

Analizando a contribuição de Vanda Freire para o Ensino Coletivo de Instrumento Musical

Comunicação

GTE 07: Educação musical em espaços alternativos de formação

João Miguel Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro
joao.freire@musica.ufrj.br

Resumo: Este artigo analisa a produção da professora Vanda Freire, buscando discutir sua contribuição para o Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Partimos de uma revisão bibliográfica de escritos da autora, dando ênfase às suas sete diretrizes para o ensino superior em música, além de sua discussão sobre currículo, cultura e apreciação musical, passando por seus estudos sobre ensino coletivo. Suas proposições teóricas foram confrontadas com a proposta do projeto de extensão que ela coordenou. Foi possível identificar uma coerência entre suas ideias e sua atuação à frente do projeto, ambas embasadas pela dialética e pela fenomenologia. Como resultados, entendemos que suas contribuições para o ensino coletivo passam pelo protagonismo dado aos estudantes na escolha do repertório, a valorização da cultura musical trazida por cada um, bem como a ênfase na transformação social através da prática musical.

Palavras-chave: Vanda Freire; Ensino Coletivo de Instrumento Musical; Método de Ensino

1. Introdução

O presente trabalho analisa as contribuições teóricas e práticas da professora Vanda Freire (1945-2015) para a área de Educação Musical, focando especificamente no Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM). Tomaremos como base alguns de seus textos- livro, artigo, comunicações de pesquisa em congressos. Mesmo sem todos tratarem diretamente ou exclusivamente de ECIM, podemos identificar como suas diretrizes para o ensino superior de música (Freire, 2011), bem como outros conceitos abordados nesses trabalhos, trazem importantes reflexões e posicionamentos sobre o tema.

A revisão narrativa de literatura será complementada pela discussão de como suas formulações foram empregados no projeto de extensão “Escola de Música de Manguinhos” (EMM), idealizado e coordenado por ela até seu falecimento.

Entendemos que sua atuação no campo do Ensino Coletivo trouxe importantes impactos na formação e na docência de diversos profissionais, que direta ou indiretamente, puderam se beneficiar de suas orientações e propostas.

2. Revisão dos trabalhos de Vanda Freire

Iniciaremos essa revisão com o livro *Música e Sociedade* (2011), onde Freire apresenta sua proposta para a formulação de um currículo de ensino superior de música, a partir de uma perspectiva dialética.

Reconhecendo o campo do currículo como um espaço disputado e contraditório, onde diferentes ideologias e concepções de música, de educação e de sociedade se encontram e se chocam, Freire defende uma reorientação da formação superior em nossa área, para que ela seja imbuída de um compromisso estético e político. O objetivo dessa formação deveria ser a transformação social a partir de um percurso formativo em que arte e sociedade se interconectam de forma dialética. Nessa relação entre o indivíduo e a cultura, entre música e sociedade, suas trocas são uma via de mão dupla, onde tanto a sociedade influencia a música, quanto a música influencia a sociedade. Em sua proposta, a criação assume o protagonismo, sem que esse foco implique em que os conhecimentos de outras épocas sejam desprezados.

A proposta curricular da autora não se trata de apresentar uma grade curricular, mas de, à luz de sete diretrizes para a formação superior, discutir como essas guias podem orientar a construção de um currículo em sintonia com as necessidades específicas de cada tempo histórico e cada localidade. Passaremos a apresentar essas diretrizes.

- 1) **Historicidade:** essa diretriz destaca a dinâmica histórica, reforçando a conexão entre os diferentes momentos da História. Defende que a música, como fato histórico, tem múltiplas relações com a sociedade e com valores e procedimentos de diferentes tempos. “O compromisso com a historicidade impede o exercício de uma arte aparentemente destituída de marcos temporais e espaciais, ou seja,

alienada” (Freire, 2011, p. 187) Levar em conta esse princípio impede a eleição de um modelo ideal de música.

- 2) Criação de conhecimento: reforça a importância de que a educação superior tenha como base gerar novos conhecimentos e entendimentos sobre música, evitando o dogmatismo. “Criar conhecimento permanentemente não significa excluir ou desprezar os conhecimentos ou conteúdos do passado, mas significa não parar neles.” (Freire, 2011, p. 189).
- 3) Preservação de conhecimento: esse princípio não significa imobilismo de conteúdos, mas sim garantir acesso ao acervo cultural da humanidade, “[...] revisitado a partir de reflexões críticas sempre renovadas, dando conta da dinâmica desse conhecimento num processo de recriação permanente.” (Freire, 2011, p. 189) “Preservar conhecimento é debruçar-se sobre os conteúdos e repertórios do passado e do presente, preservando a historicidade e a dinâmica que eles carregam, reconhecendo seus referenciais espaciais, temporais, culturais, de modo a poder analisá-los criticamente e gerar novos conteúdos e repertórios enriquecidos.” (Freire, 2011, p. 190)
- 4) Reflexão crítica e elaboração teórica: os princípios anteriores dependem da análise crítica, que permite elaborações e reelaborações teóricas. “Reflexão crítica e elaboração teórica permanentes, como princípio, implicam em conceber o conhecimento, prático ou teórico, como transitório, como permanentemente inacabado, passível de recriação permanente.” (Freire, 2011, p. 191) Numa perspectiva dialética, esses procedimentos partem da prática e a ela retornam, sem que haja uma prática “que não remeta criticamente à teoria, nem a uma teoria que não se alimente permanentemente da prática.” (Freire, 2011, p. 191)
- 5) Prática atual: “Compromisso com a prática musical atual é compromisso com todas as modalidades musicais que se mesclam na contemporaneidade, refletindo sobre os conflitos e contradições sociais que essas músicas representam.” (Freire, 2011, p. 191)
- 6) Implicação política: reconhecendo que não pode haver transformação social sem conhecimento, essa diretriz defende dialeticamente que o conhecimento deve ser visto numa perspectiva totalizante, sem desconsiderar sua conexão com a sociedade que o produz. “Compromisso político, segundo esse ângulo, pressupõe inserir os conteúdos nos contextos humanos e sociais que lhes dão sentido, ao invés de tentar isolá-los para compreendê-los.” (Freire, 2011, p. 194)
- 7) Expressão estética: reforça centralidade da dimensão estética na formação musical e destaca a impossibilidade de se pensar em conteúdos descontextualizados, já que a manifestação estética está vinculada ao seu contexto de produção. “Se arte é conhecimento, e se arte decorre da experiência estética, não se pode pensar em ensino superior de música sem assumir compromisso com a expressão estética, mas é preciso considerar que estética pressupõe escolha, e escolha pressupõe valores; e valores só existem em interação com a cultura, ou seja, com a sociedade. Dar conta da dimensão estética é dar conta das relações sociais em que as concepções estéticas se inserem, é dar conta do dinamismo dessas concepções, na totalidade de que fazem parte.” (Freire, 2011, p. 196)

Após a apresentação dessas diretrizes, seguimos para a análise de alguns pontos do texto de 2001, em que são discutidos currículo, cultura e apreciação musical. Sua definição de cultura é usada como ponto de partida para se pensar o currículo. Coerente com sua perspectiva dialética, seu entendimento sobre cultura reconhece sua diversidade de manifestações.

Nessa perspectiva, podemos observar que um dos conflitos a ser considerado em qualquer reflexão curricular é o da contradição de culturas brasileiras, e, conseqüentemente, de suas diversas formas de expressão. Utilizaremos neste texto, intencionalmente, a expressão "**culturas brasileiras**" para entendermos que não temos uma cultura homogênea, mas um tecido cultural complexo e diversificado. (Freire, 2001, p. 69, grifo da autora)

A autora critica os currículos das formações superiores em música praticados no Brasil, por enfatizarem repertório e práticas musicais europeus, com recorrente omissão ou menor espaço dado à música brasileira.

Outro ponto importante é o reconhecimento de que, além do eurocentrismo, os currículos de música ainda assumem uma dicotomia entre música popular e erudita, quase sempre desvalorizando ou sequer trabalhando a primeira.

Primeiramente, podemos ressaltar que a própria formação dos professores de música tem se incumbido de conservar, sem criticar, essas concepções discriminatórias, como a dicotomia música erudita/ música popular. Um currículo concebido em moldes da pedagogia crítica integraria, necessariamente, toda e qualquer concepção de música, promoveria a comparação e o confronto dessas concepções e a ampliação do próprio conceito de música para esses professores em formação. (Freire, 2001, p. 70)

Essa crítica ao modelo curricular de música adotado no Brasil está em consonância com as sete diretrizes apresentadas acima, ao valorizar a prática atual e contextualizada, enfatizando a música brasileira, em suas diversas manifestações, sem eleger um modelo ideal a ser seguido¹.

Ao tratar da apreciação musical, a autora defende que os seguintes pontos sejam observados, independentemente do nível em que a atividade for empregada:

- respeitar a cultura dos alunos;

¹ Apesar de as diretrizes terem sido publicadas no livro de 2011, elas se originam da tese da professora, de 1992. Portanto, o texto de 2001 concorda com o de 2011, não o contrário.

- ampliar o universo de escuta do aluno, ainda que o ponto de partida seja a música que o aluno traz do seu cotidiano;
- conduzir a elaboração crítica de conceitos;
- conduzir a reflexão, contribuindo para a criação musical e para a interpretação musical;
- conduzir a construção de conhecimento musical (conhecimento crítico, criativo, inovador e não discriminador). (Freire, 2001, p. 72)

Outros textos de Freire tratam especificamente do ensino coletivo de instrumentos musicais. Eles abordam resultados de pesquisa sobre o projeto de extensão “Escola de Música de Manguinhos”, focando especificamente em questões metodológicas.

Um ponto importante adotado na prática de ECIM defendida por Freire é a articulação entre procedimentos formais e informais de educação (Freire *et al.*, 2010), de forma a: “[...] gerar subsídios para situações de ensino de música similares, buscando suprir lacuna de pesquisas que analisem a consolidação, na prática, de métodos de ensino de música que tragam as práticas informais de música para o âmbito do ensino formal e não-formal.” (Freire *et al.*, 2010, p. 485)

A metodologia empregada envolvia atividades centradas no professor, inclusive com algum tipo de notação musical (procedimentos do ensino formal), assim como atividades em que os alunos aprendiam por imitação, de ouvido e sem notação, havendo aprendizagem entre pares também (aprendizagem informal). A escuta era um elemento central no processo, com os estudantes lidando com diferentes práticas musicais nas aulas².

Outro aspecto importante relatado pela autora (Freire; Jardim; Freire, 2011) foram as dificuldades apresentadas pelos professores nas aulas de ensino coletivo. As dificuldades encontradas e as soluções propostas foram debatidas à luz de princípios do ensino coletivo (ênfase das aulas na prática coletiva, sistematização teórica após a prática, trabalhar com diferentes níveis de proficiência musical), visando a superar os obstáculos à aprendizagem. Como exemplo de dificuldade, uma delas foi a integração de estudantes com níveis de conhecimento e de prática diferentes. Foram apresentadas diferentes situações em que os professores construíram arranjos com diferentes níveis de dificuldade de forma a que todos

² Isso será discutido na seção seguinte.

participassem com partes que fossem musicalmente interessantes. Como resultado das intervenções dos professores e do Apoio Pedagógico³:

Nos exemplos citados, constatamos que houve bons resultados, no que concerne à aplicação dos princípios da metodologia do ensino coletivo, por conta da estratégia pedagógica de elaborar arranjos em função dos diferentes níveis de técnica instrumental dos alunos, valorizando todas as partes do arranjo, das mais simples às mais elaboradas, considerando-as essenciais ao produto final. Todos os alunos eram incluídos na prática musical, podendo participar da construção do arranjo, contemplando outros aspectos, como integração social e musical do grupo. (Freire, Jardim, Freire, 2011, p. 6)

3. Escola de Música de Manguinhos: princípios teórico-metodológicos

Agora vamos discutir como os princípios revisados acima foram empregados no Ensino Coletivo. Para isso, vamos analisar os pressupostos teórico-metodológicos do projeto de extensão coordenado pela professora, a Escola de Música de Manguinhos. Nosso foco não será nos resultados do projeto como ação extensionista, o que foi discutido em artigos feitos por Vanda Freire e colaboradores em diversas ocasiões. Vamos nos deter nos fundamentos teórico e sua operacionalização, para depois relacionar com os pontos discutidos na seção anterior.

O projeto da EMM iniciou-se em 2008. Seu objetivo era oferecer aulas de música à comunidade de Manguinhos e colaborar com a transformação de sua realidade social. O projeto era atrelado a um projeto de pesquisa, que avaliava métodos de ensino que transitassem entre o formal e o informal. Mais adiante, vamos tratar de como esse foco na metodologia trouxe contribuições para o ECIM.

Os princípios que nortearam a EMM foram os seguintes:

- 1) Diálogo constante entre metodologias formais e não-formais de ensino, levando em conta a experiência musical prévia dos alunos;
- 2) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles;

³ Professores pós-graduados que atuavam acompanhando as aulas e intervindo quando necessário. Eu fui membro desse grupo.

3) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais, conduzindo os alunos, gradativamente e de acordo com a necessidade, às informações técnicas e teóricas e às considerações estéticas relativas a seu fazer musical.

4) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, de forma a propiciar comparação crítica entre diferentes realidades musicais e mudanças de atitude em relação a hábitos musicais.

5) Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo, assim, para que os alunos desempenhem ativamente e de forma consciente o papel de cidadãos.

Com base nesses princípios, as aulas da EMM foram estruturadas, dando especial destaque à escolha de repertório de forma coletiva, envolvendo os professores e os alunos de cada turma, sem nenhuma discriminação de nenhum tipo de gênero musical. Todas as práticas musicais eram acolhidas e respeitadas.

Isso trazia um desafio para os professores e para a coordenação. Os professores tiveram que aprender a planejar aulas sem que isso dependesse do repertório a ser trabalhado e a ter que fazer arranjos (ainda que coletivamente) de músicas que, às vezes, eram novidade para eles. Isso exigia criatividade, domínio técnico do instrumento e a capacidade de adequar os arranjos ao nível de proficiência musical dos estudantes. A coordenação tinha o trabalho de, nas reuniões pedagógicas mensais de planejamento, mapear as músicas que os professores pretendiam apresentar, de forma a limitar a duração da apresentação e a fomentar as colaborações entre professores.

Outro ponto importante era como os cursos eram organizados. Os cursos eram divididos entre Curso Infantil (até 12 anos) e Curso Juvenil-Adulto (acima de 12 anos). Ao não separar jovens e adultos, propiciou-se um espaço de convivência diferenciado, em que adolescentes conviviam e faziam música com adultos de todas as idades, até mesmo idosos. Nessa convivência, houve a troca de repertórios entre pessoas de idades diferentes de maneira natural, não forçada.

Como forma de avaliação do projeto, mas sem notas para os estudantes, havia apresentações bimestrais, fechando os módulos bimestrais dos cursos. Nessas apresentações, não eram feitas normalmente apresentações de cada turma (teclado, violão, percussão etc.) separadamente. O planejamento dessas apresentações era feito coletivamente entre professores e a coordenação, de forma a que houvesse um proponente da música a ser apresentada e os demais professores poderiam mandar seus estudantes para participar. Ou seja, um professor de guitarra poderia propor um rock, por exemplo, e, além dos alunos de guitarra, ele solicitava um baixista, um baterista, um cantor etc. Dessa forma, apesar do pouco tempo para preparar as apresentações com o repertório do bimestre, havia essa colaboração entre professores que auxiliava a que o resultado final fosse satisfatório. Havia, inclusive, colaboração entre os Cursos infantil e Juvenil-Adulto, mais uma vez desfazendo as separações entre faixas etárias. Os professores também tocavam com suas turmas, quando necessário, diminuindo a distância entre eles e os estudantes e servindo como modelos de competência musical para os alunos.

Como os estudantes não eram classificados por nível de conhecimento ou de prática musical, havia trocas de saberes entre os alunos, como é frequentemente destacado nas publicações sobre ECIM, como um ponto favorável deste formato de aulas (Montandon, 2014; Cruvinel, 2009).

A EMM tinha aulas de instrumento, de prática de conjunto, de apreciação e criação musical, bem como uma disciplina voltada para a discussão da relação entre Música e Sociedade. Em todas as disciplinas ofertadas, havia o estímulo à prática musical e, também, à criação musical. Devido a esse estímulo à criação, começaram a ser formadas bandas na escola, compostas por estudantes da escola. Tanto grupos formados, quanto estudantes que não entraram em nenhum conjunto passaram a compor. Isso levou a coordenação a promover festivais com canções autorais, que tiveram duas edições. Esses eventos não eram competitivos e foram um espaço importante para que suas vozes fossem ouvidas e para que esses alunos pudessem se expressar artisticamente.

4. Conectando a teoria e a prática

Após apresentar alguns dos princípios e das características da EMM, passamos a analisar a conexão entre os conceitos teóricos propostos por Freire com a proposta do projeto.

A EMM e o projeto de pesquisa associado eram embasados em uma perspectiva crítica-dialética (a pedagogia crítico-social dos conteúdos) e na pedagogia pós-moderna, de inspiração fenomenológica e dialética.

Os referenciais teóricos adotados seguiam uma concepção de educação e de sociedade em transformação, com a educação tendo como função a transformação da realidade social. Isso está expresso princípios 4 e 5 que embasam a EMM- ampliação da experiência musical, de forma a transformar a atitude frente à música e a construção de reflexão crítica estética e social contribuindo para uma cidadania mais consciente.

O papel da apreciação musical está valorizado, tanto no artigo de 2001, quanto na proposta da escola, ao entendê-la como atividade crítica e de construção de sentido a partir da experiência vivida (a audição de uma música).

A preocupação com a valorização das experiências prévias dos estudantes e suas diferentes culturas musicais está presente nas diretrizes para o ensino superior, no artigo sobre currículo e cultura e na proposta da escola. Ao reconhecer a música como cultura, Freire abre espaço para uma apreciação genuína das diversas manifestações musicais, oriundas de diferentes culturas. Isso está em conexão tanto com a preservação de conhecimento- teórico ou prático (repertório)- quanto com a geração de novos conhecimentos. Ao lidar com diferentes práticas musicais, os estudantes podem desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o que tocam e ouvem, ampliando sua capacidade de compreensão musical (a diretriz sobre Reflexão crítica e elaboração teórica). O fato de o repertório ser negociado coletivamente e de os estudantes se apresentarem regularmente propiciava espaço para conhecer novos repertórios e exercitar a aceitação dos diferentes mundos musicais em que cada um estava inserido.

A liberdade de escolha do repertório a ser tocado garantia um espaço democrático em que todas as vozes eram ouvidas e tinham sua importância. Isso trazia um elemento de variedade para o repertório praticado na escola, já que eram mais pessoas propondo músicas e negociando suas preferências. A música trazida pelos estudantes não era uma porta de entrada para chegar a “algo que valha a pena” (Green, 2012, p. 62) - uma noção de que haveria uma música de qualidade que deve servir de modelo e repertório na prática da Educação Musical, e que normalmente é a música de concerto ocidental. Os estudantes puderam conhecer e tocar músicas de tradição oral, bem como composições próprias, música popular de artistas consagrados (brasileiros e estrangeiros) e repertório dito erudito. Tudo isso foi aprendido por imitação e treino, sem a ênfase na notação musical (que era utilizada algumas vezes, como uma das formas de se aprender).

A proposta de se pesquisar e desenvolver uma metodologia que transitasse entre o formal e o informal foi um ponto importante, que conjugava a ação extensionista com a pesquisa em Educação Musical. O reconhecimento de todos os repertórios como meios para se aprender música era complementado pelo uso de recursos de aprendizagem mais próximos daqueles pautados pela aprendizagem informal- sem o uso de partituras, com ênfase no aprendizado pela escuta e pelo aprendizado entre pares. Isso foi um desafio para os professores da EMM, que eram licenciandos ou recém-formados, e que vinham de uma formação voltada para a técnica musical e em que a partitura era um recurso central para o ensino-aprendizagem de música⁴.

Esse último ponto traz uma outra contribuição da junção entre pesquisa e extensão no projeto- a formação docente. A EMM acabou servindo como espaço complementar de formação para os licenciandos e para os já graduados. Muitos dos professores tinham pouco ou nenhuma experiência com o ensino coletivo e puderam aprender como trabalhar nesse formato. Além disso, uma série de pesquisas foram realizadas, em nível de graduação, mestrado e doutorado, tendo a EMM como campo para as investigações. Muitas dessas pesquisas tiveram caráter prático, com a avaliação de propostas de ensino coletivo empregadas em sala. Outras se debruçaram sobre a bibliografia sobre ECIM. Isso enriqueceu não só a

⁴ Situações identificadas nas reuniões pedagógicas.

prática de cada professor que pesquisou, mas serviu para a consolidação e aperfeiçoamento da metodologia empregada na escola.

O papel da criação musical, considerada por Freire como o ápice da expressão estética foi contemplado também. A EMM tinha aulas de criação, mas havia também o trabalho com a improvisação nas diferentes aulas. Além disso, como relatado, houve duas edições de um festival de composições autorais dos estudantes, reforçando o compromisso com a criação e a expressão estética, uma das sete diretrizes de Freire (2011). Houve também um trabalho de improvisação e composição coletiva em uma turma de violão que se deu como uma pesquisa de mestrado (Souza, 2018). Apesar de a pesquisa ter sido concluída após o falecimento da professora Vanda, ela foi inicialmente orientada por ela e seguia suas diretrizes como referencial para pensar o ensino coletivo.

Esse espaço para a criação é uma das propostas defendidas por Bates (2016) para que a Educação Musical possa ajudar a combater a desigualdade e a pobreza. Dar voz aos excluídos ou vulnerabilizados social e economicamente, através da composição, é uma dessas formas: “[...] música é um meio para que os povos oprimidos desenvolvam suas próprias vozes de forma a falarem abertamente contra a injustiça⁵.” (Bates, 2016, p. 6) Outra forma defendida pelo autor também era adotada na escola- a escolha de repertório com conteúdo que trate de desigualdades sociais. Isso era especialmente trabalhado nas aulas da disciplina de Música e Sociedade.

5. Considerações finais

Este trabalho analisou a contribuição da professora Vanda Freire para o Ensino Coletivo de Instrumento Musical, baseado em seus escritos teóricos e no projeto de extensão que coordenou, onde aplicou suas concepções de currículo, cultura e de metodologia do ensino coletivo.

⁵ [...] music is a means for oppressed people to develop their own voices in order to speak out against injustice.

Suas propostas trouxeram contribuições para o ECIM, ao valorizar o papel de transformação social da Educação Musical. Isso foi trabalhado na EMM dando protagonismo aos estudantes na escolha de repertório, valorizando suas experiências culturais prévias, por exemplo.

A motivação é destacada, quando se fala das vantagens do ensino coletivo sobre o ensino tutorial. Normalmente, fala-se sobre a motivação de ver outras pessoas tendo dificuldades e de estar na companhia de colegas que acabam por incentivar seu progresso. No caso da EMM, essa motivação também vinha do fato de os estudantes se sentirem representados musicalmente pelo que tocavam.

Ao valorizar a expressão estética, enfatizando a criação musical como sua instância máxima, os estudantes (oriundos das favelas de Manguinhos, bem como de bairros periféricos ao redor dessas comunidades) tiveram suas vozes ouvidas e acolhidas, sendo estimulados a se expressar musicalmente por meio da execução instrumental e da criação musical. Isso fortaleceu a autoestima e a capacidade de autoexpressão dos participantes, conforme as pesquisas de avaliação do projeto com os estudantes revelaram. Diversos participantes passaram a tocar, de forma amadora ou profissional, em práticas religiosas, em grupos musicais, em bandas das forças armadas, dentre outros espaços.

O contato e a prática de diferentes repertórios, de diversos locais e épocas, trouxeram uma ampliação dos horizontes musicais dos alunos, diminuindo preconceitos com as produções musicais que desconheciam. Isso, aliado ao fato de fazerem música em grupo com pessoas de diferentes idades e vivências, contribuiu para terem novas experiências de vida, podendo desenvolver respeito e cooperação entre pessoas de forma mais abrangente. Isso também é um fator para a transformação social.

Destacamos também o entrelaçamento de uma ação extensionista com um projeto de pesquisa. O fato de a coordenadora pesquisar as práticas desenvolvidas na atuação com os estudantes propiciou o aprimoramento das aulas e da metodologia empregada. Os trabalhos publicados serviram de inspiração para os professores do projeto, que passaram a pesquisar tomando a EMM como laboratório de pesquisa. Em pesquisas realizadas com eles, bem como em seus depoimentos informais, vários relataram que aprenderam de fato a dar aulas em grupo no

projeto. Ou seja, a pesquisa e a extensão contribuíram diretamente para o ensino praticado no projeto e fora dele.

Sintetizando nossos achados, podemos ver uma clara coerência entre discurso e prática da professora Vanda Freire. Todo o seu trabalho foi voltado para uma educação de qualidade, democrática e acessível a todos. Suas formulações teóricas e sua atuação na docência, na extensão e na pesquisa reforçaram seu compromisso com a função social da música, em ser veículo de expressão de ideias e sentimentos individuais. Ao mesmo tempo, isso era conjugado com um compromisso coletivo, social, com a contextualização das práticas musicais e com o respeito à diversidade humana e musical, visando à superação das desigualdades e injustiças.

Referências

BATES, Vincent C. Foreword: How can music educators address poverty and inequality? *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (1): 1-9. Disponível em: <act.maydaygroup.org/articles/Bates15_1.pdf> Acesso em: 12 fev. 2019

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como alternativa metodológica na educação básica. *O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música* / Vanda Lima Bellard Freire. - 2. ed. rev. e ampl. - Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FREIRE, Vanda Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, número 6, p. 69-72, 2001.

FREIRE, Vanda Bellard; JARDIM, Helen Silveira; FREIRE, João Miguel Bellard. Ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos - avaliando a prática. In: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2011. *Anais [...]*, s. p.

FREIRE, Vanda Bellard; JARDIM, Helen Silveira; MOURA, Lya Celma Pierre de; FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão do informal ao formal. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. *Anais [...]*. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2025

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v.20, n. 28, p. 61-80, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. A prática de ensino de instrumento em grupos nos Estágios Supervisionados Docentes. In: XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. *Anais: XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM- Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. 2014

SOUZA, Reinaldo Santos de Oliveira Souza. *Criação Musical e Improvisação no Ensino Coletivo De Violão: uma experiência na Escola de Música de Manguinhos*. Rio de Janeiro 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.