próximo com as crianças do Solar, pude perceber claramente que aquelas que participavam do coro apresentavam um comportamento crítico acentuado, defendendo seus interesses e suas verdades através de posições que sugeriam a certeza do quão importante estava sendo a atividade coral dialógica para a construção de suas vidas. A tese de Chevitarese

⁵³ Por diversas vezes, através de depoimentos de professores do Solar e da própria direção, na pessoa da Professora Isabela (Diretora da Instituição) pude ouvir referências a respeito de alunos com problemas de comportamento que eram associados a um completo desajuste familiar.

(2007), ao mencionar os “círculos de reflexão” por ela propostos, dá os indícios do motivo pelo qual a criticidade era uma característica clara daquele grupo, estabelecendo uma justa sintonia com as ideias dialógicas de Paulo Freire.

Embora o problema da indisciplina encontrada no Coro do Solar, não ocorresse com o Coro de Quintino, a questão da carência econômico-social era similar. Assim, as diferenças com relação a aspectos estruturais⁵⁴ não impedem que se faça este paralelo, sobretudo se for levado em consideração o fato de que, tanto numa como noutra atividade, as preocupações pedagógicas com relação aos elementos ligados à construção de cidadãos críticos e conscientes eram as mesmas.

O diálogo, a valorização do indivíduo, a conscientização de que somos seres históricos em permanente construção, a liberdade, a autonomia, o compromisso social, **o desenvolvimento do pensamento crítico com vistas a uma possível transformação sócio-cultural, são a base desse trabalho.** O canto coral como prática educativa, como espaço de produção de conhecimento e de fortalecimento da identidade crítico-reflexiva do cantor e do regente/educador. **Uma prática que possibilite a ampliação dos horizontes destas crianças e que, ao mesmo tempo, colabore para o entendimento de que, através de uma ação organizada, mudar é possível** (CHEVITARESE, 2007, p. 80, grifos meus).

O que merece destaque tem a ver especificamente, como já foi abordado antes, com a questão da *performance*. Torna-se bastante provável que as condições estruturais de Quintino possibilitaram que a consecução de um trabalho de excelência fosse possível a partir de um *habitus de classe* extremamente predisposto. Na verdade, não só com relação à questão técnico-musical, da *performance* propriamente dita, mas, também, no que se referia à formação de pessoas críticas, capazes e preparadas para os desafios da vida adulta, em consonância com a visão freireana de educação.

⁵⁴ O Solar é uma escola de ensino regular e Quintino era uma escola de música. O meio social de onde os alunos-cantores vinham (comunidade única no Solar em contraste com os jovens de várias comunidades do subúrbio em Quintino) se assemelhava.

Os citados depoimentos dos alunos-cantores do Coral do Solar ocorreram no último ano em que a professora Chevitarese esteve à frente do grupo, razão pela qual a continuidade das atividades, no ano seguinte, deu-se com a minha entrada em seu lugar.

É importante dizer que o trabalho reiniciado não teve nenhuma relação com as atividades anteriores, a não ser no que se refere à afinidade dos *modi faciendi* e *operandi* que, desde o início, notei existir entre as práticas e condutas da professora Chevitarese e as minhas. Fora isso, conteúdos programáticos, planejamentos ou avaliações nunca foram fornecidos pela instituição.

Da mesma forma, o Coro Juvenil idealizado pela Professora Chevitarese, mesmo levando-se em conta a ruptura que qualquer substituição de regente é capaz de gerar no grupo como um todo, foi assumido pela regente Héliida Lisboa que desenvolveu um trabalho de qualidade e êxito enquanto o projeto foi mantido.

Assim, é pertinente dizer que se as atividades tivessem continuado com a professora Chevitarese como regente, face à divisão dos grupos em cantores mais experientes e iniciantes, os resultados performáticos possivelmente teriam alcançado um nível de excelência similar àquele obtido em Quintino.

O que se torna claro com a descrição das atividades realizadas no Solar Meninos de Luz, a partir das práticas freireanas adotadas na condução da professora Chevitarese, a exemplo do que ocorreu em Quintino, é que a formação de grupos distintos capazes de atender às demandas referentes aos vários níveis de execução vocal presentes em qualquer coro escolar, mostra-se como um diferencial importante para a manutenção e o progresso dos mesmos.

Outrossim, a prática do regente-educador enquanto agente perspicaz e atento às carências que os alunos-cantores apresentam, configura-se como um *modus faciendi*

imprescindível ao processo de formação pessoal de crianças e adolescentes, contribuindo para a consecução de níveis de *performance* cada vez mais elevados, a partir da interferência direta no *habitus* que possuem. Quando associados em um campo formado através dos ensaios, das apresentações e das relações extramusicais que se estabelecem em decorrência do aspecto social provocado, tais *habitus* se apresentam também como *habitus de classe*, esquema este perfeitamente suscetível às provocações do meio social.

Segundo Setton (2002), o *habitus* “deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (p. 63). Ou seja, neste sentido o *habitus* de cada aluno-cantor é afetado pelo *habitus* de classe, não só com relação aos aspectos técnico-musicais, mas também no que se refere, em se tratando de crianças e adolescentes, à formação de seres humanos mais críticos.

Paulo Freire, enquanto educador singular da história moderna do pensamento pedagógico, representa a partir de suas ideias a possibilidade de se formarem cidadãos críticos, solidários e verdadeiramente mais humanos. Através de uma prática coral que se valha da excelência musical tanto quanto dos valores éticos que lhe conferem valor e autenticidade, é possível vislumbrar uma realidade social mais generosa, justa e não-excludente. As experiências em Quintino e no Pavão-Pavãozinho, comprovam a coerência de tal certeza.



Figura 8. Coral Infantil Meninos de Luz durante ensaio, em 2010.



Figura 9. Orquestra e Coral Infantis do Solar Meninos de Luz, momentos antes da apresentação de fim de ano, em 2009. Teatro Solar Meninos de Luz – Comunidade Pavão-Pavãozinho.



Figura 10. Coral Infantil Meninos de Luz antes do ensaio. (Os rostos dos alunos e alunas foram sombreados, no sentido de se preservarem suas imagens, tendo em vista se tratar de menores de idade).

4.2. Os questionários dos ex-alunos-cantores do Coro de Câmara de Quintino

Das dezenas de alunos-cantores que participaram do Coro de Quintino ao longo de seus sete anos de existência, selecionei dez ex-integrantes que estiveram inseridos ativamente no processo de criação e manutenção do grupo, os quais vieram a se tornar instrumentistas, cantores e professores. Penso que tal escolha profissional tenha sido influenciada também em função do vínculo que estabeleceram na adolescência com uma prática coral sedimentada em valores com propósitos fundamentalmente pedagógicos.

Como estudo de caso, transcrevo, no presente Capítulo, através da avaliação de questionários abertos por eles respondidos, o modo como a participação no Coro de Câmara do CETEP/Quintino contribuiu – ou não – para a formação crítica de suas ações, posturas, projetos de vida e questionamentos, seus *modi faciendi, operandi, vivendi* e *in rebus* respectivamente, dado o fato de que, estando à época em plena adolescência, as transformações ocorridas, além de abrangentes e radicais, tiveram grande peso na formação do adulto que mais adiante surgiria.

A análise das respostas tenta identificar em que medida o *habitus* dos alunos-cantores, enquanto partícipes de um grupo que apresentava *habitus de classe* específico, formado, em decorrência do ingresso dos mesmos em um coral que lhes exigia dedicação ao mesmo tempo em que lhes proporcionava prazer, permitiu – ou não – acumulação de capital simbólico capaz de movê-los em direção aos objetivos que traçaram ou que viriam a traçar através de uma prática pedagógica pautada na educação progressista do educador Paulo Freire.

Da mesma forma o paralelo traçado com o relato de experiência das atividades realizadas no Coral do Solar Meninos de Luz associado às conclusões da tese de doutorado de Chevitarese (2007), surgem como recurso para comprovar o valor de ideias progressistas e libertadoras como *modus faciendi* e *operandi* nas práticas exercidas em Quintino.

Os dez alunos-cantores serão identificados como Respondentes (R) seguidos da numeração específica, isto é, aluno-cantor número 1 será citado como R1; aluno-cantor 2, como R2, e assim por diante.

É relevante notar que o critério de escolha de tais alunos-cantores obedeceu a três critérios específicos que discrimino a seguir:

- 1) Escolha profissional ligada à área musical, demonstrando a relação existente com as atividades desenvolvidas em Quintino;
- 2) Tempo de permanência no grupo que, em suma, demonstra o vínculo que existia entre o aluno-cantor e o coro;
- 3) Progresso musical tanto daqueles que apresentavam maior dificuldade como dos demais, com habilidades mais evidentes;

A escolha da profissão de músico serviu também para que fossem escolhidos dois alunos cantores (R8 e R9) que permaneceram pouco tempo no coral se comparados aos outros integrantes, isto é, cerca de um a dois anos. Devo esclarecer que ambas as escolhas citadas se deram em razão de que achei pertinente investigar o que levou tais sujeitos, hoje músicos profissionais e à época com idade entre dezessete e dezoito anos, a ingressar em um grupo vocal do subúrbio do Rio de Janeiro, levando-se em conta que já possuíam atividades musicais paralelas e, conseqüentemente, alguma experiência musical.

Outrossim, é relevante ressaltar que nenhum deles recebeu bolsa de estudo e que os respectivos desligamentos ocorreram quando estavam com a mesma faixa etária daqueles alunos-cantores mais antigos, quando do desligamento destes, posteriormente.

R8 - Me desliguei porque passei pra faculdade de música da UFRJ pro curso de violão e achei que tinha que parar de cantar pra me dedicar mais ao instrumento.

R9 - Porque era complicado pra mim, ir e voltar até Quintino. E eu tinha entrado pra faculdade, o que dificultou mais os meus horários.

O que se constata é que a questão da distância teve peso na decisão de R9 de não mais participar das atividades em Quintino. Entretanto, tanto R9 como R8 afirmam que o ingresso em universidades de música tornou inviável a permanência no Coro de

Câmara, comprovando o que foi dito anteriormente acerca do motivo pelo qual grande parte dos integrantes que saíram do coral o fez por razões semelhantes. Assim, associar os seus interesses com a possibilidade de que o grupo de Quintino já possuía um capital simbólico capaz de despertar a atenção de cantores com nível técnico-vocal mais adiantado, em resumo, foi o motivo de tais escolhas.

Os referidos critérios têm relação direta com a prática pedagógica freireana utilizada no Coro de Câmara, onde valores relacionados à ética, à autenticidade, ao diálogo, à reflexão e ao bom senso sempre foram a linha condutora que objetivava tornar processos de ensaio didaticamente planejados em resultados de *performance* com propostas possivelmente transformadoras.

O momento do ingresso no Coro de Câmara até a respectiva saída foi investigado no sentido de avaliar o quanto a longa permanência pode ser associada ao valor simbólico que eles nutriam pelas atividades. Assim, o quadro abaixo indica as idades que possuíam quando do ingresso e do desligamento.

Respondentes	Idade de ingresso	Idade de desligamento	Idade atual
R1	17	23	32
R2	14	19	28
R3	17	19	28
R4	16	19	28
R5	16	20	26
R6	16	19	28
R7	16	19	28
R8	17	19	26
R9	18	19	27
R10	28	30	40

Tabela 1. Idades de ingresso e desligamento do coro. Idades atuais dos respondentes.

A idade de R10 merece observação. Vê-se que, dentre todos os respondentes ele é o que tem maior idade, sendo justo afirmar que, quando de seu ingresso no Coro de Câmara, hesitei um pouco com relação à pertinência do caso. O fato é que maioria dos cantores do grupo, naquele momento, já possuía mais de dezesseis anos, alguns inclusive que participaram da presente pesquisa, com mais de dezoito anos de idade. Ou seja, face à musicalidade de R10, ao timbre vocal jovem que apresentava e ao interesse e desejo genuínos de participar do coral, acabei apostando em sua permanência, a despeito dos meus temores. Não somente o seu ingresso aconteceu de maneira muito positiva, pela aceitação de todos os outros integrantes, como a sua permanência foi algo significativo para o grupo como um todo e para ele próprio. Hoje R10 é integrante do Brasil Ensemble, grupo vocal de relevante destaque no cenário coral brasileiro regido por Maria José Chevitarese.

Merece atenção também o fato de que especificamente esse grupo de dez ex-alunos-cantores integrou o Coro de Câmara por mais de quatro anos, à exceção de R3 (dois anos e meio); R8 (um ano); R9 (um ano) e R10 (dois anos e meio). Essa informação é importante porque, associado à musicalidade da maioria dos integrantes do coro e das condições materiais oferecidas pela Escola de Música, está o fato de que dispus da mesma formação (com poucas alterações) do coral por um período de tempo bastante razoável.

Assim, a *performance* do grupo pôde ser desenvolvida com desempenho técnico relevante ao mesmo tempo em que valores formativos eram seriamente promovidos. À luz do que ensina Paulo Freire (1996), os resultados, ao darem significado a tal desempenho, possibilitaram que

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 14).

A influência para a escolha da carreira musical que grande parte dos ex-alunos-cantores abraçou surge como uma consequência natural na qual não pretendo me aprofundar, merecendo estudos posteriores no sentido de correlacionar o valor da participação em corais que adotem metodologias pautadas na visão progressista de Paulo Freire com a decisão individual de abraçar a música como área profissional a ser seguida.

Entretanto, não me parece que a tentativa de abordar o assunto de maneira apenas descritiva, represente um afastamento dos propósitos da presente pesquisa, haja vista o fato de que se realmente tais práticas pedagógicas contribuíram para tornar factível a construção de um trabalho de excelência, seria um equívoco não as associar à decisão dos alunos-cantores de abraçarem a carreira musical, tal qual efetivamente aconteceu.

É importante frisar que todos os alunos-cantores selecionados na presente dissertação, ingressaram em cursos técnicos e universidades, formando-se como técnicos, bachareis e licenciados em música. Ocupam cargos, nos dias de hoje, em escolas, corais, bandas militares, orquestras, instituições diversas e igrejas.

As respostas com relação à formação específica são: R1 – Técnico em música; R2 – Superior⁵⁵; R3 – Ensino superior incompleto; R4 – Bacharel em Saxofone pela UNIRIO; R5 – Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música; R6 – Bacharel em clarineta; R7 – Bacharelado em Música, habilitação em canto; R8 –

⁵⁵ Em depoimento pessoal R2 afirmou que sua formação é de Bacharelado em Fagote pela UFRJ.

Licenciado em música pela UFRJ; R9 – Licenciatura em Música; R10 – Licenciatura em música (cursando).

Levando-se em consideração que o Coro de Câmara, entre 2000 e 2003 foi composto por trinta e cinco integrantes, cujo paradeiro, em sua maioria, não é mais de meu conhecimento, achei pertinente estabelecer um gráfico percentual indicando quantos se dedicaram à música como profissão:

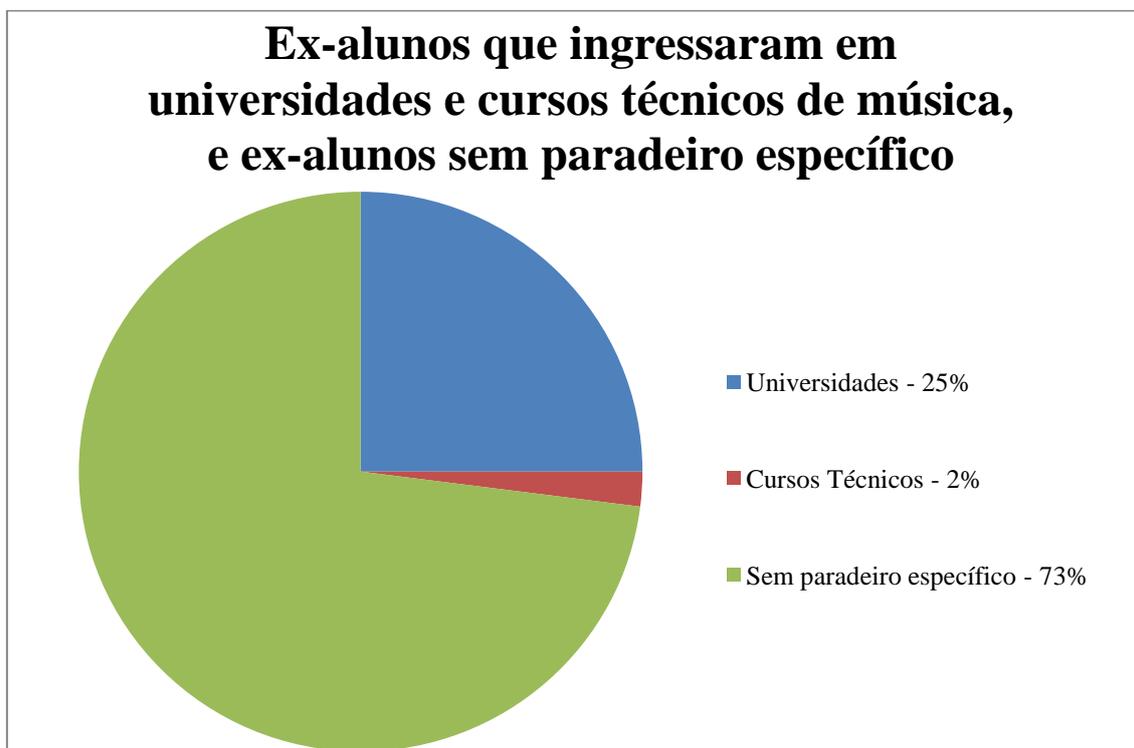


Gráfico 1 – Percentual de ex-alunos que decidiram seguir a carreira musical.

É digno de atenção o fato de que uma margem de 25% de ex-alunos-cantores que começaram e concluíram⁵⁶ cursos de graduação em nível superior na área em que,

⁵⁶ R3 e R10 estão em fase de conclusão de suas graduações

enquanto adolescentes, exerceram intensa atividade, reflete um número expressivo de consecução de objetivos profissionais.

Através de eventuais contatos ao longo desses nove anos, desde que deixei a direção do Coro de Câmara, posso afirmar que alguns dos alunos-cantores indicados como sem paradeiro específico também ingressaram em instituições de nível superior, especificamente em áreas como a educação e a fonoaudiologia. Entretanto, como não posso assegurar a quantidade exata e, por esta análise estar também distante do propósito do presente gráfico, este dado serve meramente para efeito de informação de que, possivelmente, muitos outros participantes do Coro de Câmara de Quintino se valeram das práticas exercidas naquele campo para se aprimorarem em busca de seus sonhos e objetivos.

Voltando às respostas do questionário, é relevante também que somente R1 não possui formação superior em música, tendo concluído somente o curso técnico, enquanto R3 e R10 estão em fase de conclusão de seus cursos de licenciatura em música.

No que se refere à área de atuação atual, as respostas também confirmam o exercício musical de forma intensa e exclusiva:

R1 – Artística e Educacional. Músico, instrumentista e instrutor musical. Dei aula em escolas particulares, escola de música e projetos.

R2 – Músico de orquestra e de câmara. Faço parte da Orquestra Sinfônica da Universidade de Caxias do Sul (OSUCS), no Rio Grande do Sul, como 1º fagote, além de participar do quinteto de sopros da mesma universidade. Paralelo ao meu trabalho principal, atuo como regente de bandas escolares na rede municipal da Prefeitura de Viamão - RS.

R3 – Sou professor e músico (*sic*).

R4 – Sou segundo sargento músico. Toco saxofone em uma banda militar da Força Aérea Brasileira.

R5 – Professor de música na Escola de Música Werbert B. Aniceto (Prefeitura de Nilópolis), onde ministrou aulas de violão, canto coral e história da música. Professor de Artes (Estado do RJ).

R6 – Faço parte da Banda Sinfônica do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, onde atuo como clarinetista. Leciono clarineta e saxofone em igrejas, além de organizar um coral jovem evangélico.

R7 – Canto lírico, canto popular, professora de canto lírico e popular, atriz, preparadora vocal de atores, gravação em estúdio, arranjadora vocal, professora de percepção musical, professora de piano para iniciantes, musicalização infantil através do canto coral, iniciação musical, cantora concertista e coralista.

R8 – Sou músico e professor de música. Dou aulas de violão clássico, toco violão clássico/popular, faço arranjos e componho.

R9 – Dou aulas de canto em uma escola de música e sou integrante do Coro Sinfônico do Rio de Janeiro e do Conjunto Vocal Calíope. Também canto em casamentos e eventos em geral.

R10 – Na área da educação como professor. Trabalho com o Coral Voz e Vida (como regente), coral ligado à Igreja Católica.

É importante destacar que quase todas as respostas indicam atividades pedagógicas paralelas à atuação de instrumentista, à exceção de R4, que se limita a dizer que é músico militar, merecendo destaque também a resposta de R5 ao se intitular prioritariamente como professor.

Outro aspecto relevante tem a ver com o fato de que quatro respondentes fazem menção específica às suas atuações como músicos que trabalham no âmbito da música de concerto, quais sejam: R2 (“músico de orquestra”), R7 (“canto lírico” e “cantora concertista”), R8 (“violão clássico” e “música de concerto”) e R9 (“Coro Sinfônico” e “Conjunto Calíope”), revelando o quanto a sistemática execução por parte do Coro de Câmara de dezenas de peças oriundas da cultura erudita europeia pode ter afetado seus *habitus* no sentido de incorporá-las como capital cultural.

Outrossim, cinco respondentes afirmam que trabalham com canto coral, seja como regentes ou como cantores: R5 (“onde ministrou (...) aulas de canto coral”); R6

(“além de organizar um coral jovem evangélico”); R7 (“musicalização infantil através do canto coral” e “coralista”); R9 (“Coro Sinfônico” e “Conjunto Calíope”) e R10 (“Coral Voz e Vida (como regente), coral ligado à Igreja Católica”).

R1 é o trombonista que tinha graves problemas de afinação, citado na página 141. Verifica-se que, quando de sua entrada no Coral, ele já tinha dezessete anos, isto é, já havia passado da fase inicial da muda vocal, onde o controle sobre a voz é algo difícil e, muitas vezes, atormentador. Isso certamente é um esclarecimento significativo para o fato de que ele tenha apresentado, inicialmente, grandes problemas de afinação, haja vista que, não possuindo o hábito de cantar, conforme dito por ele inúmeras vezes durante sua permanência no coral, sua experiência vocal era bastante insuficiente.

Ao ser questionado sobre o valor da participação no coro em sua adolescência para a sua escolha profissional, responde que:

R1 – Foi importante não para a escolha, mas sim para o direcionamento de como eu poderia trabalhar no futuro, a convivência no còro (*sic*) me trouxe oportunidades e experiências sociais incríveis, na qual (*sic*) eu utilizei e continuo utilizando no meu dia a dia.

Levando em consideração a sua profissão atual e, não obstante, a afirmação de que o coro não foi importante para tal escolha, é evidente que, ao ingressar no grupo, ele já sabia o que queria ser. Merece destaque, entretanto, o caráter social (convivência) que ele ressalta, cuja abordagem remete aos conceitos de *habitus* e capital cultural discutidos nos Capítulos 2 e 3. Isto é, o *habitus de classe* formado no grupo de Quintino propiciou através de “oportunidades e experiências incríveis” o acúmulo do capital cultural de R1.

R1, justamente aquele que possuía as maiores dificuldades de afinação, dentre os respondentes, foi o único a afirmar que a sua participação no Coro de Quintino não foi

decisiva para sua escolha profissional, por incrível que pareça. A grande maioria, mesmo quando não faça menção direta da questão da profissão em si, respondeu o contrário:

R2 – (...) a oportunidade de ter contato com o mundo da música (...) ajudou a vislumbrar novos horizontes profissionais. Pude desenvolver e explorar minha percepção musical, a fluência na leitura e minha musicalidade em geral.

R3 – (...) através desta satisfação pessoal surgiu o interesse da minha parte em trabalhar com música (*sic*).

R4 – O contato com músicos mais experientes abriram (*sic*) os meus horizontes para o mercado de trabalho

R5 – (...) foi importante na minha escolha profissional, porque foi uma oportunidade de estar em contato com um fazer musical de alta qualidade (...), possibilitando, também, a descoberta de possibilidades profissionais até então desconhecidas para mim.

R6 – O coral foi onde eu de fato percebi a minha inclinação para a música, (...). Foi também onde eu desenvolvi minha habilidade com solfejo, o que me ajudou muito no Teste de Habilidade Específica, do vestibular da UNIRIO.

R7 – Foi imprescindível (*sic*) na minha escolha pois foi lá onde descobri minha vocação para música (...).

R8 – (...). Se eu não tivesse participado de corais possivelmente não teria escolhido a música como profissão.

R9 – (...) quando ingressei no Coral Infantil do Conservatório Brasileiro de Música foi quando quis me aprofundar. (...) e foi quando me decidi pela faculdade de música.

R10 - Participar de coral confirmou e consolidou minha escolha de trabalhar com música (...).

É interessante notar também que somente R1 mencionou diretamente as “experiências sociais” que vivenciou, enquanto todos os outros aludem prioritariamente aos aspectos técnicos de tais experiências, enquanto acúmulo de capital cultural. As experiências vividas através do *habitus* de classe específico daquele grupo representaram para R1, obviamente, não somente seu crescimento musical, mas também “oportunidades” que ele vincula ao espaço social do qual fez parte. É razoável afirmar, portanto, que o capital cultural acumulado por ele no Coro de Quintino, face à

excelência técnica do grupo em contraposição aos problemas vocais que ele apresentava, possui um valor simbólico significativo. Ou seja, o Coro de Câmara para R1 representou muito mais do que crescimento técnico-musical. Significou, sobretudo, o espaço onde ele pôde apostar na sua capacidade de evolução, vencendo seus medos e inseguranças, através de uma postura tenaz e disciplinada, a despeito dos obstáculos que as dificuldades lhe impunham.

A posição de R1 frente ao referido tema, confirma o que foi afirmado no parágrafo anterior:

R1 – O que me influenciou foi à maneira de fazer música, com zelo, perfeição que só poderia ser obtida a partir do esforço (estudo, disciplina), junto a isto a atenção dada ao meu problema de não entoar, com exercícios musicais e, com frases como: “Faça o possível, que o impossível acontece!”; “Mais vale ter 5% de talento e 95% de esforço e acontecer, do que ter 95% de talento e nada fazer!”, coisas que me fizeram manter minha decisão de ser músico, me deram luz (conhecimento), e que me (*sic*) mantém constante meu espírito de luta em todas as coisas que decido fazer.

Nesse momento, recorrer a meu referencial teórico principal resume a análise acerca da resposta de R1:

A questão que se coloca não é, de um lado, negar o *medo*, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço (FREIRE, 1997b, p. 27).

Outra exceção é constatada com a resposta de R9: embora a respondente também vincule a sua decisão de seguir a carreira de cantora a partir do contato com a música que realizava em corais, o seu desejo foi despertado ainda quando criança, no Coro Infantil do Conservatório Brasileiro de Música. Ou seja, o Coro de Câmara para R9, cantora com técnica vocal já razoavelmente desenvolvida à época de sua avaliação quando de seu ingresso em Quintino, representou o espaço de excelência em que ela

vislumbrou a possibilidade de acúmulo de seu capital cultural que, ratifico, já se apresentava de forma bastante aprimorada com relação à questão técnico-musical.

Vale frisar que o questionário seguiu uma ordem racional de organização das perguntas, levando-se em conta a intenção de fazer o respondente pensar do modo mais independente possível. Assim, no momento em que elaborei a pergunta pertinente à influência do regente e do coro na escolha profissional dos respondentes, não citei que deveria ser o Coro de Quintino aquele que necessariamente teria gerado tal influência, mesmo sabendo que ao responder um questionário sobre as atividades do respectivo grupo, eles estariam, logicamente, inclinados a fazê-lo a partir de suas experiências vivenciadas naquele campo.

No caso de R9, portanto, esse procedimento foi importante para confirmar que o Coro de Câmara representou para ela, acima de tudo, um espaço de desenvolvimento musical, posto que a sua decisão pela música já havia sido tomada em decorrência de seu contato com as atividades exercidas em outro coral.

A mesma impressão é obtida na resposta de R8. Embora ele não especifique as datas em que participou dos outros corais por ele citados, no momento em que ele afirma que se não tivesse cantado em “corais possivelmente não teria escolhido a música como profissão”, ratifica a importância de tal prática como decisiva para a sua trajetória musical.

Assim, a questão relacionada à experiência coral que tinham anteriormente ao Coro de Quintino, bem como os coros que participaram ou participam, após a saída do Coro de Câmara, é esclarecedora para indicar o valor da permanência que mantiveram naquele espaço.

Com relação à experiência coral anterior a Quintino, as respostas indicam que os ex-alunos-cantores não exerciam tal prática de maneira significativa:

R3 – Participei do Coral Cetep Quintino e participo atualmente do Brasil Ensemble (*sic*) da UFRJ e do Coro Avareté.

R5 - Coral do Cetep Quintino (Regente: José Assumpção, 2000 a 2003); Madrigal Cetep Quintino⁵⁷ (Regente: José Assumpção, 2002); Orfeão Carlos Gomes (Regente: José Assumpção, 2003); Companhia Bachiana Brasileira (Regente: Ricardo Rocha, 2003); Coro de Câmara Pró-Arte (Regente: Carlos Alberto Figueiredo, 2004 e 2005); Conjunto Vocal Mosaico (Regente: Rodrigo Afonso, 2005 e 2006); Coral Avareté (Regente: Joaquim Assis, 2008 e 2009); Coro Sinfônico do Rio de Janeiro (Regente: Júlio Moretzsohn, desde 2006; atualmente continuo participando de alguns projetos).

R7 – Coral Faetec de Quintino nos anos de 1998-2001(aproximadamente), Coral Juvenil do Conservatório Brasileiro de Música (filial Tijuca) nos anos 1999- 2001 aproximadamente, Coral Moacyr Sreder Bastos, Compahia Bachiana Brasileira, Madrigal Feminino da UNIRIO, Grupo de música de câmara, Coro Feminino do Rio de Janeiro, Coro Sinfônico do Rio de Janeiro.

R10 – Participei do coral CETEP Quintino. Atualmente participo do coral Brasil Ensemble (*sic*) UFRJ

Entretanto, vale destacar a trajetória posterior, pois um número razoável de respondentes não só permaneceram participando da atividade coral de modo intenso, como, mais ainda, passaram a integrar coros e grupos vocais de relevante atuação no cenário musical brasileiro, tais como a Companhia Bachiana Brasileira (regente Ricardo Rocha); o Conjunto Calíope e o Coro Sinfônico do Rio de Janeiro (regente Júlio Moretzson); o Coro de Câmara da Pró-Arte (regente Carlos Alberto Figueiredo) e o Brasil Ensemble da UFRJ (regente Maria José Chevitarese).

Ainda com relação à questão do *habitus*, merecem destaque todas as respostas que fazem referência às práticas pedagógicas realizadas nos corais em que os respondentes cantaram como fator determinante no processo de construção musical dos mesmos. Ao responderem sobre o valor de tais práticas estabelecidas pelo regente no

⁵⁷ O Madrigal VivaVoce foi um grupo criado em 2002 com 8 integrantes do Coro de Câmara do CETEP/Quintino, cuja proposta principal era a de realizar um repertório que priorizasse a música antiga.

ambiente coral os ex-alunos-cantores foram unânimes com relação à sua importância na trajetória musical que desenvolveram:

R1 – (...) além disso, todos os ensaios tinham direcionamento para que resolvesse qualquer problema.

R2 – (...) a maneira como se corrigia algum problema tanto de ordem musical como disciplinar revelavam claramente que existia uma preocupação.

R3 – (...) passava alguns trechos de musica (*sic*), tinha uma preocupação de nos conscientizar para o intervalo musical utilizado.

R4 – Completamente. Era notório que havia uma preocupação com o crescimento de cada membro individualmente, levando-se em consideração suas potencialidades, seu histórico de vida e musical. Guardo com muito carinho as lembranças de pessoas que chegavam ao coro sem nenhuma aptidão para a coisa, e que após alguns meses de trabalho duro junto com o regente, já conseguiam cantar algumas músicas do repertório satisfatoriamente.

R5 – (...) para o meu desenvolvimento como músico e regente coral, tanto através da vivência dos ensaios, como também por orientações extraensaios, em relação à percepção musical e à regência. (...).

R6 – (...) com ensaios muito didáticos e organizados, com bastante informação.

R7 – O regente tem papel principal influenciando seus coralistas, **principalmente quando estamos em formação ou na idade de fazer escolhas** (...) (grifos meus).

R8 – Foi junto a esse regente (Marcos Ferreira) que iniciei minha caminhada na música. Estudei solfejo e tive acesso ao repertório de concerto com material emprestado por ele, seja escrito ou grafado. Foi um grande incentivador.

R9 – Todos os regentes com os quais estudei incentivavam a leitura musical. E isso me instigava a querer aprender mais musicalmente.

R10 – Existia, pela forma como era conduzido os ensaios. Preocupado com a afinação, com o fraseado das músicas e resolvendo os problemas de maneira eficaz usando uma metodologia⁵⁸.

É natural que todos tenham respondido prioritariamente segundo critérios técnico-musicais. Todavia é significativa a resposta de R4 que, de modo bastante claro, comprova o quanto a não-exclusão, defendida como *modus operandi* basilar na presente pesquisa, pode se tornar algo exitoso e gratificante. Ao revelar o progresso de alunos que não tinham “nenhuma aptidão para a coisa”, em razão de um processo de

⁵⁸ A metodologia mencionada por R10 se refere ao *modus faciendi* utilizado.

planejamento destinado para promover crescimento musical de modo democrático e profundo, o respondente confirma o quanto o capital cultural de tais alunos pôde ser aumentado no momento em que passaram a ter competência para realizar algo anteriormente inexecutável.

Não obstante, à luz da visão freireana de educação, este progresso musical, quando associado a um interesse maior do qual o regente-educador não abre mão, está ligado a um querer bem a seus alunos-cantores; **que é o de perceber que a *performance* no ambiente escolar quando encarada como um meio, não como um fim, pode significar o diferencial entre uma simples prática pedagógica e um valioso instrumento de crescimento;** que é o de fazer com que suas práticas, primeiramente, tenham valor para o grupo e não para si mesmo. Desse modo, todo o êxito que venha a favorecer o regente, em decorrência da excelência da *performance* apresentada pelo grupo, estará em consonância com a ética pedagógica freireana como um êxito autêntico e coerente. Por não dirigir um coro profissional e, mais ainda, em função de liderar um grupo composto por alunos, o regente que agir de forma diferente, priorizando a *performance* a qualquer custo, a despeito do sucesso que venha a obter, poderá estar incorrendo na injustiça e no desafeto.

Freire (1997b), ao tratar da ousadia de uma educação pautada na amorosidade, refere-se aos valores com os quais a docência precisa se comprometer:

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos,

ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997b, p. 8 – 9).

A afirmação de Freire (1997b) é objetiva e clara o suficiente para não a perceber somente como um assunto em que o autor discorre sobre aspectos técnicos da prática pedagógica. Ou seja, ao lhe incorporar aspectos ligados ao amor e ao afeto, ao quererem ao processo educativo e aos sujeitos que dele fazem parte, o autor vai além quando afirma que as “vantagens materiais” como consequência da “burocratização da mente” podem ser relegadas a um segundo plano a partir de ações ousadas.

Na verdade, o regente-educador que decide transgredir em favor da construção do conhecimento dos seus alunos-cantores e, conseqüentemente, da formação humana que dela advier estará agindo com ousadia por ser amoroso, ético, verdadeiro e coerente. Estará, mais ainda, confirmando a certeza de que os benefícios oriundos de uma *performance* eventualmente excepcional que venha a produzir, se for calcada em critérios de exclusão e interesses próprios, será fadada, inversamente, ao insucesso e à interrupção de um crescimento pleno que poderia ter sido conquistado com *modi faciendi e operandi* realmente coerentes e construtivos.

A despeito de quaisquer receios em adotar uma postura de enfrentamento em relação aos desafios que surgem (neles incluído a crença de que o mérito de um regente-escolar está relacionado, acima de tudo, com a superação individual das dificuldades dos integrantes de seu coro), é válido afirmar que a referida ousadia em transgredir em favor dos educandos demonstra que

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 75).

Com referência às respostas pertinentes à questão da prática pedagógica adotada pelos regentes-educadores, quando utilizadas de maneira não-excludente no processo das práticas corais, eventualmente em benefício de futuros músicos, os ex-alunos cantores também se posicionaram de modo similar, ratificando as qualidades e a virtudes de um processo coral. A questão abordava justamente o valor da postura pedagógica do regente-educador para a decisão profissional que estavam prestes a tomar:

R2 – (...) Isso exigirá do regente uma dedicação muito maior do regente (*sic*) porém se ele tem o compromisso com a **formação do aluno como um todo**, ele procurará meios de inseri-lo no grupo e minimizar as suas deficiências (grifos meus).

R5 – (...) levando-se em conta os objetivos musicais, deve-se considerar, também, as condições e possibilidades de aprendizagem, para a integração ou não daqueles que eventualmente apresentem mais dificuldade musical em variados níveis, assim como criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem que possibilite realmente a integração e o desenvolvimento de seus participantes que apresentem mais dificuldade.

R6 – Práticas pedagógicas eficazes trazem sempre bons frutos, no coro CETEP Quintino pude perceber pessoal (*sic*) **com muitas dificuldades evoluindo musicalmente, nutridas de muita informação e incentivo** (grifos meus).

R7 – (...) As (*sic*) vezes é complicado quando o grupo é muito heterogêneo mas por isso deve-se conhecer primeiro o grupo e depois traçar os objetivos; fazer o contrario é que em muitos casos pode gerar situações excludentes, que é desnecessário e traumático. A outra parte tão importante quanto a primeira é (...) chegarem ao objetivo estético, de excelência e pedagógico **de forma que as dificuldades e facilidades dos alunos sejam ferramentas do aprendizado** (grifos meus).

Vale destacar a resposta de R7, cujo teor ressalta o valor do planejamento das atividades corais anteriormente discutido nas páginas 50 e 51 (“deve-se conhecer primeiro o grupo e depois traçar os objetivos”). Corroborando aquilo que foi defendido acerca da necessidade de se planejar todo o processo de prática coral, de acordo com sua

opinião, depende-se o quão essencial ele se mostra no sentido de se alcançarem os objetivos propostos.

Com relação a essa postura pedagógica, quando perguntados se um regente que se preocupa unicamente com a *performance* poderia ser denominado como um regente não-educador, as respostas foram mais controversas.

R1 - Não, porém poderá vir a ser um mau educador.(...)

R2 - Não. Pois isto depende da proposta do grupo. E mesmo que ele seja voltado somente para *performance*, está havendo ali um aprendizado.

R3 - Para esta resposta teremos que definir educação musical e seus propósitos.

R4 - Sim. O verdadeiro educador tem seu foco voltado para o *crecimento* dos componentes do grupo, e por conseguinte, do próprio grupo. Ele sabe que de toda *performance* (seja ela boa ou ruim) se pode tirar algum proveito. (...) O bom educador nunca (*sic*) perde a oportunidade de educar.

R5 - A princípio não. Na minha opinião varia de regente para regente; não acredito que o aspecto educacional não seja compatível com objetivos musicais, mesmo quando estes são voltados para uma *performance* de alto nível técnico (...).

R6 - Sim. Acredito que o ensaio possui muitas oportunidades de se passar informações extras e o regente não deve sonegar-las (*sic*).

R7 - Não. Acho que é melhor, desde que ele siga o princípio de que ensinar é também **transformar com generosidade (...)** (grifos meus).

R8 - Não, pois dependendo do tipo de relação que o regente possui com os ensaios e apresentações ele pode estar cumprindo essa função sem se dar conta.

R9 - Não, porque existem diversos corais, e cada um deles tem um objetivo (...). No entanto, acho complicado não haver leitura musical dentro de um coral, por mínima que seja.

R10 - Na minha opinião a *performance* é um estágio adiantado. O regente na maioria das vezes trabalha com coros amadores, com coristas que não tem pretensão de ser músicos ou trabalhar com música, mas gostam de participar amadoramente, que é a grande maioria dos coros. Por isso o regente tem que estar pedagogicamente preparado para lidar com essa situação.

Enquanto a maioria respondeu negativamente (R1, R2, R4, R6, R7, R8, R9), isto é, que um regente que se preocupe unicamente com a *performance* **não** pode ser considerado um regente não-educador, outros dois (R4 e R6) responderam que sim,

demonstrando que a *performance* e a educação, de acordo com suas convicções, devem estar sempre unidas.

Em síntese as respostas negativas fazem menção à certeza de que qualquer atividade coral, ainda que focada somente no caráter técnico, possui em sua essência uma conotação pedagógica indissociável. Daí a razão de considerarem todo regente de corais como um regente-educador. É razoável afirmar que R4 e R6, ao contrário do que defende R9 (“leitura musical”), tenham entendido as questões pedagógicas como abordagens que transcendem o âmbito musical, pois a partir de suas colocações (R4, “crescimento”; “bom educador”; “oportunidade de educar” e R6, “oportunidades” e “informações extras”) as ações de um regente-educador estariam voltadas para aspectos que podem indicar que suas preocupações devem ser formativas, e não simplesmente informativas, no que se refere ao conteúdo trabalhado.

É importante notar que R5, embora tenha se posicionado também negativamente, deixa uma margem de dúvida no momento em que utiliza a expressão “a princípio”. Ou seja, haveria alguma ocasião em que o regente seria considerado como um regente não-educador? Quando afirma que “varia de regente para regente” também sugere a possibilidade de que existam regentes que priorizam a *performance* em detrimento de outros valores, demonstrando que isso os afastaria de uma postura genuinamente pedagógica?

Parece que R5 também crê que um regente preocupado meramente com *performance* pode ser considerado um regente-educador. É de se supor que o respondente não quis ser radical com relação à sua resposta, haja vista não acreditar que “o aspecto educacional não seja compatível com objetivos musicais” (R5).

A resposta de R10 também indica o mesmo posicionamento observado na resposta de R5. Embora R10 não responda objetivamente, fica claro que sua visão acerca da prática coral está condicionada a preceitos pedagógicos indissociáveis, sobretudo quando afirma: “Por isso o regente tem que estar pedagogicamente preparado para lidar com essa situação” (R10).

Merece destaque também aquilo que foi escrito por R3. Ao se eximir de responder a questão toca em um ponto bastante polêmico, cujo teor estaria justamente na essência dos propósitos da educação musical em corais escolares, isto é, do *modus operandi* do regente-educador de escolas. Na verdade, ao longo de toda a pesquisa, houve a preocupação constante de se investigar o papel do regente de coros no ambiente escolar como um agente de transformação capaz de ir além da questão musical mera e simplesmente. R7 aborda o tema ao escrever que o ensino “é também transformar com generosidade”.

Definir o que vem a ser educação musical não é o objetivo direto da presente dissertação. Entretanto, ao valer-me de Paulo Freire para justificar a minha certeza de que um regente de corais escolares tem no bojo de suas atividades a inalienável obrigação de agir com coerência, ética e diálogo, penso que a educação musical, nesse sentido, surja como um possível veículo de transformação. Assim, a questão técnico-musical assimilada transforma-se em capital cultural para o crescimento pleno daqueles que aprendem e daquele que ensina.

À guisa de esclarecimento, deixei que quase todas as questões subjetivas tivessem a conotação de abordar a experiência coral que os respondentes apresentavam sem fazer alusão ao Coro de Quintino, na expectativa de que as respostas demonstrassem o quanto a prática de coro em escolas pode ser relevante para o

progresso individual dos mesmos. A exceção se deu exatamente na última questão, cujo escopo era o de determinar, especificamente, o quanto o Coro de Câmara exerceu influência nas decisões de vida de cada um deles.

Tal procedimento foi produtor no sentido de situar o Coro de Quintino como uma atividade importante em determinada época da vida dos ex-alunos-cantores, posterior a alguns trabalhos de menor complexidade e alavancador para outros de maior envergadura técnica, sem excluí-los do processo de crescimento musical dos integrantes. A citação de inúmeros coros dos quais os respondentes fizeram e fazem parte, comprova o que foi exposto.

Dessa maneira, penso que o reflexo de uma prática que seguiu os ideais de Paulo Freire, valorizando o progresso individual na mesma proporção em que respeitava os limites e dificuldades apresentados pelos alunos-cantores, através de uma educação dialógica, crítica e ética, pôde ser comprovado no conteúdo das respostas a seguir, em decorrência do questionamento acerca da importância que o Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino desempenhou na vida dos seus ex-alunos cantores:

R1 - O que me atraiu no côro (*sic*) foi a questão do aprendizado, **ele passou a representar uma família onde basicamente tínhamos** (*sic*) **sonhos em comum**, hoje tenho como uma das experiências (*sic*) mais bem sucedidas na (*sic*) qual eu fazia parte (grifos meus).

R2 – (...) Quando o coro foi criado, o contato com o nosso regente e com o repertório me mostraram como era vasto o mundo da música, despertando e ampliando a minha consciência musical e **me permitindo que eu tivesse uma opinião própria sobre arte, sobre o fazer musical e a música propriamente dita** (...) (grifos meus).

R3 - Como já afirmei o prazer pessoal em realizar um trabalho que me satisfazia me levou a optar por esta carreira buscando realização nos dois sentidos: no pessoal e no profissional buscando assim me profissionalizar para garantir o meu sustento. Particpei do coro por mais ou menos dois anos e meio.

R4 - Integrei o coral por aproximadamente 4 anos. Mas não foram quaisquer 4 anos, foram dos meus 15 aos 19 anos de idade. Portanto foi uma época de decisões importantes na minha vida profissional. **Me sentia tão bem naquele ambiente musical**, com aquelas pessoas falando de música o tempo inteiro, que quando chegou a hora de escolher, não tive

dúvidas...O apoio e incentivo do regente e dos amigos também foi fundamental (grifos meus).

R5 - A participação no coral Cetep Quintino foi muito importante e relevante na minha escolha de estudar música profissionalmente, porque abriu um leque de possibilidades musicais, em termos de música coral, repertório, conhecimento musical, e, também, possibilidades profissionais, particularmente na área de educação musical e regência coral. Fui integrante do coro durante 4 anos, do início de 2000 até meados de 2003, e foi uma experiência muito prazerosa e rica, tanto em termos pessoais, como musicais e profissionais.

R6 - Foi onde eu tive a certeza da minha inclinação para a música. Fazer música com o meu corpo, sem auxílio de instrumento musical me fez sentir músico durante os quatro anos que integrei o coral.

R7 - Eu comecei cantando na Igreja com 10 anos, mas foi na experiência vivida no canto coral no contato com a partitura, com a música Accapella (*sic*), e a experiência da apresentação, que me fez sentir o quanto é bom e o quanto eu poderia ser capaz de seguir este caminho profissionalmente prosseguindo com o estudo da música e do canto.

R8 - Na época em que ingressei ao Coro de Câmara do Cetep Quintino já estava bem inclinado a carreira de músico, pois já havia terminado o Ensino médio, porém o convívio e o contato com diferentes integrantes do Coral que possuíam esse mesmo desejo (inclusive meus concorrentes ao curso de bacharel em violão) **foi determinante**. Antes dos ensaios estudávamos solfejo e o repertório do Coro também me animava muito a estudar mais a fundo a música de concerto e me profissionalizar na área. (...) **Dou ao coro hoje em dia o valor das amizades que construí naquele ambiente, no ganho que tive em meu capital cultural** e da própria iniciativa em si em fazer aquela escola de música e aquele coro naquele lugar, **onde o acesso a certos tipos de conhecimento artístico é muito pouco ou quase nenhum** (grifos meus).

R9 – (...) Participar lá só me (*sic*) fez confirmar a minha decisão e aprofundar os meus estudos musicais. (...) **O coro era como uma família, as pessoas eram muito unidas e o regente tbm sempre interagiu muito conosco dessa forma. A experiência valeu muito para mim e tenho muitas boas lembranças que levarei comigo sempre** (...) (grifos meus).

R10 - O coro CETEP confirmou a minha decisão de me tornar um profissional da música pela forma com que o regente conduzia o coro e tornava o ambiente extremamente agradável. O coro tinha uma qualidade sonora muito boa. O regente se preocupava com todos os aspectos afinação, dicção, *performance*, **tornando o trabalho excelente e emocionante** (grifos meus).

O que parece ficar claro com tais respostas não tem a ver somente com a importância musical de uma determinada atividade bem sucedida na vida de jovens em plena época de decisões. O que julgo ser mais relevante se conjuga com o papel do Coro de Câmara como um meio vigoroso de possíveis transformações, a partir do qual os seus integrantes puderam acumular capital cultural (como cita R8) no sentido de dar

esperança aos seus sonhos; com intuito maior de vislumbrar as possibilidades que adviriam da ênfase em suas virtudes e do combate às suas deficiências através do trabalho que realizavam e que, não obstante, exerciam com elevado nível de prazer e autorealização; enfim, por intermédio da crença de que

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (FREIRE, 1997a, p. 47).

A citação anterior demonstra o quanto o educador Paulo Freire mantinha em suas atitudes a mesma coerência que demonstrava em suas palavras, ficando claro também, a despeito de sua genialidade e reconhecimento cultural, o quão afável e generoso se apresentava aos seus semelhantes, sobretudo àqueles com os quais mais se identificava, isto é, “com os oprimidos, com os esfarrapados do mundo, com os condenados da terra” (FREIRE, 1987, p. 75).

Em um determinado aspecto o pensamento de Freire se coaduna com o que Rocha (2004) propõe como o “investimento nas virtudes, ao invés da luta contra as fraquezas” ao mencionar que “Cabe citar ainda que o exercício da liderança deve ser sempre calcado no investimento e na valorização dos pontos fortes e isso tanto no que diz respeito ao próprio líder como também **na sua relação com os liderados**” (2004, p. 30, grifos meus).

E ele conclui:

Cada um de nós tem virtudes e fraquezas, habilidades e inabilidades, pontos fortes e fracos. Passar a vida investindo na habilitação dos pontos fracos significa não apenas alcançar, no máximo, a mediocridade como resultado do esforço empenhado, como também perder o precioso tempo de que dispomos para o desenvolvimento e o alcance da excelência nos pontos fortes que possuímos (2004, p. 30-31).

Entretanto, merece reflexão a contraposição que existe entre tal citação e o pensamento crítico, emancipatório e esperançoso de Paulo Freire, especificamente no que se refere àquilo que Rocha (2004) determina como investimento “na habilitação dos pontos fracos”. É evidente que as virtudes devem ser valorizadas e estimuladas, mas esquecer que as “inabilidades” também precisam ser trabalhadas, no sentido de gerar capacidades e possibilidades cada vez mais amplas, mesmo que, à primeira vista, isto pareça impossível, torna-se um raciocínio mais direcionado à questão da *performance*, simplesmente, do que aquele mais próximo da educação.

Vale ressaltar o que dizem os respondentes sobre a questão:

R1 – (...) **O estímulo a (sic) determinação**, procurando fazer melhor o quanto possível, com educação e gentileza, mas mantendo um pulso firme e com clareza das idéias (grifos meus).

R3 - entendo que a *performance* só mostra o conteúdo musical aplicado em aula mais (sic) a forma com que este conteúdo foi transmitido mostra o **comprometimento social**, a percepção de como o aluno assimila o conhecimento e **seus objetivos extra performance** (grifos meus).

R5 (...) criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem que possibilite realmente a integração e o desenvolvimento de seus participantes que **apresentem mais dificuldade** (grifos meus).

R6- Além do regente se portar com exemplo de **cidadania e respeito** (grifos meus).

R7 – (...) É importante valorizar o indivíduo para que ele cresça. (...) A necessidade de estar sempre estudando, ser ou buscar ser um bom artista, e exercer o ensino com a premissa da generosidade. Este último ítem as vezes (sic) é totalmente esquecido **gerando bons trabalhos artísticos, ótimos artistas, mas por conseguinte seres humanos traumatizados** (grifos meus).

Sena (2002), em dissertação que aprofunda os conhecimentos relativos à construção da identidade coral à luz de uma perspectiva sócio-educacional vygotskiana⁵⁹, afirma que:

⁵⁹ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em Moscou em 1934, com apenas 38 anos. Formou-se em Direito, História e Filosofia nas

Aceitar e conviver com a diferença, sem rotulá-la como impossibilidade ou negar sua potencialidade deve ser nossa convicção, não apenas como educadores, mas, sobretudo, como consenso de uma vida democraticamente estabelecida, baseada, de preferência, na alegria desta construção. (SENA, 2002, p. 177)

Ao citar Martins (1993), a autora vai além, revelando aspectos ainda mais complexos no que se refere à questão das habilidades musicais e de seu ensino-aprendizagem:

O ensino da música ainda se dá sob a forma casual, dependendo muito mais do “talento” do aluno do que do conhecimento musical e pedagógico do professor, apoiando-se em um “condicionamento questionável” que tem suas raízes em práticas inconsistentes e assistemáticas (MARTINS, 1993 apud SENA, 2002, p. 3).

Se, conforme sustenta Martins (1993), o professor de música atual (no caso o regente de corais escolares) se apoia “em práticas inconsistentes e assistemáticas” para ensinar música, que dirá para contribuir com a promoção do crescimento pleno dos educandos a partir de suas ações que deveriam gerar possibilidades de transformações?

Definir crescimento pleno também não é tarefa fácil e tampouco possui a presente dissertação a ingênua perspectiva de fazê-lo. Mas pode ter sua compreensão facilitada, através da convicção sobre a necessidade de adoção de *modi faciendi* e *operandi*, por parte do regente-educador, no sentido de ensinar aquilo que sabe com a generosidade de quem se preocupa genuinamente com aqueles que aprendem; com o “pensar certo” de quem se atém a ensinar a “pensar certo”, sem estar certo de que suas certezas estão sempre certas; com o “bom senso” de quem problematiza os conteúdos para que não sejam somente transferidos, mas carregados de significado para os que os

Universidades de Moscou e A. L. Shanyavskii, respectivamente. Suas teorias de educação que, em síntese, definem o que se denomina de Sócio-Construtivismo, baseiam-se fundamentalmente na certeza de que o homem é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido. Disponível em <http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf> Acesso em 29 jan 2011.

aprendem; com a ética de perceber o quão importantes são suas ações e palavras à medida que estabelece o diálogo como meio de reflexão e progresso; com a certeza de que seu capital cultural será considerado relevante por seus alunos-cantores somente se considerar o capital cultural dos mesmos também com relevância, respeito e valor; enfim, com a humildade de perceber sua “incompletude” na mesma proporção com que forma aqueles que pretende educar.

Todas as assertivas acima têm origem no pensamento de Paulo Freire adequado à prática da regência coral nas escolas. Através de suas ideias transformadoras, pude vislumbrar a possibilidade de escrever a presente dissertação, elaborando o questionário em tela que, como já disse, tentou ser completamente imparcial no sentido de permitir que os respondentes dessem suas respostas de forma que refletissem o mais fidedignamente possível a respeito das atividades que desempenharam no Coro de Câmara, bem como o valor que tais atividades produziram para os seus *modi vivendi*.

Encerro o presente Capítulo novamente recorrendo a Freire (1996). Suas ideias nortearam meus *modi faciendi e operandi* no passado, com o Coro de Câmara da Escola de Música do Cetep/Quintino e com o Coral Infantil do Solar Meninos de Luz, da mesma forma que continuam a nortear no presente e, presumo, continuarão no futuro. Com o intuito de dar sentido aos meus sonhos que, neste aspecto, estão estreitamente voltados para a certeza de que a esperança não pode ser afastada dos sonhos dos meus alunos, permaneço acreditando no diálogo, ante a verticalidade das atitudes e posturas; na verdade, frente à hipocrisia de um ensino que se diz autêntico, mas descarta quem não atende às suas regras; na “boniteza” das relações, diante do “bancarismo” que preenche com vazios os mais oprimidos; e, finalmente, na ética das ações de uma

educação realmente crítica, quando confrontada com a arrogância daqueles que se julgam detentores de verdades absolutas.

Assim, respondendo às quatro questões cruciais da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), transcritas em epígrafe no presente Capítulo, e esperando que o trabalho ora realizado possa contribuir para as pesquisas pertinentes ao tema da prática coral escolar, reitero meu posicionamento sempre não-excludente com a seguinte citação:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação pretendeu aproximar as ideias do educador Paulo Freire à prática coral realizada em escolas por regentes de coros que, antes de tudo, são professores. A certeza de que o canto coletivo, tal como todas as atividades realizadas no ambiente escolar, deve vir precedido de preocupações genuinamente pedagógicas, serviu como elemento norteador para todas as discussões elaboradas.

No Capítulo 1 procurei autores que tratassem do assunto no sentido de fundamentar minhas posições não só com relação à questão da educação musical, mas também no que se referia a aspectos de várias áreas de estudo correlatas, em especial da educação e da sociologia, no sentido de validar o papel do canto coral em escolas como recurso de formação humana.

Com relação aos aspectos técnico-musicais ficou evidente a importância do canto coral como um poderoso meio de musicalização para crianças e adolescentes, da mesma forma que, como prática essencialmente coletiva, tentou-se comprovar que o valor de suas atividades rompe a perspectiva musical apropriando-se de significativa força mobilizadora no sentido de contribuir para a formação de seres humanos mais capazes, e não simplesmente como prática que só lhes fornece conteúdo.

A responsabilidade do regente de coros como educador surgiu como um fator imprescindível para a minha assunção de que as práticas corais em escolas não podem estar a serviço da *performance* simplesmente, mas sim a serviço da formação dos educandos com o objetivo de se tornarem cidadãos mais críticos e preparados. A busca pela *performance* de excelência, dessa forma, torna-se um mecanismo importante para que o processo de formação se desenvolva, desde que esteja amparada por práticas

pedagógicas sérias e que visem, antes de tudo, a libertação das pessoas em prol de uma humanização possível.

Essa responsabilidade torna-se indispensável na medida em que se caminha, através de suas práticas, rumo à construção de cidadãos mais livres, independentes e com maior autonomia. Os conceitos de liberdade, independência e autonomia foram aproximados no início do presente texto. À luz da teoria crítico-progressista de Paulo Freire, foi verificado o quanto a autoridade do educador – no caso regente de coros escolares – quando utilizada em prol do crescimento dos educandos através de práticas essencialmente éticas, são válidas para o desenvolvimento da aprendizagem humana. Assim, assumi que as habilidades e competências dos regentes-educadores são capazes de tornar os alunos-cantores cada vez mais aptos a decidirem acerca de seus próprios destinos em decorrência da conscientização que passam a ter.

Apoiado na convicção de que a prática coral é uma ação de essência fundamentalmente pedagógica, busquei investigar as bases das teorias de aprendizagem (apriorismo, empirismo e sócio-construtivismo) a fim de que houvesse o mínimo de compreensão acerca da prática do regente de coro escolar segundo aspectos educacionais, bem como conhecer o panorama histórico-pedagógico do qual Paulo Freire fez parte.

Entender o pensamento de Freire em paralelo às concepções do dom inato (apriorismo), da influência do meio social (empirismo) e da associação de ambos (sócio-construtivismo), foi um passo importante para um maior esclarecimento acerca do tema. A partir desta associação pude trazer à discussão as ideias de Jean Piaget (construtivismo) e Lev Vygotsky (sócio-interacionismo), confrontando-as com as

teorias aprioristas, especialmente a *Gestalt*, e com aquelas de cunho empírico, em particular o behaviorismo.

A partir deste aprofundamento foi possível constatar que a pedagogia crítica de Paulo Freire se apoia fortemente no construtivismo piagetiano, priorizando a questão da consciência crítica dos sujeitos através da compreensão do inacabamento do ser humano, sempre em processo de permanente construção.

A obra mais popular de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, mereceu destaque não somente por conta da popularidade que alcançou, mas, sobretudo, em razão de que trata justamente dos oprimidos; dos menos favorecidos; dos mais necessitados. Essa condição encontrou significado na proposta da presente dissertação em estudar as práticas não excludentes do regente-educador, independentemente dos problemas técnico-vocais que seus alunos-cantores apresentem. A associação do termo oprimido, nos moldes do pensamento freireano, pareceu-me bastante oportuna quando aplicada à situação do aluno-cantor que se vê impedido de participar da atividade coral escolar em razão da priorização da *performance* em detrimento de sua formação.

Em decorrência deste raciocínio a pedagogia crítica freireana, associada aos estudos de Frank Abrahams, configurou-se como um importante elemento visando à reflexão acerca das práticas do regente-educador de corais enquanto sujeito capaz de propiciar a transformação dos seus alunos-cantores, levando-se em consideração o caráter plural que o ensino da música pode apresentar.

A escola aparece nesse contexto como um espaço que privilegia o mérito através de posturas aprioristas e empíricas, justamente por que valoriza os alunos considerados mais capazes a partir da ênfase na inteligência e no talento, ao mesmo tempo em que reproduz os condicionamentos da aprendizagem por meio de ações que premiam os que

têm sucesso e punem os que fracassam, respectivamente. Com relação à prática da regência coral escolar, a práxis não se mostra diferente. Percebi que tanto um aspecto como outro têm forte relação com a questão do valor dado à excelência da *performance*.

A educação “bancária” e a educação problematizadora, conceitos amplamente consagrados a partir do pensamento crítico de Paulo Freire, surgem como elementos centrais de toda a pesquisa ora realizada, na medida em que assumo a necessidade dos regentes de corais escolares de se conscientizarem acerca de suas responsabilidades formativas, que além de tornarem os ensaios momentos de intenso aprendizado musical, contribuem, acima de tudo, para o desenvolvimento de seres humanos cada vez mais conscientes a respeito de sua inconclusão rumo ao seu crescimento. Desta forma, encarar os alunos-cantores como seres em constante processo de formação, abolindo completamente toda prática pedagógica que priorize o treinamento do “educando no desempenho de destrezas” puro e simples, como se fossem recipientes vazios nos quais se depositam saberes, tal qual dinheiro numa conta bancária, faz do regente um regente-educador, preocupado com o ensino musical como meio de possíveis transformações dos educandos.

Da mesma maneira, a percepção de regentes que se veem muito mais como artistas do que como educadores, esquecendo-se de que suas práticas se dirigem a alunos e não a músicos profissionais, pode ser considerada um argumento bastante coerente para explicar os baixos níveis de *performance* constatados em grande parte dos corais escolares existentes na realidade brasileira. Essa contextualização ratifica ainda mais a necessidade de conscientização por parte dos regentes de escolas no sentido de se valerem de repertórios adequados à capacidade de execução dos coros que dirigem. O

“pensar certo”, conforme afirma Paulo Freire, assume um papel preponderante na consecução de tal conscientização.

Tentei evidenciar também que o caráter adestrador atribuído à prática coral enquanto meio de musicalização em escolas, por parte de alguns autores (PENNA, 1990; TOURINHO, 1993), nada tem a ver com a disciplina necessária à realização das atividades de qualquer coro. Para tanto, usei o pensamento de Paulo Freire que diferencia “autoridade coerentemente democrática” de “autoritarismo todo-poderoso”, ressaltando a importância que o referido autor concede ao rigor pedagógico como elemento imprescindível à prática da docência.

A associação da educação “bancária” ao sentido adestrador muitas vezes confundido com a disciplina necessária à prática coral restou como conclusão de que práticas não-problematizadoras podem desencadear mecanismos pedagógicos adestradores. Da mesma forma, houve a conclusão de que as apresentações que atendem a interesses da direção escolar acabam se tornando o objetivo das atividades do regente, situação que pode ser associada à prática “bancária” de modo essencialmente behaviorista, representando um reforço de comportamento dos alunos-cantores.

Igualmente, a questão do planejamento dos ensaios corais foi abordada com o objetivo de ratificar o seu valor no que concerne às práticas técnico-musicais, bem como àquelas referentes à necessidade de formação dos alunos-cantores como seres em franco desenvolvimento. A transmissão do conteúdo, desta maneira, precisa estar sustentada por um permanente processo dialógico, no qual os bons hábitos são valorizados e os ruins, combatidos.

A questão da ética, tema recorrente em toda obra de Paulo Freire, é abordada no Capítulo 2 com o objetivo de fundamentar a prática do regente-educador de coros

escolares a partir de seus preceitos. Assim, assumo no decurso de todo o texto que a preocupação do regente de coros escolares meramente com as apresentações, isto é, com a *performance*, excluindo e frustrando os alunos-cantores considerados não-aptos, ao deixar de lhes dar oportunidade de crescimento através de práticas e/ou espaços condizentes com seu nível de assimilação musical, constitui uma atitude não-ética, completamente afastada de sua função pedagógica.

A inserção dos conceitos relacionados aos *modi* é utilizada no sentido de contribuir com os esclarecimentos pertinentes às práticas dos regentes-educadores de coros escolares, especialmente no que refere à possibilidade de investigar tais práticas segundo critérios bastante claros de observação. O *modus faciendi* (modo de fazer) foi associado aos métodos das ações; o *modus operandi* (modo de operar), aos princípios das ações; o *modus vivendi* (modo de viver), aos propósitos das ações; e o *modus in rebus* (medida das coisas), ao bom senso que questiona acerca da pertinência das ações. Tais associações foram de grande valia no sentido de organizar os conceitos de Paulo Freire junto à prática do regente-educador de corais.

Como recurso para maior validação dos *modi*, enquanto meios importantes para estudar a prática da regência coral escolar, foram trazidos à discussão os conceitos de Pierre Bourdieu relacionados ao *habitus*, campo e capital cultural, amplamente utilizados na sociologia. Por ser um tema de significativa envergadura teórica, tentei ao máximo não ir além do que a presente pesquisa requer, ou seja, cingindo suas considerações à esfera escolar cujo propósito encontra no coral uma ferramenta de transformação social.

Embora Bourdieu tenha uma visão bastante crítica com relação ao papel da escola enquanto espaço capaz de gerar transformações, ao confrontá-lo com Paulo

Freire pude perceber que há questões contidas no pensamento bourdieuniano que abrem certo grau de aproximação, especificamente no que se refere à possibilidade de transformação do *habitus* (vista por Bourdieu com muitas ressalvas) a partir da acumulação do capital cultural dos alunos, à medida em que haja valorização da herança cultural por eles trazida através de uma prática docente pautada em preocupações formativas. Da mesma forma, o conceito de campo surge como um espaço onde os agentes (para Bourdieu) ou atores (para Freire) travam suas lutas em busca de ascensão.

O pensamento de Bourdieu, cujo teor apresenta uma amplitude significativa, sobretudo por conta de que os mencionados conceitos englobam a questão social de uma forma bastante extensa e vigorosa, pôde servir como parâmetro para as discussões. Como conclusão restou que a possibilidade de transformação de alunos-cantores integrantes de corais escolares, à luz das ideias freireanas, precisamente no que se refere à educação ética, problematizadora e crítica que decide atuar em prol da formação dos educandos, conscientiza-os acerca da dominação a que estão sujeitos no espaço escolar e para a qual o regente realmente educador deve se revestir de sólida intenção combativa.

A despeito do fato de que Bourdieu não se preocupa com a atividade individual dos agentes isolados como mecanismo transformador, entendendo a transformação social como algo que demanda tempo e lutas bem mais contundentes, a visão de Freire de que as atividades docentes, por menor representatividade que possuam, são fundamentais para qualquer processo de mobilização, é reiteradamente lembrada ao longo da pesquisa, na medida que assumo acreditar na educação como meio poderoso de mudanças a favor da conscientização das pessoas e contra a reprodução dos condicionamentos dos *habitus*.

A citação ao projeto OVMR (Orquestra de Vozes Meninos do Rio) surgiu como um recurso para se utilizarem os conceitos dos *modi*, bem como aqueles de Bourdieu já citados, no sentido de discutir o quanto a preocupação pedagógica do regente-educador possui valor quando focada em objetivos racionais e coerentes. No exemplo citado, o uso de um repertório acessível despertou a curiosidade dos alunos, representando um caminho bastante razoável para desenvolver aspectos voltados à construção da criticidade, de acordo com o pensamento freireano.

Tratando especificamente dos critérios de seleção de vozes para os coros escolares, cuja função, caso não haja alternativas que atendam os alunos não selecionados, é privilegiar o dom em detrimento do esforço que gera resultados, destaquei a minha experiência de cerca de quinze anos regendo corais no Rio de Janeiro, no sentido de afirmar que em momento algum, em todo esse tempo, encontrei um aluno sequer, inicialmente considerado desafinado, que, a partir do esforço mútuo, deixasse de progredir. A questão da “amorosidade” presente em toda obra de Freire, aparece como importante fator de estímulo ao regente-educador que se preocupa com o progresso de seus alunos-cantores, representando, no caso daqueles considerados desafinados, um elemento de verdadeiro valor para a solução dos problemas.

A prática reflexiva também foi investigada, levando-se em consideração o valor de se pensar acerca das próprias ações do regente-educador como mecanismo de autoavaliação. A partir dos conceitos de Schön (1995; 2000), Pollard e Tann (1987) e Dewey (1959) acerca da importância da reflexão nas atividades, pude fazer associações pertinentes ao pensamento dialógico e ético de Paulo Freire, às conceituações dos *modi* referentes à prática pedagógica da regência coral, bem como aos conceitos de Bourdieu utilizados. Da mesma maneira, a abordagem do pensamento de Perrenoud (2002a;

2002b) acerca da reflexão sobre as práticas experienciais pôde ser realizada, no sentido de investigar a possibilidade de transformação do *habitus* docente. A conclusão é que o valor da reflexão para a prática do regente de coros escolares encontra função primordial no sentido de transformar a maneira com a que ele atua junto a seus alunos-cantores. Ao agir reflexivamente acerca de suas ações ele favorece a reflexão dos educandos que passam a vê-lo como exemplo, favorecendo também o desenvolvimento dos mesmos em vários aspectos formativos.

Nos Capítulos 3 e 4 tentei destacar os conceitos de Bourdieu, articulando-os com o referencial freireano, no sentido de investigar o acúmulo de capital cultural de todos os alunos-cantores envolvidos, enquanto benefício em favor de suas trajetórias de vida. Isto foi feito a partir da abordagem do histórico de dois corais com os quais trabalhei, isto é, o Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino e o Coral Infantil Meninos de Luz, ambos em situação análoga com relação à condição sócio-econômico-cultural de seus integrantes.

A partir da tese de Chevitarese (2007) pude constatar o quanto as ações genuinamente pedagógicas são valorosas em um ambiente carente, sobretudo em razão do contato que tive com tais crianças ao longo de três anos, nos quais percebi claramente os efeitos auspiciosos das atividades promovidas pela professora Chevitarese e, posteriormente, por mim, com relação à conduta e à postura dos alunos-cantores que participavam do coral.

Da mesma forma, através do questionário dirigido aos quatro regentes que tiveram contato com o grupo de Quintino durante seu período de maior ascensão, ficou evidenciado o quanto as atividades do coro tiveram repercussão no campo musical carioca, tendo em vista as respostas que ressaltavam a impressão positiva que o grupo

provocou, merecendo ressalva o aspecto pertinente à condição social dos integrantes do coro que contrastava com a qualidade técnico-vocal que apresentavam.

O questionário encaminhado aos dez ex-alunos-cantores do Coro de Quintino que se tornaram músicos profissionais e a tese de doutorado da professora Maria José Chevitarese que trata dos conceitos de Paulo Freire e de Jofre Dumazedier adequados ao estudo das práticas realizadas no Coral do Pavão-Pavãozinho, foram relevantes no sentido de fundamentar a certeza do quanto as práticas freireanas podem ser úteis no desenvolvimento técnico-musical de integrantes de corais escolares e, mais ainda, na formação de adultos autônomos, livres e independentes.

As respostas dos regentes fizeram menção das diversas características do grupo, destacando-se aquelas ligadas à concentração, à afinação, à escolha do repertório, à seriedade, à transformação social, à liderança, à conscientização e à qualificação profissional.

É relevante frisar que tanto no Coro de Câmara como no Coral Infantil as ideias de Paulo Freire serviram para constatar o quanto há de valor na educação problematizadora, crítica, ética e não-excludente do referido educador brasileiro. Quando inseridas no contexto de um grupo coral escolar de significativa carência sócio-econômica, suas propostas e convicções surgem como recursos importantes para promover conscientização e crescimento.

Outro ponto que merece destaque nas atividades do Coro de Quintino tem a ver com a criação de estratégias que atendessem a todos os alunos cantores, tanto os que apresentassem mais dificuldades, como aqueles que demonstrassem facilidades que precisassem ser desenvolvidas. As aulas de apoio e a criação de coros preparatórios representaram um *modus faciendi* exitoso que se caracterizou como um importante

recurso no sentido de atingir *performances* cada vez mais elaboradas a partir de processos pedagógicos que procuravam a solução dos problemas, sem os ignorar.

A referência à tese de Chevitarese em relação ao relato de experiência acerca do Coral Meninos de Luz serviu como base para que eu pudesse aproximar minhas experiências à frente daquele grupo com o teor dos conceitos pertinentes a Paulo Freire utilizados pela mencionada autora em seu trabalho.

Pude perceber durante os anos em que estive à frente do mencionado coral (que incluía várias crianças participantes do grupo dirigido pela professora Chevitarese), o quanto suas posturas eram críticas e capazes de articular as ideias propostas de maneira efetivamente problematizadora. A conclusão a que cheguei remete à realização de práticas constantes de diálogo implantadas pela mencionada professora e denominadas de “círculos de reflexão”. Nesse caso, o valor das propostas de Paulo Freire referentes à importância do diálogo no processo educativo, a meu ver, pôde ser comprovado.

Foi constatado também que a prática coral inserida no ambiente de uma escola regular (Solar Meninos de Luz) favoreceu que a música ganhasse força até mesmo junto àqueles alunos que não participavam do coro, à época em que a professora Chevitarese estava à frente do mesmo. Isso pôde ser comprovado no momento em que várias crianças que participaram do grupo que eu dirigi já sabiam algumas peças do repertório proposto por mim que, coincidentemente, foram as mesmas trabalhadas pela regente anterior. Tal comprovação demonstra que a música pôde ser aprendida através das apresentações que aquelas crianças presenciaram, dos colegas que lhes ensinavam, ou ainda por conta dos ensaios realizados que enchiam de sons o ambiente escolar. Em qualquer situação, demonstra o quanto pode ser poderosa a atividade de canto-coral no universo da escola quando bem orientada.

As atividades presentes no grupo de Quintino eram o resultado do trabalho de uma escola de música, enquanto no Pavão-Pavãozinho o grupo estava inserido na realidade de uma escola regular, afeito, portanto, a todas as dificuldades concernentes à composição de grades de horários e conciliação das atividades musicais junto a várias outras de igual importância. As *performances* diferenciadas obtidas em cada um dos grupos, podem ser atribuídas a essa questão. Apesar disso, ficou evidente o quanto as propostas de Paulo Freire pertinentes ao diálogo e à criticidade foram fundamentais para construir resultados significativos, tanto em um ambiente como no outro.

Outro ponto que pôde ser percebido com relação ao resultado das *performances* que cada um dos coros apresentou tem a ver com a criação de grupos diferenciados de acordo com o nível técnico dos integrantes. Quanto a Quintino tal procedimento foi adotado desde o início das atividades do coral, enquanto que no Pavão-Pavãozinho, face à dificuldade de adequação da grade de horários da escola, no meu caso, e ao término da pesquisa de campo, no caso da Professora Chevitarese, não houve possibilidade de implementação efetiva de tal recurso. É possível afirmar com alguma segurança que essa estratégia teria sido valorosa no sentido de tornar o Coral Infantil Meninos de Luz um grupo de notável excelência técnica no que dissesse respeito à *performance* que poderia alcançar.

Finalmente, o questionário dirigido aos ex-membros do Coro de Câmara de Quintino, levou em consideração o fato de que grande parte dos cantores que, naquele espaço, encontrou significado para a prática coral, abraçou a carreira musical com determinação e êxito. Levando-se em consideração que a maioria deles permaneceu no coro por um longo tempo, é bastante razoável a conclusão de que isso tenha sido preponderante no sentido de fortalecer pré-disposições e intenções consolidadas.

A concessão das bolsas de estudo que tais alunos recebiam também foi mencionada com o propósito de concluir o quanto podem ter sido cruciais para que suas escolhas profissionais fossem mantidas, demonstrando o quanto a questão do subsídio estatal pode contribuir para a formação de jovens oriundos de realidades sócio-econômico-culturais pouco favoráveis, representando capital econômico que, aliado ao capital cultural acumulado, poderá vir a se tornar capital simbólico.

O caráter do *habitus* dos integrantes do Coro de Quintino e do Coro do Pavão-Pavãozinho também foi abordado objetivando investigar até que ponto e em que medida as práticas adotadas contribuíram para transformá-lo a partir do acúmulo de um capital cultural distante da realidade musical daqueles alunos-cantores. Mereceu destaque também o fato de que a maioria dos respondentes de Quintino ingressou em faculdades de música em busca de maior acúmulo de capitais, fato que pode ser associado às práticas pedagógicas freireanas adotadas em Quintino que sempre os estimularam a prosseguir com seus estudos acadêmicos.

Grande parte dos ex-alunos-cantores em alusão partipou ou ainda participa de renomados grupos corais do cenário musical atual, denotando o nível técnico que conquistaram ao longo de sua trajetória, cujo início, em muitos dos casos, ocorreu em Quintino.

Como conclusão, assumo a certeza de que as práticas corais exercidas nas escolas não podem, sob qualquer hipótese, estar afastadas de um forte pensamento pedagógico por parte do regente-educador que as promove. Penso que as ideias de Paulo Freire tenham dado fundamento a essa minha posição a qual justifico a partir da opinião de que o espaço escolar se configura como um local de buscas por transformações, no qual os educadores, segundo a visão freireana, não podem agir com neutralidade ou

posturas comprometidas meramente com a transmissão de conteúdos. Portanto, a prática coral que se funda nos preceitos humanistas de Paulo Freire, não contribui somente para o desenvolvimento técnico-musical dos alunos-cantores que por ela se interessam; vai muito além, pois no momento em que, de modo essencialmente ético, promove a conscientização da incompletude dos seres, de sua condição permanente de “estar sendo”, alcança a sua função maior como um poderoso mecanismo de transformação individual e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 65-72, mar. 2005.

_____. Musicing Paulo Freire – A Critical Pedagogy for Music Education. In: *Critical Pedagogy: Where are we now?* McLaren, Peter / Kincheloe, Joe L. (eds.), 2007.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ANDRADE, Margareth Amaral de. *Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares*. Dissertação. 2002. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ALFONSO, Neila Ruiz. *A Prática Coral como Plano de Composição em Marcos Leite e em Dois Coros Infantis*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

ALTMANN, Helena; BRANDÃO, Zaia. Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2005.

ANDRADE, Simone Ratay; FONTOURA, Denise Ren; CIELO, Carla Aparecida. Interações entre fonoaudiologia e canto. *Hodie*, Goiânia. v. 7, n. 1, p. 83-98, 2007.

ARAÚJO, Flávia; CARNEIRO, Waldeck. Apontamentos para uma abordagem teórica da formação de professores da educação de jovens e adultos: capital cultural e educação. 1º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC/Rio. *Anais...2010*. Disponível em <http://www.seeja.com.br/Trabalhos/13%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/Flavia%20Araujo%20e%20Waldeck%20Carneiro_ApontamentosParaUmaAbordagemTeoricadeForma%C3%A7%C3%A3odeProfessoresdaEJACapitalCulturaleETC.pdf> Acesso em 18 de mar. 2011.

D'ASSUMPÇÃO, José Teixeira. *Didática especial de canto orfeônico*. Local não informado: Ministério da Educação e Cultura, s/d.

D'ASSUMPÇÃO Jr., José Teixeira. O regente de corais: educador e artista. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, *Anais...*, 2010.

BALLESTEROS, Natalia Decotelli da Silva. *Orquestra de Vozes Meninos do Rio. Uma proposta de trabalho*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar.2006.

BORGES, Gilberto André. Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: _____ 2007. Disponível em <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalectancoral.pdf> Acesso em 21 de mar. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática (1972). In: ORTIZ, R (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vastsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, p. 167.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Razões Práticas: sobre s Teoria da Ação*. Oeiras (Portugal): Celta Editora: 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Um convite à sociologia reflexiva. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000100003&script=sci_arttext> Acesso em 18 de mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa (Portugal), n. 10, set./dez. 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20conf%201.pdf>> Acesso em fev. 2011.

CHEVITARESE, Maria José. Buscando o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do Repertório Coral: uma aplicação dos métodos preconizados por Jofre Dumazedier e Paulo Freire nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). 2008, Salvador. *Anais ...* p. 124-127.

_____. *O Canto Coral como Agente de Transformação Sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: Educação para Liberdade e Autonomia*. 2007. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

CORTELLA, Mario Sérgio. *QUAL É A TUA OBRA? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*, 2007. Disponível em <http://www.sel.eesc.usp.br/informatica/graduacao/material/etica/private/mario_serjio_cortella_-_iso26000.pdf> Acesso em 14 mar. 2011.

COSTA, Patrícia Soares Santos. *Coro juvenil: por uma abordagem diferenciada*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Leila. Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2008. Salvador. *Anais...* p. 231-234.

DORIGON, Thaisa Camargo. *A formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. *Intersaberes – Revista Científica*. Jan.-jun. Ano 3. n. 5, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis Université Victor Segalen 2 – Bordeaux. Trad. de Édi Gonçalves de

Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em 08 de mar. 2011.

FARIA, Cristina Elsner. *Participação e Controle Social, - A Experiência do Conselho de Educação do Distrito Federal*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 6-49.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. A função do ensaio-coral: treinamento ou aprendizagem? *Opus - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, dezembro, p. 72-78, 1989.

_____. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. 1990. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A regência coral na formação do educador musical. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006. Brasília. *Anais...*p. 885-889.

FLAVELL, John H. *A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Editora, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos e Escritos, v. II, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em <http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em out. 2010.

_____. *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf> Acesso em out. 2010.

_____. *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997a. Disponível em <http://ronaldodaros.com/livros/Pedagogia_da_Esperanca.pdf> Acesso em out. 2010.

_____. *Professora, sim. Tia, não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997b. Disponível em

<http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/Prof_essora_sim,_Tia_nao.pdf> Acesso em nov. 2010.

_____. *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23, 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pol%C3%ADtica_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em dez. 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

_____. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Eletrônica Complutense de Investigación en Educación Musical*. v. 5, n. 2, 2008.

_____. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, set. 2009.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. Organização do trabalho e gestão de competências: uma análise do papel do regente coral. *Revista Gepros Gestão de Produção, Operações e Sistemas*. Departamento de Engenharia de Produção da Faculdade de Engenharia da UNESP – Bauru. ano 2, v. 2, jan-abr 2007, p. 89-98. Disponível em <<http://revista.feb.unesp.br/index.php/gepros/article/viewFile/135/97>> Acesso em jul. 2010.

FUKS, Rosa. *O Discurso do silêncio*, Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, 1).

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23 n. 1-2, Jan./Dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext>. Acesso em 19 jan. 2011.

GADOTTI, Moacir. Por que continuar lendo Freire?, 2002. Disponível em <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000069/Legado_Artigos_Porque_continuar_lendo_Freire_Moacir_Gadotti.pdf> Acesso em 25 de fev. 2011.

GAINZA, Violeta. *Rede Ibero-americana de Educação Musical e Inclusão Social*. Disponível em <<http://seminarioiberoamericano.wordpress.com/2009/11/10/entrevista-violeta-gainza/>> Acesso em 07 de mar. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1975, p. 51-75.

GLASER, Sheilla R.; FONTERRADA, Marisa Trench de. Músico-professor: uma questão complexa. *Hodie*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

GUAZINA, Laize. Os projetos sociais e a música no 'front' das lutas contemporâneas: entre a biopolítica e a invenção da vida. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. *Anais...* 2010, Rio de Janeiro.

JUNKER, David. O movimento do canto coral no Brasil: breve perspectiva administrativa e histórica. In: XII ENCONTRO ANUAL da ANPPOM. *Anais...* 1999, Salvador.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora, 1995.

KERR, Samuel et al. *Carta canto coral*. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 198-238.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. *Um canto comum: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LAKSCHEVITZ, Elza et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 59-90.

MARTINS, Carlos Alberto. A pluralidade dos mundos e das condutas: a contribuição de Pierre Bourdieu para a Educação. *Em Aberto*, n. 9, v. 64, p. 59-72, 1990.

MATINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; TUNES, Elizath. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e a sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

NARITA, Stella. Notas de pesquisa de campo em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*; 18 (2): 25-31; mai./ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/03.pdf>> Acesso em 18 de mar. 2011.

NEVES, Rita de Araujo Neves; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, Universidade do Vale do Rio do Sinos - v. 1, n. 2, p. 4, abril 2006.

NITZKE, Julio A.; CAMPOS, M. B.; LIMA, Maria F. P. Teoria de Piaget. In: *Piaget*, 1997. Disponível em <<http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget/>> Acesso em 12 de mar. 2011.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, n. 2, p. 22-35, 1º Semestre de 2009.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002a.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POZZOBON, Maria Margarete. O habitus professoral e o campo lingüístico. *Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 61-83, jan./jun. 2008., jan./jun. 2008. Disponível em <<http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/viewDownloadInterstitial/659/511>> Acesso em 26 de mar. 2011.

REVISTA UNISINOS. Instituto Humanitas Unisinos – IHU on line. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo - RS. Revista n. 223, ano VII, 11 de mar. 2007.

RIBEIRO NUNES, Leonel Jorge. A reflexão da prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na educação. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, s/d. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/345Ribeiro.pdf>> Acesso em 25 de jul. 2011.

ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

ROSADO, Rosa Maria. Uma leitura bourdiana do “jogo de lixo”. *Revista Interações*, Escola Superior de Educação de Santarém. v. 5, n. 11, p. 230-253, 2009. Disponível em <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/K12.pdf>> Acesso em 24 de mar. 2011.

RUNES, Dagobert D. *Dicionário de filosofia*, Lisboa: Editorial Presença, 1990.

RUSSEL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V, 7-16, mar. 2006.

RUTHSCHILLNG, Evelise Anicet et al. *A evolução dos ambientes de aprendizagem construtivistas*. UFRGS/Laboratório de Teleducação, 1998. Disponível em <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/AmbApC.html>> Acesso em 06 de mar. 2011.

SADIE, Stanley. *Dicionário GROVE de Música*. Edição Concisa, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical. Conferência apresentada no 4º. Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...Festival de Música de Londrina*, jul. 1995.

SCHMIDT, Patrick. *Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective*. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/schmidt_2005.pdf> Acesso em 08 de mar. 2011.

SCHOLZ, Robinson Henrique. *Habitus de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisão da obra de Pierre Bourdieu A Distinção*. v. 45, n. 1, jan/abr 2009. Disponível em <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/ciencias_sociais_v45n1/rs_robinson.pdf> Acesso em 18 de mai. 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Trad. de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Sobre o Fundamento da Moral*. Trad. de Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 20, 2002.

SENA, Maria Alice da Silva Ramos. *Construindo a identidade coral: a formação do pensamento musical a partir da teoria dos complexos de Vygotsky – um estudo de caso*. 2002. Dissertação (mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

SPINOSA, Bento de. *Ética*. Trad. e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SOBREIRA, Silvia Garcia, *Desafinação vocal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed, 1993.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre Educação Musical. *Brasiliiana, Revista da Academia Brasileira de Música*, n. 3, p. 18-25, set. 1999.

STIVAL, Maria Cristina Elias e FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: VIII Congresso Nacional de Educação – *EDUCERE. Anais...* p. 12003, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf> Acesso em 14 de mar. 2011.

SZPILMAN, Ricardo Goldfeld. *Repertório para corais iniciantes*. Dissertação. 2005. (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. Fundamentos da Educação Musical, II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Porto Alegre, 1993, v. 1, p. 91-113.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educação e Sociedade*. v. 23, n.78, Campinas, Abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200006&script=sci_arttext> Acesso em 16 de fev. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Programa do ensino de música*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Leçons et conversations, suivies de Conférence sur l'éthique*. Paris: Gallimard, 1971.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do questionário dirigido aos quatro regentes:

1) Nome:
2) Formação acadêmica:
3) Corais que dirigiu e que dirige atualmente:
4) Qual foi a primeira vez que você ouviu o Coro de Câmara da Escola de Música do Cetep/Quintino cantar? Descreva:
5) Você já havia ouvido falar do Coral anteriormente? Em caso afirmativo, descreva:
6) Quais foram as impressões que você teve do coral? (Responda da forma mais abrangente possível, dos aspectos técnico-musicais até aqueles relacionados à postura dos integrantes no palco e fora dele).
7) Havia algum indício nas apresentações que denotassem uma preocupação maior com a questão pedagógica cuja essência sempre esteve em igualdade de posição com a <i>performance</i> de seus integrantes? Explique:
8) A par da afirmação de que todos os cantores e cantoras que participaram do coral, à época adolescentes, jamais foram impedidos de integrá-lo em razão de problemas relacionados à questão da afinação, desde que apresentassem interesse genuíno e vontade de se desenvolver musicalmente a partir de aulas de percepção musical especificamente idealizadas para este fim, dê sua opinião acerca do assunto, relacionando aspectos pedagógicos à excelência de uma <i>performance</i> em geral pretendida pelos regentes:
9) Um significativo número de ex-integrantes do Coro de Câmara do CETEP/Quintino veio a seguir a carreira musical através de cursos superiores de música, em sua maioria. Muitos outros, embora não tenham se tornado músicos, abraçaram profissões nas mais variadas áreas. Estabeleça as relações que você julgar pertinentes entre formação, educação e <i>performance</i> ligada à prática do canto coral:
10) A Pedagogia Crítica, a partir da qual o educador brasileiro Paulo Freire desenvolveu suas idéias progressistas e revolucionárias, estabelece o rigor ético docente como meio inalienável para se construir uma educação dialógica, crítica e efetivamente humanista. Como você se posiciona frente ao problema da exclusão de crianças e adolescentes em ambiente escolar, em decorrência da necessidade de se construir uma prática coral com significativo valor estético?

Anexo 2 – Modelo de questionário aos ex-alunos-cantores do Coro de Câmara da Escola de Música do CETEP/Quintino:

1) Nome:
2) Idade:
3) Formação:
4) Em que área atua? Descreva:
5) Coral do qual participou/participa:
6) Diga de que forma a participação no coral foi ou é importante para a escolha da sua profissão:
7) Diga como a atuação do regente no coro teve influência em tal escolha:
8) Existia (existe) uma preocupação com a prática pedagógica por parte do regente durante os ensaios? Descreva como você percebia isso:
9) Qual a importância que você atribui a práticas pedagógicas bem estruturadas ⁶⁰ na conduta do regente de coral no que se refere à sua escolha profissional? Explique:
10) Na sua opinião, se o regente tiver preocupações exclusivamente voltadas para a <i>performance</i> ele pode ser denominado como um regente-não-educador?
11) A <i>performance</i> e o processo pedagógico podem caminhar juntos com resultado técnico de excelência e práticas não-excludentes daqueles que apresentem mais dificuldade musical? Explique:
12) Diga de que forma a sua participação no Coro de Câmara do CETEP/Quintino teve influência na sua decisão pessoal de estudar música para se tornar um profissional da área, informando também quanto tempo você integrou o coral ⁶¹ :

⁶⁰ É relevante notar que existe uma certa indução na expressão “bem estruturadas” no sentido de que as respostas, a partir disso, já teriam um resultado esperado. O propósito da questão foi justamente o de associar o êxito profissional de cada um dos ex-alunos-cantores ao êxito do coro, destacando, mesmo que implicitamente, as ações do regente como um modelo que pode ter sido seguido. Os erros e problemas advindos de uma prática pedagógica mal estruturada não foram mencionados justamente porque não foram eles os responsáveis pela forte ligação que os meninos e meninas de Quintino tiveram com o coral, nem tampouco pela escolha profissional que, a partir das respostas, foi influenciada pela longa permanência no grupo.

⁶¹ Embora a questão 12 tenha pontos em comum com a questão 7, merece esclarecimento o fato de que a escolha profissional dos ex-alunos-cantores não dependeu exclusivamente da ação do regente, isto é, a participação no Coro de Câmara envolvia diversos outros aspectos desde o contato com inúmeras aulas

Anexo 3 – Respostas integrais dos regentes

Anexo 3^a – Respostas de Eduardo Lakschevitz

1) Eduardo Lakschevitz
2) Bacharelado em Música (Clarinete) – UNIRIO; Mestrado em Música (Regência Coral) University of Missouri/Kansas City; Doutorado em Música - UNIRIO
3) <u>No passado:</u> Coros de empresa: SEBRAE, FINEP, FENASEG, SUBSEA7, SENAI; Coros comunitários: UNIRIO, Polifonia Carioca (juvenil); Religiosos: Masculino e jovem (I.B.Itacurussá), Kolina; Escolares: Madrigal da UMKC, Seminário Teológico Bastista, ALTIVOZ (UERJ); Curta duração: Diversos festivais e congressos de músicos <u>No presente:</u> Coro da TV GLOBO
4) Não sei bem se foi a primeira, mas na vez em que o coro cantou no Curso Internacional de Regência que eu promovia minha impressão foi muito boa. Os adolescentes tinham muito prazer em cantar. O grupo estava muito afinado e o repertório era bem escolhido, pois mostrava determinada complexidade sem, entretanto, exceder às condições musicais e vocais que os cantores aparentavam naquele momento.
5) Já, tanto que o convidei. No meio coral a gente sempre acaba ouvindo sobre os trabalhos que se realizam na cidade.
6) Já se passou um tempo, fica difícil de lembrar com detalhes, mas me chamou atenção um arranjo do Samba do Approach, que era contrapontístico. Era interessante para os coristas e não tratava a canção como imitação de uma banda.
7) Acho que as respostas anteriores já falam disso.
8) Cada coro tem que ter um objetivo claro, ainda mais na contemporaneidade. O regente não pode esperar o coro da BBC de um grupo de cantores menos experientes, mas pode realizar um trabalho explorando ao máximo o potencial desse grupo. Diferente do que muitos imaginam, um coro de amadores (como o caso em tela) não é um coro profissional de qualidade inferior. Ao contrario, é um tipo diferente de trabalho. Esses cantores pode até mesmo realizar coisas musicais que nem um coro profissional consegue. É trabalho do regente encontrar essa expressão. O coro do CETEP demonstrava essa sensibilidade.
9) Tenho um amigo que cantou comigo no coro infantil e hoje é psiquiatra. Outro dia ele disse que aquela experiência foi fundamental para seu desenvolvimento como médico, mesmo que ele não “cante para seus pacientes.” Coro é a prática coletiva contemporânea (entre todas as outras, e não somente as musicais) que mais contempla a vivência das competências exigidas pelo mercado de trabalho atual. Tais competências, hoje em dia, vão muito além daquelas de caráter puramente técnico, e são muito ligadas à capacidade de lidar com pessoas, o que é a premissa básica de qualquer trabalho coral, seja como regente ou cantor.
10) Acho o fim da picada que, ainda nos dias de hoje, muitos regentes não consigam entender que há MUITOS outros objetivos possíveis com um trabalho de coro. Pra começar a conversa é legal lembrar do Blacking dizendo que um cara que consegue ouvir música já é um cara musical, somente pelo fato de ele conseguir organizar materiais sonoros em sua audição. E não estou falando só de música como instrumento

de disciplinas variadas até a percepção mensal de bolsas de estudos no valor de meio salário-mínimo da época. As questões, portanto, têm enfoques diferentes.

de auxílio em outras áreas. Música é importante por si só! Mas a preocupação com a *performance* e a pedagogia crítica não são excludentes. É uma questão de objetivos e avaliação. A literatura em inglês usa o termo *assessment* para isso. O problema é que o modelo de *performance* e de coro na cabeça da sociedade é aquele firmado no século XIX. Lembra daquela ilustração que se utiliza para mostrar o quanto a instituição escolar é antiquada (um cara foi descongelado depois de 150 anos, achou tudo diferente, menos a escola...)? Acho que essa idéia serve para o canto coral. O problema é mais profundo. Não é somente a abordagem crítica ou não, voltada ou não à *performance*. O problema principal no século XXI é pensar o que é o canto coral. Por esse viés, me desculpe, mas será impossível responder à tua pergunta de forma objetiva.

Anexo 3B – Respostas de Mário Assef

1) Mário Assef
2) Licenciatura em Música -UNI RIO
Especialização: Regência Coral - Convênio UERJ/ <i>Karlsruhe Musik Universitat</i> (Alemanha)
Mestrado: Regencia Coral- <i>Wright State University</i> USA
3) Coral Altivoz da UERJ; Coral Meio dia UERJ; Coral Atrás da Nota Prefeitura do Rio de Janeiro; Associação de Canto Coral CPRM
4) No curso Internacional de Regencia Coral, Ministrado pelo maestro Canadense John Washburn
5) Brevemente por indicações de terceiros
6) Um coral surpreendente em muitos sentidos: Extremamente afinado. Sonoridade leve clara e precisa. Grupo sério, encarando repertório de elevada dificuldade. Parecia um grupo nivelado em termos musicais.
7) Difícil de buscar indícios. O Grupo parecia uniforme o que talvez indicasse um suposto nivelamento pedagógico.
8) As questões de musicalidade inata, ao contrário de definir limites, longe de serem estigmatizadas, têm endereço certo a ser pesquisado: disfonias vocais, vivencias e referencias musicais, problemas auditivos, estágio de musicalização. Todas estas questões necessitam de um encaminhamento pedagógico para o desenvolvimento dessas habilidades com maior ou menor dificuldade. O empenho individual, a persistência, o interesse, no desenvolvimento são cruciais para a superação, desde que bem orientado. O nível de <i>performance</i> é certamente uma importante referencia para o crescimento de todo o grupo e para o desenvolvimento musical de seus participantes. Trabalhar com diferentes níveis musicais dos cantores é uma tarefa a ser desenvolvida pelo regente com muita habilidade. A simples exclusão de cantores o que muitas vezes parece ser o caminho mais rápido e simples, não abre espaço para possíveis superações. Por outro lado a convivência de níveis extremos de estágios de musicalização não permite um desenvolvimento do potencial de <i>performance</i> satisfatória para o grupo. Acho que a conscientização de deficiências e indicações de caminho para superação torna-se necessária e deve ser tratada com cuidado, psicologia e conhecimento técnico.
9) A vivência de uma linguagem artística abre caminhos para a sensibilidade e criatividade dos indivíduos. A <i>performance</i> de um grupo estimula a produção em equipe e as regras de convivência. Uma prática coral bem conduzida e dimensionada

além de ampliar os horizontes culturais e estimular as relações sociais desenvolve capacidade de seus integrantes de descobrir seu lugar e sua importância no ambiente dos ensaios e apresentações o que pode ser transposto para diversas situações em suas vidas em geral.

10) O valor estético não se constitui no vazio, não é uma abstração, mas uma produção neste caso do conjunto formado pelo grupo em questão. O processo de construção de um produto artístico está intimamente relacionado com o envolvimento de seus participantes, em seus potenciais criativos e superação de suas limitações. Por tanto a metodologia, pedagogia e ferramentas técnicas são os fatores que podem operacionalizar e dimensionar o produto e estabelecer os padrões de funcionamento. Excluir ou incluir quem e para que e porque.

Anexo 3C – Respostas de Patrícia Costa

1) Patricia Costa
2) Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Música, pela UNIRIO; mestrado em Música e Educação, UNIRIO; especialização em Regência Coral com Carlos Alberto Figueiredo na Pro Arte (incompleto); diversos cursos de regência coral com professores brasileiros e estrangeiros.
3) Atualmente: Coral São Vicente <i>a Cappella</i> ; Coral São Vicente Ensino Médio; Coral Meninas Cantoras do São Vicente; Coral Mirim do São Vicente; Coral Infantil do Colégio Cruzeiro; Meninas Cantoras do Colégio Cruzeiro; Coral Adulto do Colégio Cruzeiro. Experiência anterior: Corais infantis e juvenis do Colégio Andrews; Corais infantis, juvenis e adultos do Colégio Marista São José; Coral do Museu Villa-Lobos / ParaTodos (adulto); Coral do Projeto Novos Horizontes (adolescentes) do Instituto Pró Saber
4) Foi num encontro de corais no Colégio São Vicente de Paulo. Este grupo foi o convidado especial daquela noite.
5) Não.
6) Chamou-me atenção o trabalho a cappella. Da mesma forma, era visível que os alunos estavam gostando muito do que faziam, do repertório (incluindo coros de ópera). Também me impressionou muito a música City Called Heaven, com uma solista de voz belíssima. Os cantores pareciam bem tímidos, talvez por estarem num colégio da zona sul carioca, com poder aquisitivo mais alto.
7) Pela escolha do repertório, percebi a intenção de ampliação do universo musical dos cantores. Da mesma forma, a postura deles no palco era de profundo respeito pela apresentação e pelos colegas. Havia um ambiente acolhedor entre eles, mesmo num repertório com solistas.
8) Penso que o trabalho pedagógico envolve a busca de aprimoramento. Sendo assim, mesmo aqueles que apresentam defasagens em relação à produção vocal podem, se bem orientados, evoluir de forma muito satisfatória na atividade coral. Além disso, frequentemente constata-se que os alunos desafinados são muito motivados pela atividade e contribuem em vários outros pontos para o sucesso do coral.
9) Também passo pela mesma situação de ver muitos dos meus cantores seguirem a carreira musical. Entendo pelos depoimentos de meus alunos – sobretudo quando se desligam do coro – que percebem o trabalho desenvolvido pelo coro como um modelo

de trabalho de qualidade, de busca de bons resultados, de cuidado nos seus mínimos detalhes. Vários já me escreveram dizendo que levam isso para o resto da vida. Ao mesmo tempo, afirmam constantemente a ênfase no trabalho coletivo e nas relações com os demais participantes. Percebem a liderança como necessária, mas não como autoritarismo, muito embora tenham a figura da regente.

10) Penso que se devam criar condições para que qualquer criança ou adolescente possa cantar. Assim, o ideal seria haver diferentes grupos para diferentes patamares do desenvolvimento musical/vocal dos alunos. Ao mesmo tempo que defendo que todos os que não possuam disfonias possam cantar num coral de escola, também entendo que há alunos que, por motivos diversos, têm um desenvolvimento maior e buscam maior aprimoramento. Acho que também deve ser dada a esses a oportunidade de um trabalho mais criterioso, que os estimule a continuar se aprofundando. Percebendo a situação das escolas brasileiras em geral, sei da grande dificuldade de se conseguir grupos diferenciados. Por isto, sustento que a entrada de crianças e adolescentes no trabalho coral deve ser franqueado a todos que demonstrem interesse, independente de seu patamar musical/vocal.

Anexo 3D – Respostas de Valéria Correia

1) Valéria Correia
2) Licenciatura em Música/UFRJ
3) Coral Infanto-Juvenil do Colégio Souza Marques – 1993/1999, Coral Infanto-Juvenil do Liceu Franco-Brasileiro - Atualmente Coral Infanto-Juvenil da Escola de Música da Rocinha, Coral Infanto-Juvenil do Colégio da Imaculada Conceição, Coral Feminino de Deficientes Visuais e baixa visão do Sodalício da Sacra Família, Coral Infanto-Juvenil da Escola Alemã Corcovado, Coral Companheiro (grupo particular) e Coral do PIM-Vassouras, todos no RJ.
4) Se não me engano num encontro de coros, mas a memória melhor que tenho do Coral foi o Concerto como coro convidado no VIII Curso Internacional de Regência pela Oficina de Canto Coral no ano de 2002 onde foi um SHOW a parte, tanto no repertório, como qualidade vocal, presença de palco. Realmente inesquecível!
5) Sim, todas as pessoas comentavam muito do coral pela qualidade do seu repertório, pela postura que tinham, pela influência que o líder obtinha não só musicalmente no coral. Até porque se tratavam de meninos que vinham de uma outra realidade musical, financeira e que perspectivas, acredito eu, foram criadas no momento em que se dispuseram à entrada naquele grupo. Veja bem, não estou falando que a vida tenha mudado pela entrada na escola em si, porque muitos entraram para estudar e não faziam parte daquele grupo e ali, seja qual fosse a forma de teste que se fazia, eles estavam sendo escolhidos, estavam obtendo informações de vida também, estavam alcançando outros vãos que seriam para a vida toda, com certeza.
6) Acho que na pergunta acima eu descrevi um pouco o que achava do grupo. Tecnicamente com qualidade especial para o momento que estávamos vivendo, o renascimento dos coros juvenis. Seu regente, o prof. José d'Assumpção, tem a prática de lidar com essa idade, e acredito eu que a partir do seu conhecimento musical ele conseguiu mudar a forma de aprendizado musical de muitos e suas escolhas, o que eu sentia quando ouvia o coro, que ali não se fazia somente música na teoria e na prática

de estudar e cantar, mas se vivia aquilo que eles recebiam. Não é muito fácil fazer coro com esta idade, e convencer que aquela música poderia levá-los a algum lugar, penso que, fez muitos deles mudarem os planos que tinham em mente. Talvez muitos imaginassem apenas um curso técnico e nada mais, e a postura que apresentavam é que havia realmente uma luz no final do túnel, eles queriam mais e maior qualidade daí para frente também na vida.

7) Acho que sim... a proposta fazer música através do canto coral, apesar da igualdade de posição, era óbvio que ali a questão pedagógico estava, mas uma não era mais que a outra, ou eliminava a outra, é como você diz acima estavam juntas as propostas para um único caminhar. Não sei se estou fazendo-me entender... acho que não

8) Primeiramente preciso dizer que eu aceito todos que me vêm. O meu trabalho de educar não é separatista, não pego os bons e deixo de lado o que não o são. Esse não é o meu caminho. Crianças são iguais, nós é que as diferenciamos. Por exemplo: eu trabalho em lugares extremos, a EMRocinha e a E Alemã Corcovado. As vozes são as mesmas, são infantis, a mesma desafinação que há em um há em outro, e as crianças não são escolhidas, elas chegam e são levadas ao único motivo que me impulsiona a continuar fazer o canto coral, a conscientização social, para que a proposta que deveria ser primeira possa vir com a qualidade que eu já determinei antes mesmo de as conhecer, que é trabalhar afinação dentro do ambiente que me é dado.

9) Formar é informar, e todos ali no momento receberam a informação que gerou uma boa educação, nesse caso não só musical, acredito eu que quem trabalha com aquela clientela do Coro de Câmara do CETEP/Quintino, desenvolve um trabalho de conscientização social, e ali está ajudando a traçar a integridade do aluno para quaisquer das áreas que ele possa vir atuar. Acho que o trabalho pedagógico musical foi o “pontapé” inicial para que aqueles meninos se permitissem ousar musicalmente, e no dia-a-dia descobrissem que o conjunto coeso que ali existia daria a ele o endereço para o outro momento que até então era a questão musical, e esta o estava impulsionando a outros modos de ver a vida e sim perceber que outras áreas poderiam ter espaço, a partir daquele convívio sócio-musical.

10) Até onde conheci o trabalho coral do CETEP/Quintino, não havia exclusão. Todos eram aceitos e trabalhados a partir dos conceitos musicais, também pelo que sei havia alguma exigência para estar dentro daquela instituição, talvez o social ou à comunidade que os alunos pertenciam. Bom quanto ao coral, os alunos iam ali atrás do algo a mais que faltava em seu mundo, buscavam algo... não o somente musical. Com certeza a música de qualidade sempre foi feita e exercia penso eu um fascínio enorme sobre aqueles meninos, para muitos era a primeira vez daquele mundo bem diferente e real que os levaria a muitos outros mundos a partir da partitura escolhida, analisada e finalizada, uma viagem diferente. Então a forma como a música era tratada dentro da realidade de cada deles, como chegava a cada qual, os motivava muito mais a cantarem ali. Acho também que quando o grupo começou, pensava-se na necessidade de criar um grupo coral apenas para fazer parte do currículo escolar, não se imaginava o quanto aqueles meninos iam precisar daquele dia-a-dia que a música coral e seu professor proporcionavam. Acho que com o tempo virou um trabalho que a qualidade era tão primária quanto o social, estar fazendo aquele tipo de música era dar um novo viver aos meninos.

ANEXO 4 – Respostas dos ex-alunos-cantores

Anexo 4A – Respostas de R1

1) R1
2) 32
3) 2º grau Formação Geral e Técnico em música
4) Artística e Educacional. Músico, instrumentista e, instrutor musical. Dei aula em escolas particulares, escola de música e projetos.
5) Particpei do Coral CETEP Quintino e Coral Irmã Clara.
6) Foi importante não para a escolha, mas sim para o direcionamento de como eu poderia trabalhar no futuro, a convivência no cõro me trouxe oportunidades e experiências sociais incríveis, na qual eu utilizei e continuo utilizando no meu dia a dia.
7) “Faça o possível, que o impossível aconteça!”, “Mais vale ter 5% de talento e 95% de esforço e acontecer, do que ter 95% de talento e nada fazer!”, coisas que me fizeram manter minha decisão de ser músico, me deram luz (conhecimento), e que me mantém constante meu espírito de luta em todas as coisas que decido fazer.
8) Descreva como você percebia isso: Sim. Eu via pelo comportamento, a maneira que ele lidava com as questões musicais e disciplinares, e indispensavelmente a atenção necessária dada a cada aluno. O seu envolvimento com o trabalho fez com que todos colaborassem de maneira prazerosa deixando mais fácil a relação do (regente e educador), com os coralistas (alunos), além disso, todos os ensaios tinham direcionamento para que resolvesse qualquer problema.
9) O estímulo a determinação, procurando fazer melhor o quanto possível, com educação e gentileza, mas mantendo um pulso firme e com clareza das idéias.
10) Não, porém poderá vir a ser um mau educador. Isso porque todos nós somos agentes educadores. O regente querendo ou não exerce essa função e, precisa estabelecer uma comunicação eficiente com os coralistas, para que seja feita uma boa <i>performance</i> . (Obs. Não é o que se fala, e sim o que se comunica, pois educação é o que passamos, mostrada no nosso próprio comportamento).
11) Podem e devem, pois como explicito acima, todos nós somos agentes educadores, o regente depende de uma boa comunicação (fruto de seu comportamento) e é a partir dele que conhecemos um coral bem formado, onde todos interagem fazendo o seu melhor para que tenha uma boa <i>performance</i> , e invista dos que tem mais dificuldade musical, pois a vivência faz com que haja melhora a partir do processo de informação e determinação dos envolvidos.
12) Sim. O que me atraiu no cõro foi a questão do aprendizado, ele passou a representar uma família onde basicamente tínhamos sonhos em comum, hoje tenho como uma das experiências mais bem sucedidas na qual eu fazia parte.

Anexo 4B – Respostas de R2

1) R2
2) 28 anos
3) Superior
4) Músico de orquestra e de câmara. Faço parte da Orquestra Sinfônica da

Universidade de Caxias do Sul (OSUCS), no Rio Grande do Sul, como 1º fagote, além de participar do quinteto de sopros da mesma universidade. Paralelo ao meu trabalho principal, atuo como regente de bandas escolares na rede municipal da Prefeitura de Viamão - RS.
5) Fiz parte dos seguintes corais: Coral Vozes de Belém (AD em Tijuca) - Izidoro Januário Filho; Coral do Centro de Educação Integral - José Assumpção Junior; Coral Juvenil do Conservatório Brasileiro de Música - Valéria Mendonça; Coro de Câmara da Escola de Música Villa Lobos - Sérgio Pires
6) Através da atividade coral tive a oportunidade de ter contato com o mundo da música de maneira mais ampla e ajudou a vislumbrar novos horizontes profissionais. Pude desenvolver e explorar minha percepção musical, a fluência na leitura e minha musicalidade em geral.
7) Através do seu empenho e dedicação juntamente com o a sua concepção de música e do ideal de ser músico me contribuíram fortemente para minha escolha.
8) Sim. Através do cuidado em expôr as idéias, a maneira como se corrigia algum problema tanto de ordem musical como disciplinar revelavam claramente que existia uma preocupação.
9) Foi importante e posso hoje concluir isso quando vejo o progresso que eu e muitos outros colegas de coro conseguimos na nossa área de trabalho. O coro, por intermédio do nosso regente, foi um fator motivador para aumentar o interesse por música.
10) Na sua opinião, se o regente tiver preocupações exclusivamente voltadas para a <i>performance</i> ele pode ser denominado como um regente-não-educador? Não. Pois isto depende da proposta do grupo. E mesmo que ele seja voltado somente para <i>performance</i> , está havendo ali um aprendizado.
12) Sim, claro. Isso exigirá do regente uma dedicação muito maior do regente porém se ele tem o compromisso com a formação do aluno como um todo, ele procurará meios de inserí-lo no grupo e minimizar as suas deficiências.

Anexo 4C – Respostas de R3

1) R3
2) 28 anos
3) ensino superior incompleto
4) sou professor e musico.
5) Participei do coral cetep Quintino e participo atualmente do Brasil ensemble da UFRJ e do coro avareté.
6) Importante porque foi uma das vivencias musicais que me satisfazia, através desta satisfação pessoal surgiu o interesse da minha parte em trabalhar com musica
7) O regente era uma pessoa que eu admirava muito com o seu bom gosto e paixão pelo que fazia, alem de ter sido meu professor de percepção musical. Observando e me inspirando em suas atitudes me tornei musico, mas ou menos preocupado com suas mesmas questões: excelência e disciplina com o trabalho musical.
8) Sim, me recordo de que quando ele passava alguns trechos de música, tinha uma preocupação de nos conscientizar para o intervalo musical utilizado.
9) Na minha escolha profissional foi importante, pois entendi que em qualquer trabalho seja musical ou não a questão processual é muito importante, percebi que para

realização de uma tarefa consciente devemos entender o processo para chegar-mos a um objetivo satisfatório é uma questão de racionalização que me acompanha sempre.
10) Para esta resposta teremos que definir educação musical e seus propósitos.
11) Para mim a <i>performance</i> já é um resultado de um processo pedagógico. Para haver <i>performance</i> foi necessária ensaios (aulas). Entendo que a <i>performance</i> só mostra o conteúdo musical aplicado em aula mais a forma com que este conteúdo foi transmitido mostra o comprometimento social, a percepção de como o aluno assimila o conhecimento e seus objetivos extra <i>performance</i> .
12) Como já afirmei o prazer pessoal em realizar um trabalho que me satisfazia me levou a optar por esta carreira buscando realização nos dois sentidos: no pessoal e no profissional buscando assim me profissionalizar para garantir o meu sustento. Participei do coro por mais por mais ou menos dois anos e meio.

Anexo 4D – Respostas de R4

1) R4
2) 28
3) Bacharel em Saxofone pela UNIRIO
4) Área militar. Sou segundo sargento músico. Toco saxofone em uma banda militar da Força Aérea Brasileira.
5) Coral da Assembléia de Deus em Jardim América, Coral do CETEP em Quintino.
6) O contato com músicos mais experientes abriram os meus horizontes para o mercado de trabalho.
7) Além é claro de todo o conhecimento musical que recebi do regente, o que guardo de mais especial foi a boa dose de auto-confiança que recebia a cada ensaio. É impossível escolher fazer música profissionalmente se você não acredita que pode estar entre os bons. O regente me fez acreditar que era possível.
8) Descreva como você percebia isso: Completamente. Era notório que havia uma preocupação com o crescimento de cada membro individualmente, levando-se em consideração suas potencialidades, seu histórico de vida e musical. Guardo com muito carinho as lembranças de pessoas que chegavam ao coro sem nenhuma aptidão para a coisa, e que após alguns meses de trabalho duro junto com o regente, já conseguiam cantar algumas músicas do repertório satisfatoriamente.
9) Práticas pedagógicas bem estruturados produzem frutos bem estruturados. Acredito que posso me considerar um desses frutos. Não devem ser poucos aqueles que desistem de música (e de qualquer outra coisa), por culpa da incompetência pedagógica de alguns que se dizem educadores.
10) Sim. O verdadeiro educador tem seu foco voltado para o <i>crescimento</i> dos componentes do grupo, e por conseguinte, do próprio grupo. Ele sabe que de toda <i>performance</i> (seja ela boa ou ruim) se pode tirar algum proveito. As ruins mostram o que deve ser melhorado (geralmente é com essas que aprendemos mais...), e as boas além de mostrar o que já foi aprendido com eficácia, dão autoconfiança ao grupo, algo que é imprescindível para se fazer música de qualidade. O bom educador nunca perde a oportunidade de educar.
11) Sim. Como coloquei anteriormente, acredito que de toda <i>performance</i> pode se tirar proveito, o que a faz caminhar diretamente ligada ao processo pedagógico. Acredito

que tal processo pode e deve ser feito sem práticas excludentes, pois como também já coloquei acredito muito no valor da autoconfiança para a prática musical, e obviamente qualquer que for excluído sentirá sua autoimagem abalada. Creio que a solução mais adequada para os que apresentam dificuldades musicais é primeiramente a conscientização do indivíduo. O corista merece saber exatamente qual é dimensão do seu problema, para não depreciá-lo e nem supervalorizá-lo. Ele deve saber que *dificuldade* não é o mesmo que *impossibilidade*, e cabe ao educador apresentar-lhe as soluções (o que estudar, onde estudar, com quem estudar, etc). Creio que cabe ainda ao educador ajudá-lo em sua visualização do progresso alcançado, pois assim o estará estimulando.

12) Integrei o coral por aproximadamente 4 anos. Mas não foram quaisquer 4 anos, foram dos meus 15 aos 19 anos de idade. Portanto foi uma época de decisões importantes na minha vida profissional. Me sentia tão bem naquele ambiente musical, com aquelas pessoas falando de música o tempo inteiro, que quando chegou a hora de escolher, não tive dúvidas... O apoio e incentivo do regente e dos amigos também foi fundamental

Anexo 4E – Respostas de R5

1) R5
2) 26
3) Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música.
4) Professor de música na Escola de Música Werbert B. Aniceto (Prefeitura de Nilópolis), onde ministrou aulas de violão, canto coral e história da música. Professor de Artes (Estado do RJ).
5) Coral do Cetep Quintino (Regente: José Assumpção, 2000 a 2003); Madrigal Cetep Quintino (Regente: José Assumpção, 2002); Orfeão Carlos Gomes (Regente: José Assumpção, 2003); Companhia Bachiana Brasileira (Regente: Ricardo Rocha, 2003); Coro de Câmara Pró-Arte (Regente: Carlos Alberto Figueiredo, 2004 e 2005); Conjunto Vocal Mosaico (Regente: Rodrigo Afonso, 2005 e 2006); Coral Avareté (Regente: Joaquim Assis, 2008 e 2009); Coro Sinfônico do Rio de Janeiro (Regente: Júlio Moretzsohn, desde 2006; atualmente continuo participando de alguns projetos)
6) A minha participação no Coral do Cetep Quintino, um dos primeiros coros de que participei, foi importante na minha escolha profissional, porque foi uma oportunidade de estar em contato com um fazer musical de alta qualidade, num ambiente muito prazeroso, interagindo com pessoas com uma bagagem musical considerável, o que se tornou num ambiente propício a um aprendizado musical bastante rico e dinâmico, possibilitando, também, a descoberta de possibilidades profissionais até então desconhecidas para mim.
7) Na própria condução do trabalho, que contribuiu para a realização e o aperfeiçoamento de algo que sempre gostei e me identifiquei muito, que é música - particularmente música vocal a capela; e no meu caso específico, foram muito importantes o incentivo e a contribuição do regente para o meu desenvolvimento como músico e regente coral, tanto através da vivência dos ensaios, como também por orientações extra-ensaios, em relação à percepção musical e à regência. Sempre me interessou muito a função do regente coral, principalmente no que diz respeito à

<p>construção do trabalho com o coro; e ter participado de um coro onde o regente foi feliz na construção desse trabalho, contribuiu para que eu quisesse fazer isso na minha vida.</p>
<p>8) Sim, em níveis diferentes. Alguns regentes buscam um resultado rápido e de qualidade, e para isso lançam mão de uma série de recursos tecnológicos para que os cantores aprendam (decorem) suas vozes, como mids para ensaios, por exemplo, o que, na minha opinião, não anula totalmente o aspecto pedagógico dos ensaios, pois a abordagem do repertório, dos elementos musicais e interpretativos, etc, constituem uma rica experiência pedagógica. No entanto há regentes que proporcionam uma vivência pedagógica ainda mais rica e profunda, levando os cantores a desenvolver a prática do solfejo, o aprimoramento da percepção musical, da escuta harmônica, dentre tantos outros elementos e nuances musicais, o que pode levar um tempo maior, mas também proporciona uma melhor qualidade na construção do trabalho, assim como um maior desenvolvimento musical dos cantores.</p>
<p>9) Foi importante porque me proporcionou uma boa base no desenvolvimento musical, principalmente em relação à percepção musical, solfejo, até mesmo no que diz respeito a como estudar uma peça musical, dentre outros aspectos.</p>
<p>10) A princípio não. Na minha opinião varia de regente para regente; não acredito que o aspecto educacional não seja compatível com objetivos musicais, mesmo quando estes são voltados para uma <i>performance</i> de alto nível técnico. Seja no desenvolvimento de um trabalho musical de alta <i>performance</i>, com cantores profissionais, ou no desenvolvimento de um trabalho mais pedagógico, o que não necessariamente significa um trabalho musical menos expressivo, a abordagem do regente sempre vai permitir uma rica experiência pedagógica, e, na minha opinião, quanto mais ousadas forem as pretensões musicais, maior será o leque de possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, desde que os objetivos sejam traçados dentro de um bom planejamento, considerando-se as possibilidades e limitações do grupo.</p>
<p>11) Sim. Penso, entretanto, que o que vai determinar o sucesso pedagógico e musical são os objetivos e a postura tanto do regente como do grupo, em compreender-se como um grupo onde as partes são interdependentes, e, dessa maneira, a exclusão daqueles que apresentem uma maior dificuldade não seria uma prática pedagógica coerente. Por outro lado, levando-se em conta os objetivos musicais, deve-se considerar, também, as condições e possibilidades de aprendizagem, para a integração ou não daqueles que eventualmente apresentem mais dificuldade musical em variados níveis, assim como criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem que possibilite realmente a integração e o desenvolvimento de seus participantes que apresentem mais dificuldade .</p>
<p>12) A participação no coral Cetep Quintino foi muito importante e relevante na minha escolha de estudar música profissionalmente, porque abriu um leque de possibilidades musicais, em termos de música coral, repertório, conhecimento musical, e, também, possibilidades profissionais, particularmente na área de educação musical e regência coral. Fui integrante do coro durante 4 anos, do início de 2000 até meados de 2003, e foi uma experiência muito prazerosa e rica, tanto em termos pessoais, como musicais e profissionais.</p>

Anexo 4F – Respostas de R6

1) R6
2) 28
3) Bacharel em clarineta
4) Sou músico militar. Faço parte da Banda Sinfônica do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, onde atuo como clarinetista. Leciono clarineta e saxofone em igrejas , além de organizar um coral jovem evangélico
5) Coro de Câmara do CETEP/Quintino e atualmente Coral Jovem Vida, como regente.
6) O coral foi onde eu de fato percebi a minha inclinação para a música, pois perceber que poderia fazer música sem o auxílio do meu instrumento me incentivou muito. Foi também onde eu desenvolvi minha habilidade com solfejo, o que me ajudou muito no Teste de Habilidade Específica, do vestibular da UNIRIO.
7) Sempre incentivando a carreira musical, dando sempre informações de escolas e professores apropriados aos objetivos musicais de cada integrante. No meu caso me sugeri cursar o curso técnico em clarineta da Escola de Música Villa-Lobos, pois via em mim habilidades de instrumentista. Sempre incentivando a ida à concertos e com ensaios muito didáticos e organizados, com bastante informação.
8) Sim. As novas peças eram sempre introduzidas com uma breve contextualização histórica e estilística. As questões fisiológicas que envolvem a voz eram sempre abordadas. Além do regente se portar com exemplo de cidadania e respeito.
9) Práticas pedagógicas eficazes trazem sempre bons frutos, no coro CETEP Quintino, pude perceber pessoal com muitas dificuldades evoluindo musicalmente, nutridas de muita informação e incentivo.
10) Sim. Acredito que o ensaio possui muitas oportunidades de se passar informações extras e o regente não deve sonega-las.
11) Sim. Acredito que quanto mais informações extras (que não só altura, ritmo e dinâmica) serão beneficiados não só os coristas com maior dificuldade, mas também levará a um grupo mais consciente e maduro, e isso com certeza refletirá na excelência da <i>performance</i> a longo prazo.
12) Foi onde eu tive a certeza da minha inclinação para a música. Fazer música com o meu corpo, sem auxílio de instrumento musical me fez sentir músico durante os quatro anos que integrei o coral.

Anexo 4G – Respostas de R7

1) R7
2) 28 anos
3) Bacharelado em Música, habilitação em canto
4) Área musical. Canto lírico, canto popular, professora de canto lírico e popular, atriz, preparadora vocal de atores, gravação em estúdio, arranjadora vocal, professora de percepção musical, professora de piano para iniciantes, musicalização infantil através do canto coral, iniciação musical, cantora concertista e coralista.
5) Coral Faetec de Quintino nos anos de 1998-2001(aproximadamente), Coral Juvenil do Conservatório Brasileiro de Música (filial Tijuca) nos anos 1999- 2001 aproximadamente, Coral Moacyr Sreder Bastos, Compahia Bachiana Brasileira,

Madrigal Feminino da UNIRIO, Grupo de música de câmara, Coro Feminino do Rio de Janeiro, Coro Sinfônico do Rio de Janeiro.
6) Foi imprescindível na minha escolha pois foi lá onde descobri minha vocação para música orientada e estimulada por bons professores que me ajudaram a descobrir minha orientação profissional.
7) O regente tem papel principal influenciando seus coralistas, principalmente quando estamos em formação ou na idade de fazer escolhas. No meu caso, foi o regente pessoa de suma importância para confirmar a possível aptidão para a área da música além de ter me direcionado a procurar profissionais competentes para o aprofundamento do estudo do canto lírico e da teoria musical.
8) Bom, acredito que como educador a pessoa do regente sempre se preocupou em manter e instruir seus coralistas/alunos, num clima sempre educativo mas também criativo e aberto para que todos pudessem criar e se expressar. O coro nunca foi propriedade do regente e sim um tipo de associação onde todos contribuíam para que este grupo progredisse em ótimo funcionamento.
9) Qual a importância que você atribui a práticas pedagógicas bem estruturadas na conduta do regente de coral no que se refere à sua escolha profissional? Explique: Acho que o regente nunca pode ser pedante pois a transmissão da didática depende da troca sem rusgas e esta possibilita a conquista da confiança do aprendiz importantíssima para o aprendizado. Existem muitos regentes pedantes por ai e esta conduta as vezes gera, de um mal estar, a problemas vocais nos coralistas por stress. Este tipo de conduta não é pedagógica e muito menos artística, e isso não deixa que os conteúdos sejam absorvidos com total interesse. O objetivo do regente, mesmo dentre as dificuldades que este atravessa em relação a defasagem, dos desejos até realizações artísticas de todos do grupo inclusive ele próprio, deve sempre motivar, ensinar através da troca, deixar que seu coralista seja um instrumento pleno e pleno de suas capacidades emocionais para que o clima de produtividade obtido no coral frutifique no indivíduo a possibilidade de continuar e motivar a continuidade de seus estudos futuros, sem esquecer que mesmo quando se cobra ou se exige do coralista, esta exigência deve ser conquistada através do respeito e afeto, mesmo em condições difíceis, como por exemplo eventos com jovens adolescentes ou crianças por exemplo. Ignorância é um recurso de última estância, não promove o bom aprendizado saudável, e mesmo assim eu ainda seria contra esta relação de poder inquisidor, pois isso gera traumas. É importante valorizar o indivíduo para que ele cresça.
10) Não. Acho que é melhor, desde que ele siga o princípio de que ensinar é também transformar com generosidade. Não é uma tarefa fácil por que exige suficientemente e igualmente uma ótima formação, A necessidade de estar sempre estudando, ser ou buscar ser um bom artista, e exercer o ensino com a premissa da generosidade. Este último item as vezes é totalmente esquecido gerando bons trabalhos artísticos, ótimos artistas, mas por conseguinte seres humanos traumatizados. O artista não pode ter traumas, ou se tem deve tratá-los, principalmente no canto, que a voz é o espelho da alma. Se vc é doente da cabeça ou da alma, sua voz também será doente, por mais que vc estude, vc se trava e não consegue deixar o seu aprendizado tomar forma e seu instrumento cantar. E a boa <i>performance</i> do artista ou artistas se dá em plenitude se estes estão livres e completos na absorção dos seus aprendizados e pensamentos. O diretor, regente, maestro e educador deve provocar este caminho em seus objetos de

arte.
11) Sim, podem caminhar juntos, mas é importante que o regente planeje suas expectativas e objetivos para que não seja provocada uma frustração coletiva pelo o não alcance da meta. Deve-se traçar objetivos de acordo e conhecendo principalmente o grupo com o qual você trabalha. As vezes é complicado quando o grupo é muito heterogêneo mas por isso deve-se conhecer primeiro o grupo e depois traçar os objetivos, fazer o contrario é que em muitos casos pode gerar situações excludentes, que é desnecessário e traumático. A outra parte tão importante quanto a primeira é ter uma ótima base técnica e profissionais realmente capacitados dirigindo este grupo para fazê-los realmente, sem afetar a auto estima dos mesmos, chegarem ao objetivo estético, de excelência e pedagógico de forma que as dificuldades e facilidades dos alunos sejam ferramentas do aprendizado.
12) Olha, a participação no coro foi de suma importância pra mim na decisão da escolha da minha carreira. Eu comecei cantando na Igreja com 10 anos, mas foi na experiência vivida no canto coral no contato com a partitura, com a música Accapella, e a experiência da apresentação, que me fez sentir o quanto é bom e o quanto eu poderia ser capaz de seguir este caminho profissionalmente prosseguindo com o estudo da música e do canto.

Anexo 4H – Respostas de R8

1) R8
2) 26 anos
3) Licenciado em música pela UFRJ
4) Sou músico e professor de música. Dou aulas de violão clássico, toco violão clássico/popular, faço arranjos e componho.
5) Coral do CPII-UESC / Coro de câmara do CPII-UESC / Coral Cetep Quintino / Orfeão Carlos Gomes / Coral jovem da Pró-arte / Coro de câmara do Villa-Lobos
6) Foi meu primeiro contato com a leitura de partituras e com execução musical mais ligada a música de concerto e toda a sua complexidade. Se eu não tivesse participado de corais possivelmente não teria escolhido a música como profissão.
7) Foi junto a esse regente (Marcos Ferreira) que iniciei minha caminhada na música. Estudei solfejo e tive acesso ao repertório de concerto com material emprestado por ele, seja escrito ou grafado. Foi um grande incentivador.
8) Certamente. Em meio aos ensaios ele fazia questão de nos conscientizar a respeito do que estávamos fazendo. Dava dicas para a nossa “leitura” das partituras e fazia exercícios de solfejo e ditado durante os aquecimentos de um coro de mais de 150 integrantes, todos alunos secundaristas.
9) Acho eu, que após essas experiências, pude ter a certeza de que o coral era um espaço de formação e tinha também um potencial enorme quando encarado numa perspectiva pedagógica. Isso pra mim hoje é uma certeza.
10) Não, pois dependendo do tipo de relação que o regente possuir com os ensaios e apresentações ele pode estar cumprindo essa função sem se dar conta.
11) Acredito que sim. Na minha opinião existem diversas maneiras de adequar o grupo ao indivíduo, ao invés de fazer o contrário. Quer dizer, grupos que aproveitam o máximo do potencial que cada traz em sua “bagagem”. É um trabalho árduo, pois exige

do regente muito mais trabalho e apoio de técnicas pedagógicas menos “tradicionais”, o que muitas vezes foge ao conteúdo do regente.

12) Na época em que ingressei ao Coro de Câmara do Cetep Quintino já estava bem inclinado a carreira de músico, pois já havia terminado o Ensino médio, porém o convívio e o contato com diferentes integrantes do Coral que possuíam esse mesmo desejo (inclusive meus concorrentes ao curso de bacharel em violão) foi determinante. Antes dos ensaios estudávamos solfejo e o repertório do Coro também me animava muito a estudar mais a fundo a música de concerto e me profissionalizar na área. Apesar de ter estado no Coro apenas cerca de 3 a 4 meses esse convívio foi fundamental na minha escolha, principalmente por esse ambiente de excelência que marcava os alunos, o Coro e o seu regente, este último muito rígido e preocupado com a qualidade da *performance* do grupo.

Anexo 4I – Respostas de R9

1) R9
2) 27
3) Licenciatura em Música
4) Dou aulas de canto em uma escola de música e sou integrante do Coro Sinfônico do Rio de Janeiro e do Conjunto Vocal Calíope. Também canto em casamentos e eventos em geral.
5) Coral Infantil do Conservatório Brasileiro de Música, Coral Juvenil do Conservatório Brasileiro de Música, Harte Vocal, Órfeão Carlos Gomes, Coral do Cetep-Quintino, Cia Bachianas Brasileiras, Corais da faculdade, Coro Sinfônico do Rio de Janeiro.
6) Eu comecei a estudar música desde pequena, mas quando ingressei no Coral Infantil do Conservatório Brasileiro de Música foi quando quis me aprofundar. Então comecei a ter aulas também de teoria musical e foi quando me decidi pela faculdade de música.
7) Todos os regentes com os quais estudei incentivavam a leitura musical. E isso me instigava a querer aprender mais musicalmente.
8) Sim, existia. Todos eles realizavam exercícios e aprofundavam o que havia escrito na partitura. Melódica e ritmicamente. Dando ênfase também às dinâmicas e andamentos.
9) É muito importante que o regente mostre ao corista o que está escrito na partitura e como o compositor expôs isso musicalmente. Ainda que o objetivo do coral em questão não seja seguir a carreira musical. Saber sobre a música que está sendo executada facilita a visão do aluno e ajuda também na execução da peça. Acho importante que o regente trabalhe com exercícios de ritmo e de melodia e incentive o estudo musical daqueles que desejam seguir carreira.
10) Não, porque existem diversos corais, e cada um deles tem um objetivo. Há aqueles que estão ali para aprender música e que investem na carreira musical, e há os que apenas estão por hobby e por fazer aquilo de forma prazerosa. No entanto, acho complicado não haver leitura musical dentro de um coral, por mínima que seja. Acredito que seja necessário saber o básico para facilitar o trabalho do regente e do corista e obter-se um resultado melhor.
11) Sim, podem. Acredito que a educação musical, por mínima que seja, facilitaria

muito a execução de aqueles alunos que têm maior dificuldade, pois o faria perceber com maior clareza onde e porque ele estaria errando e como poderia fazer para consertar seus erros.

12) Quando eu ingressei no coral do Cetep eu já tinha claro em minha mente que queria seguir carreira musical, e cantar em coro sempre foi uma grande paixão minha. Participar lá só me fez confirmar a minha decisão e aprofundar os meus estudos musicais. Não me recordo ao certo em que ano participei e tampouco quanto tempo exato eu ingressei o coro, mas foi menos do que um ano. Eu gostava muito das pessoas, dos ensaios e do ambiente, ainda que o local não me favorecesse, tratando-se de distância. O coro era como uma família, as pessoas eram muito unidas e o regente tbm sempre interagiu muito conosco dessa forma. A experiência valeu muito para mim e tenho muitas boas lembranças que levarei comigo sempre, principalmente da viagem que fizemos para Paty do Alferes.

Anexo 4J – Respostas de R10

1) R10
2) 40 anos
3) Licenciatura em música (cursando)
4) Na área da educação como professor. Trabalho com o Coral Voz e Vida (como regente), coral ligado a igreja católica.
5) Participei do coral CETEP Quintino. Atualmente participo do coral Brasil Ensemble UFRJ
6) Participar de coral confirmou e consolidou minha escolha de trabalhar com música. A voz é o primeiro instrumento, por isso, é o primeiro contato com o som, e sem custo algum, além de ser de uma beleza ímpar.
7) Pela dedicação e a maneira com que ele conduzia os ensaios.
8) Existia, pela forma como era conduzido os ensaios. Preocupado com a afinação, com o fraseado das músicas e resolvendo os problemas de maneira eficaz usando uma metodologia.
9) Como em toda pratica de ensino, uma pedagogia bem estruturada é essencial. No canto coral também não é diferente, observando esta pratica no regente despertou o interesse em me aprimorar.
10) Na minha opinião a <i>performance</i> é um estágio adiantado. O regente na maioria das vezes trabalha com coros amadores, com coristas que não tem pretensão de ser músicos ou trabalhar com música, mas gostam de participar amadoramente, que é a grande maioria dos coros. Por isso o regente tem que estar pedagogicamente preparado para lidar com essa situação.
11) Acredito que sim se o regente estiver pedagogicamente preparado e livre de preconceito.
12) O coro CETEP confirmou a minha decisão de me tornar um profissional da música pela forma com que o regente conduzia o coro e tornava o ambiente extremamente agradável. O coro tinha uma qualidade sonora muito boa. O regente se preocupava com todos os aspectos afinação, dicção, <i>performance</i> , tornando o trabalho excelente e emocionante. Foram dois anos no coro.