

COLÉGIO PEDRO I

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica

Cassiane Gama Cruz de Moura

O PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS:
Um estudo de caso na Escola Municipal Benjamin Franklin

Rio de Janeiro
2021



Cassiane Gama Cruz de Moura

O PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS:
Um estudo de caso na Escola Municipal Benjamin Franklin

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica/ EaD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientadora: Professora Ma. Juliana Maria
Chrispim Campelo Lima

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M929 Moura, Cassiane Gama Cruz de

O programa orquestra nas escolas: um estudo de caso na Escola Municipal Benjamin Franklin / Cassiane Gama Cruz de Moura. - Rio de Janeiro, 2021.

106 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Juliana Maria Chrispim Campelo Lima.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Música na escola. 3. Escolas públicas. 4. Instrumentação e orquestração. I. Lima, Juliana Maria Chrispim Campelo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Cassiane Gama Cruz de Moura

O PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS:
Um estudo de caso na Escola Municipal Benjamin Franklin

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Ma. Juliana Maria Chrispim Campelo Lima
EPMEB/CPII

Dra. Vanessa Weber de Castro
EPMEB/CPII

Ma. Claudia Maradei Freixedas
Mestrado em Música pela USP

Rio de Janeiro
2021

A Izaias Egídio de Moura (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão e sentido de toda a existência;

Aos meus pais e irmãos, pelas orações, vibrações, força, preocupações e carinho;

Ao meu esposo, Wellington Moura, pela companhia e cuidado; por ser o maior incentivador, apoiador e participante de todas as minhas conquistas; por estar e fazer-se sempre inteiramente presente.

À minha sogra Nilma e aos cunhados Helô e Wesley, por vibrarem e torcerem sempre por mim;

À orientadora Juliana Chrispim, pela disposição e cuidado sem medida; pela solicitude e ensinamentos tão valiosos; pela experiência de uma orientação tão agregadora e essencial à realização desta pesquisa.

Aos professores do curso de Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica do Colégio Pedro II, por todo o saber compartilhado;

À amiga Tati, pela parceria tão incentivadora e pelo prazer do reencontro, na Especialização;

Aos amigos do curso de Especialização, por todas as experiências vividas.

Ao amigo Anderson Alves, por todas as contribuições;

À gestão do Programa Orquestra nas Escolas, pelo convite tão valioso à participação neste projeto;

Aos professores do Programa Orquestra nas Escolas, que atuaram na Escola Municipal Benjamin Franklin: Jacimar, Marcela, Erasmo, Alexandra e Flank.

Aos demais professores do Programa Orquestra nas Escolas, por todas as vivências;

Aos professores e diretores da Escola Municipal Benjamin Franklin, pela minha formação e pelos 4 anos de parceria no trabalho docente;

A todos os alunos da Escola Municipal Benjamin Franklin que, independente da participação no ONE, permitiram-me vivenciar experiências tão ricas durante 4 anos de atuação nesta escola.

“O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora”

(Swanwick, 2003)

RESUMO

MOURA, Cassiane Gama Cruz. **O Programa Orquestra nas Escolas**: um estudo de caso na Escola Municipal Benjamin Franklin. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho apresenta reflexões sobre as ações em educação musical desenvolvidas na Escola Municipal Benjamin Franklin, situada no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, por meio de um projeto extracurricular intitulado Programa Orquestra nas Escolas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 2017 a 2020. A pesquisa tem abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, cujos dados foram obtidos por meio de análise documental. O estudo teve por objetivos analisar as práticas pedagógicas em educação musical realizadas na Escola Municipal Benjamin Franklin, durante a vigência do Programa Orquestra nas Escolas; refletir sobre a importância de programas e projetos culturais realizados em escolas públicas da rede municipal de ensino e realizar um registro histórico do Programa Orquestra nas Escolas, contextualizando-o e descrevendo-o em relação à sua proposta, estrutura, organização e atendimento. No trabalho, discutiu-se sobre ensino coletivo de instrumentos musicais e sobre questões sociais que permeiam o ensino da música em projetos sociais, com base nos estudos de Cruvinel (2003), Suzuki (2008) e Kater (2004). A pesquisa aponta a realização de projetos extraclasse como iniciativas para, dentre outros objetivos, suprir a ausência do ensino de música na grade curricular, nas escolas. Em relação às ações ocorridas na Escola Municipal Benjamin Franklin, verificou-se que o ensino de violino e flauta doce, bem como a formação de uma orquestra na escola, trouxeram contribuições para o desenvolvimento musical e socioafetivo dos participantes, assim como ampliaram o engajamento com a música, envolvendo toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: educação musical; ensino público; programa orquestra nas escolas; ensino coletivo de instrumentos; projetos sociais.

ABSTRACT

MOURA, Cassiane Gama Cruz. **The Orchestra in Schools Program**: a case study at the Benjamin Franklin Municipal School. 2021. Course Conclusion Paper (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

This work presents actions in music education developed at the Benjamin Franklin Municipal School, located in the Campo Grande neighborhood, in the West Zone of the city of Rio de Janeiro, through an extracurricular project entitled The Orchestra in Schools Program, promoted by the Municipal Education Department of Rio de Janeiro, from 2017 to 2020. The research is configured as a case study, with a qualitative approach, whose data were obtained through document analysis. The study aimed to perform a historical record of the Orchestra in Schools Program, contextualizing and describing it in relation to its proposal, structure, organization and service; analyze the pedagogical practices in music education carried out at the Benjamin Franklin Municipal School, during its term; and reflect on the importance of cultural programs and projects carried out in public schools in the municipal education network. The work discussed collective teaching of musical instruments and social issues that permeate the teaching of music in social projects, based on studies by Cruvinel (2003), Suzuki (2008) and Kater (2004). The research points out the carrying out of extra-class projects as initiatives for, among other goals, to overcome the absence of music teaching in the curriculum, in schools. Regarding the actions that took place at the Benjamin Franklin Municipal School, it was found that the teaching of violin and recorder, as well as the formation of an orchestra at the school, brought contributions to the musical and socio-affective development of the participants, as well as increased engagement with music, involving the entire school community.

Keywords: music education; public education; orchestra program in schools; collective teaching of instruments; social projects.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Formações musicais do ONE: Coros | 59 |
| Quadro 2 – Formações musicais do ONE: Orquestras | 59 |
| Quadro 3 – Quantitativo de alunos matriculados nas oficinas do ONE na escola-polo Benjamin Franklin de 2018 a 2020 | 71 |
| Quadro 4 – Repertório trabalhado nas oficinas de flauta doce do ONE..... | 74 |
| Quadro 5 – Repertório trabalhado nas oficinas de violino do ONE | 81 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – cartelas para trabalhar diferentes alturas (grafia não convencional) | 76 |
| Figura 2 – cartelas para trabalhar células rítmicas (grafia convencional) | 77 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FOTOS)

| | |
|---|----|
| Imagem 1 – Sarau realizado no pátio da EMBF, em 2018 | 84 |
| Imagem 2 – Sarau realizado na quadra da EMBF, em 2019 | 85 |
| Imagem 3 – Concerto de estreia da OSJC na Cidade das Artes em 2017 | 86 |
| Imagem 4 – <i>Flash Mob</i> realizado na Cinelândia em 2019..... | 87 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical |
| ACAP | Associação Cultural Amigos da Providência |
| ANPPOM | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFORS | Centros de Formação de Orquestra |
| CPII | Colégio Pedro II |
| CRE | Coordenadoria Regional de Ensino |
| CSN | Companhia Siderúrgica Nacional |
| ECIM | Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais |
| EMBF | Escola Municipal Benjamin Franklin |
| FLADEM | Fórum Latino Americano de Educação Musical |
| IBME | Instituto Brasileiro de Música e Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONE | [Programa] Orquestra nas Escolas |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| PRD | Programa de Residência Docente |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SIMPOM | Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música do Rio de Janeiro |
| SME/RJ | Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | Trajectoria pessoal e interesse pelo tema | 16 |
| 1.2 | Objetivos | 20 |
| 1.3 | Justificativa | 20 |
| 1.4 | Metodologia | 21 |
| 1.5 | Aproximação com o tema | 22 |
| 1.6 | Organização do trabalho | 27 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 28 |
| 2.1 | Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) | 28 |
| 2.2 | Ensino de instrumentos de cordas | 31 |
| 2.3 | Educação musical em projetos sociais | 34 |
| 3 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 37 |
| 4 | PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS: UM PANORAMA | 41 |
| 4.1 | Implantação e implementação | 41 |
| 4.2 | Parcerias estabelecidas | 43 |
| 4.3 | Estrutura e Gestão | 46 |
| 4.4 | Escolas Polo | 46 |
| 4.5 | Corpo Docente | 48 |
| 4.6 | Monitores | 51 |
| 4.7 | Proposta e Objetivos | 52 |
| 4.8 | Metodologia | 55 |
| 4.9 | Oficinas | 57 |
| 4.10 | Grupos Musicais | 58 |
| 4.11 | Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC) | 61 |
| 5 | ESTUDO DE CASO: AÇÕES DO PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS NA ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIN FRANKLIN | 66 |
| 5.1 | Conhecendo a escola | 66 |
| 5.2 | Breve panorama das aulas regulares de música na EMBF | 66 |
| 5.3 | ONE na EMBF | 68 |
| 5.3.1 | Alunos e oficinas | 70 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.3.2 | Material didático | 73 |
| 5.3.3 | Ensino coletivo de flauta doce | 73 |
| 5.3.4 | Ensino coletivo de violino | 79 |
| 5.3.5 | Saraus | 83 |
| 5.3.6 | Apresentações externas | 85 |
| 5.4 | Música e aspectos sociais: integração escola-comunidade | 88 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| | REFERÊNCIAS | 98 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória pessoal e interesse pelo tema

Meu percurso profissional tem sido marcado pela atuação na educação básica, com maior experiência no contexto da rede pública. Apesar do ensino coletivo de instrumentos não ser um dos objetivos imediatos desse contexto educacional, essa atuação específica vem marcando minha carreira como educadora e compôs minha experiência docente na rede municipal, onde desenvolvi ações que integraram o Programa Orquestra nas Escolas (ONE), projeto promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). A realização de tal projeto na Escola Municipal Benjamin Franklin, onde atuei, será o foco principal da presente pesquisa.

Como professora de música em escola regular, iniciei minha prática na SME/RJ, ao assumir uma matrícula com carga horária de 16 horas semanais, alocada em uma escola que ofertava os anos finais do ensino fundamental. Ao final do ano letivo, a escola foi transformada em Ginásio Experimental Carioca¹ e, por não ter uma matrícula de 40 horas, precisei ser lotada em outra unidade escolar, deixando para trás o trabalho iniciado. Nos anos seguintes, precisei ser realocada diversas vezes, já que a quantidade de turmas nas escolas costumava variar, de um ano a outro, sendo muitas vezes desproporcional ao número de professores lotados naquela unidade. A música dividia espaço com as aulas de Artes Visuais, Dança e Teatro, e os professores com matrícula mais antiga tinham prioridade na distribuição das turmas. Tal situação, apesar de não ser uma realidade desejada, era inevitável. Percebi, então, através da minha própria trajetória e do relato de colegas profissionais de outras unidades escolares, que a descontinuidade de algumas iniciativas e trabalhos musicais realizados em escolas era uma situação frequente no contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, por motivos variados.

Após alguns anos de atuação na SME/RJ, prestei novo concurso, objetivando uma carga horária maior (40 horas semanais) e, ao ser convocada, deixei então a matrícula anterior e fui alocada na Escola Municipal Benjamin Franklin (EMBF), situada no bairro de Campo Grande,

¹ Escolas de turno único e horário integral, onde inicialmente só poderiam atuar os professores com matrícula de 40 horas. Além das aulas regulares, os Ginásios Experimentais oferecem uma proposta curricular diferenciada, com disciplinas eletivas como “Estudo dirigido” e “Projeto de Vida”, dentre outras. Alguns apresentam ainda, propostas curriculares diferenciadas, voltadas para o ensino das Artes, esportes e tecnologia. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Zona Oeste da cidade. A escola em questão não era uma escola qualquer, mas a minha escola, onde cursei o ensino fundamental (na época compreendido entre o C.A² e a 4^a série³) e com a qual desenvolvi laços afetivos muito fortes. Senti-me honrada e feliz, pois, enquanto aluna da Escola Municipal Benjamin Franklin (EMBF), apesar das lembranças de uma escola viva, ativa, cheia de festas, danças e músicas, não tive aula de música regular ou oportunidade de participar de projeto de ensino de música desenvolvido na escola.

Ao iniciar o trabalho na EMBF, percebi grande receptividade dos alunos às aulas de música, principalmente pelo fato de vários alunos terem sido participantes de um projeto oferecido pela SME/RJ, em forma de banda escolar, durante o período de 2005 a 2014. Chamou minha atenção o fato de que faziam questão de contar sobre as experiências vividas durante os anos em que participaram da banda, como os ensaios, desfiles e apresentações, sempre com um ar de orgulho e saudade. Os professores unidocentes também relatavam as experiências oriundas das ações do projeto, principalmente no âmbito das questões comportamentais, cognitivas, sociais e emocionais, demonstrando o impacto que as ações tiveram, não apenas sobre a vida escolar dos alunos, mas sobre seu desenvolvimento humano, somado à valorização da música pela comunidade escolar. Segundo eles, a banda fazia muita falta.

Apesar dos relatos positivos a respeito da banda escolar, não foi possível dar continuidade ao projeto, em razão da distribuição da carga horária e da logística que seria necessária para o transporte de instrumentos tão pesados, que ficavam guardados em uma pequena sala, no segundo andar da escola. Ao final do ano de 2017, porém – ano da minha chegada à escola – fomos contemplados com um novo projeto, também oferecido pela SME/RJ, com um perfil totalmente distinto da banda escolar: o Programa Orquestra nas Escolas (ONE)⁴, que será posteriormente apresentado. Em lugar de pratos e bombos, a escola recebeu violinos e violoncelos, fazendo-me recordar experiências educacionais vividas enquanto ainda cursava a graduação em música, atuando como instrutora de cordas de um projeto social chamado Garoto Cidadão, promovido pela Fundação Companhia Siderúrgica Nacional CSN⁵, na cidade de Itaguaí, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. As vivências desse projeto foram fundamentais para a construção do meu olhar a respeito da educação musical e até hoje permeiam a minha prática educacional, mesmo atuando somente em escola regular, há alguns anos.

² Classe de Alfabetização.

³ Atualmente correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁴ A sigla significa Orquestra nas Escolas, mas o mesmo será identificado por seu nome completo: Programa Orquestra nas Escolas.

Desde o início do curso de Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica, oferecido pelo Colégio Pedro II (CPII), tive a certeza do desejo de escolher o ONE como objeto da minha pesquisa. A dimensão que este projeto alcançou dentro das escolas da rede municipal, a motivação de professores e alunos envolvidos e a conseqüente valorização da música dentro do espaço escolar - que pude acompanhar desde 2017 - me faziam querer contar sobre suas ações e deixar registradas experiências tão ricas. Paralelamente ao curso de Especialização, vivenciei experiências significativas através do Programa de Residência Docente (PRD)⁶ – também oferecido pelo Colégio Pedro II – através do qual pude conhecer outra realidade de educação musical em escola pública, onde a música é valorizada enquanto disciplina curricular, recebendo investimentos, espaço e material adequado, sendo disponibilizada como atividade curricular e também em forma de projetos extracurriculares, que se constituem como um amplo espaço para o desenvolvimento musical.

Logo no início da pesquisa, porém, enquanto me debruçava sobre a busca de registros e fontes bibliográficas a respeito do ONE, já em 2021, fui surpreendida pelo anúncio da suspensão de suas atividades, que deixaram de ser ofertadas a mais de 5.000 alunos da rede municipal de ensino da cidade. A notícia me fez retornar ao passado da educação musical na minha escola: lembrar da ausência da música enquanto disciplina, durante minha fase de escolarização; lembrar da banda escolar da EMBF, do prazer que sentia ao ouvir os ensaios enquanto caminhava pelo bairro, passando próximo à escola, e ouvir os relatos tão vivos de alunos e professores, após a interrupção de suas atividades. Pensei, ainda, nos desafios que vivi nas diversas escolas por onde passei e nas propostas de educação musical que não consegui desenvolver por fatores de ordem diversa, como troca de turma, de escola, indisponibilidade de espaço ou mudanças na grade de horários, dentre outros, que evidenciam a desvalorização que a música ainda enfrenta, enquanto disciplina curricular, dentro das escolas.

Diante dessas reflexões, optei por dar prosseguimento à pesquisa, mesmo após a descontinuidade do ONE, considerando ser de grande importância o registro das ações por meio dele desenvolvidas, a fim de que se promova uma reflexão acerca da relevância dos programas e projetos culturais oferecidos nas escolas, pelas secretarias de educação, para o

⁶ O PRD, oferecido pelo Colégio Pedro II, visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada. O professor residente matriculado no programa deve cumprir uma carga horária de 360 horas dentro de um ano letivo, distribuídas em atividades presenciais - observação e acompanhamento de aulas realizadas no CP2 -, atividades à distância e atividades desenvolvidas em seu contexto escolar de atuação.

desenvolvimento musical, cultural e humano dos alunos e para a conseqüente valorização da música dentro do espaço escolar.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral

O presente trabalho se propõe a refletir sobre as ações em educação musical desenvolvidas por meio do Programa Orquestra nas Escolas (ONE), realizado na Escola Municipal Benjamin Franklin (EMBF), de 2017 a 2020.

Objetivos Específicos

- Descrever e contextualizar o ONE, com relação à sua proposta, estrutura, organização e atendimento;
- Apresentar e analisar as práticas pedagógicas em educação musical desenvolvidas por meio do ONE na EMBF;
- Refletir acerca da ausência da música enquanto disciplina curricular nas escolas da rede municipal de ensino, bem como sobre a importância de projetos e programas culturais oferecidos e realizados em tais espaços.

1.3 Justificativa

Conforme será abordado posteriormente, ainda nesse capítulo, diversas ações extracurriculares em educação musical são realizadas em escolas regulares, em razão da não garantia da presença da música, enquanto componente curricular, em todas as escolas de educação básica. O histórico de constantes alterações da legislação que rege a educação, a pouca oferta de cursos de licenciatura em música e a consequente falta de professores com formação específica são algumas das razões que ocasionaram a inconstância do ensino de música nas escolas.

Para tentar suprir essa lacuna, diversas secretarias de educação e cultura promovem, de forma independente ou em parceria com instituições privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs), programas e projetos voltados para o ensino da música, possibilitando o acesso de crianças, adolescentes e jovens a práticas musicais que se desenvolvem das mais diversas formas, como corais, grupos de percussão, orquestras e bandas

marciais, dentre outras formações. O ONE se caracteriza como uma dessas ações. O mesmo foi desenvolvido pela SME/RJ em diversas escolas da cidade do Rio de Janeiro, no período de 2017 a 2020, oferecendo, a alunos matriculados em escolas da rede municipal, a possibilidade de um amplo desenvolvimento musical por meio do aprendizado de um instrumento em oficinas extracurriculares, e da prática de conjunto, em orquestras, bandas e grupos musicais que integraram o projeto.

Como será abordado posteriormente de forma mais aprofundada, o quantitativo de registros sobre o ONE não corresponde à sua abrangência e projeção. Poucos foram – até o momento – os autores que se dedicaram a realizar registros sobre o ONE, em forma de publicações acadêmicas. Ademais, os trabalhos publicados sobre o projeto ficaram restritos à sua proposta, organização e estrutura, sem abordar aspectos pedagógicos e musicais, relacionados às práticas desenvolvidas.

Diante disso, a pesquisa justifica-se pela importância de se realizar um registro historiográfico e metodológico do ONE, que contemple não apenas sua estrutura organizacional, mas que, através do relato das ações musicais realizadas – principalmente na EMBF, contexto da presente pesquisa - também demonstre a amplitude alcançada pelo ONE dentro do cenário educacional da SME/RJ, durante o período de sua vigência.

1.4 Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, onde determinado objeto será investigado, trazendo-se conhecimento amplo e detalhado ao seu respeito. Deste modo,

Os estudos de caso mostram-se, portanto, como uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para conhecer e analisar uma situação educativa existente. Adotando questões deste tipo, o pesquisador abordou práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem em situação real, natural e atual, considerando que não pode focalizá-las de modo isolado, pois há diversos fatores contextuais a serem levados em conta para que seja possível compreender tais práticas. (PENNA, 2015, p. 106).

Ainda quanto aos procedimentos técnicos utilizados, foi realizada pesquisa documental, tendo como fontes publicações acadêmicas relacionadas ao tema, publicações em *sites* e redes sociais, documentos disponibilizados pela unidade escolar, além de registros audiovisuais pessoais da professora pesquisadora. Na pesquisa documental, segundo Gil (2002),

(...) as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos ‘de primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc (GIL, 2002, p. 46).

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por basear-se em conhecimentos empíricos, sem a utilização e análise de dados estatísticos, apesar de serem apresentados, futuramente, alguns números referentes à participação de estudantes no ONE, na EMBF, ou mesmo demais informações correlatas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (...)”. Os autores afirmam ainda, que, “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Quanto à natureza, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, buscando gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

Os objetivos da pesquisa possuem caráter exploratório e também descritivo, buscando ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno e apresentar sua realidade, assim como suas características e problemas (ZANELLA, 2013, p. 34).

1.5 Aproximação com o tema

Atualmente, a música, assim como as artes visuais, a dança e o teatro são linguagens que compõem o componente curricular obrigatório Arte, de acordo com a Lei nº 13.278/16, que substituiu a Lei nº 11.769/08, cujo texto citava apenas a música, indicando que deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular em questão. Esta, porém, não foi a única mudança proposta pelas leis educacionais brasileiras a respeito da música enquanto área de conhecimento. Ao longo dos anos, vimos um histórico de alterações que refletem significativamente na presença e na ausência da educação musical dentro das escolas, como apresentado resumidamente a seguir.

A Lei nº 5692/71, ao instituir a Educação Artística como componente curricular obrigatório, exclui a música, enquanto disciplina, do sistema educacional brasileiro, deixando-a como uma das possíveis artes a serem trabalhadas por professores polivalentes, formados em

cursos superiores de Educação Artística onde abordavam-se diversas linguagens: música, teatro, artes plásticas e desenho. Segundo Fonterrada (2008), a Educação Artística baseava-se em atividades de expressão livre, voltadas para a experimentação e ampliação do universo sonoro e, apesar de aproximar-se das propostas de grandes educadores musicais, o que ocorria, na prática, eram atividades aleatórias englobando as diferentes áreas artísticas, sem direcionamento e planejamento definidos. Segundo a autora,

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); (...) Note-se que o discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais da educação musical (Self, Paynter, Schafer, Porena), porém, a aproximação se dá apenas como postura ideológica. Desconhece-se, aqui, o trabalho desses educadores, e o professor de música das escolas não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em música. Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. (FONTERRADA, 2008, p. 218-219).

A autora aponta ainda, a contribuição da Lei nº 5692/71 para o esmaecimento da educação musical nas escolas, cujos reflexos ainda são sentidos, pois,

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música. (...). Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante o esforço de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institui a Arte como componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica, atribuindo-lhe a mesma importância das demais disciplinas. Tal fato estimula a criação de novos cursos de graduação com formação específica, fazendo com que o ensino de Arte perca o caráter polivalente, deixando de ser ofertado por um professor de educação artística, para adotar um caráter multidisciplinar, sendo realizado por professores especialistas em uma das áreas artísticas. Apesar do avanço, existem diferentes interpretações do texto da Lei por parte das secretarias de Educação, prejudicando a oferta de atividades artísticas nas escolas, como aponta Fonterrada (2008):

(...) o próprio texto da LDB – vago e amplo demais – tem dado margem às mais diversas interpretações quanto ao ensino de artes por parte das secretarias de Educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das

escolas na implantação de atividades artísticas, que, em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações. (FONTERRADA, 2008, p. 231).

Em 2008, a Lei nº 11.769/08 instituiu a música como conteúdo obrigatório – mas não exclusivo – do componente curricular Arte, o que, na época, representou uma grande conquista para a educação musical. O avanço significativo, porém, veio acompanhado do desafio da oferta da educação musical em todas as escolas e etapas de ensino, haja visto a quantidade insuficiente de professores com formação específica em música no país, para suprir a demanda criada pela referida lei, além da pouca oferta de cursos de Licenciatura em Música. Os desafios advindos da Lei nº 11.769/08, culminaram no advento da Lei nº 13.278/16, que substituiu a lei anteriormente citada, na tentativa de superar os impasses por ela germinados.

A disparidade entre a demanda e a oferta, vigente ainda nos dias atuais, torna-se justificativa para o desenvolvimento de ações de formação musical extracurriculares, muitas vezes mediadas por profissionais externos ao quadro de docentes efetivos das escolas, gerando inúmeros debates, como pode-se ver nos depoimentos propostos pelo Boletim Arte na Escola⁷. Sobre a temática, Magali Kleber⁸ afirma:

(...) sou a favor da Lei e, obviamente de seu cumprimento, mesmo reconhecendo que levará tempo para que se possa, de fato, termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas. Não há professores suficientes para essa implementação. O MEC vem investindo em capacitação para professores da Educação Básica, para reverter o quadro geral e sofrível das estatísticas baixas em termo de desempenho, em todas as áreas. Trata-se de um momento importante para se pensar em projetos educacionais inovadores e condizentes com nosso tempo. O ensino das Artes incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de propostas inovadoras, em que a expressão cultural e artística são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas no sentido de promover o desenvolvimento humano. (KLEBER, 2010, p. 3).

Enquanto João Cardoso Palma Filho⁹ pontua:

⁷ Publicação da rede Arte na Escola, produzido com o patrocínio da Fundação Iochpe. Para mais informações acesse: <https://artenaescola.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

⁸ Prof. Dra. Magali Oliveira Kleber: Doutora em Educação Musical, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina e Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM, de 2011 a 2013.

⁹ Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho: Doutor em Educação e membro do Conselho Estadual de Educação. Professor Titular no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. Tarefa que levará algum tempo, muito mais que os três anos estabelecidos pela legislação, tendo em vista serem poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil. (...) O papel do poder público não é apenas normativo, mas deve criar programas para habilitar professores para o ensino de música na educação básica, como, aliás, está previsto pela legislação educacional (FILHO, 2010, p. 3).

Como consequência, não há regularidade na oferta do ensino de música nas escolas públicas. Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, contexto de observação e desenvolvimento da presente pesquisa, a música está inserida como disciplina curricular em diversas escolas, sendo ministrada por professores com formação específica na área e com carga horária delimitada dentro da grade de horários da escola. Em outras unidades escolares, a música não está presente enquanto disciplina, seja pela falta do professor de música ou pela presença de um professor de outra área artística, como artes visuais, teatro ou dança.

Diversos autores e pesquisadores justificam a importância da música no ambiente escolar não apenas como uma ferramenta de auxílio ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas ou socioemocionais, mas, principalmente, como uma prática artística onde haja espaço para experiências estéticas e sensoriais, para a expressão e desenvolvimento humano (LISBOA, 2019); (SAID, 2017); (COUTO; SANTOS, 2009) (HERCULANO, 2009); (SOBREIRA, 2008); (HUMMES, 2004); (CHIARELLI; BARRETO, 2005). Muito se aborda, também, sobre a questão da qualidade do ensino de música nas escolas da rede pública, diante da realidade encontrada pelos educadores musicais. Apesar da música ser uma das linguagens do componente curricular Arte, a presença do professor de música na unidade escolar não significa a oferta de um espaço específico, tampouco de recursos adequados para a realização das atividades musicais nas escolas. Desafios para a presença quantitativa e qualitativa do ensino de música nas escolas já eram observados anteriormente à promulgação da Lei nº 11.769/08, como aponta Fernandes (2004), ao afirmar que “não podemos deixar de lado outros problemas: a formação deficiente de professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais” (FERNANDES, 2004, p. 76).

As dificuldades apontadas por Fernandes (2004) são ainda vigentes no cenário atual e levam a considerar que houve um agravamento da situação. Aos desafios colocados, Abdalla (2010) acrescenta outros, afirmando serem questões de extrema complexidade:

(...) implementar normas, diretrizes e ações, que possibilitem o ensino de música em nossas instituições educacionais; formar profissionais para atuar

efetivamente no ensino de música; desenvolver um currículo compacto para musicalização, por meio da exposição do aluno ao universo criativo da música, com conteúdos de origem nacional e internacional; estimular a organização de um banco de currículos de profissionais de música em cada escola e instituição; divulgar referências teórico-práticas do poder da música, a fim de estimular o processo criativo, a socialização dos alunos com a criação de grupos e a formação do pensamento crítico, entre outros objetivos; e, não menos importante, manter e alimentar fóruns de discussão em reuniões, com ampla utilização dos meios digitais e da internet, em regime de colaboração com outros órgãos responsáveis, para que se desenvolva um amplo debate nacional, hoje e sempre. (ABDALLA, 2010, p. 7).

Paralelamente ou não à atuação de professores de música, outras ações de formação musical ocorrem a partir de programas e projetos culturais desenvolvidos em sua totalidade pelas secretarias de Educação, ou através de parcerias com instituições públicas e privadas. Tais ações são comumente voltadas para a prática musical e podem ocorrer em forma de prática de orquestra ou banda – a partir do aprendizado de instrumentos musicais variados - e também do canto coral, além de diversas outras oficinas, possibilitando vivências e experiências musicais intensas aos alunos, que integram também aspectos sociais, emocionais, socioafetivos e cognitivos.

Apesar do caráter integrador e agregador desses programas e projetos, e da importância que adquirem na vida dos alunos através das ações realizadas, muitos deles deixam de acontecer de forma inesperada, impossibilitando a continuidade do desenvolvimento musical dos alunos participantes, principalmente nas escolas onde a música não está inserida como disciplina curricular. Seriam esses programas e projetos importantes para o desenvolvimento musical dos alunos? Que fatores motivam a suspensão de suas atividades? Qual o impacto causado pela oferta e pela interrupção dessas ações para os educandos e para a comunidade escolar? Qual a relevância de sua oferta para o desenvolvimento musical e global dos alunos participantes?

Essas perguntas causam inquietação e são pertinentes para futuras abordagens questionadoras e investigatórias. Contudo, reconhecendo a etapa inicial de pesquisa, traz-se à memória que o presente trabalho se propõe a investigar, primeiramente, a realização do projeto cultural ONE, promovido pela SME/RJ na EMBF, localizada na Zona Oeste da cidade. Através da presente pesquisa, espera-se contribuir, no campo da Educação Musical, para o registro de ações de ensino e aprendizagem de música na escola pública na cidade do Rio de Janeiro, bem como para suscitar reflexões acerca da importância de iniciativas e programas específicos na área da música dentro das escolas.

1.6 Organização do trabalho

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: no capítulo introdutório foram apresentadas as motivações de ordem pessoal para a definição do objeto de estudo e tema da pesquisa, através de um breve relato da pesquisadora, com relação à sua atuação como professora de música na rede pública de ensino. Foram também apresentados, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, assim como sua justificativa, e abordagem metodológica. Seguiu-se uma seção que traz um breve histórico da educação musical no contexto brasileiro, de forma a situar o leitor e aproximá-lo com os temas que serão abordados.

No capítulo 2, serão apresentados os autores tomados como referencial teórico para o estudo, assim como suas principais ideias e propostas. No capítulo 3, constará a revisão bibliográfica sobre o tema, etapa inicial da presente pesquisa. No capítulo 4, será apresentado o ONE e serão descritos seus aspectos estruturais, organizacionais e metodológicos, bem como algumas de suas ações e propostas. No capítulo 5 será realizado o estudo de caso das ações do ONE na EMBF, seguido então pela conclusão do estudo, no capítulo 6.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da análise e identificação de temáticas pertinentes à presente pesquisa, foram elencados três eixos teóricos cujas ideias e conceitos fundamentam os debates propostos neste texto: i) ensino coletivo de instrumentos musicais; ii) ensino de instrumentos de cordas; iii) educação musical e projetos sociais. Além dos artigos que serão abordados na revisão bibliográfica, foram tomados como base estudos de pesquisadores que versam a respeito dos três eixos citados. A partir do estudo desses autores, dividiu-se este capítulo em três seções, que serão apresentadas a seguir.

2.1 Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM)

Nesta seção, serão trazidos os estudos de Flavia Maria Cruvinel¹⁰, professora, pesquisadora, Doutora em Educação com linha de pesquisa em “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”. A autora desenvolve pesquisas na área de Educação Musical, com ênfase nos temas “Ensino coletivo de instrumentos musicais” e “Educação musical em espaços alternativos de formação”, dentre outras. Flávia Cruvinel coordena o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, promovido pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, com a proposta de discutir aspectos do ensino coletivo de instrumentos musicais em escolas regulares, em instituições públicas de ensino e, ainda, como forma de inserção e transformação social, através de projetos socioculturais. Serão trazidos, ainda, os estudos de Santos e Santos (2019), Stervinou (2014) e Grubisc (2012), que abordam também aspectos relacionados ao tema.

Entende-se por Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) as “práticas de ensino aprendizagem em grupo, contemplando todos os instrumentos musicais, metodologias e técnicas de ensino” (CRUVINEL, 2003, p. 18). É importante diferenciar ensino coletivo de prática musical coletiva. O primeiro implica a noção de ensino aprendizagem; o segundo, implica o fato de tocar em conjunto (STERVINO, 2014, p. 30).

Apesar de não existir um consenso a respeito do início exato das práticas de ECIM, sabe-se que, na Europa e Estados Unidos, este sistema surgiu a partir do início do século XIX, como alternativa à necessidade de reduzir custos e gerar rendimentos, aumentando a quantidade de alunos atendidos em uma mesma aula e aquecendo o mercado de instrumentos musicais,

¹⁰ Disponível em: lattes.cnpq.br. Acesso em: 12 abr. 2021.

como apontam Santos e Santos (2020). Segundo os mesmos autores, o início desse sistema de ensino no Brasil pode ser situado entre as décadas de 1960 e 1970, sendo realizado em cidades distintas e a partir de instrumentos diferentes: “ensino coletivo de instrumentos de sopro, (...) na cidade de Tatuí (SP); o ensino coletivo de cordas, (...), em Fortaleza; e o ensino coletivo de piano (...), no Rio de Janeiro” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 18).

Além de ser uma proposta mais viável, haja visto a quantidade de alunos por oficina, atendidos por um mesmo professor, esta estrutura de ensino também contribui para a democratização do ensino de música, pela amplitude do alcance de suas ações. Segundo Cruvinel (2003), o ensino coletivo

é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2003, p. 2).

Ademais, a prática coletiva possibilita um desenvolvimento musical mais dinâmico, obtido através da convivência e da interação com o grupo. Grubisc (2012), ao analisar práticas coletivas desenvolvidas por meio de uma orquestra escolar, afirma que “os processos educativos observados no grupo musical se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. A aprendizagem ocorre das relações diversas com os diferentes sujeitos que formam o grupo” (GRUBISIC, 2012, p. 59). Nesse tipo de prática, é necessário tocar junto com o outro; ouvi-lo e também se ouvir; estar atento às indicações de um professor regente; entender a sua função dentro do grupo, buscando construir coletivamente. Segundo Caetano (2012),

a prática coletiva de instrumento permite o diálogo musical e verbal dos seus integrantes e, conseqüentemente, a reflexão sobre esse processo. Desenvolve-se uma maior compreensão da estrutura da música, da importância de cada integrante e sua função dentro do grupo. (CAETANO, 2012, p.40).

Ainda que seja comum o fato de muitos autores referirem-se ao ECIM como um sistema, não existe um método de ensino a ser seguido, quando se trata do ensino coletivo de instrumentos, mas as metodologias e propostas de ensino e aprendizagem apontam para caminhos diferentes do ensino individual. No ensino coletivo,

o papel do professor como provedor ou fonte única do conhecimento, a partir do modelo de aula individual, passa para o papel de consultor, facilitador e líder democrático, nos moldes da aula coletiva. Já o aluno passa da postura passiva da aula individual (que poderá trazer dependência e ausência de reflexão, envolvimento e motivação) para o aprendizado através da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva. (MORAES, 1997 apud CRUVINEL, 2003, p. 44).

Santos e Santos (2019) chamam a atenção para a importância da formação do professor que irá atuar nesses contextos, afirmando ser necessária a

participação efetiva e positiva do professor, que deve estar atento para aproveitar as oportunidades pedagógicas e conduzir o processo dentro de padrões didaticamente eficientes; para isso, é importantíssimo o treinamento e a formação do professor de ensino coletivo, que se faz diferenciada desde o nível básico até o necessário aperfeiçoamento, seja por meio de leituras ou de cursos de capacitação. (SANTOS; SANTOS, 2019, p. 10).

No Brasil, práticas de ensino coletivo de instrumentos são comuns, principalmente em projetos sociais ou extracurriculares onde a música se insere. Em sua pesquisa, Ying (2007) traz uma abordagem histórica e metodológica acerca de alguns projetos voltados para o ensino coletivo de cordas, desenvolvidos no país, destacando, dentre outros, o Projeto Guri¹¹, o Instituto Baccarelli¹² e diversos projetos oferecidos pelo SESC¹³, todos realizados em São Paulo. O autor faz uma análise das propostas metodológicas de cada projeto, assim como dos métodos utilizados para o ensino coletivo de violino citando, dentre eles, o método Suzuki, desenvolvido pelo violinista e educador musical japonês, Shinichi Suzuki, cuja filosofia de ensino também se constitui como referencial teórico da presente pesquisa, compondo a segunda seção desse capítulo, conforme apresentado a seguir.

¹¹ Projeto mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música e instrumentos de cordas – dentre outros – para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. Disponível em: <http://www.projetoGuri.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

¹² Organização sem fins lucrativos com sede em Heliópolis (SP), que oferece ensino musical de forma gratuita, com proposta de transformação social por meio da arte. Disponível em: <https://www.institutobaccarelli.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

¹³ Serviço Social do Comércio. Iniciativa de empresários do setor comercial, com objetivo de proporcionar acesso à cultura, educação, saúde, esporte, lazer e assistência. Disponível em: https://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/. Acesso em: 10 mai. 2021.

2.2 Ensino de instrumentos de cordas

Shinichi Suzuki, violinista japonês, referência no campo da pedagogia de ensino de instrumentos de cordas, afirma que toda criança é capaz de aprender, se exposta ao estímulo correto acompanhado de um intenso programa de estudos. Em seu livro, “Educação é Amor” (2008)¹⁴, o autor relata, além de sua história de vida pessoal, experiências de ensino vividas com diversos alunos de violino - muitos dos quais tornaram-se músicos profissionais - fundamentadas nos princípios de sua filosofia, pautada no ensino da língua materna e amplamente divulgada entre professores de violino e outros instrumentos¹⁵ - incluindo a flauta doce - de todas as partes do mundo.

Suzuki é mencionado em diversos estudos acerca do ensino de violino (KIEPPER; KAISER, 2013); (GRUBISIC, 2012); (YING, 2007); (LUZ, 2004). Seu método figura entre os mais utilizados no ensino de instrumentos de cordas friccionadas¹⁶. Suzuki parte do princípio de que “todo ser nasce com tendências naturais para aprender” (SUZUKI, 2008, p. 7) e que “toda criança pode alcançar altas capacidades se for exposta a um método educacional adequado” (SUZUKI, 2008, p.9). O método, denominado por ele mesmo como “Educação do Talento”, foi concebido a partir de suas reflexões sobre o processo de aprendizado da língua materna, observado em crianças japonesas. A experiência está relatada em seu livro:

Quando me pediram para ensinar violino ao menino Toshiya, de quatro anos, eu só tinha um pensamento: como? Afinal me ocorreu o método da língua materna e eu entendi que nele havia tudo o que era necessário. De lá para cá, há trinta anos, eu tento convencer pessoas de que todas as crianças podem ser bem educadas e de que aquelas mais atrasadas na aprendizagem não devem ser abandonadas. Chamei meu método de Educação do Talento (...). (SUZUKI, 2008, p.11).

Ao refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da fala, o autor elenca aspectos que considera fundamentais para o aprendizado da língua materna, transpondo-os para o aprendizado do violino: a escuta, a repetição e o estímulo. Na escuta, a criança se familiariza com o objeto – língua/ habilidade - a ser aprendido; através da repetição, ela desenvolve e aprimora a habilidade, sendo fundamental que receba o estímulo adequado, através do qual se

¹⁴ 3ª edição em português. Título original: *Nurture by Love: A New Approach to Education*. 1ª edição publicada em 1994.

¹⁵ A Associação Internacional Suzuki oferece cursos da Filosofia Suzuki e cursos para ensino de contrabaixo, violoncelo, flauta, guitarra, harpa, bandolim, órgão, piano, viola, violino e voz. Disponível em: <https://internationalsuzuki.org>. Acesso em: 12 mai. 2021.

¹⁶ Instrumentos de cordas tocados com arco.

sentirá motivada a aprender e superar os desafios. Segundo o autor, “preparação, tempo e ambiente devem juntos formar a motivação” (SUZUKI, 2008, p. 13).

Ao discorrer sobre a Filosofia Suzuki, Montanari (2019) afirma:

Quando um pai ou uma mãe ensinam seu filho (a), ele repete as palavras certas inúmeras vezes e toda vez que a criança começa a falar, mesmo que balbuciando, os pais a elogiam e a estimulam a repetir cada vez mais até que a criança fala, aumentando assim seu vocabulário. Ou seja, a repetição incentivada gera a motivação e o sucesso acontece, conseqüentemente, a criança se sente valorizada no processo de ensino e de aprendizagem. (MONTANARI, 2019, p. 20).

A proposta de ensino de Suzuki foi estruturada em forma de dez livros¹⁷, contendo canções folclóricas, minuetos, sonatas e outras formas de composição, organizadas de acordo com seus respectivos níveis de dificuldade. Cada um dos livros é acompanhado pelas gravações das obras, que devem ser ouvidas pelo aluno e aprendidas através da imitação, estimulando, desta forma, a memória, a concentração e a perseverança, conforme aponta Penna:

O desenvolvimento musical inclui o desenvolvimento da memória, da concentração, da perseverança, de um alto grau de sensibilidade, da disciplina, da capacidade rítmica e da criatividade (...). Através de um repertório fixo, dividido em dez volumes, compostos por peças de crescente ordem e dificuldade, a instrução consiste em solicitar que o aluno ouça as peças – tocadas pelo professor ou reproduzidas por meio de gravação – e as repita várias vezes no instrumento, imitando o que foi ouvido. (PENNA, 1998a apud LUZ, 2004, p. 9).

Uma característica muito presente na filosofia de ensino criada por Suzuki é a presença dos pais durante o processo de aprendizagem. O educador aponta como fundamental a presença de um responsável durante as aulas, além do acompanhamento diário dos estudos do aluno. Ying (2007), ao fazer uma análise do método, discorre:

Nas aulas do método Suzuki, a participação das mães é fundamental para o sucesso do ensino, e elas devem assistir às classes junto com seus filhos. As crianças teriam apenas uma aula por semana, e a mãe deveria instruí-la nos outros seis dias da semana. A participação da mãe é de fundamental importância, também, no desenvolvimento das habilidades na criança, sem a qual, ela encontrará muito mais dificuldades para adquirir tais habilidades. A pessoa mais importante nesse momento inicial do aprendizado é a mãe do aluno; mesmo que ela nunca tenha tocado violino antes, o seu desenvolvimento no instrumento e a sensibilidade musical serão construídos em conjunto com seus filhos. (YING, 2007, p. 103).

¹⁷ *Suzuki Violin School, Suzuki Method International: vol.1 - 10.*

Sabe-se, porém, que em grande parte dos contextos e sistemas de ensino no Brasil não é comum ter a presença de responsáveis durante as aulas regulares ou quaisquer outras atividades realizadas em escolas, a não ser que se solicite, para fins específicos. Além disso, muitos alunos não dispõem de ferramentas tecnológicas necessárias para a audição e reprodução das peças, ou de um ambiente familiar que favoreça o estudo diário. Nesse sentido, torna-se necessário pensar em possíveis adaptações da metodologia Suzuki, assim como em estratégias de aproximação com a família, para que o desenvolvimento do aluno aconteça. Essas questões serão abordadas com maior profundidade no capítulo 4.

Não obstante ser bastante utilizado, o método Suzuki também recebe críticas. Luz (2004) elenca algumas delas em sua pesquisa, segundo ela, advindas de alguns estudiosos e professores de música. São críticas relacionadas às seguintes questões: o repertório, que não inclui músicas do século XX; a não utilização da leitura musical no início da aprendizagem do instrumento; e a utilização da imitação como ferramenta para o aprendizado (LUZ, 2004, p. 12-13). Apesar das críticas, a autora traz, em sua pesquisa, relatos de alunos que afirmam a aplicabilidade e eficiência do método, não apenas pelas contribuições ao desenvolvimento de habilidades musicais - como “memória, concentração, tocar em grupo, dentre outros aspectos” (LUZ, 2004, p. 25) - mas, também, pelas contribuições extramusicais, como “a convivência social, o respeito pela música, a responsabilidade e a disciplina” (LUZ, 2004, p. 28). Tais afirmativas corroboram a filosofia de ensino de Suzuki, pois “o objetivo da Educação do Talento é treinar as crianças, não para serem músicos profissionais, mas para serem bons músicos e mostrar toda sua habilidade em qualquer profissão que escolherem” (SUZUKI, 2008, p. 105).

A visão de ensino de Suzuki - mesmo que, inicialmente voltada para o ensino de violino - dialoga com as propostas de outros autores e pesquisadores da área de educação musical, seja ela desenvolvida em diferentes contextos. No que tange a projetos sociais – como é característico da presente pesquisa – destacam-se as propostas do educador Carlos Kater, que compõem a terceira seção deste capítulo.

2.3 Educação musical em projetos sociais

Nesta seção, serão trazidos os estudos de Carlos Kater¹⁸ musicólogo, compositor e educador musical; Doutor em História da Música e Musicologia pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Além de uma extensa produção artística e científica, que inclui mais de 60 artigos publicados, Kater possui um largo histórico de atuação como professor e coordenador em cursos de graduação, pós graduação e projetos de extensão, com destaque para o projeto “A Música da Gente”, que atendeu, entre 2013 e 2018¹⁹, mais de 600 crianças entre 7 e 12 anos de idade, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, com a proposta de integrar o ensino usual da música na escola com a possibilidade da criação e da descoberta.

A preocupação com as questões sociais que permeiam o ensino da música é bastante presente nas ideias de Carlos Kater, para quem “um dos objetivos essenciais da música e de toda arte é propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento humano” (BIAZON, 2020, p. 18). Em suas propostas, o educador valoriza atividades de experimentação, composição e criação, buscando uma “educação musical viva, cuja abordagem busque integrar criação musical e formação humana” (BIAZON, 2020, p. 26). Tais propostas estiveram presentes nas atividades oferecidas pelo projeto A Música da Gente²⁰ coordenado por Carlos Kater, que teve por objetivo “oferecer a todos os participantes a oportunidade de desenvolverem, através da expressão, criação e comunicação musical, formas mais atuais e saudáveis de protagonismo cultural” (CARLOS KATER, 2018).

A visão de educação musical trazida por Carlos Kater dialoga com as propostas do educador musical Koellreutter²¹ - com quem conviveu – e para quem o ensino da música não deve se restringir ao domínio da técnica instrumental ou vocal, visando apenas a formação profissional de um músico. Koellreutter propõe que a música esteja a serviço da formação global do aluno e elenca uma série de habilidades a serem trabalhadas através de um modelo de educação musical

não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a

¹⁸ Disponível em: <https://www.carloskater.com.br/curriculo>. Acesso em: 22 jun. 2021.

¹⁹ 1ª edição: 2013. 2ª edição: 2015. 3ª edição: 2018.

²⁰ Disponível em: <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>. Acesso em: 22 jun. 2021.

²¹ Hans-Joachim Koellreutter. Biografia disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pe_ssoa12924/hans-joachim-koellreutter. Acesso em: 29 ago. 2021.

personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (...). (KOELLREUTTER, 1998, p.39-45 apud BRITO, 2011, p. 43).

A qualidade do ensino de música oferecido em contextos como o de projetos sociais também é uma das preocupações dos estudos de Kater (2004). O autor chama a atenção para a necessidade de não se reduzir a música a uma atividade puramente recreativa, cujo objetivo seja apenas a interação social, em detrimento do fazer artístico e da experiência musical. Segundo o autor,

Em muitos dos projetos de ação social existentes vemos a música presente, quase sempre, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que aliás ela proporciona com excelência e de maneira própria. Conforme o projeto onde se abrigue, sua função artesanal corrente se estende algumas vezes também à artística. Se isso porém se mostrasse bastante, produzindo resultados para além do simples “satisfatório”, talvez restasse apenas reivindicarmos essa mesma utilização ampliada a projetos já em funcionamento e futuros. Ocorre, contudo, que ela se mostra significativamente subaproveitada em seu potencial formador – igualmente próprio e excelente – e, ao invés de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo. (KATER, 2004, p. 44).

Penna (2006), expõe semelhante preocupação, apontando a necessidade de se cuidar para que a música não seja vista apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal, como uma espécie de máquina transformadora, principalmente em contextos sociais vulneráveis, gerando um tipo de ensino fragilizado e descontextualizado. A autora afirma que

não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo, e consideramos problemática a transferência pura e simples de práticas conservatoriais para os espaços extraescolares alternativos dos projetos sociais. Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isso pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música, presente nas correntes da arte-educação. (PENNA, 2006, p. 37-38).

Nesse sentido, a formação e preparo dos professores atuantes nesses espaços é de extrema importância. Kater (2004) afirma haver

a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (...) e sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical (KATER, 2004, p. 44).

Além da formação musical do educador, Kater (2004) destaca, ainda, a importância do vínculo afetivo com os alunos; a capacidade de flexibilização de ideias, durante o processo de ensino; a consciência da liberdade que há nesses contextos, mas também de seu limite; a ludicidade para ensinar; a valorização individual dos processos, de forma construtiva e sincera (KATER, 2004, p. 45). Habilidades sem dúvida essenciais ao educador musical atuante em projetos sociais, do qual espera-se uma postura consciente acerca da importância de seu papel na formação dos alunos e das funções que a música desempenha, principalmente nesses contextos.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fim de mapear o que já fora publicado até o momento especificamente a respeito do ONE, que se constitui como objeto de pesquisa, foi realizada busca inicial pelos termos “Programa Orquestra nas Escolas” e “ONE”, sendo o nome oficial do projeto e sua abreviatura comumente utilizada. O período de buscas foi definido em textos publicados de 2017, ano de implantação do ONE, até janeiro de 2021. Como campo de pesquisa, inicialmente, foram considerados os anais e revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), dada a representatividade desta associação dentro da área da Educação Musical. Desde 1991, a mesma promove debates, cursos, congressos, encontros e simpósios com objetivo de divulgar conhecimentos e pesquisas na área, promovendo também a troca de experiências entre educadores musicais e alunos de graduação e pós graduação em música²².

Diante da ausência de publicações a respeito dos termos anteriormente citados, decidiu-se expandir a busca a outras fontes de pesquisa, sendo então consideradas as publicações dos principais sites, revistas e plataformas digitais propagadores de pesquisas na área da Educação Musical, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Simpósio Brasileiro de Pós Graduandos em Música da Unirio (SIMPOM), Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Revista Brasileira de Música da UFRJ, Revista Interlúdio do Colégio Pedro II e Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM). As publicações regionais foram contempladas visto que o ONE foi realizado no âmbito da cidade do Rio de Janeiro e, porventura, suas práticas poderiam ter sido fonte de interesse e investigação para pesquisadores residentes na localidade.

Ao todo, foram encontrados apenas três textos que abordam especificamente o ONE, desenvolvendo, em seu conteúdo, aspectos diversos. São eles:

- I. GONÇALVES, Eliete Vasconcelos; MARTINS, Moana Sheila Silva. *Orquestra nas Escolas: música para transformação*. (2018).
- II. MARTINS, et al. *Flanando pelas harmonias juvenis: contribuição para projetos de vida pela educação musical*. (2018).

²² Para maiores informações a respeito da ABEM acesse: <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em: 23 mar. 2021.

- III. PAZ, Aline; DOMINGUES, Glauber Resende. *A abordagem de história da música nos cadernos do método Sinta o Som na rede municipal do Rio de Janeiro*. (2019).

A publicação de Gonçalves e Martins (2018) foi encontrada em um dos anais do FLADEM. No texto, é descrito o plano estratégico para implantação do ONE na SME/RJ. Este artigo será melhor detalhado posteriormente. Já o artigo de Paz e Domingues (2019) foi publicado na Revista Brasileira de Música da UFRJ, abordando questões relacionadas à proposta pedagógica dos cadernos do projeto Sinta o Som, definido pelos autores como um desdobramento do ONE, com o objetivo de oferecer suporte aos professores unidocentes atuantes no primeiro segmento da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, fornecendo “materiais que permitam ao profissional implementar uma prática lúdica e prazerosa permeados por atividades musicais” (PAZ; DOMINGUES, 2019, p. 126). O texto, porém, não apresenta um panorama detalhado do ONE, o que sugere a necessidade de que seja melhor pesquisado. Já a publicação de Martins et al. (2018), encontrada na Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura (RehuTec) da Faculdade de Tecnologia de Bauru, em São Paulo, discorre a respeito das propostas, objetivos, referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam o ONE, que também serão apresentados em capítulos posteriores. Infere-se, então, que apesar da importância das ações desenvolvidas e da dimensão por elas alcançada dentro da SME/RJ, como será apresentado no capítulo 4, o projeto não se constituiu como um ponto de interesse acadêmico, haja visto terem sido encontradas tão poucas publicações a respeito.

Frente aos resultados escassos da busca, ampliou-se o interesse da pesquisa, abarcando novos termos. Foram considerados artigos que tratam sobre o ensino de música através de projetos extraclasse, ou que registram práticas de ensino musical no contexto da educação básica, em escolas da rede pública de ensino. Dos estudos que se situam na cidade do Rio de Janeiro pode-se destacar a pesquisa de Silva (2018), que aborda questões relacionadas ao ensino da música através de oficinas culturais no contraturno escolar, como uma proposta de implementação do ensino em tempo integral, numa escola denominada Escola do Amanhã²³. Diversos artigos encontrados trazem relatos de práticas musicais realizadas em outros estados (SANTOS e SANTOS, 2020; JUNIOR e CARVALHO, 2020; SANTOS, 2017; PAULA,

²³ Projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro, iniciado em 2009, que visa melhorar a educação da Rede Municipal por meio de um programa inteligente e criativo de ensino integral e uma infraestrutura de conforto e qualidade para alunos e professores. Fonte: <https://escolasdoamanha.com.br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

2017), sugerindo a necessidade de maior registro das práticas musicais realizadas nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Ainda nesta fase da pesquisa, foi encontrada a produção de Santos (2017), realizada em forma de entrevista ao educador musical Carlos Kater. O entrevistado compartilha as experiências oriundas do Projeto “A Música da Gente”, realizado em escolas públicas da cidade de São Bernardo (SP). Apesar do projeto não ter sido realizado no município do Rio de Janeiro, tal texto tem relevância pelo protagonismo de Carlos Kater, educador e pesquisador de grande referência para a área da Educação Musical, cujas experiências resultaram em produções que abordam aspectos diversos em relação à realização de projetos desse perfil em escolas. O material constitui-se, também, como referencial teórico da presente pesquisa, e será melhor detalhado em etapas posteriores.

Alguns estudos apresentam, ainda, propostas diferentes da prática de orquestra, desenvolvidas em outras cidades e estados, como bandas marciais comunitárias e fanfarras escolares: em Goiânia (SOUSA; PEREIRA, 2020); no Mato Grosso (COSTA; PALHARES, 2019); na Paraíba (LISBOA; PENNA, 2019); na Bahia (SOARES, 2018); em Goiás (SOUSA; BARBOSA, 2018); na Paraíba (NÓBREGA, 2018); no Rio Grande do Sul (ADAM, 2017); em Pernambuco (PAULA, 2017).

Apesar de serem propostas bastante distintas das que serão aqui apresentadas, e de não se mostrarem tão comuns no contexto da cidade do Rio de Janeiro, esses estudos também trazem importantes relatos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da música, através das práticas realizadas, e do desenvolvimento de aspectos sociais e comportamentais, que acontecem paralelamente ao desenvolvimento musical dos alunos. Costa e Palhares (2019), ao investigar os processos que se estabelecem em uma banda marcial escolar, afirmam que “a banda é um meio pelo qual surgem as interações e socializações, capaz de atuar de forma transformadora na vida de muitos jovens músicos, bailarinos, dançarinos que dela participam” (COSTA; PALHARES, 2019, p. 2). Paula (2017), a partir do relato de experiência vivida durante a reativação de uma banda escolar, afirma que “a coletividade proporciona a interação e troca de conhecimentos e valores que são um estímulo ao respeito e à disciplina (...)” (PAULA, 2017, p. 6). Finalmente, Soares (2018), conclui sua pesquisa afirmando que “a prática musical coletiva por meio de uma banda proporciona, aos participantes, uma experiência com intensa troca de saberes” e que, a transmissão de valores culturais constitui-se como uma importante aliada no processo de superação de dificuldades (SOARES, 2018, p. 157-158).

A revisão bibliográfica possibilitou a identificação e a análise de publicações que tratam especificamente do ONE. Foi possível perceber que muitos aspectos do projeto ainda

carecem de debate e visibilidade na área, reforçando os objetivos da presente pesquisa, descritos na introdução do trabalho. Os três textos abordados nessa revisão, bem como os demais que foram apresentados, com temáticas similares, tangenciarão os próximos capítulos, onde serão apresentados o ONE e o estudo de caso de suas ações, ocorridas na EMBF.

4 PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS: UM PANORAMA

No dia 27 de novembro de 2017, uma orquestra formada por alunos e professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro subiu ao palco da Grande Sala da Cidade das Artes, na Barra da Tijuca. Era o concerto de estreia da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC), formada por alunos do 5º ao 9º anos de escolaridade, praticantes de diversos instrumentos, cuja vaga na orquestra fora conquistada através de processo seletivo²⁴. No concerto, os alunos executaram obras de Villa Lobos, Pixinguinha, Luiz Gonzaga, Tom Jobim e Vinícius de Moraes, dentre outros. Além da OSJC, o evento contou com a participação de outros grupos musicais, como a Orquestra de Vozes Meninos do Rio²⁵, a Orquestra de Flautas²⁶ e a Orquestra de Professores da Prefeitura do Rio de Janeiro²⁷, todos oriundos de projetos desenvolvidos no âmbito da SME/RJ. Na plateia, alunos, professores e diretores de escolas municipais, membros da administração municipal e das Secretarias de Educação e Cultura, além de profissionais atuantes na gestão e organização do ONE.

O evento consolidava a parceria entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e a Associação Cultural Amigos da Providência (ACAP), registrada em publicação no Diário Oficial do município do Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 2017, através da qual o ONE foi firmado. A estrutura, o funcionamento e as principais ações promovidas pelo ONE, de 2017 a 2020, serão assuntos abordados neste e no próximo capítulo, assim como sua abrangência - no âmbito da SME/RJ - e importância de suas ações, para os alunos participantes, em especial na EMBF, unidade escolar que é campo de estudo desta pesquisa.

4.1 Implantação e implementação

O ONE foi implementado através de convênio firmado entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e a ACAP – atualmente denominada Instituto Brasileiro de Música e Educação

²⁴ O processo seletivo será melhor detalhado posteriormente.

²⁵ Coral formado por alunos de diversas escolas municipais do Rio de Janeiro, sob coordenação da Gerência de Projetos de Extensão Curricular (GPEC) da SME/RJ e direção musical do Maestro Julio Moretzsonh, com objetivo ampliar a experiência musical e corporal dos alunos das escolas municipais e descobrir talentos. Fonte: <http://www.pcrj.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=8786277>. Acesso em: 30 ago 2021.

²⁶ Grupo formado por alunos de flauta doce de diversas escolas municipais do Rio de Janeiro.

²⁷ Não foram encontrados dados oficiais a respeito da orquestra. Atualmente a mesma não se encontra em atividade.

(IBME)²⁸— registrado no Diário Oficial do município do Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 2017, autorizada pelo então Secretário de Educação, César Benjamin, durante a gestão do Prefeito Marcelo Crivella (DIÁRIO OFICIAL DO RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 15). O IBME é fundador do Projeto Som + Eu²⁹, voltado para a Educação Musical de crianças, adolescentes e jovens do Rio de Janeiro, com sedes no Morro da Providência e em Duque de Caxias. A metodologia do Projeto Som + Eu foi incorporada às ações do ONE, conforme apontam Martins et al. (2018):

As ações do Programa Orquestra nas Escolas e do Projeto OSJC carregam os mesmos pressupostos da Tecnologia Educacional do anterior “Projeto Som+Eu”, que é baseada em 3 aspectos fundamentais. Prática coletiva de música: (...). Protagonismo e autonomia: (...). Calendário de Concertos e integração familiar (...). (MARTINS et al, 2018, p. 7).

Apesar disso, o Projeto Som + Eu não terá seu perfil detalhado nesta pesquisa, cujo foco encontra-se nas ações do ONE.

A implementação do ONE ocorreu inicialmente em oito escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro – denominadas escolas-polo - onde foram realizados, durante o mês de setembro de 2017, pequenos concertos chamados de “aulas-espetáculo”, com o intuito de convidar os alunos a ingressarem nas oficinas do ONE. Após os concertos, seguiu-se um período de matrículas, logo sucedido pelo início das aulas de instrumentos, nas escolas selecionadas.

Antes mesmo do início das atividades nas escolas-polo, era possível perceber as expectativas da SME/RJ com relação às ações que seriam implementadas pelo ONE, conforme publicação no Diário Oficial da cidade:

Sob olhares e ouvidos atentos e curiosos de centenas de crianças e jovens, instrutores do Programa Orquestra nas Escolas realizaram, na terça-feira (28/08), as primeiras aulas-espetáculo da iniciativa. As aulas vão acontecer até o dia 6 de setembro nas oito escolas selecionadas para participar da primeira fase do projeto. Os pequenos concertos visam dar aos alunos interessados em participar do programa mais conhecimento e confiança na hora da escolha do instrumento e realização da matrícula (...). As aulas para os alunos que se inscreverem nesta primeira fase do programa começam dia 18 de setembro. (...) O número de instrutores já chega a 20, média de cinco

²⁸ Instituição responsável pelo desenvolvimento de projetos que promovem formação artística, educacional e profissional para crianças, adolescentes, jovens, seus familiares e as comunidades do entorno. Fonte: <https://orquestranasescolas.org.br/ibme>. Acesso em: 12 mar. 2021.

²⁹ Para mais informações sobre o projeto acesse: <https://www.sommaiseu.org.br/o-projeto/sobrenos.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

por núcleo, e vai aumentar. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017b, p. 43).

Temas como a criação da OSJC, suas apresentações e projeção de crescimento também foram apontados:

(...) É o caso, por exemplo, dos futuros integrantes da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca – atualmente com inscrições abertas para o processo de seleção dos 50 participantes. No dia 22 de novembro, os jovens músicos da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca e do Programa Orquestra nas Escolas se encontram para presentear o público carioca com concerto de estreia, na Cidade das Artes (...). Em 2018, mais de 22 polos serão integrados ao Orquestra nas Escolas, atingindo, então, 45 mil alunos. (RIO DE JANEIRO, 2017c, p. 43).

Através da publicação, pode-se perceber a amplitude das ações propostas pelo ONE que, se não executadas em sua totalidade – possivelmente em razão de sua descontinuidade – alcançaram grande abrangência e impacto no âmbito das escolas públicas municipais da cidade. Atualmente, o *site* do ONE³⁰ menciona a existência de 50 escolas-polo no município do Rio de Janeiro, com aulas para cerca de 12 mil alunos, demonstrando um largo crescimento. Os dados são relacionados à última atualização³¹ do *site*, antes da interrupção das atividades do ONE, no âmbito da SME/RJ, como pontuado no capítulo anterior.

4.2 Parcerias estabelecidas

Inicialmente, o ONE contou com o apoio de instituições públicas e privadas de ensino da área da música, conforme apontam Gonçalves e Martins (2018):

Em torno de si, o Programa já agrega importantes parcerias, instituições interessadas em apoiar a iniciativa, como a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), a Escola de Música da UFRJ, o Conservatório Brasileiro de Música, a Escola Portátil de Choro, também organizações socioculturais, como Neojibá, Maré do Amanhã, Ação Social pela Música, Orquestra de Câmara da Grota, entre outros. (GONÇALVES; MARTINS, 2018, p. 78).

Além das parcerias com instituições públicas e privadas de ensino, o plano estratégico do ONE previa também, “prospectar parceiros financiadores para o projeto através das leis de

³⁰ Site oficial do ONE: www.orquestranasescolas.org.br. Acesso em: 12 mar. 2021.

³¹ Não foi possível saber a data exata da última atualização do site.

incentivo, doações e ações de voluntariado (...)” (GONÇALVES; MARTINS, 2018, p. 76), haja visto ser um projeto com ações de larga escala, o que, possivelmente, demandaria custos para além daqueles financiados por verbas públicas. Foram firmados convênios com as empresas Uber³², em 2019³³, Ternium³⁴, em 2020³⁵ e Santander³⁶, em 2021³⁷. O convênio com a Uber, firmado em 2019, viabilizou conquistas importantes, conforme matéria publicada no site oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro:

O prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, lançou nesta segunda-feira, dia 8 de abril, no Palácio da Cidade, em Botafogo, uma parceria entre o projeto Orquestra nas Escolas, da Secretaria Municipal de Educação, e a Uber. Além de viabilizar a temporada de concertos, o investimento da empresa de aplicativo de mobilidade urbana vai possibilitar um intercâmbio cultural da orquestra na Espanha, em maio, e a compra de novos instrumentos musicais. (RIOPREFEITURA, 2019).

Da parceria com a Ternium originou-se a OSJC - Santa Cruz, formada por alunos das escolas municipais das regiões de Santa Cruz e Sepetiba, bairros da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, pertencentes à 10ª CRE³⁸. O ingresso e participação na OSJC – Santa Cruz ocorrem a partir de moldes semelhantes aos utilizados na OSJC principal³⁹. A OSJC - Santa Cruz permanece em atividade, atualmente. Não foram encontrados dados oficiais a respeito dos valores investidos por cada uma dessas empresas.

Conforme anteriormente exposto, uma das queixas mais comuns entre professores de música atuantes em escolas da rede pública de ensino é a escassez de recursos. A falta de equipamentos e de um ambiente apropriado para o trabalho musical são apontados – dentre outras razões – por Fernandes (2000) e Loureiro (2003) como fatores de desestímulo ao educador musical, que geram limitações ao seu trabalho. A parceria com instituições privadas viabilizou a compra de instrumentos musicais e materiais específicos para as aulas de música

³² Empresa prestadora de serviços na área de transportes, através de um aplicativo para smartphones. Site oficial: www.uber.com. Acesso em: 13 abr. 2021.

³³ Disponível em: <https://prefeitura.rio/cultura/parceria-entre-prefeitura-e-uber-vai-levar-orquestra-nas-escolas-a-europa-e-viabilizar-concertos/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

³⁴ Sobre a Ternium: <https://br.ternium.com/pt/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

³⁵ Disponível em: <https://br.ternium.com/pt/sustentabilidade/desenvolvimento-social/educacao/>. Acesso em: 14 abr. 2021

³⁶ Banco Santander: www.santander.com. Acesso em: 21 ago. 2021.

³⁷ Fonte: <https://www.aberje.com.br/santander-anuncia-patrocinio-a-orquestra-sinfonica-juvenil-carioca/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

³⁸ Coordenadoria Regional de Ensino da SME/RJ.

³⁹ O processo seletivo para a OSJC será detalhado posteriormente, assim como as ações da OSJC Santa Cruz.

do ONE, gerando melhores condições de trabalho para os professores e ampliando a possibilidade de desenvolvimento musical dos alunos, através das oficinas e práticas musicais oferecidas. Através das verbas oriundas da iniciativa privada, foi possível também efetivar a contratação de professores de música, muitos deles para atuar em escolas onde não havia a presença de um educador musical.

Ao refletir sobre a atuação de ONGs e sobre investimentos de empresas da iniciativa privada em projetos sociais – sejam eles desenvolvidos ou não em âmbitos escolares – Freire (2007) demonstra algumas preocupações. A autora traz questionamentos acerca dos valores movimentados por muitos desses projetos, bastante superiores àqueles investidos em eventos na área da educação, por exemplo. Prosseguindo em sua reflexão, supõe haver uma “visão mercadológica que permeia fortemente a demanda de fomento à cultura”, além do não cumprimento das responsabilidades do Estado com relação à educação (FREIRE, 2007, p. 21).

As inquietações da autora não se situam apenas no campo dos investimentos financeiros. Freire (2007) reflete também, sobre a aquisição de instrumentos musicais que, quando não incorporados à rede pública, tornam-se patrimônio das fundações, ONGs, ou empresas que os subsidiam. Ainda no mesmo estudo, questiona-se a formação de muitos dos professores e instrutores contratados para atuar em projetos, fato anteriormente citado na presente pesquisa. Segundo a autora, muitos desses instrutores recebem um salário “igual ou superior ao salário dos professores da rede municipal, sendo que estes dificilmente recebem qualquer ajuda material, como instrumentos musicais, mesmo quando solicitada.” (FREIRE, 2007, p. 21).

Santos (2005), também reflete sobre a oferta de projetos sociais comunitários que, segundo o autor, acabam por tornarem-se justificativas à falta da oferta de uma educação musical pública de qualidade a todos. Para ele, ao desobrigar-se desta responsabilidade, o Estado transfere-a às ONGs, destinando a essas associações, verbas que deveriam ser investidas na educação pública. Desta forma,

ao mesmo tempo em que não assumem a educação musical nas escolas, governos municipais e estaduais (principais responsáveis pelo ensino fundamental) patrocinam práticas musicais, delegando a sua gestão a segmentos da sociedade civil. (SANTOS, 2005, p. 32).

Apesar disso, os autores não excluem a existência de iniciativas bem-sucedidas por meio de projetos sociais; afirmam que as práticas musicais desenvolvidas por meio de tais projetos têm seu valor e devem ser oferecidas. Santos (2005) lembra “o potencial das práticas musicais

como expressão, comunicação, reflexão e crítica, como espaço de prazer e conhecimento (SANTOS, 2005, p.33) e afirma ainda que:

A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. A lista poderia se estender bastante. Muitas dessas iniciativas podem ser consideradas bastante positivas, na medida em que representam esforços de setores da sociedade preocupados com a promoção da música e com o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos (...). (SANTOS, 2005, p. 32).

Reitera-se que tais ações não excluem a necessidade de investimentos das secretarias de educação em materiais e infraestrutura necessários para o bom desenvolvimento das aulas de música que compõem a grade curricular e, ainda, não devem ser tomadas como substitutas à presença do educador musical nas escolas.

4.3 Estrutura e Gestão

Durante sua vigência na SME/RJ, o ONE foi coordenado por Moana Sheila Silva Martins⁴⁰, pianista, Mestre em Etnomusicologia no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Consultora de Projetos do IBME, também coordenadora do Projeto Som + Eu, desenvolvido pelo IBME. O nome de Moana é apontado em publicações do Diário Oficial e no *site* oficial do Programa.

Também integraram a gestão do ONE – durante seu período de vigência na SME/RJ –, professores efetivos da SME/RJ, professores contratados e profissionais de outras áreas, atuando em cargos de coordenação pedagógica, coordenação de orquestras e coordenação de coros, dentre outras funções. Porém, não foram encontradas publicações a respeito da nomeação, contratação e atuação desses profissionais.

4.4 Escolas-polo

As unidades escolares que receberam as oficinas foram denominadas “escolas- polo”, e seu funcionamento foi assim descrito por Gonçalves e Martins (2018):

⁴⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3713096405782229>. Acesso em: 15 ago. 2021.

O Programa prevê a instalação de núcleos, denominados “Escolas Polo”, onde ocorrerão a realização das oficinas musicais e atividades de prática de conjunto no contraturno e pós-turno escolar; realização das atividades de fruição e vivência; aulas-espetáculo; saraus; atividades de intercâmbio entre os polos e participações nas variadas atividades do calendário escolar. (GONÇALVES E MARTINS, 2018. p. 75).

As primeiras escolas polo foram: CIEP Oswald de Andrade, E.M⁴¹. Coelho Neto, E.M. Barão de Itararé, E.M. Carneiro Felipe, E.M. Amazonas, E.M. Benjamin Franklin (foco da presente pesquisa), E.M. Helio Smidt e E.M. Honório Gurgel (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017d, p. 43). Durante a pesquisa, não foram encontrados os critérios utilizados para sua escolha. Nos anos seguintes, a abrangência das oficinas foi estendida a outras unidades escolares, alcançando um total de 50 escolas-polo, de acordo com o *site* oficial do ONE.

Nas escolas-polo, a matrícula dos alunos foi efetivada mediante autorização do responsável e a partir de seu próprio interesse. Kater (2004), chama atenção para a importância de não se restringir o acesso, em projetos sociais, àqueles considerados mais habilidosos. Em muitas dessas iniciativas, os alunos são selecionados por sua aptidão ou talento. Segundo o autor, tais projetos,

Ao fazerem seleção dos participantes recorrem a critérios de habilidade ou experiência anterior do ponto de vista técnico e, do ponto de vista pessoal, ao nível de sociabilidade e adaptabilidade. Normalmente guardam os mais qualificados, excluindo exatamente aqueles que em princípio mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido. (KATER, 2004, p. 46).

Apesar da existência de um processo seletivo para ingresso na OSJC - haja visto ser uma orquestra com proposta de execução de um repertório que exige certa habilidade técnica - não houve qualquer tipo de seleção ou estabelecimento de pré-requisitos para o ingresso nas oficinas que foram oferecidas nas escolas-polo. Esse fator foi significativo para o acesso de uma grande parcela dos alunos matriculados nas unidades escolares, cabendo a restrição apenas ao quantitativo de vagas disponibilizadas em cada oficina.

Além dos professores e instrutores, distribuídos em números distintos entre as unidades, cada escola-polo contou com a presença de um professor regente, responsável pela realização das práticas de conjunto, e de um professor assistente. Dentre as atribuições deste professor, figuravam a divulgação das oficinas aos alunos da unidade escolar, a realização das matrículas,

⁴¹ Escola Municipal

o controle de frequência dos alunos e demais professores, a coordenação das atividades, a manutenção do calendário de apresentações e a interlocução entre a gestão escolar e a coordenação do ONE.

4.5 Corpo Docente

Os primeiros professores - denominados instrutores - do ONE foram selecionados por meio de audições e entrevistas realizadas por uma comissão específica do Programa. O resultado das audições foi encontrado em um *site* não oficial⁴² do ONE, criado em plataforma gratuita⁴³, apenas para fins de divulgação dos processos seletivos realizados em 2017. Nessa página, foi possível ter acesso à relação nominal⁴⁴ de instrutores aprovados no processo, nas modalidades de violino, viola, flauta doce, violoncelo, canto coral, clarinete, contrabaixo, flauta transversa, trompete e trombone, além do edital e ficha de inscrição para alunos. O edital de abertura do processo seletivo para instrutores não foi encontrado, assim como quaisquer informações a respeito da contratação e remuneração desses profissionais, em termos de valores e fonte pagadora, o que limita o conhecimento da professora pesquisadora a respeito do nível de formação⁴⁵ e dos pré-requisitos exigidos para se atuar no ONE. Sabe-se, porém, da atuação de instrutores graduandos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música⁴⁶.

Nos anos seguintes, além dos instrutores contratados, integraram também o quadro de professores do ONE professores de música efetivos da SME/RJ, alguns em sua própria unidade escolar de lotação, realizando complementação de carga horária⁴⁷; outros, realizando dupla

⁴² Disponível em: <https://orquestranasescola.wixsite.com/edital>. Acesso em: 13 ago 2021.

⁴³ Plataforma Wix: <http://www.wix.com>. Acesso em: 14 jul. 2021.

⁴⁴ Disponível em: https://1e28c1f6-2819-427b-bb3ac532b69a9131.filesusr.com/ugd/3d7a7e_ad19ce435784f8aa6001407f8b4b91d.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

⁴⁵ No edital para o último processo seletivo de instrutores do ONE, realizado em maio de 2021, visando atuação no município de Itaguaí, a matrícula em curso de graduação em música – modalidade Bacharelado ou Licenciatura – é exigida como pré-requisito, sendo aceitos apenas alunos a partir do 3º período. A contratação é prevista na forma de MEI – Micro Empreendedor Individual. O edital prevê a remuneração de R\$20,00 por hora de aula a instrutores não graduados e R\$ 30,00 por hora de aula, a professores graduados. Edital disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjizW7hMvyAhUtIbkGHSAAtDD0QFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Forquestranasescolas.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F05%2FEdital-Professores-ONE-ItaguaiFNAL-05-05-v2.pdf&usq=AOvVaw1JyIjQplE0DqKhnpUnfPqh>. Acesso em: 20 jun. 2021.

⁴⁶ Dados obtidos em reuniões pedagógicas.

⁴⁷ Professores que dividem a carga horária total (16 ou 40 horas semanais) entre as aulas regulares e as atividades do ONE.

regência⁴⁸, em unidades distintas; outros, ainda, cumprindo sua carga horária⁴⁹ integralmente no Programa⁵⁰. Os professores efetivos possuem graduação em música – na modalidade Licenciatura Plena - exigência mínima para se ocupar o cargo de Professor de Música da SME/RJ.

Penna (2013), critica a atuação de professores não habilitados em música, em projetos sociais. A autora, ao discorrer sobre o Programa Mais Educação, afirma que

(...) as atividades do Mais Educação, apesar de realizadas no contexto escolar, têm caráter extracurricular, com fortes características de educação não formal – dentre outros fatores, (...) por trabalhar com monitores voluntários, em lugar de profissionais da educação, professores com formação em nível superior, através de uma licenciatura, como determina a própria LDB (...). (PENNA, 2013, p. 68).

A autora afirma, ainda, que a licenciatura em música é a “formação profissional por excelência para o educador musical” (PENNA, 2007, p. 50) e que apesar de ser importante expandir a presença da música nas escolas, “isso não pode ser feito a qualquer preço, inclusive desprestigiando o profissional da área e desvalorizando a formação pedagógica (PENNA, 2011, p. 151).

Desta forma, sugere-se que as oficinas poderiam ser ministradas, em sua totalidade, por professores habilitados, com licenciatura em música, integrantes do quadro efetivo de professores da SME/RJ – por meio de ampliação, complementação de carga horária ou dupla regência – e, ainda, por professores contratados atuando concomitantemente (caso o quantitativo de professores de música da SME/RJ não atendesse à demanda das oficinas), porém, com exigência da formação específica.

Nota-se a atuação coexistente de professores com diferentes níveis de formação, o que poderia ocasionar conflitos e discrepâncias em sua atuação. Possivelmente com fins de evitá-los, foram efetivadas ações de interação entre os professores contratados pelo ONE e os professores efetivos da SME/RJ, visando, também, a capacitação de professores, de ambos os grupos, através das seguintes propostas:

Realizar curso de formação continuada através de oficinas presenciais e da plataforma Web a ser criada para o Programa; criar Plataforma Web para troca

⁴⁸ Professores com carga horária de 16 horas semanais que realizam a dobra total de seus tempos, ou adicionam uma determinada fração.

⁴⁹ Professores efetivos cedidos ao ONE.

⁵⁰ Dados obtidos através da troca de informações entre a professora pesquisadora e os demais professores. Não foram encontradas publicações a respeito.

de experiências permanentes entre os professores de Música da Rede e ações do Programa; estimular a integração e participação das turmas dos professores de Música da Rede no calendário permanente de programações culturais do Programa. (GONÇALVES; MARTINS, 2018, p. 76).

A formação continuada de professores para atuar em contextos não formais de ensino e aprendizagem é de extrema importância. Tais projetos atendem, em sua maioria, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como sabe-se ser a realidade de grande parte dos alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Torna-se fundamental, ao professor de música atuante nesses contextos, estar munido não apenas de conhecimentos teórico-musicais, mas também de um olhar atento às diversas realidades enfrentadas, de modo a interferir positivamente sobre elas. Santos (2004) lembra que

Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação teórica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também o conhecimento de áreas afins. (SANTOS, 2004, p. 60).

Durante a vigência do ONE no âmbito da SME/RJ, foram realizadas capacitações voltadas para a formação e aperfeiçoamento da prática educacional desenvolvida pelos professores atuantes nas escolas-polo. Essas formações foram oferecidas anualmente e ocorreram em dias subsequentes aos reservados para o planejamento pedagógico, construído em equipe, logo no início dos anos letivos. As capacitações estiveram voltadas para as práticas desenvolvidas nas oficinas do ONE e foram ministradas por educadores musicais e profissionais convidados.

Em 2019, foram ministradas oficinas pelos seguintes professores: José Marcio Galvão⁵¹, professor de violino e idealizador do curso “Ensino Coletivo de Violino para Professores – Como ensinar por Habilidades”; Fernando Barba, fundador do grupo Barbatuques⁵², com oficinas voltadas para a utilização do corpo como instrumento musical; educadores e gestores do Programa Neojibá⁵³ – Núcleo Estadual de Orquestras Jovens e Infantis da Bahia – trazendo experiências de ensino coletivo dentro de uma abordagem socioeducacional. Foram realizadas também oficinas de regência, ministradas pelo maestro da OSJC e diretor musical do ONE,

⁵¹ Sobre: <https://suzukiassociation.org/people/jose-marcio-galvao/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

⁵² Grupo que realiza uma abordagem da música através de percussão corporal, percussão vocal, sapateado e improvisação. Para saber mais sobre o grupo e seu idealizador, Fernando Barba, acesse: <https://www.barbatuques.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2021.

⁵³ Para saber mais sobre o programa NEOJIBA acesse: <https://neojiba.org>. Acesso em: 22. ago. 2021.

Anderson Alves⁵⁴, no intuito de transmitir técnicas básicas de regência aos professores que atuariam à frente dos grupos musicais das escolas-polo. As oficinas estiveram voltadas não apenas para transmissão de conceitos pedagógico musicais, mas também para o compartilhamento de experiências vividas pelos professores convidados, em seus distintos contextos. Penna (2007), afirma que

a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

Deste modo, ao promover o contato entre profissionais atuantes em projetos com propostas semelhantes às do ONE - porém realizados em diferentes contextos e buscando objetivos distintos - e os professores atuantes em suas oficinas, o ONE promove uma ampliação de olhar a respeito da educação musical que deseja oferecer, além do amadurecimento da prática pedagógica a ser desenvolvida pelos professores, não apenas em suas oficinas, mas em quaisquer outros contextos.

4.6 Monitores

A monitoria é apresentada como uma das propostas do plano estratégico do ONE e consta também em seu *site* oficial, atualmente. Segundo o *site*, são oferecidas vagas para jovens de 15 a 21 anos, para cumprir “estágio supervisionado em práticas pedagógicas e/ ou musicais como tutoria, prática de conjunto, luteria, regência, arquivo e edição de partituras, assim como aulas variadas, tais como teoria musical e produção textual” (ORQUESTRA NAS ESCOLAS, 2018). Os monitores recebem bolsa de estudos e devem cumprir a carga horária de 16 horas semanais. As vagas devem ser conquistadas por meio de processo seletivo. Não foram encontrados, porém, editais de seleção para esta modalidade. Desta forma, não foi possível tomar conhecimento a respeito de requisitos para exercer a monitoria, como por exemplo, ser aluno da rede municipal de ensino.

Conceber a música como campo de atuação profissional amplia os horizontes de alunos que, muitas vezes, jamais se veriam como professores de música ou como músicos

⁵⁴ Para saber mais sobre o maestro Anderson Alves acesse: <https://musicabrasilis.org.br/compositores/anderson-alves>. Acesso em 20 ago. 2021.

instrumentistas. Muitos, inclusive, com aptidão para seguir carreira musical. Segundo Machado (2008),

continuamente talentos são desperdiçados, pois, devido à carência de espaço e ambiente motivador, acabam por desistir da música. Perde com isso a escola, e principalmente o aluno, que poderia crescer musicalmente e ser direcionado, quem sabe, para investir em uma futura carreira profissional. Carreira, caso seja de seu interesse, que não pode ser apresentada somente na fase adulta, tardiamente. (MACHADO, 2008, p. 195).

Penna (2006), ao discorrer sobre as possíveis visões a respeito da educação musical desenvolvida por meio de projetos sociais, afirma que “muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização” (PENNA, 2006, p. 37). A autora reforça, então, a importância de se oferecer a música não apenas com objetivos educacionais ou socioculturais, mas também artísticos e profissionais.

4.7 Proposta e Objetivos

Uma iniciativa voltada para formação de crianças e jovens da rede pública de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento musical, cultural, social e humano, democratizando o acesso à música, incentivando a prática musical e o fortalecimento da educação pública, através de oficinas de instrumento e canto coral, oferecidas a alunos de escolas da rede municipal, no contraturno escolar. Assim é apresentado o ONE, em seu plano de ação, por Gonçalves e Martins (2018), que apontam como seus objetivos:

(...) fortalecer o ambiente escolar da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, contribuindo para que ele possa ser mais que um espaço acadêmico, com uma proposta de desenvolvimento completo e integral dos alunos em todas as suas potencialidades. Permitir a experiência de fruição artística e cultural, uma janela através da qual os alunos possam viver incríveis experiências através de atividades musicais realizadas no contraturno e no pós-turno, intensificando o papel da música no processo de formação e desenvolvimento integral desses alunos. (GONÇALVES e MARTINS, 2018, p. 75).

Ainda, segundo Martins et al. (2018), constitui-se como objetivo geral do ONE:

Promover a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos jovens estudantes da Rede Pública do Sistema de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, através da realização de um programa sistemático de atividades socioculturais e

educativas, com vistas, também, à formação profissionalizante, realizadas no contraturno e no pós-turno escolares, contribuindo para sua formação individual e para o avanço em seus desempenhos e indicadores acadêmicos. (MARTINS et al., 2018, p.4).

Corroborando com as propostas do ONE, a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro elenca como metas: “(...) a formação de 80 mil instrumentistas até 2020, a criação da OSJC, além, claro, de fazer da música um aliado no protagonismo juvenil dos alunos da rede” (RIO DE JANEIRO, 2017, n. 118 p. 43).

Conforme anteriormente exposto, sabe-se que a ausência da música como disciplina curricular ainda é comum, em grande parte das escolas da rede pública de ensino. Tal fato justifica-se, dentre inúmeros fatores, pela visão da música apenas como uma ferramenta de suporte ao aprendizado de outras disciplinas, como aponta Figueiredo (2005):

Mesmo depois das novas legislações (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais e Municipais) as artes em geral continuam a ser tratadas de maneira irrelevante (...). Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25).

Fonterrada (2008), refletindo sobre a ausência da música no espaço escolar, afirma:

É difícil manter a educação musical na escola, mas, mesmo que ela encontre espaço e se instale, mais pela iniciativa dos educadores/ tiririca⁵⁵ do que por políticas educacionais incentivadoras da prática musical, procedimentos lineares tornam-se cada vez mais difíceis de serem adotados. Não há ênfase em projetos culturais envolvendo a música na escola, o que faz que essa prática fique por conta do acaso, quando alunos interessados eventualmente se juntam para tocar e dançar. (FONTERRADA, 2008, p. 282).

Diante deste cenário, pode-se afirmar que o ONE fortalece a presença da música na escola enquanto educação musical e prática artística, propondo-se a “ensinar alunos participantes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) (...), a apreciação

⁵⁵ Em livro anterior, a mesma autora compara os educadores musicais à tiririca. “Um matinho que faz desesperar qualquer pessoa que lide com hortas e jardins. Por mais que se faça, por mais que se arranque, ou se jogue água quente, a tiririca, teimosa, não desiste, está sempre lá, mais vigorosa do que a própria grama” (FONTERRADA, 1998, p. 13 apud FONTERRADA, 2008, p. 282). A autora faz uso da metáfora para destacar a insistência e resistência do educador musical dentro do ambiente escolar, que não desiste de realizar seu trabalho, mesmo não encontrando condições favoráveis.

musical, o desenvolvimento de técnicas de instrumentos musicais, e proporcionar um caminho profissional, através da música e da cultura” (MARTINS et al., 2018, p. 8).

Embora constituindo-se como uma alternativa à ausência da educação musical dentro das escolas, o ONE não se propõe a ser um substituto das aulas de música regulares, excluindo a necessidade da presença do educador musical no ambiente escolar. Ao contrário, o programa visa possibilitar uma ampliação das práticas comumente oferecidas nas aulas de música regulares, muitas vezes restritas à apreciação ou ao ensino de apenas um tipo de instrumento, segundo Martins et al. (2018). O programa diminui, ainda, a extensa fronteira que separa a realidade sociocultural da maioria dos alunos matriculados em escolas públicas, da possibilidade de aquisição de um instrumento musical e consequente continuidade de seus estudos. Segundo os autores do plano estratégico:

O Programa e o Projeto⁵⁶ coexiste [sic] com as aulas de música nas escolas. Por diversos motivos, as regulares aulas de música nem sempre conseguem contemplar o ensino de instrumentos musicais: não raro, é oferecida apenas uma modalidade e um único instrumento. Obter um instrumento e pagar uma aula de música foge à realidade da maioria das famílias que têm seus filhos nas escolas públicas brasileiras (MARTINS et al, 2018, p. 12).

A coexistência de modalidades distintas de ensino musical – aulas regulares e oficinas extracurriculares - dentro do espaço escolar proporciona, ao aluno, a possibilidade de desenvolvimento artístico, concomitantemente ao seu desenvolvimento humano e social, já intrínsecos à educação musical. De acordo com Machado (2008),

A Educação Musical deve acontecer de forma continuada, sistematizada e planejada, proporcionando que o educando cresça musicalmente inserido em um contexto mais amplo, interagindo com as demais disciplinas e voltada, sobretudo, para formação de cidadania. As oficinas de música, em outra frente, permitem que o professor possa desenvolver um trabalho mais direcionado – com foco na prática musical –, específico, com alunos que se dispõem a ingressar nesse tipo de atividade artístico-musical, conseguindo, com isso, instigar talentos/vontades e fomentar outros. São, pois, movimentos distintos – não dicotômicos –, mas que se interligam e se completam dentro do conglomerado multieducacional. (MACHADO, 2008, p. 183-184).

Nas propostas do ONE, além dos objetivos musicais estabelecidos, nota-se também o apelo para que a música esteja a serviço da formação global do aluno, visando

⁵⁶ Os autores referiram-se aqui, ao *Programa* Orquestra nas Escolas e ao *Projeto* da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC).

a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos jovens estudantes da Rede Pública do Sistema de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, através da realização de um programa sistemático de atividades socioculturais e educativas, com vistas, também, à formação profissionalizante, realizadas no contraturno e no pós-turno escolares, contribuindo para sua formação individual e para o avanço em seus desempenhos e indicadores acadêmicos (MARTINS et al., 2018, p. 4).

Apesar de serem mencionados aspectos extramusicais nos objetivos do ONE, pode-se perceber que suas propostas não se restringem à utilização da música como ferramenta de auxílio ao aprendizado, ou apenas como um meio de transformação social, fato que, inevitavelmente, ocorrerá. A experiência musical é vista como centro das ações, que visam

(...) fortalecer o ambiente escolar e contribuir para que ele seja um espaço de vivência musical ativa. Com isso, o programa viabiliza ao aluno que nele ingressa, viver a experiência musical hoje. (...) Com essa vivência, apesar de não ser o propósito do Programa e do Projeto⁵⁷ solucionar uma necessidade ou problema social, isso não quer dizer que não será uma consequência possível de nossas ações. (MARTINS et al., 2018, p. 11).

De acordo com suas propostas e objetivos, pode-se afirmar que o ONE constitui-se como um projeto de educação musical voltado não apenas para o ensino e aprendizado da música, mas para o fortalecimento da escola, para a valorização da educação pública, para o fomento à cultura e para o desenvolvimento social e humano.

4.8. Metodologia

Segundo Martins et al. (2018) e Gonçalves e Martins (2018) a metodologia de ensino do ONE baseia-se em estudos de importantes educadores musicais do século XX, conhecidos como precursores dos métodos ativos⁵⁸ em educação musical: Jacques-Dalcroze⁵⁹ cujo método de ensino “visa à realização expressiva do ritmo e à sua vivência através do movimento corporal” (PAZ, 2000, p. 258); Carl Orff⁶⁰, em cuja proposta, voltada para a criação e

⁵⁷ Os autores referiram-se novamente ao *Programa ONE* e ao *Projeto OSJC*.

⁵⁸ Metodologias de ensino musical surgidas a partir do início do século XX, que propõem o aprendizado da música não como um conhecimento técnico ou teórico, mas como uma linguagem obtida através da vivência e da experiência corporal, contrapondo-se aos métodos tradicionais. (FONTERRADA, 2008, p. 177)

⁵⁹ Suíça. Nascimento: 1865; falecimento: 1950.

⁶⁰ Alemanha. Nascimento: 1895; falecimento: 1982.

improvisação, vigoram a utilização do ritmo das palavras, a utilização do corpo como um instrumento musical, a valorização do folclore e a utilização de instrumental específico, criado pelo próprio autor (PAZ, 2000, p. 262); John Paynter⁶¹, que propõe a transformação da aula de música em uma “oficina de experimentação”, através da incorporação de novas sonoridades e de sua exploração, alinhando-se a práticas de música contemporânea (FONTERRADA, 2008, p. 185-187); e, finalmente, Shinichi Suzuki⁶², para quem a música deve estar presente na vida da criança desde pequena, “como ocorre com a língua materna, assim, ela aprenderá naturalmente” (FONTERRADA, 2008, p. 167). Gonçalves e Martins (2018) citam ainda como referencial metodológico do ONE, as propostas de ensino musical humanístico, de Koellreuter⁶³; e as ideias de Violeta Gainza⁶⁴, para quem “(...) a educação musical deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano” (GAINZA, 1988, p. 88). Não se constitui como foco da presente pesquisa realizar a análise de cada um dos métodos. As propostas de Shinichi Suzuki, porém, foram tratadas de forma mais aprofundadas no capítulo 2, por constituírem-se, também, como referencial teórico deste estudo. Fonterrada (2008), afirma a importância de se tomar as propostas desses educadores musicais – e de outros contemporâneos – como base para o ensino de música, adequando suas propostas à realidade sociocultural em que se vive. A autora afirma que tais métodos não devem ser adotados “tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras” (FONTERRADA, 2008, p. 120).

Ainda segundo Martins et al. (2018), as ações do ONE baseiam-se em três aspectos fundamentais: a prática coletiva de música; o protagonismo e a autonomia; o calendário de concertos e a integração familiar (MARTINS et al., 2018, p. 7). Os autores apontam como contribuições da prática coletiva, o estímulo à sociabilidade, a integração, a superação conjunta das dificuldades e a participação individual e coletiva dentro de um grupo. Cruvinel (2003), aponta uma série de outros aspectos que fortalecem a importância das práticas coletivas de ensino de música, pois, segundo a autora, elas se constituem como

uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por

⁶¹ Inglaterra. Nascimento: 1931; falecimento: 2010.

⁶² Japão. Nascimento: 1898; falecimento: 1998.

⁶³ Alemanha. Nascimento: 1915; falecimento: 2005.

⁶⁴ Argentina. Nascimento: 1929.

esforço hora/aula ministrada. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2003, p.2).

Ao se firmar sobre os pilares do protagonismo e da autonomia, as propostas do ONE corroboram com os pensamentos do educador Paulo Freire, para quem a educação é tida não como um hábito mecânico de transmissão de saberes, mas como uma prática de construção de conhecimento, onde professor e aluno - vistos em mesmo nível de importância – são sujeitos ativos deste processo. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Suas ideias figuram entre as propostas de educação musical que fundamentam a metodologia de ensino do ONE, conforme anteriormente apresentadas. Quanto ao calendário permanente de concertos, os autores afirmam sua importância não apenas pedagógica – “para que o aluno cumpra as metas de aprendizagem para a apresentação” (MARTINS et al., 2018, p. 7) – mas também no campo da integração familiar, “o que ajuda na evolução e no acompanhamento acadêmico dos alunos, no projeto e fora dele” (MARTINS et al., 2018, p. 7). Para Kleber (2006), “as apresentações e os ensaios constituem-se, também, um momento de aprendizagem considerando que os alunos exercitam suas escolhas de repertório, a capacidade de improvisar, de ler partituras e tocar em diferentes contextos” (KLEBER, 2006, p. 77). Sendo assim, para a autora, apresentações e ensaios realizados com esse objetivo podem ser compreendidos, também, como momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

4.9 Oficinas

As oficinas foram oferecidas de forma gratuita, estruturadas em formato coletivo e realizadas no contraturno escolar, com carga horária de quatro horas semanais, divididas em dois encontros. A quantidade de alunos participantes poderia variar, de acordo com a demanda escolar e com o espaço disponibilizado para sua realização.

As primeiras escolas-polo ofereceram oficinas de instrumentos de cordas, sopro, percussão, canto coral e flauta doce, divididas de forma não equânime: “três polos vão oferecer aulas de instrumentos de corda e sopro. E um de sopro e percussão. Mas todos vão ter aulas de flauta doce e canto (RIO DE JANEIRO, n. 118, 2017, p. 43).

Sobre as oficinas, Martins et al. (2018) afirmam:

(...) oferecemos aulas gratuitas de instrumentos musicais aos alunos das escolas onde funcionam e das escolas do entorno; oferecemos, no mínimo, o aprendizado de três instrumentos musicais, e pretendemos chegar, ao menos em alguns pólos, a dez instrumentos, com o aluno optando por um (ou mais) dos instrumentos ofertados e preparamos e selecionamos alunos para o ingresso nos grupos instrumentais do Programa e do Projeto (MARTINS et al., 2018, p. 8).

Machado (2008) salienta a importância de serem oferecidas, na escola, possibilidades diversas de fazer musical ao aluno. Segundo o autor,

a escola pode instigar o aluno a conhecer e vivenciar novas compreensões musicais, alargando seu universo cultural e ajudando-o a perceber/conhecer parte da diversidade e pluralidade cultural. O importante é que a escola, seu novo reduto cultural, possa garantir-lhe um espaço para vivenciar e compartilhar práticas musicais distintas, seja ele possuidor de uma habilidade musical ou não. (MACHADO, 2008, p. 194).

Percebe-se, então, a importância da oferta de tais oficinas no espaço escolar, através das quais o aluno poderá expressar-se musicalmente, vivenciar experiências musicais distintas e, através delas, construir sua visão de mundo e reconhecer-se como parte de sua cultura.

4.10 Grupos musicais

A formação de grupos musicais e a realização de uma intensa agenda de apresentações configuram-se como alguns dos principais objetivos do plano estratégico do ONE. Além da OSJC, considerada a orquestra principal do ONE, grupos com diferentes propostas e formações foram criados em algumas escolas-polo, voltados para a prática musical coletiva, integrada ao aprendizado de teoria musical e aperfeiçoamento da técnica instrumental. Tais grupos, anteriormente chamados Centros de Formação de Orquestra (CEFORS) e atualmente denominados “Grupos Musicais”, conforme o *site* oficial do ONE⁶⁵, estão apresentados nos quadros abaixo, assim como suas formações e escolas-polo onde se situaram:

⁶⁵ <<https://orquestranasescolas.org.br/grupos/orquestras-sinfonicas/>>. Acesso em 22 jun. 2021.

Quadro 1 – Formações musicais do ONE: Coros

| COROS | | |
|-----------------------------------|-----------------|---|
| NOME | FORMAÇÃO | ESCOLA-POLO |
| Coro Laboratório Osina da Fonseca | Vozes | E.M. Orsina da Fonseca |
| Coro Laboratório Carneiro Felipe | Vozes | E.M. Carneiro Felipe |
| Coro Bilíngue | Vozes | E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá; E.M. Professor Afonso Várzes; CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. |

Fonte: adaptado de Orquestra nas Escolas, 2018.

Quadro 2 – Formações musicais do ONE: Orquestras

| ORQUESTRAS SINFÔNICAS | | |
|--|--|---|
| NOME | FORMAÇÃO | ESCOLA-POLO OU POLO⁶⁶ |
| Osquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC) ⁶⁷ | Instrumentos de cordas, sopro e percussão | Cidade das Artes |
| OSJC Rivadávia Corrêa | Instrumentos de cordas e sopro | E.M. Rivadávia Corrêa |
| OSJC Carneiro Felipe | Instrumentos de cordas, sopro e percussão | E.M. Carneiro Felipe |
| OSJC Juvenil Carioquina | Instrumentos de sopro (incluindo flauta doce), cordas e percussão. Coral mirim | Escola-polo não informada |
| OSJC Santa Cruz ⁶⁸ | Instrumentos de cordas, sopro e percussão | E.M. Emilinha Borba |
| ORQUESTRAS DE SOPRO | | |
| Orquestra de Flauta Doce Rivadávia Corrêa | Flautas doce, incluindo todos os naipes ⁶⁹ | E.M. Rivadávia Corrêa |
| Orquestra de Flauta Doce Carneiro Felipe | Flautas doce | E.M. Carneiro Felipe |
| Orquestra de Flauta Doce Coelho Neto | Flautas doce | E.M. Coelho Neto |
| Orquestra de Sopros Carneiro Felipe | Saxofone, trompete, trombone, clarinete e flauta transversal | E.M. Carneiro Felipe |
| ORQUESTRA DE JAZZ | | |
| Jazz Sinfônica Carioca | Instrumentos de Sopro (metais e madeiras) | E.M. Rivadávia Corrêa |

⁶⁶ Usou-se “polo” para definir o local de ensaio realizado em outro local, que não uma unidade escolar.

⁶⁷ Ainda em atividade. Os grupos musicais com sede nas escolas-polo foram descontinuados.

⁶⁸ Ainda em atividade, através de parceria com a empresa Ternium.

⁶⁹ Os naipes da flauta doce são: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo.

| CAMERATA DE CHORO | | |
|-------------------------------------|---|--------------------------|
| Camerata de Choro Orsina da Fonseca | Violão, cavaquinho, percussão e flauta transversa | E.M. Orsina da Fonseca |
| ORQUESTRA INCLUSIVA | | |
| Orquestra Inclusiva Helena Antipoff | Instrumentos de percussão | E.M. Francisco de Castro |
| ORQUESTRA VERDE | | |
| Orquestra Verde | Instrumentos fabricados pelos alunos no laboratório de luteria, a partir de materiais alternativos. ⁷⁰ | E.M. Orsina da Fonseca |

Fonte: adaptado de Orquestra nas Escolas⁷¹

Através das diferentes propostas, além da preocupação com temas de grande relevância dentro do cenário educacional, como a educação inclusiva e a educação ambiental, percebe-se o reconhecimento da riqueza cultural brasileira, dos diferentes gêneros e possibilidades de prática musical, não restritas à música popular ou erudita. A integração entre violinos, flautas, violões, bandolins, instrumentos alternativos, corais, instrumentos percussivos; as práticas abarcando diferentes gêneros, como clássico, samba, rock, baião, cantigas, *funk* – dentre outros – e, ainda,

O contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para “des-ordinarizar” a visão que temos de “nossa própria” música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. (KATER, 2004, p. 45).

Ao proporcionar aos alunos vivências musicais tão variadas, as práticas musicais do ONE configuram-se como amplos espaços para o desenvolvimento musical, para o conhecimento de si e do mundo; para a valorização da sua e das mais diferentes culturas. Conseqüentemente, para o desenvolvimento humano.

⁷⁰ Banjolino, violatubo, tubocelo, tuboflauta transversa, tuboflauta doce, apito indígena, bongôPET, conduíte de ventos, claricano, tubotons, apitotubos, violãoPET, chocalho, tamborPET e caixaPET.

⁷¹ Disponível em: <https://orquestranasescolas.org.br/grupos-musicais/>. Acesso em: 22 jun. 202.

4.11 Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC)

A OSJC será a única formação musical a receber uma seção específica, neste capítulo, por constituir-se como a primeira grande ação do ONE, segundo apontam Martins et al., (2018). O primeiro processo de seleção para integrar a Orquestra foi realizado em 2017, conforme divulgação no Diário Oficial da cidade:

Alunos do 5º ao 9º ano da rede municipal que tocam algum instrumento podem se inscrever (...) em concurso para fazer parte da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca. A seleção para preenchimento de 50 vagas vai acontecer (...) através de prova prática. (...) O naipe de instrumentos oferecidos é variado para atender a todos os pequenos músicos e suas habilidades: violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, flauta transversal, clarinete, trompete, trombone e percussão. (...) A formação da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca é parte do Programa Orquestra nas Escolas na Secretaria Municipal de Educação. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017c, p. 53).

A seleção dos alunos foi realizada através de duas etapas: análise da performance musical através de um vídeo enviado via link do *Youtube*⁷² executando uma peça de livre escolha, dentre as peças características do instrumento, seguida de uma audição presencial – para os alunos selecionados na primeira etapa – composta por três números: execução de uma música de livre escolha, execução de uma escala⁷³ maior e uma breve leitura à primeira vista de um trecho musical selecionado pela banca (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017e, p. 58).

Conforme consta no plano estratégico do ONE e no edital de seleção anteriormente citado, aos integrantes da OSJC foram oferecidos os seguintes benefícios: uma bolsa auxílio no valor de R\$200,00; vale transporte para o aluno e para o acompanhante; lanche, nos dias de atividade, divididas entre aulas de instrumentos musicais, teoria musical, solfejo e prática de orquestra, somando um total de 6 horas semanais (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017f, p. 58).

A primeira apresentação da OSJC já era vista com grandes expectativas, pela SME/RJ, conforme pode-se observar em publicação no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro:

⁷² Plataforma digital livre para compartilhamento de vídeos. Disponível em: Youtube.com. Acesso em: 13 mar. 2021.

⁷³ Sucessão de sons conjuntos, ascendentes e descendentes. O estudo das escalas faz parte da técnica de qualquer instrumento.

Cento e oitenta alunos das escolas de Prefeitura do Rio de Janeiro vêm dedicando parte de seu tempo livre para transformar um sonho em realidade. São jovens e crianças que abraçaram a música com seus talentos e hoje ensaiam vigorosamente para o espetáculo que promete emocionar a Cidade, no próximo dia 27: o primeiro concerto da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca. (...) A OSJC é um braço do programa Orquestra nas Escolas, da Secretaria Municipal de Educação, que tem como meta a formação de 80 mil instrumentistas até 2020, buscando fazer da música um importante aliado no protagonismo juvenil dos alunos da rede pública de ensino. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017g, p. 72).

Desde o início das ações do ONE, a OSJC protagonizou apresentações em importantes palcos da cidade. Em muitos desses concertos, o palco foi dividido com artistas de renome dentro do cenário musical brasileiro. Dentre os concertos de maior relevância, pode-se destacar o concerto de aniversário de 1 ano da OSJC⁷⁴, realizado no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, com a presença da cantora Elba Ramalho; o concerto de aniversário de 2 anos da OSJC⁷⁵, realizado também no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, com a presença do cantor João Bosco; a realização da opereta “Epopéia Nordestina”⁷⁶, com a presença de Moraes Moreira, em 2019; a realização da ópera “O Morro Canta Canudos”⁷⁷ com a participação do cantor Toni Garrido, na Semana da Consciência Negra, em 2020⁷⁸; a participação no projeto “Tom nas Escolas”, através de dois concertos sobre a obra de Tom Jobim, com a presença de Maria Luiza Jobim – filha do cantor – e da cantora Leila Pinheiro, em 2020⁷⁹.

Numa de suas ações de maior destaque, a OSJC – juntamente com cerca de 2.000 alunos de todas as escolas-polo – realizou um *flash-mob*⁸⁰ na praça da Cinelândia – Centro da cidade do Rio de Janeiro – em comemoração aos 2 anos do ONE. No evento, o som dos violinos, violoncelos, flautas, clarinetes, trombones, saxofones – dentre outros - e de muitas vozes, se uniu à batida eletrônica do *funk*, comandada pelo *Dj Malboro*, figura de grande referência na história do gênero musical no Brasil. Uma matéria no *site* oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro

⁷⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=8425680>. Acesso em: 23 jul. 2021.

⁷⁵ Disponível em: <http://portalpcrjwp.hom.rio.gov.br/com-joao-bosco-orquestra-sinfonica-juvenil-carioca-comemora-2o-aniversario-no-theatro-municipal/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/assista/index.php/1614epopeianordestinaosjc>. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁷⁷ Disponível em: <https://prefeitura.rio/tag/orquestra-sinfonica-juvenil-carioca/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁷⁸ Concerto transmitido virtualmente, em razão da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=15ILGerqo4c>. Acesso em: 26 ago. 2021.

⁷⁹ Concerto transmitido virtualmente, em razão da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MiS48zKzmMc>. Acesso em: 25 ago. 2021.

⁸⁰ Apresentação em espaços abertos, onde os participantes aparecem e saem repentinamente.

traz registros e informações sobre o evento, que representou o não distanciamento entre o clássico e o popular:

O evento reuniu três mil alunos da rede municipal, que fazem parte do Orquestra nas Escolas. Eles surpreenderam o público com uma performance animada, mostrando a força do slogan da ação: “Educação gera transformação”. Reunindo o clássico e o funk, celebrando a diversidade musical, cantores, dançarinos e músicos com violinos, clarinetes, flautas e violoncelos, entre outros instrumentos de orquestra, acompanharam o som das carrapetas de Marlboro e do MC Bob Rum. (...) A ação serviu também como uma homenagem aos 30 anos do chamado Funk Brasil, que tem o DJ Marlboro como um de seus pioneiros. No repertório do flash mob, trechos de músicas como “Trenzinho Caipira” e uma reunião de hits com “Rap do Silva”, “Rap do Salgueiro”, “Rap da Diferença”, “Rap da Felicidade” e, ainda, “Cidade Maravilhosa”. (RIO PREFEITURA, 2019).

Uma experiência de grande valor, não apenas para os alunos participantes, mas também para os expectadores. O *site* do ONE registra esta ação, trazendo também depoimentos que demonstram seu impacto:

Quem passou pelo local percebeu algo diferente. O clima de comemoração, não só pelo aniversário, mas também pelo poder de transformação que a educação tem na vida desses alunos, surpreendeu e contagiou a todos. “*Eu achei o evento super interessante e acho o projeto muito positivo. Acho que a cultura agrega na educação das crianças. Eu gostei muito*”, disse Michelle Gonçalves, que passava pelo local durante a apresentação. “*A minha filha não estuda em escola pública, mas se sentiu bem animada e disse que gostaria de estudar em uma escola pública para participar de um evento como esse. Ela adorou. Eu moro em Bangu e consegui ver crianças que moram próximo à minha casa e vi no semblante delas a satisfação, e acho que é uma coisa muito importante esse tipo de ação*”, completa. (MESQUITA, 2019).

As ações da OSJC e do ONE alcançaram visibilidade também no cenário internacional. Em 2019, um grupo formado por 61 alunos e 6 professores percorreu as cidades de Valência e Madrid, na Espanha, realizando diversas apresentações musicais pela cidade, com repertório que homenageou grandes compositores de música brasileira, incluindo Villa Lobos, Camargo Guarnieri, Alberto Nepomuceno e Lorenzo Fernandes⁸¹. Uma reportagem no *site* oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro traz relatos de alunos integrantes da OSJC, contemplados com a viagem. Os depoimentos demonstram a amplitude e valor da experiência, conforme pode-se ver em um dos relatos:

⁸¹ Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/orquestra-sinfonica-juvenil-carioca-realiza-concerto-musica-brasileira-rumo-a-espanha/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

– *Evoluí muito desde que comecei a participar do Programa. Tenho professores dedicados e experientes, fiz novos amigos e me apresentei em lugares que jamais imaginei tocar com 13 anos. Peguei meu passaporte na semana passada e ainda não acredito que vou andar de avião pela primeira vez e vou para a Europa – contou Pedro Augusto.* Para o pai do adolescente, Luiz Fernando Naziazeno, de 52 anos, a participação do filho no Programa da Prefeitura do Rio está transformando a sua família. (RIO PREFEITURA, 2019, grifo nosso).

Em fevereiro de 2020, um grupo de 5 alunos integrantes da OSJC foi selecionado para representar o ONE, durante a Conferência Internacional de Políticas Públicas de Educação e Música realizada na *Michigan Stat University*, nos Estados Unidos. Além de divulgar a música brasileira, a ação abriu novas possibilidades para os alunos participantes,

(...) como convites para os estudantes brasileiros passarem uma temporada na Universidade de Indiana e para participarem do *Transforma 2020 – Festival Internacional de Música do Instituto Anelo*, que se realizará em maio, na cidade de Campinas (SP). Também foram acordadas a visita de professores dos Estados Unidos e Canadá ao projeto e diferentes intercâmbios artísticos e acadêmicos, que visam ampliar a formação dos alunos. (RIBEIRO, 2020).

Para alunos oriundos de escolas públicas, a oportunidade de viajar, de realizar contato com outras culturas e vivenciar experiências de tamanha dimensão, são ações formadoras e transformadoras, fato visível através do relato de uma das alunas participantes:

A violinista Karyne Rodrigues, de 14 anos, afirma que realizou um sonho, acentuado pelo fato de ter visto paisagens com neve pela primeira vez. De acordo com a aluna, um dos momentos mais marcantes da turnê foi a possibilidade de tocar *Aquarela do Brasil* ao lado do grupo da Universidade de Indiana e, com isso, perceber o quanto a música brasileira atravessa fronteiras. A viagem, nesse sentido, mostrou-se transformadora: “Tudo muda. Voltamos com novas experiências, tanto técnicas como culturais, e certamente mais aprimorados naquilo que tocamos”, resumiu a estudante. (RIBEIRO, 2020).

Nos anos subsequentes, outros processos seletivos foram realizados, possibilitando o surgimento de novos grupos musicais e a ampliação da OSJC. Apesar da interrupção das oficinas oferecidas nas escolas-polo em 2021, conforme informado no capítulo de introdução, a OSJC continua em atividade. Os eventos e concertos realizados são constantemente publicados no perfil do *Instagram*⁸² do ONE.

⁸² Disponível em: <https://www.instagram.com/orquestranascolas>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Além da OSJC, outras formações instrumentais foram lançadas e vêm realizando apresentações pela cidade, subsidiadas por empresas privadas. Dentre essas iniciativas, projetos, ações e apresentações, destaca-se a criação da OSJC Chiquinha Gonzaga, formada apenas por alunas e regida por uma maestrina, com proposta de fortalecimento da presença feminina no meio musical.

Apesar do entusiasmo e comprometimento por parte da SME/RJ e da gestão do ONE, observados por meio das metas estabelecidas e da dimensão e importância das ações para os alunos participantes – alcançando também os seus familiares – lamenta-se a suspensão do vínculo estabelecido entre a SME/RJ e o IBME, através do qual foi implementado o ONE, nas escolas da rede municipal de ensino da cidade. A suspensão foi executada por meio de despacho da Subsecretaria de Gestão, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em 24 de abril de 2021.

Mesmo após a interrupção das atividades nas escolas-polo, foram publicados novos editais para ingresso na OSJC. De acordo com o *site* oficial do ONE, a orquestra hoje é composta por mais de 150 integrantes, que passam por um “programa de música completo para a prática de excelência” (ORQUESTRA NAS ESCOLAS, 2020). Por tratar-se de uma formação instrumental mantida pela iniciativa privada, a OSJC manteve-se em atividade, assim como algumas outras formações musicais como a OSJC Ternium e a OSJC Chiquinha Gonzaga, conforme pode-se verificar em publicações no *Instagram* do ONE. Aos alunos das escolas-polo, porém, as oficinas deixaram de ser oferecidas, pois eram subsidiadas – em parte - por verbas públicas e mantidas pelo convênio entre a SME/RJ e o IBME. Com a interrupção das oficinas, um número significativo de alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro deixou de ter acesso às aulas de instrumentos musicais, às diversas práticas musicais vividas em orquestras, corais e outras formações, assim como a uma gama de experiências e vivências musicais formadoras e transformadoras, tais quais as experienciadas pelos alunos da EMBF, conforme será relatado no próximo capítulo.

5 ESTUDO DE CASO: AÇÕES DO PROGRAMA ORQUESTRA NAS ESCOLAS NA ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIN FRANKLIN

5.1 Conhecendo a escola

A Escola Municipal Benjamin Franklin (EMBF) está localizada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, abrangido pela 9ª CRE. A unidade escolar atende em média 500 alunos por ano e oferece vagas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º anos – compreendendo, também, turmas de 6º ano experimental⁸³. Na EMBF, três professoras unidocentes atuam em cargos administrativos: Direção Geral, Direção Adjunta e Coordenação Pedagógica. Compõem o quadro docente da escola as demais professoras unidocentes, atuando em regência de turma, além de professores de Educação Física e de Inglês. Até o mês de agosto de 2021, a escola contou também com a presença da professora pesquisadora, autora do presente texto, ministrando aulas de Educação Musical.

5.2 Breve panorama das aulas regulares de música na EMBF

As atividades de educação musical na EMBF, desenvolvidas em turmas regulares durante a atuação da professora pesquisadora, eram realizadas nas salas de aula comuns, com carga horária de acordo com as determinações da SME/RJ: 1 tempo semanal de 50 minutos, do 1º ao 5º ano, e 2 tempos semanais de 50 minutos cada, nas turmas de 6º ano, totalizando, nesta unidade, 14 turmas atendidas 16 tempos de aula por semana. Para cumprir 26 tempos de aula semanais, conforme determinação da SME/RJ, a professora pesquisadora realizou complementação de carga horária em uma unidade escolar da mesma região, atendendo duas turmas de 6º ano e seis turmas de 1º ao 4º anos, totalizando, desta forma, 22 turmas em atendimento.

A EMBF não possui um espaço específico para as aulas de música, o que acarreta a necessidade de deslocamento, de uma sala a outra. Os materiais utilizados nas aulas de música eram, em sua maioria, próprios da professora pesquisadora. Na escola havia cerca de 60 flautas doce, herdadas do antigo projeto da banda escolar (mencionado no capítulo introdutório da pesquisa), que foram utilizadas em turmas do 4º ao 6º ano, durante as aulas regulares de música. Os instrumentos eram compartilhados entre os alunos, sendo preciso higienizá-los, antes e

⁸³ Turmas de 6º ano ainda integradas aos anos iniciais do ensino fundamental.

depois da utilização. Apesar dos constantes apelos feitos aos responsáveis para que efetuassem a compra de uma flauta doce para os alunos, poucos chegaram a adquirir seu próprio instrumento.

A pequena carga horária destinada às aulas de música, a limitação do espaço físico escolar, a exigência de complementação de carga horária em outra unidade escolar, a necessidade de deslocamento da professora – de sala em sala – e a escassez de recursos específicos para as aulas de música, como instrumentos e outros materiais, foram fatores que dificultaram não apenas as aulas de música realizadas nas turmas regulares, mas também o desenvolvimento de projetos extraclasse, pela professora de música, voltados para a prática musical. Soma-se a esses entraves a pequena carga horária da qual os professores desfrutam para realizar o planejamento das atividades curriculares, concentrada em 1/3 de sua carga horária total. De forma geral, não há estímulo, por parte da SME/RJ, para a oferta das aulas regulares de música, tampouco para o desenvolvimento de projetos artísticos nas escolas, que poderiam se configurar como uma possibilidade de extensão do aprendizado, oferecendo aos alunos, um espaço para o fazer artístico e para o desenvolvimento de suas habilidades.

Muitas dessas queixas são comuns entre os educadores musicais atuantes em escolas da rede pública de ensino. Vieira (2016), ao estudar sobre a implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica, cidade situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, traz um panorama da situação enfrentada pelos educadores musicais, nas escolas do município:

O local em que o professor dá as aulas de educação musical também foi um assunto muito focado pelos professores. Alguns levantaram questões referentes ao tempo que se perde para movimentar mesas e cadeiras, para deixar a sala em condições para a aula. Alegaram que para desenvolver propostas pedagógicas com turmas dos anos iniciais, fundamentados nos métodos ativos como Orff, Kodaly e Dalcroze é imprescindível uma sala ambiente desocupada e própria para esse fim. Não havendo espaço físico com essas características há que se contar o tempo de arrumação da sala, tanto no início, quanto no final da aula, pois a sala deve ser entregue organizada. (VIEIRA, 2016, p. 47).

O autor completa:

Para cada aula de música, o professor precisa levar seu material, normalmente não são poucos: aparelho de som, cadernos, instrumentos musicais de tamanhos diferentes, mochilas, bolsas, diários e por aí vai. Alguns professores disseram que ao mudar de sala faz-se necessário entre três e quatro viagens para levar todo o seu material. Imaginemos um professor que leciona com carga horária de 10h/aula em um dia. Como será o trabalho e como estará esse professor? (VIEIRA, 2016, p. 47).

Já na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, uma pesquisa realizada por Castro (2011), com professores da disciplina Artes⁸⁴, integrantes do quadro efetivo de professores da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), aponta que

A estrutura física e material das escolas estaduais delimita a realização de atividades musicais. A predominância de atividades de escuta e apreciação comprova isso, uma vez que sua realização não exige grandes equipamentos e nem produz muito ruído, como as atividades práticas que podem atrapalhar as outras aulas por não haver isolamento acústico nas salas. (CASTRO, 2011, p. 67).

Mesmo diante de tantas dificuldades, sabe-se que diversas práticas musicais significativas são desenvolvidas nas escolas, pelos professores que atuam em turmas regulares. Poucas são, porém, as ofertas de aprofundamento e desenvolvimento musical disponibilizadas aos alunos. Nesse sentido, o ONE se constituiu como um importante espaço de desenvolvimento e de possível continuidade das propostas de educação musical realizadas nas aulas regulares de música, na EMBF.

5.3 ONE na EMBF

A EMBF foi uma das primeiras selecionadas como escola-polo para as ações do ONE, como apresentado no capítulo 4, e recebeu, em agosto do mesmo ano, um “Concerto-espetáculo”, para divulgação das oficinas que seriam oferecidas, conforme registrado em publicação no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro:

Sob olhares atentos e curiosos de centenas de crianças e jovens, instrutores do Programa Orquestra nas Escolas realizaram, na terça-feira (28/08), as primeiras aulas-espetáculo da iniciativa (...). As aulas para os alunos que se inscreveram nesta primeira fase do programa começam dia 18 de setembro. (...). As oito escolas selecionadas para essa etapa – Ciep Oswald de Andrade, E.M. Coelho Neto, E.M. Barão de Itararé, E.M. Carneiro Felipe, E.M. Amazonas, E.M. Benjamin Franklin, E.M. Hélio Smidt e E.M. Honório Gurgel – estão divididas em quatro polos. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017f, p. 43).

⁸⁴ Na SEEDUC a música integra a disciplina Artes. A admissão dos professores de Arte acontece por meio de Concurso Público e as provas exigem conhecimentos de Artes Visuais, Teatro, Música e Arte-Educação, avaliando todos os candidatos em todas as áreas, independentemente de sua formação específica (CASTRO, 2011).

Após o concerto, os alunos se mostraram bastante interessados em participar das oficinas. Mediante autorização prévia dos responsáveis, obtida por meio do preenchimento de uma ficha de matrícula própria do ONE⁸⁵, os alunos ingressaram nas oficinas de violino e canto coral, que passaram a ser oferecidas no mês de setembro de 2017, por dois professores não integrantes do quadro efetivo da SME/RJ. Em 2018, a convite da coordenação pedagógica do ONE, a professora pesquisadora, autora do presente texto, passou a atuar nas oficinas, nas modalidades de flauta doce e violino, assumindo também as atribuições do cargo de professor-assistente⁸⁶. Para tanto, foi destinada parte da carga horária a ser cumprida em sala de aula regular que, anteriormente, era exercida em outra unidade escolar. Pontua-se, portanto, que nenhuma turma regular da EMBF deixou de ter aulas de música curricular para que a professora pudesse atuar, também, nas atividades do projeto, reforçando assim, a proposta do próprio ONE, de coexistir com as práticas desenvolvidas pelo professor de música no ambiente escolar (MARTINS et al., 2018). De outro modo, a unidade escolar⁸⁷ onde a professora realizava complementação de carga horária, em oito turmas do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental, deixou de ser atendida com aulas de música regulares. Não havia outro professor de música atuando nesta escola.

Conforme o plano estratégico do ONE, as oficinas eram oferecidas no contraturno escolar, com frequência de dois encontros semanais e duração de 1 hora e 30 minutos, cada. Inicialmente, foram disponibilizadas duas salas para a realização das oficinas: a Sala de Leitura da escola e uma sala destinada a reuniões pedagógicas. Esta sala era bastante espaçosa - por não ter carteiras de alunos comumente utilizadas - e chegou a ser sugerida pela professora pesquisadora, e por algumas das professoras generalistas, como uma possível sala para que fossem realizadas as atividades regulares de música. A sugestão, porém, não foi aceita pela direção escolar, tornando contínua a necessidade de deslocamento da professora para a realização das aulas regulares, conforme relatado anteriormente.

Ainda em 2018, a escola-polo passou a contar com oficinas de violoncelo, ministradas também por uma professora contratada, aumentando para 4 o número de modalidades oferecidas: violino, violoncelo, flauta doce e canto coral. Com a ampliação das oficinas, foram disponibilizadas mais duas salas da unidade escolar, com tamanho menor que as demais,

⁸⁵ O processo foi intermediado pela coordenação escolar.

⁸⁶ Professor responsável por promover a mediação entre a direção da unidade escolar e a direção do ONE, e também entre a coordenação pedagógica do ONE e os demais professores atuantes na escola-polo.

⁸⁷ Escola Municipal Luiz Edmundo (9ª CRE).

enquanto as aulas de música regulares continuaram a ser ministradas nas salas de cada turma. Pontua-se, aqui, o tratamento diferenciado que o uso do espaço físico recebeu na organização da escola, em relação às atividades do projeto e as aulas regulares de música, o que evidencia a necessidade de conscientização a respeito das necessidades específicas da disciplina, bem como de maior valorização, não apenas pelas secretarias de educação, mas também pelos membros da gestão escolar.

A conquista de um espaço específico para as aulas de música ainda é um desafio, dentre outros motivos, pelo valor que lhe é atribuído dentro das escolas. Figueiredo (2005) lembra que

enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a educação musical escolar. As administrações públicas também necessitam dessa compreensão para que ampliem a visão de música para além do divertimento e do entretenimento na escola. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25-26).

Faz-se necessária uma mudança a respeito do que essa arte – e todas as demais – representa, partindo, prioritariamente, das secretarias de educação e alcançando menores instâncias.

5.3.1 Alunos e oficinas

A participação dos alunos da EMBF nas oficinas do ONE aconteceu de forma bastante presente. Em 2017, as aulas eram ministradas logo no início da tarde, permitindo aos alunos que permanecessem na escola, após o horário das aulas regulares, enquanto aguardavam o início das oficinas. Durante o horário de almoço, era comum ver grupos de alunos sentados em roda, cantando as músicas que ensaiavam no coral, conversando sobre as aulas e trocando experiências com os colegas de oficinas distintas. Nos anos seguintes, foi preciso mudar o horário das oficinas, o que ocasionou a evasão de alguns alunos. Muitos relataram não ter como retornar à escola durante o período da tarde, por falta de companhia ou de condições para custear o transporte⁸⁸.

A divulgação das oficinas nas escolas-polo – ficou a cargo dos professores do ONE. Na EMBF, foram realizadas pequenas intervenções musicais nas turmas, durante as aulas regulares do currículo comum⁸⁹. Essas intervenções geravam muita curiosidade e expectativas nos alunos; muitos deles jamais haviam chegado tão próximo de um violino, por exemplo. De

⁸⁸ Alguns alunos utilizavam um tipo de transporte escolar particular, custeado com recursos próprios.

⁸⁹ Aulas das disciplinas de português, matemática e ciências, ministradas por professores unidocentes.

acordo com as possibilidades – tempo, espaço e lotação das salas – alguns alunos eram convidados a “experimental” um instrumento, tocando suas primeiras notas, fato que gerava grande encantamento. No início de 2019 as ações de divulgação foram expandidas para mais três escolas do entorno da EMBF: Escola Municipal Embaixador Araújo Castro, Escola Municipal Luiz Edmundo e Escola Municipal Jurema Peçanha. A EMBF passou, então a receber alunos também dessas unidades escolares nas oficinas do ONE, ampliando seu alcance.

De acordo com as fichas de matrícula do ONE - arquivadas na unidade escolar e disponibilizadas pela diretora à professora pesquisadora – o quantitativo de alunos matriculados ao longo dos anos compôs-se da seguinte forma:

Quadro 3: Quantitativo de alunos matriculados nas oficinas do ONE, na escola-polo Benjamin Franklin, de 2018 a 2020.

| OFICINAS | | | | |
|----------|---------|------------|-------------|-------------|
| ANOS | Violino | Violoncelo | Flauta doce | Canto coral |
| 2018 | 30 | 1 | 13 | 31 |
| 2019 | 29 | 4 | 13 | 7 |
| 2020 | 21 | 3 | 7 | |

Fonte: fichas de matrícula do ONE⁹⁰

Pelo quadro anterior, pode-se perceber que, em 2020, não foram realizadas matrículas para a oficina de canto coral. A mesma deixou de ser oferecida, logo após o final do ano letivo de 2019, em razão da baixa procura.

Apesar de não se saber o motivo exato da diminuição do interesse dos alunos pela oficina, considera-se que teria sido importante desenvolver ações pontuais, de forma a atrair maior atenção e adesão dos alunos, pois o canto coral, além de ser uma importante prática musical, de possibilitar a ampliação de repertório e contato com música de diversas culturas, de trabalhar a escuta, a apreciação e a afinação vocal, constitui-se também como

uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todos essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação

⁹⁰ Apesar de terem sido oferecidas oficinas no ano de 2017, as fichas de matrícula não foram encontradas na unidade escolar. Desta forma, não foram obtidos dados a respeito do número de matrículas realizadas em 2017.

musical em corais contribuem para a inclusão e integração social. (AMATO, 2007, p. 80).

Através dos dados obtidos, percebe-se grande adesão às oficinas de violino, que eram sempre as mais procuradas. Esta foi a única oficina que contou com dois professores, atendendo até 15 alunos por aula. Já o pequeno número de matrículas nas oficinas de violoncelo justifica-se pelo fato de a maioria dos alunos da EMBF terem baixa estatura, dificultando o manusear do instrumento, mesmo que seja um modelo de menor tamanho⁹¹.

Com relação à baixa procura pelas oficinas de flauta doce, supõe-se que, por ser um instrumento já praticado pelos alunos do 4º ao 6º ano, nas aulas regulares, o mesmo não gerou grande curiosidade. Soma-se a este fato, a visão ainda existente por parte de muitos alunos – e até mesmo de professores - a respeito da flauta doce como um instrumento inferior aos demais. Muitas vezes, a utilização do instrumento é restrita a práticas educacionais voltadas para a execução de repertório infantil, como acalantos e cantigas, sem que se busque o desenvolvimento do domínio técnico, de uma performance musical com qualidade, e a ampliação do repertório, aproximando o instrumento dos hábitos de escuta e preferências musicais dos grupos. Cuervo (2009), acredita que

a Educação Musical no Brasil poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético. Essa suposição faz sentido à medida que refletimos sobre os estereótipos que a flauta doce carrega em sala de aula, entre estudantes e professores de música, como um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre. (CUERVO, 2009, p. 23).

É preciso lembrar, porém, que a flauta doce, assim como qualquer outro instrumento, pode e deve ser bem executada, através da busca de uma técnica que envolve emissão de som e afinação, dentre outros aspectos. Montanari (2019) afirma que

A Flauta Doce é um instrumento artístico que requer técnica apurada e afinação como todos os outros. A compreensão da Flauta Doce bem tocada fica totalmente distorcida daquela tocada nas salas de aulas das escolas. Essa distância é consequência da má formação de professores que desconhecem as técnicas desse instrumento e acabam ensinando da mesma maneira que aprenderam, ou seja, de forma equivocada. (MONTANARI, 2019, p. 28).

⁹¹ Costuma-se usar, com crianças, violinos e violoncelos $\frac{3}{4}$, pois possuem tamanho menor que o habitual.

Entende-se, portanto, a necessidade da compreensão do professor acerca da importância de seu trabalho, de modo a orientar o aluno na busca por uma boa performance que leve em conta os aspectos técnicos de qualquer instrumento, desde o início de seu aprendizado.

5.3.2 Material didático

Em seu primeiro ano de funcionamento, as escolas-polo receberam apostilas confeccionadas pelo ONE, voltadas para o aprendizado de teoria musical e de técnica instrumental. As apostilas incluíam exercícios de leitura e escrita musical e exercícios específicos de cada instrumento. Na EMBF as apostilas não foram adotadas. A leitura musical, apesar de ter considerada importância, não se constituiu como objetivo principal, inicialmente. Conforme anteriormente exposto, a proposta de ensino esteve pautada na metodologia Suzuki - que prioriza a execução antes da aquisição da leitura - fortalecida pelas propostas de educadores que valorizam a experiência musical, paralelamente à aquisição da habilidade técnica.

5.3.3 Ensino coletivo de flauta doce

Antes mesmo da chegada do ONE à escola, a flauta doce já era um instrumento bastante presente nas aulas regulares de música, do 4º ao 6º ano. Freixedas (2015), aponta que seu uso nas escolas vem crescendo de forma considerável nos últimos anos, devido à “sua construção específica, que possibilita uma emissão sonora imediata”. (FREIXEDAS, 2015, p. 48). Apesar disso, a autora constatou, no período de sua pesquisa, serem poucas as publicações voltadas para o ensino desse instrumento, que tragam “propostas mais abrangentes e contemporâneas” (FREIXEDAS, 2015, p. 66).

Quando se trata do ensino de flauta doce, a autora aponta para o risco de se adotar uma metodologia de ensino pautada nos moldes europeus, priorizando músicas que se distanciem da realidade do aluno:

O que devemos ponderar é que, (...), o ensino conservatorial estabeleceu não somente um ensino técnico e especializado, mas também um enfoque no repertório erudito europeu, não somente no Brasil, mas também em toda a América Latina. Essas práticas se estendem até os dias de hoje, pois notamos que o repertório tocado por grupos de câmara ou por grandes orquestras ainda privilegia, em sua grande maioria, obras de compositores europeus, encerrados entre o século XVIII e o início do século XX. Da mesma maneira,

o uso da flauta doce nas escolas acabou por limitar-se, durante muito tempo, ao emprego de repertório original para este instrumento, ou seja, o europeu, em detrimento das culturas locais. (FREIXEDAS, 2015, p. 51).

A autora afirma, ainda, que, para este instrumento, “há um repertório imenso, antigo e contemporâneo, em sua própria literatura, que pode ser alargado ao se executarem músicas de vários estilos e gêneros, de diversas culturas e épocas” (FREIXEDAS, 2015, p. 52).

Durante as oficinas de flauta doce do ONE, na EMFB, buscou-se trabalhar, inicialmente, o repertório brasileiro. Foram adotadas canções folclóricas e músicas populares, muitas delas solicitadas pelos alunos, como “Aquarela” (Toquinho e Vinícius de Moraes) e “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira). O repertório erudito também esteve presente, de forma a contribuir para a ampliação da bagagem cultural dos alunos. Com o avançar das oficinas, outros gêneros foram incorporados. Os alunos executaram rock, pop internacional, trilhas sonoras de filmes, séries e desenhos animados. O contato com o repertório diferenciado trouxe momentos de escuta e reflexão a respeito de suas preferências musicais, e daquilo que não conheciam, ou não haviam incorporado aos seus gostos. O quadro a seguir mostra o repertório trabalhado nas aulas e executado pelos alunos, também em apresentações.

Quadro 4: Repertório trabalhado nas oficinas de flauta doce do ONE:

| REPERTÓRIO DE FLAUTA DOCE | | |
|----------------------------------|---------------------|--|
| PEÇA | COMPOSITOR | GÊNERO |
| Aquarela | Toquinho | Música Popular Brasileira |
| Minha Canção | Chico Buarque | Música Popular Brasileira |
| Asa Branca | Luiz Gonzaga | Baião |
| Eu só quero um Xodó | Dominguinhos | Baião |
| Mulher rendeira | Lampião | Baião |
| Xote das Meninas | Luiz Gonzaga | Baião |
| Trem Bala | Ana Vilela | Música brasileira |
| Tema da 9ª Sinfonia | Beethoven | Erudito |
| Primavera | Vivaldi | Erudito |
| Escravos de Jó | | Folclórico |
| Samba Lele | | Folclórico |
| Borboletinha | | Folclórico |
| Cai cai Balão | | Folclórico |
| Na Bahia Tem | | Folclórico |
| Noite Feliz | Franz Xaver Gruber | Religioso |
| Jingle Bells | James Lord Pierpont | Canção |
| Stand by me | Bem E. King | Rock |
| Every breath you Take | The Police | Rock |
| Bella Ciao | | Canção italiana regravaada no Brasil em ritmo de <i>funk</i> |

| | | |
|---|---------------------|-------------------|
| Hallelujah | Leonard Cohen | Popular |
| Tema do filme Piratas do Caribe | Hans Zimmer | Trilha sonora |
| Tema do desenho “Picapau” | Clarence E. Wheeler | Trilha sonora |
| Como é grande o meu amor | Roberto Carlos | Rock brasileiro |
| Havana | Camila Cabelo | Pop internacional |
| <i>Pout pourri de funks</i> ⁹² | Vários autores | Funk |
| O Circo vem aí ⁹³ | Aracy de Almeida | Marcha |
| Suíte dos Pescadores ⁹⁴ | Dorival Caymmi | Popular |
| Duas Cirandas ⁹⁵ | Dorival Caymmi | Popular |
| São João Daradão ⁹⁶ | | Folclórico |

Fonte: acervo pessoal, 2018

Algumas dessas músicas foram aprendidas de forma totalmente autônoma, e compartilhadas com os demais colegas, durante as oficinas. Percebia-se que, para os alunos, aprender uma música “de ouvido”, aprender notas agudas, tocar músicas rápidas ou criar uma música nova, na flauta, eram vistos como grandes conquistas.

Além do repertório, foram trabalhadas as questões técnicas do instrumento, através de exercícios de conscientização corporal, como relaxamento e alongamento; exercícios de respiração; exercícios de embocadura e exercícios de articulação. Foram também realizados jogos de percepção de alturas, como por exemplo: uma pequena sequência de notas era executada pela professora e repetida pelos alunos; gradativamente, incorporavam-se mais notas ou aumentava-se a amplitude dos intervalos. Jogos de percepção rítmica também foram propostos, integrando movimentos e sons corporais. Para o desenvolvimento da leitura, utilizou-se grafia não convencional e, posteriormente, grafia convencional, com cartelas cujas imagens representavam sons, notas e ritmos. Além de executar as sequências propostas, os alunos eram convidados a criar suas sequências musicais, organizando as cartelas como desejassem.

Cuervo (2009), afirma que a leitura musical deve ser valorizada durante o ensino de instrumento, mas lembra que “o nível de performance musical pode ser muito superior à capacidade de leitura de um mesmo repertório, se a espontaneidade e expressividade no tocar de cor ou na improvisação forem enfatizados anteriormente à aquisição da leitura. (CUERVO, 2009, p. 36). Freixedas (2015) salienta a importância dos jogos de escuta e improvisação no

⁹² Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

⁹³ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

⁹⁴ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

⁹⁵ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

⁹⁶ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

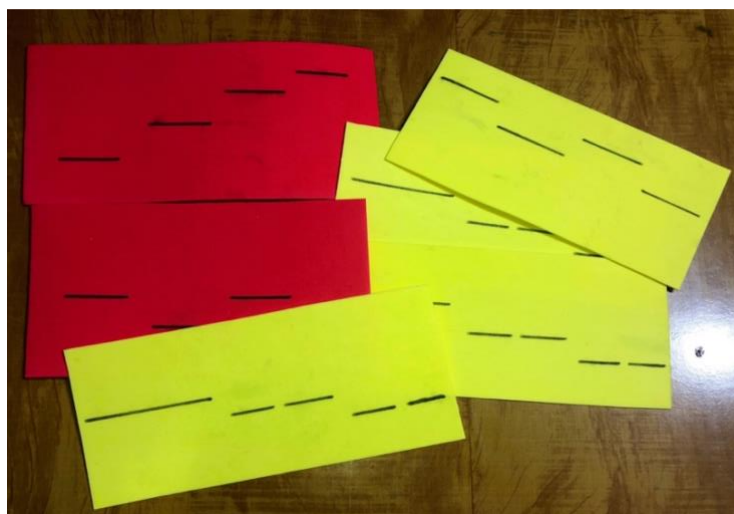
contexto do aprendizado da flauta doce. A autora afirma que “a sensibilização e o desenvolvimento da percepção auditiva podem ser alcançados por meio dos jogos de escuta” (FREIXEDAS, 200, p. 80), e sugere a realização de jogos de improvisação desde o início do aprendizado do instrumento, possibilitando ao aluno uma “maior liberdade na execução, permitindo-lhes a possibilidade de se expressar mais livremente” (FREIXEDAS, 2015, p. 90).

Segundo a autora :

Desde os primeiros sons explorados e as primeiras posições aprendidas, é possível improvisar, criar variações rítmicas, bem como articulações e pequenas frases melódicas. Com um pouco mais de notas, é possível improvisar sobre escalas pentatônicas, com as notas de uma melodia que esteja sendo trabalhada, com uma progressão harmônica determinada, podendo, ainda, somar a estas notas as novas técnicas e sonoridades conhecidas, em improvisações mais dirigidas, idiomáticas ou livres, de diferentes modos. (FREIXEDAS, 2015 , p. 89).

A seguir, alguns exemplos dos materiais utilizados:

Figura 1 – cartelas para trabalhar diferentes alturas (grafia não convencional)



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Figura 2: cartelas para trabalhar células rítmicas (grafia convencional)



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Os exercícios propostos tiveram por objetivo estimular o desenvolvimento da escuta, da percepção e da criação; proporcionar o fazer musical de forma prazerosa e lúdica, sem descuidar de aspectos musicais importantes a serem trabalhados. Acredita-se ser possível desenvolver um bom trabalho de flauta doce em escolas regulares, “basta que o professor tenha objetivos claros, e saiba usar as ferramentas didáticas corretamente” (QUINTESENTIA, 2015?).

Para o aprendizado das peças, foram adotados alguns dos pressupostos da metodologia Suzuki: audição, imitação e repetição. As músicas eram sempre ouvidas – por áudios gravados ou execução da professora – e aprendidas em conjunto, através da imitação. Alguns alunos possuíam *whatsapp*, o que possibilitou o envio dos áudios das canções, para que pudessem ouvir e executar. Os alunos eram sempre convidados a se ouvir e ouvir o outro, refletindo sobre a qualidade do que estavam produzindo. Por ser uma proposta de ensino coletivo, os elementos teóricos eram trabalhados, conforme preconizam alguns autores, de acordo com a evolução do repertório, “a partir da necessidade prática” (CRUVINEL, 2003, p. 49).

Com o desenvolvimento da leitura dos símbolos convencionais, algumas partituras passaram a ser utilizadas. Neste grupo, foi possível perceber que os alunos gostavam de tocar acompanhando as peças escritas; sentiam-se felizes pelo fato de tocar lendo a partitura e, ao mesmo tempo, mostravam-se bastante receptivos aos exercícios propostos, mesmo que não envolvessem a leitura convencional.

Acredita-se que a possibilidade de ampliação da utilização da flauta doce, a descoberta de um novo repertório, a continuidade do desenvolvimento musical, a sensação de pertencimento e, sobretudo, o fazer coletivo foram fatores de grande motivação para o bom desenvolvimento do grupo, pois

O ensino em grupo desenvolve a auto-estima no aluno, na medida em que assimila os conhecimentos de forma eficaz e prazerosa. A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua auto-estima aumenta, da mesma forma, a sua produção e rendimento. (CRUVINEL, 2003, p. 53).

Não se pode deixar de afirmar, porém, que muitas propostas de exploração e criação acabaram ficando em segundo plano, diante das demandas que surgiam, principalmente em períodos de apresentações. A necessidade de se preparar um repertório específico, solicitado pela coordenação geral do projeto, se sobrepôs, por algumas vezes, ao processo que vinha sendo desenvolvido nas oficinas. Freixedas (2015) critica este tipo de atuação, ao afirmar que, em muitos casos, as aulas de flauta realizadas por educadores musicais, em escolas, “são focadas em desenvolver resultados a serem apresentados em audições escolares. As aulas tendem a ser muito direcionadas, com muitos ensaios e repetições, ao invés de promoverem uma experiência musical rica” (FREIXEDAS, 2015, p.53)

Apesar disso, buscou-se não priorizar, nas oficinas, a leitura da partitura convencional e o preparo do repertório para apresentações. Buscou-se também incluir músicas trazidas pelos alunos a partir de suas vivências. Frequentemente eram sugeridas, por eles, músicas que cantavam na igreja ou que costumavam ouvir. As músicas “Havana” (Camila Cabelo) e “Hallelujah” (Leonard Cohen), apresentadas anteriormente no quadro número 4, são alguns desses exemplos. Segundo Junior e Carvalho (2020), “o poder de socialização que a música agrega evidencia-se nas pluralidades de manifestações musicais e nas diversidades de significados que suas práticas congregam em diferentes culturas” (JUNIOR; CARVALHO, 2020, p. 128). Desta forma, através da incorporação de músicas trazidas pelos alunos, oriundas de seus mais distintos contextos e universos culturais, percebeu-se grande identificação com as músicas trabalhadas, assim como o fortalecimento da prática de conjunto e das relações construídas através dela.

5.3.4 Ensino coletivo de violino

Muitas das propostas de ensino coletivo pautam-se na Filosofia Suzuki. Conforme detalhado no capítulo 2, o método Suzuki baseia-se no aprendizado da língua materna, considerando que toda criança é capaz de aprender, quando inserida em um ambiente motivador e através do treino orientado e prática diária. Segundo Ying (2005),

O ensino foi baseado no conceito de que todos os homens nasceram com grande potencial para se desenvolverem. A observação dos efeitos do aprendizado das crianças em aprender as línguas maternas foi a base que Suzuki utilizou para desenvolver seu método. Ele observou que as crianças, ao nascerem, recebiam dos pais não apenas a música ou a linguagem, mas também a habilidade de aprender tanto a falar a língua dos pais, como a aprender música. (YING, 2005, p. 100-101).

Apesar de ser um método bastante utilizado e de ter alcançado fácil aceitação pelos alunos da EMBF, foram necessárias algumas adaptações nas propostas da metodologia que, como se sabe, não foi pensada para contextos escolares.

A presença dos responsáveis pelo aluno é muito valorizada na Filosofia Suzuki. Torna-se indispensável a participação de alguém que faça as devidas anotações sobre a aula e que, posteriormente, acompanhe o estudo diário do aluno. Na EMBF, porém, assim como em outras escolas da rede municipal de ensino, a presença dos responsáveis durante as atividades não é algo comum. Nesse sentido, buscou-se realizar o contato com os responsáveis durante as reuniões e períodos de saída do aluno, logo após as aulas. A partir do primeiro Sarau, notou-se que a presença dos responsáveis se intensificou. Muitos faziam questão de conversar com o professor, trocar informações e contar, por exemplo, que o aluno havia tocado para a família ou se apresentado na igreja.

Para suprir a carência das gravações das canções que, de acordo com o método Suzuki, devem ser ouvidas diariamente, os áudios foram reproduzidos durante as aulas e também compartilhados via *whatsapp*. Foram, ainda, incorporadas ao repertório proposto pelo Livro I, do método Suzuki, outros gêneros musicais, como, música popular brasileira, música folclórica, *funk* e *gospel*. Adaptações essas, necessárias, pois, segundo Penna (2011),

A questão não se resume a escolher um método e utilizá-lo de maneira flexível, procurando adaptá-lo à faixa etária de nossos alunos ou atualizando seu repertório, por exemplo, pois tais propostas pedagógicas carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. Cabe, portanto,

averiguar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos. (PENNA, 2011, p. 20).

Foram ainda incluídos nas oficinas, exercícios voltados para a conscientização rítmica e melódica. As canções propostas pelo método Suzuki, por exemplo, eram primeiramente ouvidas e depois trabalhadas ritmicamente, através do corpo. Os alunos foram estimulados a cantar as melodias das canções, não apenas com objetivo de gravá-las, mas também para desenvolver a percepção melódica. Observou-se uma melhora de resultados após a realização desses processos.

Com relação ao estudo diário, o mesmo só foi possível após ser pleiteado – pelos professores das escolas-polo – o direito de empréstimo do instrumento aos alunos, fundamental para que pudessem aprimorar seus estudos. Além desta importância, pontua-se que o fato do aluno se sentir “dono” de seu instrumento e poder transportá-lo, traz “a ele um símbolo de prestígio, fazendo com que esse jovem assuma uma postura distinta diante da comunidade, gerando um sentimento de pertencimento valorizado. (KLEBER, 2006, p.134).

Quanto ao aprendizado musical dos alunos, notou-se que aqueles que se mostravam assíduos às oficinas apresentaram um desenvolvimento bastante satisfatório, intensificado pela concessão do instrumento para o estudo diário. Alguns alunos chegaram a adquirir instrumentos por meios próprios, a partir do esforço coletivo de seus familiares. Através das práticas coletivas, os alunos mostraram-se cada vez mais atentos a si mesmo e ao outro. Aspectos como afinação e sonoridade eram observados e valorizados. Ao final da execução das peças, os próprios alunos avaliavam sua execução, pedindo para repetir, quando não se consideravam satisfeitos. Caitano e Kaiser (2017), afirmam que a prática coletiva

aguça a percepção do aluno quanto a ouvir seu instrumento ao mesmo tempo em que percebe os outros. A observação da técnica de execução do instrumento de outro aluno, ou do professor, ou mesmo do conjunto do naipe, a postura dos colegas, todo esse contexto intervém de forma positiva no processo de desenvolvimento do aluno. (CAITANO; KAISER, 2017, p.8).

O repertório trabalhado nas oficinas de violino contou com músicas de gêneros variados, incluindo música erudita, música popular⁹⁷, música popular brasileira, canções folclóricas e estudos característicos do instrumento, propostos pelo método Suzuki. Algumas dessas canções integravam o repertório obrigatório, de acordo com a coordenação geral do ONE, a ser

⁹⁷ Refere-se aqui a estilos como pop e rock internacional.

trabalhado nas oficinas, com vistas à participação dos alunos em apresentações unindo todas as escolas-polo. Outras canções eram propostas pelos professores, que estiveram abertos também às sugestões trazidas pelos alunos.

Kater (2004) afirma que “o contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir” (KATER, 2004, p. 45). O autor lembra ainda da importância de se valorizar o conhecimento prévio e a bagagem cultural dos alunos, formados a partir do contexto sociocultural em que vivem, enquanto

se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádio, cinema, revistas e computador. (...) Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neosertanejos, roqueiros, etc. (SOUZA, 2004, p. 10).

O quadro a seguir apresenta o repertório trabalhado durante as oficinas de violino, na EMBF:

Quadro 5: Repertório trabalhado nas oficinas de violino do ONE

| REPERTÓRIO INSTRUMENTAL DE VIOLINO | | |
|---|---------------------|---------------------------|
| PEÇA | COMPOSITOR | GÊNERO |
| Aquarela | Toquinho | Música Popular Brasileira |
| Mulher Rendeira | Zé do Norte | Baião |
| Asa Branca | Luiz Gonzaga | Baião |
| Eu só quero um Xodó | Dominguinhos | Baião |
| Twinkle, Twinkle, Little Star | Jane Taylor | Canção |
| Theme | | Folclórico |
| Lightly Row | | Folclórico |
| Song of the Wind | | Folclórico |
| Go Tell Aunt Rhody | | Folclórico |
| Tema da 9ª Sinfonia | Ludwig V. Beethoven | Erudito |
| Allegro | | Erudito |
| Escravos de Jó | | Folclórico (brasileiro) |
| Samba Lele | | Folclórico (brasileiro) |
| Minha Canção | Chico Buarque | Música Popular Brasileira |
| Na Bahia Tem | | Folclórico (brasileiro) |
| Escravos de Jó | | Folclórico (brasileiro) |
| Como é grande o meu amor por você | Roberto Carlos | Música popular brasileira |

| | | |
|--|----------------------|---|
| Bella Ciao | | Canção italiana regravada no Brasil em ritmo de <i>funk</i> |
| <i>Pout pourri de funks</i> ⁹⁸ | Vários autores | <i>Funk</i> |
| Prelúdio e Fuga ⁹⁹ | Johan Sebastian Bach | Erudito |
| O circo vem aí ¹⁰⁰ | Aracy de Almdeida | Marcha |
| As eras do samba (<i>pout pourri de sambas</i>) ¹⁰¹ | Vários autores | Samba |

Fonte: acervo pessoal, 2019¹⁰²

A integração entre repertório erudito e popular, mais uma vez, desconstrói a ideia de que as orquestras tocam apenas música erudita. Muitos alunos mostraram-se surpresos ao descobrir que poderiam tocar funk ou música pop no violino. Ao mesmo tempo, a possibilidade de executar músicas do repertório erudito possibilita o conhecimento e acesso a um gênero musical ainda elitizado, apesar de vigorar, atualmente, entre muitas práticas consideradas de caráter popular. Grubisic (2012) afirma que “as orquestras no Brasil não apresentam apenas música erudita, tendo uma maior diversidade de estilos musicais e diferentes tipos de concertos (em praças, junto com grupos de rock, escolas de samba). Isso quebra o estigma de que música erudita é apenas para uma elite (GRUBISIC, 2012, p. 55). O quadro anterior apresenta um repertório formado por músicas comuns a todos os pólos e outras trabalhadas apenas na EMBF.

Os arranjos instrumentais das músicas comuns a todas as escolas-polo eram feitos por professores que atuavam nas orquestras principais, e, ocasionalmente, exigiam determinada habilidade técnica além da que os alunos possuíam¹⁰³, além de preparo em um curto espaço de tempo. Sabe-se que “o nível de performance musical pode ser muito superior à capacidade de leitura de um mesmo repertório, se a espontaneidade e expressividade no tocar de cor ou na improvisação forem enfatizados anteriormente à aquisição da leitura” (CUERVO, 2009. p. 36).

Diante disso, recorreu-se à adaptação de alguns arranjos e à construção da leitura conjunta das partituras, em um processo que envolvia audição da peça (em uma gravação ou executada pelo professor); leitura conjunta dos nomes das notas; leitura conjunta do ritmo,

⁹⁸ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

⁹⁹ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

¹⁰⁰ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

¹⁰¹ Arranjo proposto pela coordenação geral do ONE.

¹⁰² As canções Theme, Lightly, Song of the Wind, Go Tell Aunt Rhody e Allegro constam no volume 1 do método Suzuki.

¹⁰³ Os alunos das orquestras, além de já possuírem conhecimento musical anterior ao ingresso no ONE, também participavam de aulas de leitura, apreciação musical e história da música.

utilizando palmas e movimentos corporais; junção das figuras rítmicas com as notas; criação da estrutura de dedilhado; execução da peça, unindo gradativamente os compassos; repetição da peça, diversas vezes. Muitos alunos apresentavam dificuldades, por não estarem familiarizados com a leitura de notas musicais e elementos gráficos da partitura, ou por não terem ainda se apropriado da técnica necessária para executar o que era proposto. Diante do desafio, coube aos professores estimulá-los e motivá-los, adaptando as propostas e buscando ferramentas que servissem de auxílio para a superação dos obstáculos. Um processo altamente humano, pois, segundo Kater (2004),

o educador musical possibilita ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação. Isso, que poderia desapercivelmente passar nomeado como “em primeira instância”, envolve já um componente de trabalho diretamente ligado ao ser. (...) Trata-se de um processo formador (...). (KATER, 2004, p. 45).

5.3.5 Saraus

Dentre as ações e metas propostas pelo ONE, estão: “realizar, semestralmente, um sarau e um concerto de culminância das atividades” e “realizar uma grande programação de encerramento das atividades letivas no final de cada ano envolvendo todos os núcleos do projeto” (MARTINS et al., 2018, p. 4).

Conforme proposto, foram realizadas apresentações internas na escola-polo Benjamin Franklin, denominadas “Saraus”, nos anos de 2018 e 2019, tendo como expectadores os responsáveis, professores e demais alunos. Os familiares assistiam sempre muito orgulhosos, com celulares e câmeras em mãos, atentos para registrar cada um dos momentos. Os alunos sempre se superavam, vencendo o nervosismo, a timidez e o desafio de tocar um instrumento ainda em fase de aprendizado, executando um repertório muitas vezes fora do comumente ouvido no dia a dia.

Sabe-se que, até mesmo para músicos profissionais, apresentar-se em público é um grande desafio, diante da apreensão, do olhar da plateia e do receio de errar. Quando se fala em alunos iniciantes, o desafio torna-se ainda maior, gerando a necessidade de um preparo cuidadoso com as apresentações, que inclui conversas, reflexões e palavras de estímulo. Apesar dos desafios, apresentar-se em público constitui-se como um fator de estímulo não só ao desenvolvimento musical do aluno, mas também de outros fatores, como autoconfiança,

autonomia, segurança e autocontrole, além de contribuírem para o processo de formação de plateia, fundamental para se desenvolver:

a familiaridade do público com o novo e ampliar seus conhecimentos musicais. Nesse sentido, a interatividade aguça a percepção e se constitui um atrativo para o público. Esse é um dos objetivos da formação de plateia, transformando apreciação passiva em escuta atenta e desenvolvendo uma melhor compreensão musical. (MORAES et. al., 2011, p. 11).

Em 2019, num importante gesto de parceria, as professoras e diretoras se propuseram a contribuir financeiramente com a locação de uma lona, para que a apresentação final pudesse ser realizada na quadra¹⁰⁴ da escola. As apresentações anteriores foram realizadas no pátio da EMBF, que compreende também o refeitório. Por ser um espaço muito pequeno, não comportava todas as turmas de única vez, sendo necessário repetir uma mesma apresentação duas ou mais vezes, ou realiza-la apenas para os responsáveis pelos alunos participantes do ONE. A realização do evento na quadra escolar possibilitou o alcance simultâneo de todas as turmas do segundo turno¹⁰⁵, além de responsáveis, professores e demais funcionários da escola.

Imagem 1 – Sarau realizado no pátio da EMBF, em 2018



Fonte: acervo pessoal, 2018.

¹⁰⁴ A quadra da EMBF não é coberta.

¹⁰⁵ Foi dada preferência ao turno onde se concentravam as oficinas, para que alunos participantes do ONE, matriculados em outras unidades escolares, pudessem estar presentes, e para que os alunos da EMBF não precisassem se ausentar das aulas regulares.

Imagem 2: Sarau realizado na quadra da EMBF, em 2019



Fonte: acervo pessoal, 2019

5.3.6 Apresentações externas

Além das apresentações na unidade escolar, os alunos da EMBF estiveram presentes em importantes apresentações externas. Os eventos externos possibilitaram experiências ricas através do contato com alunos e professores de outras escolas, maestros, músicos e demais artistas. Kleber (2006) lembra que as apresentações e ensaios são “um momento de aprendizagem, considerando que os alunos exercitam suas escolhas de repertório, a capacidade de improvisar, de ler partituras e tocar em diferentes contextos” (KLEBER, 2006, p. 77). Ainda, segundo Grubisic (2012), a vivência com o fazer musical em grupo, as apresentações, os congressos, os contatos com outros músicos e com o maestro influenciam consideravelmente os alunos e suas famílias no caminho da profissionalização na música. (GRUBISIC, 2021. 148?).

O concerto de inauguração da OSJC, na Cidade das Artes, contou com a presença dos alunos da oficina de canto coral, que subiram ao palco para se unir a mais de 500 alunos, formando um grande coral. Num dos momentos mais emocionantes do espetáculo, os alunos cantaram “O Trenzinho Caipira”, de Heitor Villa-Lobos, acompanhados pela OSJC. No retorno para casa, através das conversas com os colegas, compartilhavam o encantamento pelo espetáculo e as expectativas com relação aos próximos eventos.

Imagem 3: Concerto de Estreia da OSJC na Cidade das Artes: 2017



Fonte: <http://www.facebook.com/orquestranascolas>, 2017.

Em 2018, os alunos da EMBF protagonizaram uma apresentação na Lona Cultural Elza Osborne, em Campo Grande, como parte de um circuito de ações do ONE. Alunos de violino, flauta doce e canto coral se apresentaram, executando músicas de gêneros distintos. A apresentação contou com a participação de alunos de outras escola-polo, que se uniram aos alunos da EMBF, para executar “Mulher Rendeira”, do compositor Lampião, encerrando o concerto.

Os alunos da EMBF participaram também do espetáculo “Um Natal no Circo”, realizado no UNICIRCO Marcos Frota, com a participação de mais de 1.000 crianças e adolescentes das escolas-polo, e de concertos comemorativos pelo aniversário da OSJC, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Integrar uma orquestra e apresentar-se em espaços de tamanha relevância foi uma experiência bastante valorizada e comentada pelos alunos participantes e pelos responsáveis presentes nas apresentações. Grubsic (2012) afirma que “a proposta de se reconhecer pertencente a algo maior pode proporcionar retornos consideráveis na vivência social desses alunos” (GRUBISIC, 2012, p. 58). Ainda, para Joly e Joly (2011),

Pertencer a uma orquestra pode ser uma experiência inspiradora e benéficamente construtiva para os jovens, na formação das relações sociais, no desenvolvimento do caráter e outras características importantes para a vida como um todo. O senso de responsabilidade é trabalhado em cada um dos conceitos mencionados, o respeito e a consciência de hierarquia, não de forma

repressiva, mas sim como uma autoridade reconhecida pelo mérito. (JOLY; JOLY, 2011, p. 82).

Em 2019, os alunos da EMBF participaram de uma das ações de maior impacto realizadas pelo ONE. O *flash mob*, realizado na Cinelândia, em comemoração aos dois anos da OSJC e 30 anos do *funk* Brasil. O repertório executado foi um *pout-pourri* de *funks* dos anos 80 e 90, muitos desconhecidos pelos alunos, que não vivenciaram o período inicial do gênero no Brasil. Além de aprenderem a cantar e tocar as músicas, os alunos também debateram e refletiram a respeito do movimento, conheceram sua história e relevância cultural, principalmente no contexto da cidade do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, puderam apreciar o *funk* de uma forma diferente: com um arranjo orquestral trabalhado nas escolas-polo, unido à batida eletrônica, executada ao vivo pelo *DJ Malboro*, figura de grande importância na história do gênero musical.

Imagem 4: *Flash Mob* realizado na Cinelândia em 2019



Fonte: <http://www.facebook.com/orquestranasescolas>, 2019.

No dia da apresentação, cerca de 2.000 alunos de todas as escolas-polo, munidos de seus instrumentos – violinos, violoncelos, clarinetas, flautas doces, violões, e outros - uniram-se para realizar a intervenção, em frente ao Theatro Municipal do Rio de Janeiro. A identificação com um gênero que é parte de sua cultura intensificou a experiência. Percebia-se, no olhar dos alunos participantes – não apenas da EMBF – o significado imbricado àquela ação. Para Penna (2006),

O diálogo entre diversas manifestações musicais, como parte do trabalho pedagógico, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Nesse sentido, os projetos educativos extra-escolares têm mostrado uma enorme diversidade de possibilidades: em alguns, trabalha-se a música erudita; em outros, alguma das diversas expressões da música popular, como o chorinho, o *rap* ou as percussões de origem afro. De qualquer forma, acreditamos ser essencial tanto o diálogo com as várias manifestações culturais dos grupos envolvidos – como defesa contra a tentação de impor de fora uma música tida como redentora – quanto a troca com outras possibilidades de produção musical – para evitar o risco de cair na guetização. (PENNA, 2006, p.40).

O evento, que alcançou repercussão em matérias de TV¹⁰⁶ e internet¹⁰⁷, ampliou a possibilidade de convivência entre manifestações culturais de caráter distintos, bem como para a aproximação entre a cultura erudita e popular, ampliando e fortalecendo o universo cultural dos alunos.

5.4 Música e aspectos sociais: integração escola-comunidade

A participação dos familiares nas ações do ONE, na EMBF, foi bastante efetiva. Além de manterem-se em constante contato com os professores e de acompanhar o desenvolvimento dos alunos – conforme solicitado pelos professores nas reuniões – muitos se mantinham assíduos nas apresentações internas e externas. Alguns responsáveis chegaram a arcar com os custos de seu transporte, quando este não pôde ser oferecido pela Prefeitura, demonstrando grande envolvimento com o aprendizado de seus filhos. As reuniões para efetivação e renovação de matrícula, que aconteciam anualmente, tornaram-se também espaços para o compartilhamento de experiências entre familiares e professores do ONE, fortalecendo a integração com a família, conforme um de seus pressupostos:

o calendário permanente de concertos e de programações estabelecido pelo **Programa** e pelo **Projeto**, além do seu papel pedagógico para que o aluno cumpra as metas de aprendizagem para a apresentação, tem uma ação muito eficaz nas ações de integração familiar, o que ajuda na evolução e no acompanhamento acadêmico dos alunos, no projeto e fora dele. (MARTINS et. al., 2018, p. 7).

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ye4wJNZulyI>. Acesso em: 10 ago. 2021.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rj-no-ar/videos/show-une-funk-e-musica-classica-no-centro-do-rio-de-janeiro-25092019>. Acesso em: 10 ago. 2021.

As oficinas e ações do ONE na EMBF alcançaram grande receptividade, por parte da gestão escolar e do corpo docente. As professoras unidocentes manifestavam total apoio ao ONE, estimulando a participação dos alunos, divulgando e assistindo às apresentações e acompanhando os professores do ONE em eventos externos, sempre que necessário. Percebia-se, através da parceria das professoras unidocentes, o quanto as ações do ONE eram valorizadas. Muitas de suas falas traziam relatos a respeito da mudança percebida em diversos alunos, a partir de sua participação nas aulas de instrumento e nas apresentações. O reconhecimento advindo dos pais, professores, familiares e amigos é visto como saudável e necessário à formação humana. Deste modo,

ser reconhecido como alguém que é importante para o outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. Trata-se de um laço social cuja transcendência podemos ver em diferentes níveis: desde a carência que supõe a falta de aceitação da pessoa nas relações face a face até a carência que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social em que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização. (SACRISTÁN, 2002, p. 119).

A chegada do ONE na EMBF trouxe impactos positivos também para as aulas regulares de música. Os alunos que participavam das oficinas passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades propostas, estimulando a participação dos demais alunos. Pôde-se perceber também a evolução dos participantes, em outros aspectos: eles mostravam-se mais concentrados, mais seguros e autoconfiantes. As relações entre eles se fortaleciam, à medida em que se ajudavam, tocavam juntos e superavam as dificuldades do aprendizado do instrumento. Alunos que, no início das atividades, demonstravam baixa estima, insegurança e introspecção, mostravam-se pró-ativos, desenvoltos e autoconfiantes, ao longo do processo. As características formadoras da música são apontadas por Kater (2004), ao afirmar que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, p, 44)

As atividades das aulas regulares de música e as oficinas do ONE se complementavam, potencializando o caráter integrador e transformador da educação musical. Kater (2012) lembra que, quando se trata da educação musical, é preciso desenvolver propostas

que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador, o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço (...). (KATER, 2012 p. 42-43).

Pode-se afirmar que as ações desenvolvidas na escola-polo EMBF, foram permeadas pela visão humanística de ensino da música, trazida pelos educadores citados. Paralelamente à busca pelo desenvolvimento de habilidades voltadas para a execução instrumental, os professores mostravam-se preocupados em construir um relacionamento de proximidade com cada aluno, conhecendo-os, respeitando seu tempo, ouvindo-os e considerando seus saberes.

Refletindo sobre a prática educacional em projetos sociais, Kater (2004) afirma ser indispensável, ao educador que irá atuar nesses contextos, estabelecer a confiança através do vínculo afetivo, condição básica para o aprendizado; ser flexível com relação ao processo pedagógico; assumir uma postura equilibrada que lhe permita desenvolver livremente seu trabalho, sem contudo abrir mão de certos limites; atentar e identificar comportamentos, emoções e sentimentos; valorizar a si e à sua prática (KATER, 2004, p. 47).

Constitui-se como um desafio, para o professor de música, deixar a técnica em segundo plano, principalmente quando se trata de aulas específicas de instrumento. Quando essas aulas são realizadas em projetos sociais, o desafio torna-se ainda maior, diante da necessidade do preparo de um repertório para apresentações que, como já exposto, muitas vezes não está de acordo com o nível de aprendizado em que os alunos se encontram. A definição por uma ou outra metodologia de ensino, proposta pela coordenação pedagógica dos projetos, em muitos casos, pode tornar-se um fator de dificuldade para o desenvolvimento das atividades, quando não há abertura para uma construção coletiva do planejamento ou das propostas. Cabe então, ao professor, refletir constantemente sobre aquilo que lhe é proposto e também sobre a sua prática, de forma a encontrar o melhor caminho a ser seguido.

Ao se pensar sobre a educação musical, independente do contexto em que se situa, é preciso considerar ainda o seu caráter formador e buscar uma prática voltada, acima de tudo, para o desenvolvimento humano, numa atitude consciente de que

(...) a educação diz respeito ao estudo e ao desenvolvimento, ao envolvimento com essas formas discursivas – formas, aliás, que são mais plurais do que singulares. Elas não são platônicas, essencialistas, intrínsecas ou universais invariáveis, mas estão constantemente evoluindo, sempre em “reforma”. Não são conjuntos de ações a serem consertadas, socialmente condicionadas, sem possibilidades de reflexão, reconstituição ou resistência. Dessa perspectiva, podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança. (SWANWICK, 2003, p. 40).

Freixedas (2015) afirma que:

Para alcançar esta educação musical aberta, ou pedagogia musical aberta, é necessário que a prática e a busca pela perfeição técnica abram espaço para o desenvolvimento expressivo, criativo e sensível, criando um ambiente musical positivo e agradável. Faz-se necessário, também, que os professores tenham consciência do papel da música e da arte na formação do ser humano e desenvolvam, em si mesmos, suas capacidades criativas, para que possam ensinar a partir de suas experiências sensíveis. Devem estar em constante questionamento, refletindo sobre sua prática, em vez de serem meros reprodutores de uma ou outra pedagogia. (FREIXEDAS, 2015, p. 25).

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos oficiais sobre o ensino de Arte no país:

é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1998, p.77).

Considera-se, então, a relevância das propostas do ONE para o estabelecimento de práticas musicais formadoras e transformadoras, com visas não apenas à formação musical, mas também ao desenvolvimento integral dos alunos. Pode-se afirmar que, as experiências vividas pelos participantes, seja por meio das práticas coletivas realizadas durante as oficinas, de ensaios ou apresentações internas e externas, contribuíram para seu aprendizado musical; para a ampliação do olhar a respeito da possível profissionalização na área da música; para seu autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo; para o desenvolvimento de sua

expressividade, afetividade e fortalecimento de sua identidade cultural; para o despertar a respeito de outras culturas; para sua formação humana. A música esteve a serviço da evolução social e da mudança.

A realização do ONE na OMBF possibilitou, ainda, a formação de intérpretes e ouvintes; executantes e apreciadores; consumidores e produtores de cultura. Ademais, contribuiu para o fortalecimento da presença da música no espaço escolar, para a valorização da educação musical e para o estreitamento do vínculo entre família, alunos e escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a realizar um estudo de caso, investigando as ações em educação musical desenvolvidas por meio do Programa Orquestra nas Escolas (ONE), na Escola Municipal Benjamin Franklin, situada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro, região de abrangência da 9ª CRE. O ONE foi apresentado como um projeto promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), em parceria com o Instituto Brasileiro Música e Educação (IBME), de 2017 a 2020 no âmbito das escolas municipais da cidade.

Primeiramente, buscou-se refletir sobre a ausência da música enquanto disciplina curricular, dentro das escolas da rede pública, a partir de reflexões sobre as leis que normatizam seu ensino. Pôde-se perceber que desde a promulgação da Lei 5.692/71, seus desdobramentos e aplicação, a música foi perdendo gradativo espaço nas escolas brasileiras. A referida lei foi apresentada como grande responsável pela diminuição da presença da música nas escolas, enquanto componente curricular e área do conhecimento. As leis promulgadas futuramente não conseguiram instituir, de forma plena e assegurada, o retorno da música às escolas. A Lei 11.769/08, orientando a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, instituído na LDB 9.394/96, não alcançou a garantia da música nas grades curriculares. Completando a análise da legislação, foi possível aferir que a atual lei que rege a música na escola, institucionalmente, Lei 13.278/16 também não apresentou avanço na questão. Dessa forma, foi possível considerar a ausência de respaldo da legislação educacional brasileira para a área da educação musical como um dos fatores que justificam a oferta de projetos extracurriculares na área da música, dentro das escolas, sejam eles subsidiados por ONGs ou empresas da iniciativa privada.

Um desafio para a realização da pesquisa foi trazer à consciência e exercitar o olhar de professora pesquisadora, visto que algumas questões podem vir à tona ao analisar minhas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na EMBF, interferindo, ora de forma positiva, ora de forma desafiadora, no decorrer do trabalho de realização da pesquisa e da escrita do texto. Para isso, buscou-se selecionar categorias de análise para as ações do ONE, tomando como base autores cujos estudos se configuraram como a fundamentação teórica da presente pesquisa, situando-se nas seguintes áreas: i) ensino coletivo de instrumentos (ECIM); ii) ensino de instrumentos de cordas; iii) educação musical em projetos sociais. As propostas e reflexões dos autores nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, juntamente com os estudos obtidos por

meio da revisão bibliográfica, realizada nas principais revistas, *sites* e publicações da área da educação musical. O fato de apenas três publicações a respeito do ONE terem sido localizadas na revisão bibliográfica, fortaleceu o propósito de realização dessa pesquisa, que considerou escassas as reflexões, na área acadêmica, a respeito de suas ações. Assim, dedicou-se a um registro mais aprofundado, que pudesse trazer, ao cenário da educação musical, as propostas, objetivos, bases metodológicas, práticas pedagógicas e desdobramentos de um projeto que, pelos dados apresentados ao longo do texto, tem espaço na história do ensino de música na rede municipal do Rio de Janeiro pela abrangência e magnitude de suas ações, quantitativa e qualitativamente.

Com base em registros documentais do ONE, obtidos através de publicações do Diário Oficial do município do Rio de Janeiro, jornais, *site* oficial e redes sociais do ONE; além de fontes documentais obtidas na unidade escolar EMBF, foi realizado um panorama do projeto, descrevendo-o com relação à sua organização, estrutura, atendimento, e metodologia de ensino, sendo norteado por reflexões acerca de questões que permeiam o ensino da música em escolas regulares, como ausência de estrutura física, carência de materiais específicos, formação de professores de educadores musicais, bem como a utilização de verbas públicas e privadas para financiamento de projetos. A pesquisa apresentou debate cuja análise permitiu observar que o aporte de verbas da iniciativa privada em ações desenvolvidas no âmbito das escolas públicas, apesar de ser um fator controverso, visto com certa resistência por parte da comunidade de docentes e gestores públicos, possibilitou condições adequadas e positivas para o desenvolvimento de um trabalho com educação musical visto que, como também apresentado no texto, uma das maiores queixas dos docentes é a falta de instrumentos musicais e demais recursos materiais para o desenvolvimento das práticas educativas.

Nessas bases, o ONE foi apresentado como um projeto extraclasse de ensino de música, cuja proposta foi oferecer, na forma de oficinas, aulas coletivas de instrumentos musicais diversos, de sopro, cordas e percussão. A prática vocal também foi contemplada nos objetivos do projeto, que ofereceu formações corais em algumas escolas que o acolheram. As oficinas do projeto foram realizadas em diversas escolas da rede municipal, que receberam a denominação de escolas-polo. Além das oficinas, o ONE também incentivou e promoveu a criação de grupos musicais de *performance*, com formações instrumentais e repertórios variados, destacando-se como principal, dentre todas as formações, a Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca (OSJC).

As ações do ONE nas escolas-polo foram realizadas até o final do ano letivo de 2020. Em 2021, as mesmas não foram retomadas e o convênio pela qual vinham sendo mantidas teve seu anúncio de suspensão publicado no mês de abril. Desde então, cerca de cinco mil crianças

e adolescentes da rede municipal de ensino da cidade deixaram de ter a oportunidade de vivenciar, aprender e se desenvolver musicalmente através das oficinas e das práticas desenvolvidas por meio do projeto. Atuando nas oficinas e grupos musicais do ONE, encontravam-se professores de educação musical concursados da SME/RJ, realizando complementação de carga horária ou dupla regência, e também professores contratados pelo IBME e monitores, o que abre oportunidade para refletir a respeito do quantitativo insuficiente de professores de música concursados, parte do quadro da rede municipal, para abranger a totalidade das escolas municipais. Seria um desejo, por parte das secretarias de educação, oferecer o ensino de música público e de qualidade? Teriam as mesmas secretarias, condições de oferecê-lo? Existem professores devidamente habilitados e preparados para fazê-lo? Que caminhos alternativos podem tornar-se estratégias para garantir uma maior abrangência da educação musical nas escolas regulares, em todo o território nacional? Esses são alguns questionamentos que ainda carecem de futuras pesquisas, e que podem ser interpretados como desdobramentos da presente investigação, em percursos acadêmicos que ainda estejam por vir.

No estudo de caso, foram relatadas as ações ocorridas por meio do ONE, na EMBF, de 2017 a 2020, com reflexões sobre as áreas de ensino coletivo de instrumentos, ensino de violino e ensino de música em projetos sociais, embasadas pelos autores que compuseram o referencial teórico da presente pesquisa. A partir de um breve panorama das aulas de música regulares na EMBF, ministradas também pela professora pesquisadora, foi possível refletir sobre as condições adversas ainda enfrentadas pelos professores de música, no que diz respeito à disponibilização de espaços para a realização das aulas. As ações do ONE na EMBF foram descritas, relacionando-se o quantitativo de alunos participantes nas oficinas de violino, violoncelo e canto coral. Os dados a esse respeito demonstraram ter havido interesse significativo por parte dos alunos da EMBF, com relação às práticas oferecidas. Foi possível perceber que houve maior adesão, por parte dos matriculados, à oficina de violino, o que suscitou reflexões a respeito da pouca valorização da flauta doce como um instrumento de *performance* musical, assim como sobre a qualidade de seu ensino, muitas vezes restrito ao repertório infantil, sem preocupações com as questões técnicas específicas do instrumento. Deste modo, buscou-se realizar um ensino voltado também para as especificidades da flauta doce, que ampliasse o repertório e possibilitasse um aprendizado não apenas voltado para a execução das peças.

A escassez de publicações com propostas de uma metodologia específica para o ensino de flauta doce foi um fator desafiador, também apontado na presente pesquisa e já abordada em pesquisas anteriores, conforme identificado em seu referencial teórico. Foram utilizados alguns

pressupostos da metodologia Suzuki, como audição, imitação e repetição. A mesma proposta foi tomada também como base metodológica para o ensino de violino, para o qual foi originalmente criada. A pesquisa demonstrou uma boa adaptação dos alunos à metodologia, apesar de não ser possível o acompanhamento da família nas aulas realizadas na escola, conforme é proposto pelo autor da metodologia, Shinichi Suzuki.

Com relação ao repertório trabalhado em ambas as oficinas, a pesquisa demonstrou que a integração entre músicas de diferentes estilos, incluindo canções sugeridas pelos próprios alunos, trouxe maior identificação com as aulas e facilitou o aprendizado. De outro modo, a necessidade de se preparar uma ou mais peças solicitadas pela coordenação do projeto, para fins de uma apresentação específica, gerou certos entraves, como dificuldades de leitura, interrupção do processo de aprendizado, necessidade de adequação do planejamento do professor e, por algumas vezes, desestímulo aos alunos. Para amenizar tais problemas, foram empregadas estratégias, como compartilhamento de áudios pelo *whatsapp*, adaptação de partituras, leitura conjunta das peças, bem como jogos voltados para a identificação de símbolos da grafia musical convencional.

A pesquisa permitiu verificar que as práticas de ensino coletivo desenvolvidas por meio do ONE na EMBF, assim como as apresentações internas e externas realizadas trouxeram impactos significativos aos alunos, às famílias e à comunidade escolar. As oficinas possibilitaram, além do aprendizado e desenvolvimento musical, maior convívio social e estreitamento de relações, através do fazer comum e da superação conjunta de obstáculos. O repertório trabalhado, integrando diferentes gêneros, ampliou o contato com distintas culturas e abriu espaço para momentos de reflexão e compartilhar de experiências. A prática de orquestra trouxe ao grupo, a sensação de pertencimento, constituindo-se como um fator de estímulo à autoestima, à autoconfiança e à expressividade. A família integrou-se à escola, através da participação nos saraus internos e apresentações externas. Mudanças comportamentais foram percebidas em diversos alunos participantes das oficinas e relatadas pelos demais professores e por seus familiares, demonstrando, deste modo, a amplitude e relevância das ações do ONE na EMBF.

Como contribuições, desejou-se, além de realizar um registro histórico e bibliográfico do ONE, propor uma reflexão acerca da ausência da música como disciplina curricular nas escolas da rede municipal de ensino, assim como sobre a importância da oferta de projetos extracurriculares na área da música, dentro das escolas, não como um substituto à presença do professor de música nas salas de aulas regulares, mas sim, como uma continuidade das ações por ele desenvolvidas, de forma a contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos, para

o fazer artístico, para a ampliação de seu universo, para o fortalecimento de sua identidade, para a promoção a distintos conhecimentos, para a possibilidade de profissionalização e, sobretudo, para seu desenvolvimento social, cultural e humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação dos professores de Música. **Jornal da ABRAORFF**, São Paulo, Ano 5, n. 5, p. 7, dez. 2010. Disponível em: https://abraorff.org.br/wpcontent/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2010.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ADAM, Diego Coelho. A prática de banda como instrumento de educação musical na sala de aula. *In: Congresso Nacional da ABEM*, 23, 16 a 20 out. 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2017. [9] p. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/index/search/authors/view?firstName=Diego&middleName=Coelho&lastName=Adam&affiliation=Prefeitura%20Municipal%20de%20São%20Leopoldo&country=>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BIAZON, Stênio. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A música da Gente”. **Música na Educação Básica**, São Paulo, v. 10, n.12, p. 06-29, 2020. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/229. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.769/08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 13.278/16**. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica**: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. 2012, 174 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Música. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CAITANO, Flavia Gomes; KAISER, Izaura Serpa. Instrumentos sinfônicos e repertório erudito para jovens em situação de vulnerabilidade social: uma experiência de ampliação de práticas musicais na Escola de Música Tocando em Frente, em Cachoeiro de Itapemirim/ ES. *In*: Congresso Nacional da ABEM, 23, 2017, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UFAM, 2017. [14] p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html. Acesso em: 13 jun. 2021.

CASTRO, Vanessa Weber de. **A música nas escolas públicas estaduais da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <http://www.seer.unirio.br/coloquio/article/view/459>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CHIARELLI, Lígia Karina meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@arte**. n.3, Santiago de Compostela, 2005. [10] p. Disponível em: <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/3.cm.%20%20m%C3%BAlica.%20LIGIA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COSTA, Francisval Candido; PALHARES, Taís Helena. Cultura e pertencimento na banda escolar: um estudo de caso. (Comunicação). *In*: Congresso da ABEM, 24, 2019. Mato Grosso do Sul. **Anais** [...]. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2019. [14] p. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/314/221>. Acesso em: 20 mai. 2021.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <https://www.anp.pom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. 2003. 321f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás – Escola de Música. Goiás, 2003. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>. Acesso em: 22 mai. 2021.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.50. Rio de Janeiro, 29 mai. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3435>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.106. Rio de Janeiro, 17 ago. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3507>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.107. Rio de Janeiro, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3508>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.108. Rio de Janeiro, 21 ago. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3509>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.118. Rio de Janeiro, 04 set. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3521>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.161. Rio de Janeiro, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3575>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 31. n.170. Rio de Janeiro, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/3584>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 33. n.242. Rio de Janeiro, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/4870>. Acesso em: 21 mai. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Ano 35. n.21. Rio de Janeiro, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/4910>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FERNANDES, José Nunes. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 10, jan-jun, 2000, p. 81-93. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2834>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, 75-87, mar. 2002 p. 75-87. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/365>. Acesso em: 20 mai 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_completa.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

FILHO, João Cardoso Palma. Celeiro de Ideias. Instituto Arte na Escola. **Boletim Arte na Escola**. São Paulo, Ed. 57. Jan a mar. 2010, p. 3. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas a fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Vanda Bellard. Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e divergências. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, 17-23 mar, 2007, p 17-23. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/287>. Acesso em: 23 mai. 2021.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino de flauta doce**. 2015. 151f.. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/pt-br.php>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em: 10 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GONÇALVES, Eliete Vasconcelos; MARTINS, Moana Sheila silva. Orquestra nas Escolas: música para transformação. *In*: Fórum Latino-Americano de Educação Musical na Educação Básica (FLADEM), 1, 2018, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2018, p. 73-78. Disponível em: https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_ccaf8b71787d4d3b93d5f19496369595.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

GRUBISIC, Katarina. **Projeto Orquestra Escola**: educação musical e prática social. 2012. 221 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30381003.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

HERCULANO, Silvia Helena. **A importância da música no contexto escolar**. 2009. [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119411/herculano_sh_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mai. 2021.

HUMMES, Julia maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343>. Acesso em: 12 abr. 2021.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul. 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo7.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

JUNIOR, José da Silva Fontes; CARVALHO, Valéria Lazaro; As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música em um projeto social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 28, p. 115-138, 2020. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/891>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KATER, Carlos. “Por que música na escola?”: algumas reflexões. **A Música na Escola**. Ministério da Cultura. São Paulo, 2012, p 42-45. . Disponível em: <https://amusicanaescola.com.br>. Acesso em: 16 mai. 2021.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, 43-51, mar. 2004, p. 43-51. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KIEPPER, Isley; KAISER, Izaura Serpa. Estudo do violino: uma abordagem efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. *In*: Congresso Nacional da ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: UNB, 2013, p. 1067-1077. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/51/showToc>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. [355 f.]. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes, Departamento de Música. Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jul. 2021.

KLEBER, Magali Oliveira. Celeiro de Ideias. **Boletim Arte na Escola**. São Paulo, ed. 57, Jan a mar. 2010, p. 3 . Disponível em: <https://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf>. Acesso em 19 ago. 2021.

LISBOA, Rodrigo. A importância do ensino de música na vida das crianças: considerações sobre os possíveis benefícios psicossociais. (Pôster). *In*: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 24, 2019, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: UFMS, 2019. [8] p. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/76/82>. Acesso em: 16 mai. 2021.

LISBOA, Rodrigo; PENNA, Maura. Possíveis contribuições das bandas marciais para seus integrantes: análise a partir das narrativas de vida. (Comunicação). *In*: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 24, 2019, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: UFMS, 2019. [15] p. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/75/31>. Acesso em 10 br. 2021.

MESQUITA, Fabrícia. **Flash Mob organizado pelo Programa Orquestra nas Escolas reuniu 3 mil alunos da Rede Pública Municipal de Ensino na Cinelândia**. Orquestra nas Escolas. Blog. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://orquestranasescolas.org.br/flash-mob-organizado-pelo-programa-orquestra-nas-escolas-reuniu-3-mil-alunos-da-rede-publica-municipal-de-ensino-na-cinelandia/>. Acesso em: 13 jun 2021.

LOUREIRO, Alícia maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 28, n.1, jan-jun, 2003, p. 101-112. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4329>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUZ, Cleci Cielo Guerra Guedes da. **Violinistas e método Suzuki**: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria. 2004 [?]. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4025>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MACHADO, Roberto Stepheson Anchieta. **O ensino de música na Escola Municipal Barão de Santa Margarida**: um estudo de caso. 2008. 302 f. Dissertação (Mestrado em Música. – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/58f243_ff3184256ba04c6bb3352b5bec9141be.pdf. Acesso em: 08 mai. 2021.

MARTINS, et al. Flanando pelas harmonias juvenis: contribuição para projetos de vida pela educação musical. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**. São Paulo: Faculdade de Tecnologia de Bauru, 2018, p. 1- 21. Disponível em: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutec/article/view/360>. Acesso: em 15 mai. 2021.

MESQUITA, Fabrícia. **Flash Mob organizado pelo Programa Orquestra nas Escolas reuniu 3 mil alunos da Rede Pública Municipal de Ensino na Cinelândia**. Disponível em <https://orquestranasescolas.org.br/flash-mob-organizado-pelo-programa-orquestra-nas-escolas-reuniu-3-mil-alunos-da-rede-publica-municipal-de-ensino-na-cinelandia/>. Acesso em: 1 set. 2021.

MONTANARI, Eunice Anália Soares Andrade. **Contribuição do método Suzuki para a formação docente**: uma narrativa autobiográfica. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Roraima, 2019. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wpcontent/uploads/2019/04/2.DISSERTAÇÃO-EUNICE.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MORAES, Classedonio da Silva; MORAIS, Francisco Adonias da Silva; OLIVEIRA, Jairo Antônio de Souza; PINHEIRO, Marlon Charles da Costa. **Recital didático: ações pedagógicas e ampliação da vivência musical**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília. Cruzeiro do Sul, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2815/1/2011_ClassedonioMoraes_FranciscoMorais_JairoOliveira_MarlonPinheiro.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

NÓBREGA, Matheus Lopes Costa. **A Cidade das Bandas**: o projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13099/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PAZ, Aline; DOMINGUES, Glauber Resende. A abordagem de história da música nos cadernos do método Sinta o Som na rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Música**. Programa de Pós Graduação em Música. Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 32, n. 1, p. 111-124, jan-jun, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/29138>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PAULA, Milca Maria Cavalcanti de. Banda marcial nas escolas: rica possibilidade de envolvimento com a música. (Comunicação). *In*: Conferência Regional Latino-Americana de

Educação Musical da ISME, 11, 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2017. [16] p. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2243/1174>. Acesso em: 12 mai. 2021.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, 35-43, mar. 2006, p. 35-43. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo4.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 16, mar. 2007, p. 49-56. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed16/revista16_artigo6.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, n. 25, , jan-jun. 2011, p. 141-152. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/197>. Acesso em: 18 mai. 2021.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**. Campo Grande: UFMS, v. 19, n.37, p.53-75, jan-jun. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Edital SME nº 6, de 16 de agosto de 2017**. Dispõe sobre o Programa Orquestra nas Escolas e sobre a formação da Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca e regulamenta o processo de seleção de alunos da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro que integrarão a orquestra sinfônica. Disponível em: https://1e28c1f6-2819-427b-bb3a-c532b69a9131.filesusr.com/ugd/3d7a7e_712c252fae774952bb7d4134a278b5df.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

RIBEIRO, Rafael. **Integrantes de orquestra formada por alunos das escolas municipais do Rio voltam de turnê dos Estados Unidos**. Orquestra nas escolas. Site. Blog. Disponível em: <https://orquestranasescolas.org.br/integrantes-de-orquestra-formada-por-alunos-de-escolas-municipais-do-rio-voltam-de-turne-dos-estados-unidos/>. Acesso em: 01 set. 2021.

RIO PREFEITURA. Notícia. **Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca celebra um ano de formação no palco do Theatro Municipal**. Rio de Janeiro, set. 2018. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=8425680>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RIO PREFEITURA. **Com João Bosco, Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca comemora 2º aniversário no Theatro Municipal**. Rio de Janeiro, ago. 2019. Disponível em <http://portalpcrjwp.hom.rio.gov.br/com-joao-bosco-orquestra-sinfonica-juvenil-cariocacomemora-2o-aniversario-no-theatro-municipal/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RIO PREFEITURA. Cidade Educação. Rio Acontece. Destaque. **Alunos da rede municipal de ensino do Rio fazem flash mob e param a Cinelândia**. Rio de Janeiro, set. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/alunos-da-rede-municipal-de-ensino-do-rio-fazem-flash-mob-e-param-a-cinelandia/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

RIO PREFEITURA. **Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca realiza “Concerto Música Brasileira - Rumo à Espanha”**. Rio de Janeiro, mai. 2019. Disponível em: <http://prefeitura.rio/educacao/orquestra-sinfonica-juvenil-carioca-realiza-concerto-musica-brasileira-rumo-a-espanha/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

RIO PREFEITURA. Cultura. Rio Acontece. Notícias. **Parceria entre Prefeitura e Uber vai levar Orquestra nas Escolas à Europa e viabilizar concertos**. Rio de Janeiro, abr. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.rio/cultura/parceria-entre-prefeitura-e-uber-vai-levar-orquestra-nas-escolas-a-europa-e-viabilizar-concertos/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

RIO PREFEITURA. **Cais do Valongo e Toni Garrido na Semana da Consciência Negra do Programa Orquestra nas Escolas da SME**. Rio de Janeiro, nov. 2020. Disponível em: <https://prefeitura.rio/tag/orquestra-sinfonica-juvenil-carioca/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAID, Paula Martins. Efeito da educação musical na promoção das habilidades sociais em crianças. Comunicação. *In: Congresso Nacional da ABEM, 23, 2017, Manaus. Anais [...].* Manaus: UFAM, 2017, [12] p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/gvpgHP9NHxLCdt3jZGW5Y9h/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Carla Pereira. Ensino de música na escola de educação básica: um olhar para os tempos e espaços a partir de uma orquestra escolar. *In: Congresso da ANPPOM, 27, 2017, Campinas. Anais [...].* Campinas: ANPPOM, 2017, p. 1-8. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4655>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, mar. 2005. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_artigo4.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. “Melhora de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, p. 59-64, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/veristas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/363>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil: uma análise do período compreendido entre 1990 e 2013. **Revista Vórtex**. v.7, n.3, p.1-26. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/3203>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SANTOS, Wilson Rogério dos. Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.28, p.10-27, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/820>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, Sinesio Jefferson Andrade. O futuro da educação musical na escola de ensino integral: notas a partir de uma Escola do Amanhã. **Revista Brasileira de Música**. Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 125-141. jul/dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/26283>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SOARES, Adalto. **Orquestra de Metais Lyra Tatuí**: a trajetória de uma prática musical de excelência e a incorporação de valores culturais e sociais. 2018. 252 fl. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27560>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo4.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

SOUSA, Aurélio Nogueira; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. A Banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 28, p.384-404, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/969>. Acesso em 12 mai. 2021.

SOUSA, Aurélio Nogueira; BARBOSA, Joel Luis da Silva. Bandas marciais escolares de Goiânia: relações com a vida estudantil de seus integrantes. (Comunicação). *In*: Congresso da ANPPOM, XXVIII, 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018. [7] p. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5251>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, p. 7-11 mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 05 mai. 2021.

STERVINO, Adeline. Ensino conservatorial *versus* ensino coletivo: algumas reflexões. *In*: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: UFBA, 2014, p. 25-32. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/origin/Nais_do_VI_ENECIM.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é Amor**. O método clássico da educação do talento. Tradução de Anne Corinna Gottberg. 3. ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TERNIUM. **Toquinho e Orquestra Sinfônica de Santa Cruz levam 800 pessoas à Cidade das Artes**. Disponível em: https://br.ternium.com/media/sxmbvltx/concertoosjsanacruz_set19.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

VIEIRA, Márlon Souza. **A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/ RJ**: desafios e perspectivas. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Estadual Paulista – Instituto de Artes. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142828>. Acesso em: 20 mai. 2021.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado ao violino**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php>. Acesso em: 23 mai. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ARTE NA ESCOLA. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CARLOS KATER. Disponível em: <https://www.carloskater.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTAGRAM ORQUESTRA NAS ESCOLAS. @orquestranasescolas. Disponível em: <https://www.instagram.com/orquestranasescolas/>. Acesso em 28 ago. 2021.

INTERNATIONAL SUZUKI ASSOCIATION. Disponível em: <https://internationalsuzuki.org>. Acesso em 12 mai. 2020.

ORQUESTRA NAS ESCOLAS. Disponível em: <http://www.orquestranasescolas.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ORQUESTRA NAS ESCOLAS. EDITAIS. Disponível em: <https://orquestranasescola.wixsite.com/edital>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://prefeitura.rio>. Acesso em: 20 mai. 2021

QUINTESENTIA. Disponível em: <http://www.quintessentia.com.br>. Acesso em 12 mai. 2021.

SINTA O SOM. Disponível em: <https://sintaosom.org.br>. Acesso em : 12 jul. 2021.

SOM MAIS EU. Disponível em: <https://www.sommaiseu.org.br/o-projeto/sobrenos.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

YOUTUBE ORQUESTRA NAS ESCOLAS. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/OrquestranasEscolas>. Acesso em 13 mar. 2021.