

Educação Musical em Projetos Sociais: Análises reflexões e possibilidades

Anderson Brasil

Universidade Federal da Bahia – UFBA
sonsbrasil@gmail.com

Elisama da Silva Gonçalves Santos

Universidade Federal da Bahia – UFBA
elisamamus@yahoo.com.br

Leonardo Moraes Batista

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
leonardomoraesbatista@gmail.com

Mônica Luchese Marques

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
monicaluchese@hotmail.com

Resumo do simpósio: A proposta desse trabalho coletivo visa construir um diálogo entre quatro pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado, no campo da Educação Musical em espaços socioculturais de Educação. Tratamos de questões acerca do ensino, da aprendizagem, da música como elemento cultural e desenvolvimento humano e de aspectos que rodeiam o educador musical atuante em projetos sociais. As pesquisas aqui apresentadas estão em sob a ótica qualitativa em âmbito subjetivista e se constituem em análise reflexiva e crítica em pilares institucionais, históricos, socioculturais e pedagógicos musicais. Os pressupostos teóricos utilizados pelos autores trazem conceitos filosóficos e sociológicos do campo da Educação e da Educação Musical que dialogam com um ensino em busca dos direitos humanos e emancipação da realidade social vivida pelo indivíduo participante das ações socioculturais lideradas pela sociedade civil, a partir de uma pedagogia crítica e autônoma frente ao processo aprendizagem tecendo relações com a música, com a cultura e com a sociedade. Tais conceitos estão em consonância com Freire (1987, 1996, 2005), Kleber (2009, 2012, 2014), Tardif (2010), Candau (2008), Gohn (2006, 2010, 2011) e Souza (2009, 2014), visando construir um diálogo entre os espaços não formais de educação que se configuram como ONGs e Projetos Sociais no diálogo com um currículo que possa abarcar as diferentes formas de promoção do interculturalismo como proposta de ampliação de conhecimento de mundo e de si, por parte dos atores que participam das atividades propostas por essas iniciativas da sociedade civil. Como os Projetos Sociais são sobremodo emergentes no campo da Educação Musical, propõe-se nesse texto a ampliação do objeto aprender e ensinar música, para adiante dos aspectos que permeiam o contexto social em que os projetos sociomusicais estão

inseridos, objetivamos analisar, refletir e descrever o que a música favorece para a vida dos alunos participantes.

Palavras chave: Projeto Social, ONGs, Educação Musical, Educação não formal, Ensino e Aprendizagem Musical, currículo.

O Educador Musical e os Projetos Sociais, algumas reflexões...

Anderson Brasil

Universidade Federal da Bahia - UFBA
sonsbrasil@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte de minha tese de doutorado em andamento no PPGMUS - UFBA. Nele, trago algumas discussões que são a centelha para ponderar os aspectos sócios contemporâneos que rodeiam o educador musical atuante em projetos sociais. São pressupostos teóricos Freire (1987), Santos (1988) e Kleber (2012). Como os Projetos Sociais são sobremodo emergentes no campo da Educação Musical, propõe-se nesse texto a ampliação do objeto aprender e ensinar música, para adiante dos aspectos que permeiam o contexto social em que esses projetos sócio musicais estão inseridos. Buscamos dialogar com alguns teóricos da área de conhecimento educação musical sobre o perfil do educador que atua especificamente no contexto dos Projetos Sociais e os feitos que circundam a sua prática docente.

Palavras chave: Educação Musical, Projetos Sociais, Formação do Educador Musical.

Introdução

Esse texto brotou a partir de uma palestra ministrada por mim na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde fui convidado a falar sobre a formação do educador musical em projetos sociais. Mesmo tendo escrito alguns trabalhos sobre projeto social, tive a oportunidade de trazer ali, pela primeira vez, algumas de minhas vivências enquanto morador de periferia, de docente que atua há quinze anos nesse contexto, onde ao findar minha fala, recebi o pedido de alguns colegas para registrar em trabalho o que ali foi trazido.

Na semana em que aconteceu a referida palestra, pairavam discussões acaloradas sobre uma ação policial que finalizou com 12 mortos, em uma comunidade atendida pelo projeto social que atuava, onde tinha muitos alunos e amigos, na cidade de Salvador na Bahia. Seria muito fácil aqui, tecer atinados comentários, avaliar a ação policial, defini-la como extermínio, genocídio, como ouvir por diversas vezes em explanações eloquentes de quem nunca adentrou uma comunidade como a que aconteceu esse triste acontecimento. Poderia também legitimar essa ação, haja vista, foi apreendida uma considerada quantidade

de armas e drogas, e é inegável, que alguns daqueles jovens estavam de fato envolvidos com o tráfico de drogas. Mas as questões que envolvem uma situação tão importante como essa, vão muito além das demandas tratadas pela mídia.

Muitos desses policiais são oriundos de comunidades pobres, favelas, e muitas vezes são até expulsos dali quando entram para a corporação com ameaça da própria vida. Mas quem são esses policiais? Quanto eles ganham? Qual será o tempo de formação deles? O que muitos não sabem, é que muitas vezes eles não têm recursos sequer para trabalhar, são muito mal remunerados, expõem suas famílias por causa do risco diário a que são expostos e o principal, são a ponta da lança, servem para equilibrar uma equação errônea do estado brasileiro em não ter investido primariamente em educação.

Muitas periferias urbanas desconhecem serviços basilares como saúde, lazer e educação, concebendo crianças órfãs, privadas do mínimo de dignidade humana, se tornando por vezes revoltadas com a vida, consigo mesmas, e em muitas ocasiões são cooptados pelo crime (GUIMARÃES, 1995)¹. Por ter falhado com esses misteres imprescindíveis em uma sociedade igualitária, permitindo inclusive que essas comunidades se instalassem sem qualquer planejamento, orientação e suporte, o estado aplica aquele que deveria ser o último recurso: a polícia. Retornam agora por meio da polícia, muitos filhos, envergados de uma farda, armas, confrontando muitas vezes até a morte aqueles que são seus irmãos de berço, filhos de um pai ausente, o Estado.

Quando aludimos aqui o Estado, a Polícia, partimos do entendimento que ambos são constituídos por pessoas comuns, oriundas de diversas partes de nossa sociedade, investidas de uma autoridade temporal, onde nos enxergamos como parte dela, responsáveis pelo seu bem-estar e equilíbrio.

Os noticiários nos trazem diariamente doses homeopáticas de violência, e por muitas vezes, não atentamos que os números produzidos pela violência nas grandes metrópoles brasileiras dos deixam muito a frente de várias guerras civis em diversas partes do mundo. O Brasil tem atualmente nesse ano de 2015 seis assassinatos por hora, a maioria

¹ GUIMARÃES, Eloisa. *Escolas, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: PUC - Rio. Tese (Doutorado em Educação). 1995.

de homens negros, a cada dez minutos uma pessoa é assassinada, indicadores que levam o Brasil a superar em 20 anos a guerra do Vietnã, dado esse extraído do Anuário de Segurança Pública².

Isso nos faz lembrar Gohn quando diz: que um dos grandes problemas sociais contemporâneos é o fenômeno da naturalização da injustiça, exploração e a pobreza das mentes na população, Gohn (2011).

Parece que enfrentamos enquanto sociedade uma crise inacabável, onde não existe uma solução para as questões de cunho social que nos aflige. Bauman (2004) remete um pouco sobre isso dizendo:

O aspecto crucial é que, enquanto tudo isso acontece à nossa volta, não podemos honestamente dizer o que nós, usando nossas ferramentas e recursos domésticos, podemos fazer para evitar a ruína. Não se trata mais de um soluço temporário, de uma desaceleração subsequente a um superaquecimento da economia que precede um outro boom, de uma irritação momentânea que irá embora e “se tornará parte da história”, quando lidamos com impostos, subsídios, pensões e incentivos, estimulando outra “recuperação conduzida pelo consumo”. As raízes do problema, ao que parece, se afastaram para além do nosso alcance. E seus aglomerados mais densos e espessos não podem ser encontrados em nenhum mapa de levantamento topográfico. (BAUMAN, 2004, p. 26).

O atual contrato social acaba por permitir que no processo de inclusão proposto, exclua aqueles que não se adaptam a essa “inclusão”, como diz Santos: “A inclusão tem sempre por limite aquilo que exclui” SANTOS (1999).

Quando proponho ponderar sobre o olhar humanístico necessário a esse professor que lida com aspectos tão peculiares nessa citada palestra, tais como exposição cotidiana a violência, falta de recursos e toda problemática contextual sobre as comunidades que abrigam esses projetos, tive ao findar a minha fala o imediato desabafo de alunos que relataram total encontro com o que ali foi trazido. Mas porque discorreremos aqui até então sobre estatísticas de violência, contrato social entres outras demandas? Julguei necessário tratar aqui alguns temas recorrentes hoje no campo da educação musical para que

² Fonte: www.forumseguranca.org.br

alarguemos a discussão, até acercar-se ao cerne deste trabalho, o educador musical e os projetos sociais.

Porque os projetos sociais tem crescido? Por que eles têm ganhado destaque em pesquisas científicas? Segundo Kleber (2012), os projetos sociais, ONG'S, tiveram nos últimos trinta anos grande projeção mediante movimentos sociais de diversas naturezas, os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram conhecimento. Ao longo desses anos atuei em quatro projetos sociais, todos distintos, mas comumente abrigados em grandes bairros periféricos da cidade de Salvador na Bahia. Esses quatro projetos foram totalmente marcados pelo seu público discente, bem como suas localidades, o que me permitiu o entendimento que não se pode generalizar os projetos sociais, bem como os bairros em que eles se situam.

Quando retrato aqui o cerne desses projetos, parto da compreensão de que eles buscam enfrentar as situações de violência, pobreza extrema e inegável ausência dos poderes públicos, por causa do silêncio da própria sociedade, não havendo oportunidade aqui de tratar as literaturas que desdizerem-se sobre essa funcionalidade social, haja vista, teremos posturas e valores heterogêneos não só para esse tema, mas muitos outros na área de conhecimento educação musical.

Perante este viés, julgo imprescindível trazer aqui as palavras de Paulo Freire nos lembrando de que a educação é como um processo inconcluso e em constante mutação, com papel fundamental no processo de superação da pobreza e do descaso, a ser protagonizada, pela própria sociedade. (FREIRE 1987, 1997). Seria os projetos sociais uma indicação de que esses projetos existem alavancados por esse descaso citado por Freire décadas atrás?

Ainda na última década a educadora Alda Oliveira ao realizar umas das pesquisas pioneiras sobre o tema dentro educação musical trouxe a seguinte observação:

O terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais como um mercado de trabalho que está em franco desenvolvimento para o educador musical (OLIVEIRA, 2003, p. 95).

Quando constatamos o avanço no surgimento de mais e mais projetos sociomusicais, de pronto indagamos: porque eles são necessários? Para isso queremos avançar na compreensão no contrato social que nos rege hoje enquanto sociedade e na discussão sobre o perfil desse educador tão emergente na sociedade contemporânea.

A formação do educador musical face aos projetos sociais

Esse trabalho busca aclarar um pouco a realidade muitas vezes encontrada nessas comunidades, na sala de aula, mas esquadrinha, sobretudo, nossas praxes docentes com as palavras de Paulo Freire quando diz:

Não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não dá morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Como posso orientar meus alunos a atuar em tal contexto se muitas vezes estou imbuído de um pudor em tratar, escrever, denunciar a dura e tão presente realidade a que somos submetidos? Como posso superar a pobreza e o descaso se não me enxergo como protagonista nessa transformação? Paulo Freire versa sobre a nossa tarefa dizendo:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis” se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987).

Atuei muitos anos como educador musical na escola regular, no ensino particular, na universidade, mas ao longo de quase 15 anos ensinando em projetos sociais me sinto compelido a descortinar um pouco da realidade muitas vezes encontradas nesse contexto específico de ensino, que demanda como citado acima, de coragem e vontade de proporcionar transformação por meio do ensino da música. Por lidar muitas vezes com jovens expostos a vulnerabilidade social, alguns educadores que atuam nesses projetos acabam por presenciar acontecimentos incomuns ou mais ausentes no contexto regular de ensino, a exemplo de óbitos de alunos de suas turmas em intervalos ínfimos como de uma aula para outra.

Certa vez em uma aula para alunos de graduação relatei sobre alguns alunos de classes primárias existentes nessas periferias atendidas por mim ao longo dos anos. Falava que muitos dessas crianças com quatro, cinco anos demonstravam trejeitos de sexualidade e eles me perguntaram o porquê disso, contei-lhes que em muitos desses bairros os moradores vivem em um único cômodo, havendo como divisória apenas um biombo³, ou seja, seus filhos acabam muitas vezes presenciando não só os desentendimentos, mas também o ato sexual, e reproduzindo na escola, em suas brincadeiras tão comuns a essa fase da infância.

Esse contexto tão específico, nos leva a refletir se a nossa maturidade profissional, bagagem docente não seriam suficientes para uma atuação bem sucedida dentro desses projetos? Para isso a palavra de Souza Santos (1988), nos elucidada o seguinte: Não se trata, apenas, de recolocar “as mesmas peças em um mesmo tabuleiro”, mas de conceber um “jogo” conceitual e diferente, que envolve, sobretudo, novas formas de entendimento, SANTOS (1988).

Com o avanço de comunidades carentes, avançam também o crescimento dos projetos sociomusicais, e por conseguinte, a demanda por Educadores Musicais. Diante desse pleito de educadores para atuarem nesses projetos, muitas vezes incrustados em locais sobremodo expostos à violência, chegamos as seguintes indagações: Qual a formação

³ Móvel de resguardo, geralmente composto de peças articuladas por dobradiças, usado para dividir ou isolar um espaço, feito também semente com tecido e hastes de madeira em localidades pobres.

necessária ao Educador Musical que atua nesses projetos sociais? Esperariam as pessoas atendidas por ele apenas o ensino de música? Um curso de graduação abarcaria uma formação eficiente para lidar em sala de aula com tais questões? Avançando desafiados por esses questionamentos trazemos as palavras de Santos (2004):

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).

Almeida (2005), também discute sobre a formação encontrada nos cursos de graduação, trazendo falas de alguns alunos que se queixam em virtude da academia ainda não os preparar para uma atuação em projetos sociais, pois a tônica das licenciaturas ainda é a escola (Almeida, 2005, p. 142).

Nós como educadores, não libertamos nossos alunos, apenas nos libertamos de nós mesmos, e, arrastando os alunos por meio de nosso exemplo e não de nossa fala, levamos-os a compreensão de que eles são os responsáveis pela construção do mundo que eles desejam e o que nele já encontramos. Essa compreensão me foi oportunizada por um fala de Konder (1967), quando proferiu:

Na atividade dos homens, as relações entre eles haviam assumido, sob o capitalismo, a feição genérica de “coisas” (coisa em latim é res: daí o termo reificação). O fruto do trabalho criador da humanidade havia se desligado de tal modo dos homens-produtores que aparecia diante deles como objeto estranho, como corpo dotado de vida própria, de movimento autônomo e inumano. A criação chegara a se defrontar com os seus criadores como um monstro independente deles. O mundo que os homens haviam construído lhes escapava e lhes era hostil (KONDER, 1967, p.143).

Essa consciência de que somos sociedade e que como sociedade somos os responsáveis pela realidade social posta diante de nós, é uma das máximas necessárias ao educador musical que atua nos projetos sociais, somando-se a isso a compreensão de

apenas o ensino de música não resolverá questões de tamanha proeminência social. Antônio Nóvoa (2009), tratando sobre a docência e o compromisso social disse:

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. (Nóvoa, 2009, p. 31).

O combate ao estigma que circunda as periferias urbanas de que aos jovens pobres, sem recursos, e oriundos de famílias desestruturadas reproduzirão futuramente o mesmo formato social tem sido enfrentado por projetos sociais e Educadores Musicais que vem nessa educação transformadora um horizonte mais palpável e humano. Heller (1999), diz que homens e mulheres nascem em posições e camadas sociais específicas, e de modo geral, a trajetória de vida de uma pessoa é determinada pelas condições que cercam seu nascimento (HELLER, 1999, p. 14).

Trabalhos referenciais no campo da educação musical resultantes de pesquisas corroboram para a compreensão desse cenário, como nos mostra (Kleber 2006), Kater (2004), Muller (2004), Santos (2006), Brasil (2014).

Atuar como educador musical imerso dentro dessas comunidades pode permitir a consciência da existência de micro comunidades, alicerçadas pela esperança mútua, fraternidade instintiva, que permite partilhar muitas vezes não só o pão, mas a esperança em um amanhã melhor, nos lembrando Bauman (2003), quando diz:

Essa comunidade dos sonhos é uma extrapolação das lutas pela identidade que povoam suas vidas. É uma “comunidade” de semelhantes na mente e no comportamento; uma comunidade do mesmo — que, quando projetada na tela da conduta amplamente replicada/copiada, parece dotar a identidade individualmente escolhida de fundamentos sólidos que as pessoas que escolhem de outra maneira... (BAUMAN, 2003, p. 61).

Será que entendemos que em alguns momentos podemos ser os “senhores” do rumo desses alunos? Será que indagamos que essas aulas de música podem ser um último

recurso onde à família falhou? Onde a escola o sentenciou a marginalidade ao expulsá-lo? Muitos de nós, nos tornamos educadores conquistados por alguém que nos convenceu com o exemplo, nos constrangeu com doação própria, essa forma de ensino nos lembra Brandão (1983), quando diz:

Meninos iniciados no ritual e no aprendizado de toques, canto e dança, aprendem durante as apresentações da Folga ou da Folia. Por isso, inevitavelmente, todos os foliões e folgazões dirão a quem pergunte que aprenderam vendo e fazendo (BRANDÃO, 1983 p. 88).

Que eles aprendam e reproduzam não só música, mas sintam-se arrastados por nossa prática docente, prática essa impregnada de compromisso social, e mais que isso, desenvolva uma consciência de que cabe a nós, e a eles, a mudança que desejamos para o mundo em que vivemos. Esse contexto que por muitas vezes se desenha de forma caótica, demanda dos profissionais que ali atuam também, sensibilidade para não atravessar a linha tênue que separa a educação musical da visão redentora erroneamente defendida por alguns, como nos alerta Penna (2006), dizendo:

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 [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música. (PENNA, 2006, p. 38).

Somando a essa compreensão as palavras de Souza quando diz:

Tem coisas que só a pedagogia enxerga, outras que só a educação musical vê, e têm outras que nem uma nem outra vão resolver, como por exemplo, a violência. A ciência tem limites, toda área tem limites, não devemos ser pretensiosos ao pensar que daremos conta de tudo. (SOUZA, 2009)

Diante de aspectos tão urgentes na compreensão, notamos a necessidade também no avanço de pesquisas na área dos projetos sociais, notando em paralelo a obrigação de não darmos por encerrada a discussão sobre os aspectos pedagógicos, emocionais que são encontrados no tema em questão.

Considerações finais

Esse texto buscou narrar um pouco sobre o contexto social em que alguns projetos sociais realizam suas atividades, mas mais que isso, propor uma reflexão sobre os conceitos que temos sobre o nosso papel enquanto sociedade, a nossa formação enquanto educadores musicais, esquadrihando a multidimensionalidade em que está a educação musical enquanto área do conhecimento, para que as nossas práticas sejam sempre integradoras, não só de pessoas, mas de conhecimento. Em dialogo com alguns teóricos, buscamos discutir o que de fato a área de educação musical pode pensar na preparação desse profissional para atuar nesses contextos.

Buscou-se demonstrar que como educadores precisamos avançar em conhecimento, aprofundando - nos na prática docente e na pesquisa, levando as relações entre as pessoas e a música a serem desveladas por um caráter de pesquisa humanístico, vanguardista, que busca através de discussões com outras áreas de conhecimento sensibilidade social ouvir o mundo, percebendo no caminhar as transformações tão tênues postas diante de nós.

Referências

ALMEIDA, C.M.G.de. *Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre, RS*. 168f. Dissertação Mestrado em Música, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editor (Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama), 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Papyrus, 1983

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1987

GUIMARÃES, Eloisa. *Escolas, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Tese (Doutorado em Educação). 1995.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Revista da ABEM. Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 51, 2004.

KLEBER, Magali O. *“A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

MORIN, Edgar. *O Método 6: Ética*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Ciência com consciência*. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MÜLLER, Vânia. *Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 53-58, Mar. 2004.

OLIVEIRA, Alda de. *Atuação profissional do educador musical: terceiro setor*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, 93-99, Mar. 2003.

SOUZA, Jusamara. *Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia*. In: XVIII Congresso Nacional da ABEM. Anais. p. 521-530, Londrina-PR, 06 a 09 de outubro de 2009.

Educação Musical em Projetos Sociais: os saberes da experiência na atuação docente

Elisama da Silva Gonçalves Santos
Universidade Federal da Bahia
elisamamus@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute os saberes da experiência e seus reflexos na atuação docente nos projetos sociais. É um recorte da minha pesquisa de mestrado e tem como objetivo trazer à reflexão questões ligadas aos saberes docentes, mais especificamente os saberes da experiência e as implicações na atuação de educadores musicais. Fundamentando-se nas concepções de saberes docentes de Tardif (2010). A pesquisa que deu vida a este trabalho baseou-se em uma metodologia de caráter qualitativo, configurando-se como estudo multicase. Assim, revelou aspectos que vão desde a origem dos saberes dos educadores aos reflexos da atuação na vida de professores e alunos.

Palavras chave: Educação Musical, Projetos Sociais, Saberes da experiência

Introdução

Embora a escola se configure em nossa sociedade como um meio democrático de acesso ao saber, é necessário considerar os contextos de ensino “não escolares”, como ONG’s, Fundações, Projetos Sociais, entre outros. Pois, em alguns deles há trabalhos importantes de Educação Musical sendo desenvolvidos, promovendo o acesso à música para diversas pessoas de periferias e centros urbanos no Brasil.

Por isso é importante conhecer mais profundamente os educadores musicais que circundam estes espaços, e o modo como eles tem construído e partilhado os saberes nos projetos sociais. Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado intitulada *Educação Musical em Projetos Sociais: os saberes docentes em ação*, onde, busquei compreender, de que maneira os saberes docentes têm norteado a atuação pedagógica de educadores musicais em três projetos sociais de Salvador. A pesquisa foi realizada com três professores de música, um em cada projeto. Sendo um licenciado em música, um bacharel em violão e um com formação musical no mesmo projeto social em que atuava.

Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sob a ótica de estudos multicase, Bogdan & Biklen (2004) e Bresler & Stake (1992).

Além do objetivo principal, a pesquisa também suscitou questões relacionadas à formação de educadores musicais e as demandas específicas de contextos “não escolares” como os projetos sociais. Diante das demandas da sociedade contemporânea, os projetos sociais surgiram no Brasil como espaços legitimados de construção de saberes, resgate da cidadania, transformação social e desenvolvimento humano. Com isso, a educação passou a permear estes espaços sociais, demandando dos educadores preocupação e atenção para com estes contextos em que há, entre suas paredes, relações de ensino e aprendizagem.

Assim, a universidade que outrora voltava sua atenção para formar professores para atuarem no espaço escolar, é também levada a atender, no campo da formação de professores, os contextos fora da escola. Para corresponder a essas demandas sociais:

Recentemente, as universidades começaram a incluir nos seus currículos os chamados saberes da diferença: regionais, étnicos, de gênero, de poder, do cuidado, da maternagem, da docência, da experiência, da memória, enfim, um sem número de novos saberes. Assim, a universidade reativou o seu lugar de importância na sociedade civil através do acolhimento dessas novas teorizações, sem as quais ela estaria cada vez mais desacreditada (FAVACHO, 2009, p. 113).

A inserção desses “novos saberes” nos currículos universitários também é fruto de políticas públicas, impulsionadas pela luta de diversos profissionais, docentes e estudantes na busca por um currículo mais consistente e conectado com a realidade profissional. Contudo a inclusão destes “novos saberes” aos currículos universitários ocorre de forma lenta. No caso do curso de Licenciatura em Música, a exemplo da Universidade Federal da Bahia, muitos avanços já foram alcançados, tais como, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), fortalecendo as Licenciaturas brasileiras e dando a oportunidade dos alunos inserirem-se na escola pública mesmo antes de concluírem o curso. E o fato de, em algumas disciplinas, os alunos serem estimulados a observarem diversos contextos de atuação do educador musical como escolas públicas e privadas, projetos sociais e extensão universitária.

O educador musical ainda enfrenta muitos desafios em seu processo de formação no que concerne à preparação para atuar em outros contextos fora da escola, segundo Oliveira (2003). No caso dos projetos sociais, o licenciado precisa estar atualizado não somente nas metodologias e habilidades de performance, mas também nas tecnologias e diferentes formas de administração de ensino, produção cultural, ampliação de saberes, competências, campo de atuação e a possibilidade de gestão administrativa.

Saberes da experiência e a atuação docente em Projetos Sociais

Para Tardif (2010) os saberes docentes, ou os “saberes que servem de base para o ofício de professor” é definido como “um conjunto de conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nos espaços de atuação, a fim de realizar concretamente as suas tarefas” (p. 9), assim, o modo como o professor mobiliza estes componentes é decisivo para a condução do trabalho em sala de aula. É importante ressaltar que a questão do saber dos professores não pode ser desconectada das outras dimensões do ensino. Por isso, Tardif & Lessard (2007) situam a questão do saber do professor dentro da história de vida do educador, sua situação dentro dos espaços de atuação e na sociedade. Sem dúvida, não há como falar do saber sem entender que o professor está muitas vezes condicionado a situações diversas na vida e no trabalho.

Além dos saberes oriundos da história de vida, Tardif (2010) aponta para quatro tipos de saberes que fundamenta a profissão docente. Sendo eles: os *saberes profissionais* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), *os saberes disciplinares*, *os saberes curriculares* e *os saberes experienciais*.

Neste artigo nos ateremos aos *saberes da experiência* e que segundo Tardif (2010) são:

Saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus e de habilidades*, de saber-fazer e de saber-ser (p. 39).

O saber experiencial é o saber adquirido pela prática, no exercício da profissão diante dos desafios, dos conflitos, da vontade de criar coisas novas e até mesmo experimentar. Este saber está intimamente ligado às funções do professor, por meio destas funções ele é mobilizado, modificado e assimilado. Além disso, é um saber prático, está diretamente relacionado à sua prática, aos problemas e às situações do cotidiano de trabalho. Para Tardif (2010) é um saber que tem embutido nele a personalidade do professor, o seu jeito de ser, de falar e de se posicionar.

Assim, a partir da pesquisa, foi possível perceber que alguns saberes dos estudantes no curso de Licenciatura são construídos na experiência, já que é muito comum ter licenciandos atuando antes mesmo de concluírem o curso. Alguns deles vão se constituindo enquanto educadores numa “formação experiencial” que ocorre paralela à formação universitária, ou então, quando ao sair da academia se deparam com realidades as quais nunca haviam tido contato enquanto educadores musicais. Além disso, a experiência de profissionais que não passaram pela licenciatura pode ser útil, tanto para educadores musicais em formação quanto para os currículos de licenciatura em música.

Então, de que maneira a universidade pode prover aos educadores musicais a construção de saberes docentes importantes para a atuação nos contextos “não escolares”? Agregando saberes aos já existentes nos currículos? Dialogando com os contextos “não escolares”? Estimulando os licenciandos a estabelecerem contatos com outros educadores musicais que construíram seus saberes fora da academia?

Segundo Tardif (2010) o saber docente é plural e proveniente de diversas fontes profissionais e pessoais. Assim é importante que os educadores musicais sejam reconhecidos também como sujeitos do conhecimento, que a sua formação seja pautada na parceria entre

universidade e na experiência construída pelo educador durante e depois da sua passagem pela formação universitária.

Campo empírico

O primeiro campo ser contatado por mim foi o Espaço Cultural Pierre Verger. Localizado no Bairro Engenho Velho de Brotas, em Salvador. O projeto social existe a cerca de 10 anos e é mantido por uma fundação muito reconhecida na história cultural de Salvador. A fundação que mantém o projeto têm como filosofia a preservação das tradições afro-brasileiras. O projeto conta com a participação de alunos, funcionários da fundação, voluntários, professores remunerados e amigos da comunidade.

As oficinas oferecidas pelo Espaço são de Dança Afro, Música/Coral/ Ensino coletivo de violão/ Teclado/Sanfona e Percussão, Contagem de Histórias, Audiovisual, Teatro e loga. Esta pesquisa foi realizada neste espaço com o professor de Coral, André. Ele atua no Projeto a 11 anos e seu contato com o espaço nasceu em 2003 quando ele realizou o seu estágio supervisionado na fundação, com canto coral. André é Licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2003), adquirindo também experiências em outros projetos sociais, corais e com colegas de profissão. O coral era composto por coristas da faixa etária de 14 aos 55 anos. André contava com uma sala de música com teclado, violão, cadeiras, instrumentos de percussão, armário e uma caixa amplificadora.

O segundo projeto foi o Projeto Social “Por um mundo melhor”. Localiza-se nas instalações de um Convento situado no Bairro de Nazaré. Este projeto social era inicialmente um orfanato fundado a cerca de 100 anos e transformado em projeto a oito anos. Tem seus recursos oriundos da Igreja Católica. Neste mesmo convento há um Colégio Franciscano com turmas do ensino fundamental e médio. O projeto atende crianças que são bolsistas no Colégio e outras vindas da comunidade. Oferece diversas oficinas, entre elas, Ensino Coletivo de Violão, Dança e Teatro. Conta com a participação de freiras, professores remunerados, funcionários e voluntários.

O professor pesquisado chamava-se Jorge e ministrava as aulas de Ensino coletivo de violão. Jorge atuava em uma sala com seis violões, instrumentos de percussão, quadro branco e cadeiras para todos. Cada turma era composta por no máximo 4 alunos. A faixa etária variava entre sete e 15 anos. Ele organizava as turmas levando em consideração a idade e o nível no instrumento, o que possibilitou equilíbrio nas turmas. Jorge era Bacharel em Violão pela Universidade Federal da Bahia (2008), mas atuava na área de educação desde sua graduação. Lecionou em projetos sociais, aulas particulares e extensão universitária, participando de congressos e cursos de aperfeiçoamento pedagógico em Educação Musical.

O terceiro campo empírico desta pesquisa foi a Escola de Educação Percussiva Integral (EEPI). Esta localizada no Bairro do Cabula. O projeto social observado existe a 11 anos e é mantido por um músico percussionista da cidade, que também busca parcerias com outros setores da sociedade. O espaço oferece aulas de Música/Percussão/Violão/Iniciação Musical, Espanhol e Capoeira. O professor de Percussão, por nome Rafael, foi um dos sujeitos de pesquisa deste trabalho. Ele atua no projeto a cerca de seis anos e sua formação musical se deu dentro deste mesmo projeto social. Posteriormente foi encaminhado para realizar o curso de percussão na extensão da UFBA. As aulas eram realizadas no estúdio do projeto. Rafael contava com vários instrumentos de percussão. Cada turma era composta por cerca de 13 alunos, que tinham entre 12 e 16 anos. O professor também possui uma vasta experiência tocando em bandas e grupos musicais na cidade de Salvador, além de lecionar percussão no espaço, ele também ministrava aulas de capoeira para pessoas da comunidade.

A Autonomia dos Educadores Musicais revelando os saberes da experiência

A ideia de autonomia perpassa não só pela formação como também pela atuação dos educadores musicais pesquisados. E neste processo, os saberes experienciais elucidados por Tardif (2010) servem como base para a construção de elementos que outrora não foram

elencados na formação acadêmica. A seguir, é possível perceber a maneira como os saberes experienciais foram decisivos na construção da Autonomia dos educadores musicais dentro e fora da sala de aula

Professor André

Durante sua trajetória houve momentos em que por meio de sua autonomia, aprendeu muitas coisas, o que hoje, contribui para sua atuação como educador musical. Durante o processo de pesquisa foi possível perceber a versatilidade dele com os instrumentos musicais, entre eles o piano e o violão, utilizados para acompanhar, ensaiar os naipes e fazer os vocalizes com o coral. Até mesmo com os instrumentos de percussão, muitas vezes, usados por ele à frente do coral para marcar o pulso ou realizar um acompanhamento rítmico. André também compunha, construía arranjos para o coro e tinha facilidade em transpor no piano e no violão. Além disso, em dias de apresentações, ele se prontificava a ajudar na montagem dos instrumentos e na equalização do som. Ao falar sobre suas buscas pessoais diante das necessidades do dia-a-dia na profissão, André afirma:

A Universidade não me trouxe também o acesso a tecnologia. Acho que isso foi uma coisa que ficou devendo em meio a tanto desenvolvimento tecnológico. Eu tive que aprender *Finale*, a escrever meus programas por conta própria de uma forma muito dura assim, porque você não tem nada sistematizado, orientado. Os poucos livros têm algumas traduções em português a maioria em outros idiomas. Questão de relação com áudio tecnologia montagem de som são coisas que você vai precisar usar na prática de seu trabalho, não quero nem entrar na questão que a universidade trabalha com o pensamento reflexivo. Isso é muito importante e eu reconheço a importância dessa abordagem, mas você também precisa ser instrumentalizado pra chegar no mercado de trabalho. Porque o professor quando entra numa escola ele vira técnico de som, ele vira professor de teatro, ele vira um monte de coisas (CE, 2013, p. 27)⁴.

⁴ CE se refere à Caderno de Entrevistas. Documento onde foram armazenadas em formato de texto as entrevistas dos professores pesquisados.

André alega que sentiu a falta destes conhecimentos na sua formação acadêmica. No entanto, reconhece contribuições importantes da Universidade e mostra que construiu autonomia diante das demandas postas.

Professor Jorge

A ideia de autonomia perpassa não só pela formação como também pela atuação de Jorge. Isso é latente quando ele se refere à primeira experiência com um outro projeto social e diz que “teve muita coisa que foi muito difícil pra mim, eu tive que me virar de uma forma que eu não tinha sido orientado” (CE, 2013, p. 5). Assim, é possível perceber que o processo de construção da autonomia do educador musical nasce diante das dificuldades cotidianas, por conseguinte, este é levado a modificar estratégias para se adaptar a uma nova realidade. Ele expõe algumas experiências vividas no local, com alunos da turma de reforço escolar, onde precisou modificar suas estratégias:

Ficava muito aluno aqui, andando, brincando, vendo televisão, [...] ou então ficava aqui na minha porta. Eu às vezes chamava e as vezes tinha uns meninos pequenininhos, muito pequenos “ah eu quero fazer aula de violão”, vou fazer aula de violão mas eu via assim os dedinhos pequenininhos e não tinham condições de tocar, falei vamos fazer meia hora com os meninos pequenos antes, montei uma turma antes com os meninos menores fazendo mais musicalização. Aí eu comecei a pensar numa coisa assim em criar instrumento, fazer uma coisa rítmica, as vezes eu pegava o violão mas não tinha com ensinar o violão a tocar violão, era mais uma coisa de experimentar e aí eu utilizava outras atividades musicais pra eles não ficarem sem (CE, 2013, p. 3).

Por conta das dificuldades encontradas com as crianças, ele foi autônomo, recorreu à criação de instrumentos com material reciclado e à experimentação. Pude também observar que ele não só estava atento à conservação e afinação dos violões como também na confecção de material didático para utilização em sala de aula. Além disso, auxiliava na

montagem do som durante as apresentações, montagem dos instrumentos e na direção musical. Essas atitudes revelam um educador que se adequava às demandas do contexto, o que, exigia dele autonomia e flexibilidade.

Professor Rafael

A autonomia de Rafael estava imersa tanto na sua formação profissional quanto na atuação. Embora tenha vivenciado o estudo da percussão no mesmo projeto em que hoje dá aulas, ele tem em sua trajetória, resultados de buscas pessoais e muito estudo levando para o local de sua atuação, sua experiência nas bandas e nos palcos, cuidando de seus instrumentos e muitas vezes sendo o único percussionista do grupo. Paralelo a docência, o professor construiu uma carreira como percussionista profissional tocando em bandas e grupos dentro e fora da Bahia, gravando, e se apresentando em palcos, programas de tv e trios elétricos. Assim, sempre procurava conectar saberes construídos na sua experiência, enquanto artista, com a sala de aula. Rafael afirmou, “essa vivência é que eu trago para os alunos, pra quando eles chegarem no mercado de trabalho saberem a diferença de uma sala de aula e de um estúdio com uma banda profissional” (CE, 2013, p. 17).

No projeto, além de atuar em sala de aula, Rafael cuidava dos instrumentos de percussão, sempre procurando encourá-los ou limpá-los. Nas apresentações auxiliava na montagem dos instrumentos no pátio e na equalização dos mesmos. Embora, houvesse planejamento pedagógico com a coordenação Rafael gozava de autonomia para planejar e conduzir o seu trabalho em sala de aula.

Considerações

Podemos destacar que muitos educadores musicais, ao saírem dos muros da Universidade se deparam com determinadas realidades sociais e muitas vezes constroem

um conjunto de saberes da experiência prática que segundo Tardif (2010) são agregados aos saberes da academia.

Os docentes que não tiveram acesso aos saberes acadêmicos, têm em suas práticas outros saberes que também o legitimam como educadores musicais. Sobretudo porque é um conjunto de saberes que emergem na história de vida, buscas pessoais, da experiência e das trocas nos projetos sociais impulsionadas pelas interações com os alunos, instituição, colegas de profissão e a comunidade.

Estes educadores musicais têm, no cerne da atuação, *saberes experienciais* construídos também mediante a atuação em escolas especializadas de música, em corais, em bandas e nas trocas com seus pares. Além disso, são saberes que emergem na busca de soluções dos conflitos que surgem em sala de aula, ao se deparar com uma realidade diferente do que se está acostumado ou tendo que se adequar a determinado contexto. Assim, para agregar saberes à profissão, os educadores pesquisados também buscaram aprimoramento profissional participando de congressos, oficinas de práticas de Educação Musical, consultando profissionais de outras áreas do conhecimento e desenvolvendo parcerias. Isso corrobora com as concepções de Tardif (2010) de que os saberes são mobilizados de acordo com a demanda cotidiana dos professores. O processo de construção dos saberes docentes é constante, sobretudo durante a carreira. Isso reforça a concepção e temporalidade do saber trazida por Tardif (2010) em que a carreira é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber.

Por mais que os cursos de formação docente sejam consistentes, há uma via que corre em paralelo, é a via do cotidiano, do dia-a-dia no contexto de atuação, do momento dos conflitos e das necessidades emergentes. O saber docente é plural, por isso há que se considerar que a formação docente é construída não só na academia, mas também na experiência, nas buscas pessoais e na história de vida do educador musical.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRESLER, L. e STAKE, R. Qualitative Research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schimer Books, 1992, p. 75-90.

FAVACHO, André M. Picanço. Da dicotomia entre teoria e prática ao cuidado de si na formação de educadores. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

OLIVEIRA, Alda de. *Atuação profissional do educador musical: terceiro setor*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003.

SANTOS, Elisama da S. G.. *Educação Musical em Projetos sociais: os saberes docentes em ação*. Salvador: 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Educação Musical e Projetos Sociais: Refletindo e analisando múltiplos contextos

Leonardo Moraes Batista

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

leonardomoraesbatista@gmail.com

Resumo: A pesquisa de mestrado em andamento, realizada no PPGM - UFRJ, na linha de pesquisa “Música, Educação e Pensamento”. Em formato de estudo de caso, esta pesquisa objetiva analisar, refletir e descrever as possíveis ações que a música favorece para vida de alunos participantes do projeto social eleito como campo empírico do estudo, na sua formação para a cidadania, emancipação sociocultural e desenvolvimento humano por meio da Educação Musical. Sob a ótica qualitativa (subjetivista), o estudo se constitui na análise de reflexiva de quatro pilares (a) institucional, (b) histórico, (c) sociocultural e (d) ensino e aprendizagem, do projeto. Utilizamos procedimentos metodológicos de coleta de dados, por meio de observação e entrevistas com alunos, professores e coordenação pedagógica e geral da instituição por meio de uso de questionário semiaberto, sem promoção de distanciamento do objeto estudado, tentando compreender o fenômeno existente na prática pedagógica musical. Nesse sentido observamos como, onde, por que e para que se aprende e se ensina música no projeto, a partir das dimensões disciplinares, formas de funcionamento, espaço físico, organização, interação entre professores e alunos; relações históricas da construção e constituição do projeto; dimensões acerca da circulação de valores simbólicos, afetivos, éticos, culturais e sociais dispostas nas relações subjetivas, no dia a dia do projeto. Os pressupostos aqui utilizados pelo autor partem de conceitos filosóficos do campo da Educação e da Educação Musical tecendo relações com a música, com a cultura e com a sociedade, embasados em Freire (1996), Gallo (2007) e Candau (2008)

Palavras chave: projeto social, educação musical, educação, emancipação, desenvolvimento humano.

Introdução

Esta pesquisa em formato de estudo de caso, tem como objetivo analisar, refletir e descrever as possíveis ações que a música favorece vida de alunos participantes no projeto social elencado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Sob a ótica qualitativa (subjetivista), essa pesquisa se baseia sobre dois campos filosóficos: o da fenomenologia, que busca descrever a experiência como ela é e na dialética,

fundamentada na contradição de ideias (FREIRE, 2010; MALHEIROS, 2011). O estudo se constitui na análise reflexiva e crítica sob quatro pilares (a) institucional, (b) histórico, (c) sociocultural e (d) ensino e aprendizagem, do projeto que tem por missão promover a qualidade e o desenvolvimento humano de crianças e jovens por meio da prática coletiva do ensino de música e da fruição artística.

Desse modo questiona-se qual e/ou quais as contribuições do projeto social na vida dos alunos? Qual e/ou quais os processos didáticos pedagógicos são promovidos para ampliação do conhecimento musical dos alunos? É possível a música colaborar para o desenvolvimento sociocultural e educacional dos alunos envolvidos no projeto? Para responder essas perguntas, utilizamos procedimentos metodológicos de coleta de dados, por meio de observação e entrevistas com alunos, professores e coordenação pedagógica e geral da instituição por meio de uso de questionário semiaberto, sem promoção de distanciamento do objeto estudado, tentando compreender o fenômeno existente na prática pedagógica musical.

Diante desse propósito, durante o processo de coleta de dados buscamos compreender como, onde, por que e para que se aprende e se ensina música no projeto, a partir das dimensões disciplinares, formas de funcionamento, espaço físico, organização, interação entre professores, alunos e coordenação, relações históricas da construção e constituição do projeto, dimensões acerca da circulação de valores simbólicos, afetivos, éticos, culturais e sociais dispostas nas relações subjetivas, entendendo o que a música proporciona na vida dos indivíduos participantes.

O referencial teórico utilizado pelo autor condiciona conceitos filosóficos do campo da Educação e da Educação Musical que propõem um ensino como meio de transformação e emancipação da realidade social vivida pelo indivíduo, a partir de uma pedagogia crítica e autônoma frente ao processo aprendizagem tecendo relações com a música, com a cultura e com a sociedade, embasados em Freire (1996), Gallo (2007) e Candau (2008).

Esse trabalho se justifica por três motivos: (a) pela formação musical inicial do pesquisador ter se dado em um projeto social; (b) por entendermos que educação se faz por meio de diferentes, formas, caminhos e meios, seja em âmbito formal, informal e não

formal, não somente de forma pragmática, mas sensibilizando o indivíduo envolvido no processo de aprendizagem ampliar sua visão de mundo em fatores sociais, educacionais, culturais, éticos, religiosos, sexuais, estéticos e políticos; (c) por trazer à tona um projeto social no âmbito do terceiro setor, com finalidades culturais e educacionais por meio da ação da música, como estratégia de formação para o exercício da cidadania, desenvolvimento humano e emancipação sociocultural dos indivíduos numa perspectiva de educação não formal.

Sobre os Projetos Sociais e suas ações no campo da Educação Musical

As iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil tem se tornado de grande importância para a sociedade como um todo. Ações de projetos que se determinam ensinar música em todo o território brasileiro fazem parte de um bojo de movimentos que vêm a cada dia tomando corpo frente ao desenvolvimento humano, agregando aos determinados processos de aprendizagem aspectos políticos, éticos, socioculturais e educacionais, visando o autoconhecimento, emancipação e/ou transformação da atual realidade vivida pelos seus indivíduos participantes.

De acordo com o dossiê intitulado “Cidadania Sinfônica”, apresentado pelo Anuário Via Música 2012, que analisa e apresenta os projetos sociais que ensinam instrumentos sinfônicos como um novo mercado de trabalho, é traçado um mapeamento nacional que inclui dados de 92 iniciativas que contemplam o ensino de música. Diante dessa perspectiva o dossiê aponta que

No Brasil, existem dezenas de projetos sociais, de variados tamanhos e estruturas, que privilegiam o ensino de instrumentos sinfônicos. Em comum, a firme crença no poder transformador da música, a paixão pelo trabalho, a superação das adversidades, bons resultados artísticos e, especialmente, o crescimento das atividades, (...) que estabelecem novas frentes de trabalho no ensino da música abrindo diferentes possibilidades de profissionalização de jovens gerando forte impacto econômico. (VIVA MÚSICA, 2012, p. 14)

Diante do grande aumento de projetos sociais como espaços de educação musical há também um interesse da academia em promover estudos na área. De acordo com as

pesquisas desenvolvidas por Kleber, 2014; Guazina, 2011; Corrêa, 2011, entre outros pesquisadores.

Kleber (2009), sinalizada que os projetos sociais que desenvolvem ensino de música são em sua maioria (a) espaços que trabalham conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades; portanto, são voláteis enquanto instituição e (b) capazes de mobilização sociopolítica e, nesse contexto, as práticas musicais podem redefinir fronteiras culturais e estéticas predominantes. (KLEBER, 2009, p. 214 - 215)

Assim, torna-se perceptível que no Brasil e possivelmente em outros países, crescem em número e importância as iniciativas de integração social por meio do ensino de música em projetos sociais, como intervenção socioculturais e educacionais, direcionadas as comunidades menos favorecidas e em muitos casos em espaços vulneráveis socialmente.

As colocações aqui descritas demonstram a diversidade que um projeto social é capaz de promover, no âmbito da profissionalização, da transformação do desenvolvimento humano ou da emancipação da realidade vivida pelo participante do projeto. Tais ações visam proporcionar o contato com as interfaces que a música vivenciada é capaz de produzir, promover e agir frente a nossa identidade simbólica e estética.

Por esses motivos aqui apresentados acreditamos que essa pesquisa, poderá contribuir para o campo da educação musical ampliando novos entendimentos frente ao que esses projetos sociais que desde a década de 90, vêm proporcionando na vida de muitos indivíduos marginalizados pela vulnerabilidade, conforme demonstra Kleber (2014), quando se refere aos motivos enraizados nas propostas de projetos vinculados ao Terceiro Setor:

A expansão dos projetos sociais na década de 90 no país deve-se a vários motivos, ligado às raízes sociais e culturais das práticas assistenciais e educativas dos movimentos sociais organizados em associações, fundações, igrejas de diferentes credos. As artes, juntamente com o esporte, se apresentam como base na argumentação nas propostas socioeducativas voltadas para o exercício da cidadania, dirigidas principalmente à camada mais pobre da textura social. A música vem se constituindo como um dos fortes eixos dessas propostas, o que tem demandado estudos de aprofundamento sobre o processo pedagógico musical nesses contextos. (KLEBER, 2014, p. 27)

Sendo assim, diagnosticamos que ações sociais desenvolvidas no Terceiro Setor têm em seu bojo de propostas a promoção de novos mecanismos, procedimentos estratégias e alternativas, para qualificar e expandir seus objetivos e suas ações, que visam a melhoria da qualidade de vida de seu público-alvo, a população menos favorecida, apontando também novos perfis profissionais para atuação nos distintos campos a qual desenha seus contornos e especificidades pela luta dos direitos de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa

O referencial teórico dessa pesquisa busca a partir de um diálogo entre a prática e a reflexão, sobre a teoria que move o pesquisador a refletir, com o intuito de responder a questão que norteadora do trabalho percebendo possíveis aproximações ou distanciamentos existentes entre a ação e a proposta pedagógica do projeto social, que por meio do ensino de música, objetiva o desenvolvimento humano, a promoção sociocultural e valorização da cidadania.

Para fundamentar teoricamente os aspectos que norteiam o objetivo de estudo, tais como: emancipação da realidade social, desenvolvimento humano e transformação sociocultural; utilizamos autores que têm em suas concepções sobre uma consciência ética, crítica e política da educação como meio fundamental para o autoconhecimento e para ampliação da visão de mundo.

A primeira escolha surgiu do interesse em aprofundar o estudo sobre a visão pedagógica de Paulo Freire (1996) que propõe um formato de educação crítico, reflexivo e autônomo, frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Embora sua proposta seja voltada para a área da educação escolar, entendemos que sua maneira de pensar a Educação, tem grande entrada no compromisso em relação à inclusão social do educando, visando realmente, à liberdade autônoma e crítica do saber, diante das realidades vividas no mundo contemporâneo.

Freire sinaliza e aponta caminhos pertinentes para o desenvolvimento dessa educação, principalmente quando lança um convite aos educadores em geral repensar sua responsabilidade de educar deixando ser afetado pelo educando e pelas situações que este

enfrenta em seu dia a dia, não o oprimindo ou excluindo, mas caminhando juntamente com ele na esperança de ampliar seus saberes e conhecimentos necessários desse educando em sua prática educativa, entendendo que ninguém é sujeito de ninguém, como o próprio educador enfatiza.

Partindo dessa ideia e conceito de que a Educação perpassa por um processo de intercâmbio de saberes e conhecimentos, levamos em conta que a partir das considerações e aspectos postos pela pedagogia Freiriana de se repensar a maneira de ensinar que sustenta a concepção de uma educação que tem por função preparar hoje, os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as suas aptidões individuais, o Educador que atua nos projetos sociais, deve ter em seu cerne a consciência que ensinar exige pesquisa, autoformação permanente e continuada, respeito pelos saberes do educandos, criticidade, ética, aceitação do novo sem rejeição ou até mesmo, sem restrição, reflexão crítica sobre a prática, bom-senso, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer o bem dos alunos, e, principalmente, acreditar que por meio da Educação, é possível a mudança social, cultural, econômica e política. (FREIRE, 1996)

Assim, percebemos que a Educação a partir de um contexto visto do paradigma Pós-Moderno⁵, desenvolvemos reflexões sobre as práticas educativas realizadas no projeto sob a luz das suas contribuições, vistas do campo epistemológico e educacional. Essa proposta está condicionada em obter um campo de pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica musical desenvolvida no projeto, abrindo campo para entender questões acerca do ensino e da aprendizagem, não presa a ritos, exercícios, procedimentos pedagógicos duros e invocação de autoridade por parte do corpo docente e estrutural do projeto, visando sim,

⁵ O paradigma Pós-Moderno se apresenta como uma linha de pensamento que questionada as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de ordem e progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos e hegemônicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação por meio e olhares únicos da realidade. Ou seja, se busca ver o mundo como contingente, novo, gratuito, diverso, instável, imprescindível, um conjunto de culturas e diferentes interpretações, gerando certo grau de instabilidade e incerteza, em relação à objetividade da verdade, da história, das normas em relação à coerência de identidades colocadas e impostas por um projeto de modernidade em que passamos a não perceber as diferenças que se apresentam no cotidiano. (PIMENTAL, FORDE, 2011, p.17)

uma abertura para novos saberes, autoconhecimento e ampliação da visão de mundo e valorização do conhecimento cultural que este indivíduo carrega consigo.

Partindo da ideia proposta por Silvio Gallo (2007) que o currículo é um eixo norteador, um ponto de partida, não inerte e em movimento, um caminho e não um lugar para uma determinada proposta de ensino de algo, a alguém(s), este, no pensamento Moderno, possui característica demarcada pelo conjunto de conteúdos, justificativas, objetivos gerais e específicos, organizados e estruturados previstos para serem ensinados seguindo uma norma lógica e um mesmo e único caminho, um único lugar. Não há neste formato de currículo uma forma de abertura, ele é um compendio disciplinar sobre o exercício da autoridade, domínio e uma mesma forma de construção de saberes, conhecimentos, visões de mundos.

Pensando então sobre as ideias de Deleuze (2006)⁶ Deleuze e Guattari (1992, 1995)⁷ acerca da concepção do rizoma, entendemos que tal caminho seja o mais aberto e democrático de se pensar o currículo e formas de aprender ensinando e ensinar aprendendo. A ideia de rizoma entra em consonância nessa grande composição da aventura do currículo em reajuntar os conhecimentos, sendo eles misturados, desterritorializados, hierarquicamente desconstruídos, espalhados e proliferados na promoção de encontros imprevisíveis. Ou seja, não tem começo e nem fim, mas sempre um meio pelo qual no coletivo das ideias, concepções de diferentes visões e valorizados mundos, têm o seu mesmo lugar no rol de conhecimento a partir dos diferentes corpos imbuídos em um sentido de um currículo que tenha a igualdade de acesso e de direitos, pluralidade de diferenças, diversidade com respeito ao outro e em especial o diálogo com a contemporaneidade, com o que novo, instável e em movimento.

Assim pensamos na ideia de um currículo de ensino de música, por meio de uma condição rizomática, transversal e transdisciplinar, calcada no caos, no acontecimento, em qualquer percurso provido de um amplo mapa conectado ao trânsito de mundo, concepções

⁶ DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

⁷ DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 5. São Paulo: ED. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. O que é Filosofia? Trad.: Bento Prado Jr. E. Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

e indivíduos sem condição pré-determinada, eleita e construída na visão de unidade, mas aberta a muitos. Ainda buscando sonorizações para essa composição Gallo (2007), contextualiza a dicotomia que aqui buscamos construir quando nos atenta pensarmos

O currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma ao contrário, em sua promiscuidade estimula encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2007, p.8)

Ou seja, a proposta é desfazer uma ideia de currículo rígido, duro e disciplinar, que implica em uma organização prévia para chegar a algum lugar, esse já estabelecido e regrado por objetivos, conteúdos, hipóteses formas de fazer música única e planejadamente definida.

Pensar em um currículo aberto é realizar o esforço fenomenologicamente de ser e de oferecer a oportunidade de cada um de nós amadurecermos aquilo que somos no estabelecimento das reais relações com os outros, não no encontro de iguais, mas de muitos plurais, marcado pela presença com os outros, não em um ato de dissolver diferenças, e sim, um convite a incorporar ou rejeitar novas formas de ser e estar no mundo, sem pré-conceito imutável de novos olhares.

Embasados em Vera Maria Candau (2008, 2012), construímos algumas possibilidades, caminhos e propostas que possam ser colocadas no cerne do ensino de música na luta pelos direitos humanos de forma democrática, plural e humana, pela afirmação das diferenças sejam elas quais forem.

Detemo-nos em pensar nesse percurso a interculturalidade, propondo um caminho de respeito pelo plural, interação de cultural, compreendendo o outro e valorizando

principalmente seu mundo, suas crenças e culturas, ou seja, como um grande coral, onde muitas vozes, diferentes tessituras, baixo, contraltos, tenores, sopranos, afinados ou não, são convidados a exercer sua voz.

Candau (2008, p. 51), aponta três características que delineiam essa perspectiva. A primeira se dá na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.” Assim, retrata a segunda característica sinalizando que “cada cultural tem suas raízes, sendo raízes históricas e dinâmicas.” Assim, elas “não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” A terceira e última característica está em consonância com o processo de hibridização. A autora destaca que tal característica “está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que culturas não são puras”.

O importante de pensarmos a interculturalidade no seio dos distintos processos de Educação, nesse caso em especial, nos Projetos Sociais é que por meio dessa prática, podemos pensar em um mundo mais justo, democrático e em constante diálogo com o que hoje à contemporaneidade, pensada como tempo presente, compreendido de forma desfragmentada e permeado pela conjuntura de elementos que, imbricados no âmbito social, estabelece a complexa rede de relações, trocas e ressignificações, formas de comunicação e acesso, entre outros aspectos, que fazem do nosso tempo algo demasiadamente singular e plural ao mesmo tempo e, paradoxalmente complexo na sua rede constituída de muitos outros tantos mundos.

É interessante destacar que esse percurso de inter-relacionar diferentes culturas abre caminhos para enxergar a si mesmo, o outro e o mundo de outra forma, abrindo possibilidade para ressignificação em prol da desconstrução e desterritorialização de pensamentos e ações que talvez, estejam em nós corroborando cidadãos, humanos, comuns pessoas, atitudes emponderadas de visões errôneas na relação com o outro.

Falando especificamente de ensino de música e a sua contribuição na luta e democracia dos verdadeiros direitos humanos, talvez essa possa ser dentro das artes a mais democrática por adotar a ideia do coletivo no seu fazer musical. Talvez, nós educadores

musicais que somos e escolhemos por alguma razão ou causa, possamos ter em mente o discernimento que a Educação está aí para o bem ou para o mal.

Considerações Finais

A título de conclusão, entendemos que os projetos sociais que objetivam e têm em sua proposta o foco na Educação, podem ser considerados como espaços que promovem as atividades e organizam seus conteúdos de forma mais flexível respeitando as interfaces dos indivíduos participantes, redefinindo juntamente com ele, suas fronteiras sociais, culturais e educacionais durante o processo de aprendizagem.

Assim percebemos que os princípios propostos nessa pesquisa podem ser vinculados a diferentes processos de Educação, pois o importante papel que nós educadores musicais podemos proporcionar é favorecer a sensibilização para a ampliação e/ou transformação do universo musical dos alunos e consciente de nossa missão de propor a estes, (re)significar e (re)considerar, valores, crenças e conhecimentos, de si e do mundo em que vivem no entendimento da diferença e na fundamentação da concepção real de igualdade.

Acreditamos que o reflexo social dessa pesquisa, auxiliará de alguma maneira o próprio projeto estudado, bem como outros que desenvolvem atividades no mesmo âmbito a se permitir diagnosticar seus acertos, lacunas e delinear possíveis caminhos a seguir a partir das considerações levantadas nesse estudo, indicando novas orientações e reestruturações.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda Berllard (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro. 7Letras, 2010.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.

KLEBER, Magali. Projetos Sociais e Educação Musical. In: *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Jusamara Souza (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Música e projetos sociais. In: *Música, educação e projetos sociais*. Jusamara Souza (Org.). Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

VIVA MÚSICA. Dossiê especial – Cidade Sinfônica. Rio de Janeiro: *Anuário Viva Música*, 2012.

O ENSINO DO VIOLINO NO TERCEIRO SETOR

Mônica Luchese Marques
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
monicaluchese@hotmail.com

Resumo: Este trabalho propõe uma discussão sobre o ensino do violino no Terceiro Setor. Para isso, por meio das publicações que discutem o ensino do violino no Brasil, da minha prática pedagógica e pelo conceito de Terceiro Setor e prática pedagógica de Sacristán (1999) buscou-se relatar a necessidade de conhecermos melhor como está acontecendo essa prática de ensino em projetos sociais e como o seu contexto de atuação influencia a ação desse professor. Espera-se com este trabalho levantar questões, aspectos e abordagens, que de alguma forma ou maneira, possam ajudar a consolidar a área Educação Musical e a prática pedagógica do professor de violino em projetos sociais.

Palavras chave: Educação musical, projetos sociais, violino.

Introdução

Em minha experiência pedagógico-musical, atuei em diferentes contextos educacionais, tanto como professora de música na educação básica, como professora de violino em projeto de extensão universitária, aulas particulares e, atualmente, projeto social. A partir dessas experiências profissionais vivenciei a verdade defendida por alguns autores (SACRISTAN, 1998, GAUTHIER, 2006): a importância e a influência do contexto social, cultural e escolar na ação-pedagógica do professor. A relevância desse contexto foi um dos resultados da pesquisa de mestrado, A Ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de Música, que trouxe como foco o contexto educacional de Brasília e a ação pedagógico-musical do profissional especialista em Música na Educação Infantil.

Nesta pesquisa busquei compreender a ação pedagógico-musical de uma professora de Música que atua na Educação Infantil em Brasília. Para isso, procurei conhecer a formação dessa professora e o papel de sua formação em sua ação pedagógico-musical, descrever como essa professora realiza sua ação nos momentos de sua atuação definidos

por Gauthier (2006) como: pré-ativo, interativo e pós-ativo, e conhecer o repertório de conhecimentos necessário para atuar como professora de Música na Educação Infantil. Os resultados apresentados mostraram a importância do profissional especialista em música nestas instituições de ensino infantil, relatando suas diferentes formas de atuação na rotina das crianças, como conjunta, colaborativa e individual, e enfatizando a colaboração de seus conhecimentos específicos em música para enriquecer a rotina da escola. Sobre sua atuação foi possível perceber a importância de sua formação em Educação Musical e sua vivência como musicista. Assim, seu modelo de ação pedagógico-musical é o resultado de seus saberes disciplinares e experienciais, moldados dentro de um contexto educacional específico, a escola pesquisada de Educação Infantil.

Durante a realização dessa pesquisa, minha prática como docente era dividida na Educação Infantil e no violino, assim, as descobertas e dificuldades que cada meio me proporcionava eram compartilhadas. Nos últimos anos, venho atuando somente como professora de violino. E ao começar a dar aula no terceiro setor, novas descobertas me proporcionaram novos desafios e reflexões a cerca dessa prática e seu contexto. Até que ponto, a influência do contexto molda minha ação-pedagógica? Pude perceber que em projetos sociais ele é muitas vezes decisivo para essa ação acontecer. Esse contexto não é determinante para o ensino e aprendizagem do violino, porém ele influencia muito o caminhar das aulas. Sendo assim, ao receber a notícia em 2013, por amigos e pela mídia, que o governo do Distrito Federal havia tomado a decisão de implantar o modelo de ensino de cordas “El Sistema”⁸ da Venezuela, fiquei me perguntando: porque devemos ignorar as ações já existentes no Brasil, em ensino de cordas friccionadas, e simplesmente adaptar um modelo estrangeiro que ainda gera polêmicas em seu processo de ensino?

Em minha formação e atuação, conheci muitos profissionais violinistas oriundos de projetos sociais, como o projeto GURI⁹ em São Paulo, Instituto Baccarelli¹⁰ em São Paulo,

⁸ O “El Sistema” foi fundado em 1975 por José Antonio Abreu e hoje é financiado pelo governo venezuelano como um programa de orquestra na rede pública de ensino. Seu ensino acontece de forma coletiva e visa formação de orquestras e inclusão social por meio da música.

⁹ www.projetoguri.org.br

¹⁰ www.institutobaccarelli.org.br

IPDAE¹¹ em Porto Alegre, Música para Todos¹² em Terezina, Vale da Música¹³ em Belém. Em Brasília, pelo pouco tempo de criação das instituições sociais que atuam com o ensino de violino, ainda não conheci nenhum oriundo da minha cidade, porém, temos vários violinistas de uma escola de música pública, a “Escola de Música de Brasília” e do projeto de extensão “Música para Crianças” da Universidade de Brasília. Todas essas ações resultantes de projetos sociais geram importantes resultados locais e confirmam que o ensino do violino vem sendo realizado com qualidade, porém, não temos muita informação científica sobre como ele vem sendo realizado. Quantas instituições sociais realizam o ensino do violino no Brasil? Qual a metodologia de ensino? Quem são esses professores? Quais são os objetivos dessas instituições ao utilizar o violino como instrumento para a educação musical?

Em levantamento literário realizado sobre o ensino do violino foram encontradas poucas publicações. A maioria dos artigos e dissertações que abarcam esse tema investiga ou relata o método Suzuki¹⁴ (LUZ, 2004, ANTUNES, 2007, BORGES, 2005, GERLING, 1989) e o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas (BATISTA, 2010, BRITO, 2010, GALINDO, 2000, YING, 2007, OLIVEIRA, 1998). Foi encontrado também trabalhos sobre o desenvolvimento da técnica instrumental (CHANTAL, 2007), sobre o desenvolvimento de jogos pedagógicos para a motivação na aula de violino (GONÇALVES, 2010), os movimentos corporais do violino, baseado na pedagogia de Paul Rolland (CRUZEIRO, 2005), técnica de mão esquerda, padrões de dedos (FOLETTI, 2010), a metodologia de ensino de Alberto Jaffé (SILVA, 2010), entrevistas com pedagogos do violino no Brasil (ROMANELLI, ILARI e BOSISIO, 2008, SCOGGIN, 2003), e uma dissertação de mestrado sobre o ensino coletivo do violino em um projeto social em Belém (BATISTA, 2011). A partir da análise dessas publicações podemos perceber como está acontecendo o ensino do violino no Brasil e suas influências. Sendo assim, podemos perceber as peculiaridades desse ensino, que cada vez mais agrega aspectos nacionais, como repertório, brincadeiras e adaptações estruturais.

O Ensino do violino no Brasil

¹¹ IPDAE- Instituto de arte e Educação. www.ipdae.com.br

¹² www.icsrita.org.br

¹³ www.fundacaovale.org

¹⁴ O método Suzuki, foi construído pelo violinista japonês Shinichi Suzuki em 1931. Esse método consiste na aplicação da maneira de aprendizado das crianças da língua materna no violino.

O ensino do violino no Brasil de maneira ampla segue duas diferentes abordagens, uma centrada na metodologia de ensino tradicional da música erudita e outra inspirada no ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas. No primeiro, a ênfase está na técnica do instrumento e o desenvolvimento individual do aluno; no segundo, em processos motivacionais de aprendizagem no instrumento e na possibilidade de proporcionar esse ensino a um maior número de alunos. Hoje, é comum vermos a junção dessas duas metodologias em conservatórios e projetos sociais, que tentam unir o desenvolvimento técnico instrumental ao fazer música coletivamente.

Uma importante abordagem de ensino de cordas friccionadas no Brasil foi desenvolvida por Alberto Jaffé e Dayse de Luca que juntaram seus alunos particulares e aproveitaram essas reuniões para passar conhecimentos musicais, nas palavras de Jaffé: “eles se reuniram inicialmente para tocar. Por que não aproveitar este momento extremamente prazeroso e aprender também novas técnicas instrumentais e trazê-las ao repertório?” (apud YING, 2007, p. 22). O projeto Espiral, como foi denominado, surgiu em 1970 e utilizava da semelhança dos instrumentos de cordas friccionadas para esses serem ensinados ao mesmo tempo a iniciantes. Infelizmente, não existem muitos registros de outros projetos de ensino de cordas friccionadas no Brasil, mas acredito que muitas outras iniciativas diferentes do modelo tradicional de ensino aconteciam ao mesmo tempo.

No Rio Grande do Sul podemos perceber grande influência do método Suzuki, este fato se deve as tradicionais “escolas suzukis” que temos no estado, como o centro Suzuki em Santa Maria (LUZ, 2004). Porém, percebemos também iniciativas diferentes, como em instituições sociais, onde esse método fica difícil de ser aplicado, visto que o contexto social, cultural e econômico impossibilita os familiares de frequentarem as aulas, os alunos terem seu instrumento em casa e a idade de iniciação ao instrumento é muito variada, assim como os interesses. Na cidade de porto Alegre, temos duas entidades sociais que trabalham com o ensino do violino no terceiro setor a Orquestra Villa-Lobos e o IPDAE- Instituto Popular de

Arte Educação na Lomba do Pinheiro, bairro da cidade que integra o projeto Territórios da Paz¹⁵, que abarca os bairros com os maiores índices de homicídios da cidade.

O Terceiro Setor

Para compreendermos o que é o terceiro setor é necessário entender o conceito de sociedade civil. Pois esse é considerado uma organização desta. A sociedade civil é uma esfera social discutida pela filosofia política e definida por diversos autores como Gramsci, Habermas¹⁶, Coutinho¹⁷, Chauí¹⁸, Weffort¹⁹, ela é parte da superestrutura política, compreendida, segundo Gramsci, por uma esfera política e outra civil. A diferenciação dessas duas esferas se dá pelas suas formas de organização, os meios que são utilizados para adquirirem o consenso entre os indivíduos do Estado e seus interesses. Suas semelhanças se dão no fato que as duas formam o Estado, implicam em uma organização e promoção de uma determinada base econômica e as duas podem provocar mudanças, seja de forma coercitiva, autoritária, consensual ou hegemônica (COUTINHO, 2007).

Assim, a sociedade civil, como parte social, é considerada por Gramsci como aparelhos privados que voluntariamente disseminam suas ideologias. Nas palavras de Coutinho (2007), a sociedade civil é formada

precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a

¹⁵ O projeto Territórios da Paz, iniciou em 2011, na cidade de Porto Alegre e abarca as áreas da cidade caracterizadas por elevados índices de violência letal, que envolvem principalmente os jovens de 15 a 29 anos. O objetivo da identificação dessas áreas na cidade é que estas, por meio de diversas intervenções sociais e implantação de policiamento comunitário previstos pelo Pronasci, sejam pacificadas transformando-se em Territórios da Paz. Mais informações no site:

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/pwcidadao/default.php?reg=564&p_secao=119

¹⁶ Para Habermas “esse ‘mundo da vida’ é composto por associações voluntárias dotadas de autonomia e auto-organização em relação ao mercado e ao Estado, o que Habermas denomina de sociedade civil. Sociedade civil passa assim a significar a esfera da solidariedade social, do discurso, da ação comunicativa. Suas organizações visariam processos de formação de identidade, produção de solidariedade e argumentação moral visando à constituição de uma esfera pública entre o mercado e o Estado.” (ARAUJO, 2013)

¹⁷ “uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos do Estado.” (COUTINHO, 2007, p. 124)

¹⁸ Para Chauí, a sociedade civil é um espaço das representações populares

¹⁹ Weffort, vê a sociedade civil como uma arena de formação de demandas por direitos, base fundadora da verdadeira democracia (ARAUJO, 2013)

organização material da cultura (revistas, ornais, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 2007, p. 127)

Além da característica de elaboração e/ou difusão ideológica, com os avanços legislativos e a implementação de políticas sociais, com influência do ideário neoliberal, a sociedade civil foi imbuída de implementar as políticas sociais, ou seja, foi transferida a essa o papel de agente do bem estar social (LIBERTAS, 2008). Assim, a sociedade civil foi “transformada” em um “terceiro setor”, a distanciando do conceito de Gramsci da superestrutura, pois agora, existem três esferas sociais, a primeira o Estado, a segunda o mercado e a terceira a sociedade civil. (P.89)

Montaño (2010), afirma que esse “terceiro setor” representa

ações que expressam funções a partir de valores, ações estas desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil as quais assumem tais funções de respostas as demandas sociais a partir de valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (MONTAÑO, 2010, p. 184)

Essas ações e organizações no Brasil são regidas pelo código civil, lei nº 10.406/02, e é constituída, juridicamente, como associações ou fundações, normalmente são denominadas como “entidade”, “ONG” (organização não governamental), “instituição”, “instituto”, etc. Essas denominações são apenas para designar uma fundação ou uma associação, pois essas duas possuem importantes diferenças jurídicas.

Segundo a Ordem dos advogados do Brasil – OAB (2007), tanto a associação quanto a fundação são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos. O que as diferenciam é como se formam. Sendo a associação formada pela “reunião de pessoas em prol de um objetivo em comum, sem interesse em dividir resultado financeiro entre elas”, seus objetivos são regidos por um estatuto. E a fundação é formada a partir da “existência de um patrimônio destacado pelo seu instituidor, através de escritura pública ou testamento, para servir a um objetivo específico, voltado a causas de interesse público”.

No Brasil, a partir das duas últimas pesquisas realizadas pelo IBGE, lançadas em 2006 e 2010, observou-se um crescimento em quantidades de fundações e associações no país.

Esse crescimento se deu também, conseqüentemente, na quantidade de profissionais empregados. Em 2010, existiam 290.700 Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos- Fasfil - no Brasil. A concentração dessas encontra-se em sua maioria nas regiões sudeste (44,2%), nordeste (22,9%) e sul (21,5%). No centro-oeste e no norte encontram-se a minoria, sendo no primeiro com 6,5 % e no último com 4,9%. Dessas instituições a maioria é voltada à religião (28,5%), seguidas de: associações patronais e profissionais (15,5%) e ao desenvolvimento e defesa dos direitos (14,6%). As áreas de saúde, educação, pesquisa e assistência social totalizam 18,6% das entidades.

O ensino de música, nesta pesquisa realizada no IBGE (2010) encontra-se dentro da área de Educação na subárea: “Outras formas de educação/ensino”, junto com balé, informática, corte e costura, idiomas, preparatório para concursos, etc. Essas instituições resultam um montante de 4.904 no país.

O Ensino de Música no terceiro setor

A sucinta análise desses resultados publicados pelo IBGE enfatiza o que algumas pesquisas que abordam a temática da educação musical no terceiro setor, como: Kleber (2006), Oliveira (2003), Kater (2004), Souza (2004), Santos (2006) e Stravacas (2011), afirmam quanto à importância de se estudar esse campo de ensino musical, visto seu crescimento e importância na estruturação social. Essas pesquisas trazem essa importância na influência positiva na contratação de professores de música e na transformação da realidade cultural e social do contexto que a ação musical esta inserida. Essa transformação social é o objetivo de algumas instituições sociais que ensinam o violino, para Sacristán ela é um “sinal cultural” parte de uma cultura educativa, que engloba o passado e o presente da educação e é expressa em diferentes ambientes. Nas palavras do autor:

A prática educativa-cultura sobre a educação- é formada por uma ampla gama da ‘informação educativa’ que diz como a educação é e foi em diferentes modelos e circunstâncias, como se sabe, como se fez; consta a informação histórica recebida sobre fatos, pessoas, ideias, orientações de valor e técnicas; é composta pelas sentenças populares, por estruturas que nos levam a pensar de determinada forma, por sistemas teóricos e por grandes filosofias educativas; é nutrida por modelos de funcionamentos nas

instituições e nas organizações, estilos de comportamentos ligados a especialidades e níveis no sistema educativo e contém, além disso, valores herdados, assumidos ou não por cada um de nós (SACRISTÁN, 1999, p. 80).

Assim, os agentes educativos (professores, pais, alunos, especialistas e políticos) por meio de suas ações estruturam a prática educativa como transformadores da cultura e o de transformados por esta. Como transformadores de uma cultura educativa, a prática educativa pode ser entendida como *práxis*²⁰, que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de atingir um fim, buscando, assim, a transformação do mundo pela possibilidade de mudar os outros (SACRISTÁN, 1999). Como transformados, a prática educativa é considerada um conjunto de ações compartilhadas, resultante da consolidação de padrões de ações perpassadas pela tradição. Assim, para Sacristán (1999), “a ação refere-se aos sujeitos, embora por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir da cultura” (SACRISTÁN, 1999, p.73).

Assim, a prática do ensino de violino em ONGs, está agindo e reagindo aos elementos culturais a qual está imersa, se transformando a partir de novos desafios oriundos desse ambiente. A utilização de repertórios diferentes do tido como “tradicional” do ensino do instrumento, como músicas e concertos europeus, livros e estudos técnicos do início do século XX, são cada vez mais substituídos nesses espaços por músicas locais e brasileiras, sendo a técnica instrumental aplicada diretamente a música. Os objetivos de transformação social por meio da música e do violino colocam o professor frente a novas situações específicas para sua ação acontecer de forma eficaz e com qualidade. Tendo este docente que adaptar de sua formação experiências que deem base para sua atuação.

O ensino coletivo do instrumento também torna-se prática comum nessas entidades, pois permitem um maior atendimento, abrange mais alunos em menos tempo e com menos professores, assim, esta forma de ensino torna-se mais econômica. Como os

²⁰ Sacristán (1999) apresenta o termo *praxis* de acordo com o conceito grego cunhado por Aristóteles, onde *praxis* “é a ação de realizar o bem, missão da filosofia prática, guiada pela prudência, que é a capacidade de deliberar bem e de julgar de maneira conveniente sobre as coisas que podem ser boas e úteis para o homem.” (SACRISTÁN, 1999, p. 28)

projetos em escolas americanas e europeias, os chamados *String projects*, é possível observar nessas aulas coletivas o trabalho com arranjos que abarquem diferentes níveis técnicos, colocando desde alunos que tocam apenas cordas soltas com alunos mais adiantados que tocam linhas melódicas mais complicadas. Outra prática comum são as práticas de conjuntos e até a formação de “orquestras não tradicionais”, conjunto musical com diferentes instrumentos, não só os de uma orquestra clássica, mas também com flautas doces, violões, teclados... além dos violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, etc.

Como professora de violino em um projeto social, percebo que minha prática educativa envolve vários elementos extras “aula de violino”, muitas vezes minha ação-pedagógica engloba a de uma agente cultural, pois é necessário buscar meios para comprar e manter os instrumentos musicais, assim, fazer apresentações para “padrinhos” e escrever projetos para a arrecadação de fundos tornam-se parte do ser professora de um projeto social.

Além desses afazeres estruturais e mantenedores, muitas vezes realizar o ensino de instrumento nessas instituições requer entender que o contexto social e familiar do aluno influencia muito em sua aprendizagem, como exemplo, muitos moram em uma casa onde dividem cômodos com diversos membros de sua família, sendo impossível o estudo, pois o som “atrapalha” ou “incomoda” algum parente... Muitos além de estudarem precisam trabalhar ou até mesmo não possuem como chegar à instituição quando chove. Sabemos que todo aluno de instrumento está inserido em um ambiente que pode ser favorável ou não ao estudo, porém o que predomina como característica nesses projetos sociais são estruturas familiares e ambientes desfavoráveis a essa prática instrumental. Assim, projetos motivacionais, adaptações e compreensão ao ritmo de desenvolvimento do aluno tornam-se essenciais nesta forma de ensino.

Considerações finais

A influência do contexto social, cultural e econômico na ação pedagógica do professor nos traz o olhar para as diferentes práticas de ensino de música que estão sendo realizadas em associações e fundações (Projetos sociais, ONGs, etc). A influência do contexto

de atuação e os objetivos dessas entidades, bem como seus recursos e parceiros vão influenciar diretamente na forma como o professor de instrumento musical irá atuar. Apesar das poucas publicações e pesquisas que envolvem o ensino do violino no Brasil, podemos perceber que cada vez mais esse ensino agrega elementos da nossa cultura brasileira, principalmente no que diz as adaptações estruturais de ensino, como aulas coletivas, empréstimos de instrumentos e formação de “orquestras não-tradicionais”.

Essas mudanças possibilitam uma maior difusão do ensino do instrumento, assim, vários projetos sociais utilizam o violino como uma ferramenta de “transformação social”. Porém, pouco se sabe ainda sobre como esse instrumento está sendo ensinado neste contexto educacional, por quem, quais são os objetivos e quais são os resultados esperados pela instituição, professores, alunos e comunidade.

Apesar das poucas pesquisas que envolvem esta temática, sabemos do grande apelo midiático e social que tem essas iniciativas com música e o terceiro setor, por isso, acredito que nós educadores musicais devemos nos responsabilizar mais por esse seguimento de atuação, permitindo que nossa área possa contribuir de forma significativa a essas comunidades. Conhecer esses espaços como forma de atuação profissional e trazer a tona quais saberes e experiências são necessário para atuar nesse contexto educacional contribui para a difusão do ensino de música e a consolidação dos espaços de atuação da Educação Musical.

Referências



ANTUNES, Luana Francisco. *Suzuki e Flesh: unificando processos para uma iniciação no violino*. Monografia do curso de Bacharelado em violino. UDESC, 2007.

ARAÚJO, Fernanda Oliveira. *Sociedade Civil e "terceiro setor": crítica ao padrão neoliberal de atendimento as políticas sociais no Brasil e seus rebatimentos para o serviço social*. Monografia de graduação. Universidade Fluminense. 2013

BATISTA, Antonio de Pádua A. *O Ensino Coletivo do Violino no Estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda*. Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2010.

BATISTA, Antonio de Pádua A. *Uma experiência de ensino coletivo de violino no projeto Vale da Música em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado. UFPA, 2011.

BORGES, Glaucia de Andrade. *O Método Suzuki e a música tradicional mineira no ensino de violino*. Anais do XIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Belo horizonte, 2005

BRITO, Joziely Carmo de. *Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica*. Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.

CHANTAL, Kênia Adriane Pinto. *O ensino do violino no estágio pré-operacional: um estudo piloto sobre o desenvolvimento técnico, com consideração da psicologia cognitiva e do desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2007.

GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª edição. Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRUZEIRO, Regiane Lopes. *O movimento corporal na prática pedagógica do violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2005.

BRASIL. IBGE. *As fundações e Associações sem fins lucrativos no Brasil*. 2012.

FOLETTTO, Clarissa Gomes. *Padrões de dedos: uma contribuição à técnica violinística aplicada a alunos do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aveiro. 2010.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo. A construção de um método*. USP, 2000.

GERLING, F. Suzuki: *O método e o Mito*. Em Pauta, vol. 01. Porto Alegre, 1989

GONÇALVES, Joana Soares. *Motivar Interagindo: Ferramentas para crianças na iniciação ao violino*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, 2010.

LIBERTAS, Juiz de Fora, v.8, n.2, p.83 – 94, jul-dez / 2008 – ISSN 1980-8518 in http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_7146_em_19_05_2011_11_02_03.pdf, acessado em: 18/10/14

LUZ, Cleci Cielo Gerra Guedes da. *Violinistas e método Suzuki: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2004.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. *O ensino dos instrumentos de cordas: reflexão e prática*. Dissertação de Mestrado em Musicologia – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1998.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Cartilha Terceiro Setor*. Comissão de Direito do Terceiro Setor. seção SP. 2. ed. 2007.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. *Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental*. Opus, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, dez.2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCOGGIN, Gláucia Borges. *A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade*. Per Musi, Vol. 07. Belo Horizonte 2003.

SILVA, Antonio. *Formação de instrumentistas de cordas friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé*. Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2010.

SOUZA, J. *Análise de Situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente*. Anais do VII Simpósio paranaense de Educação Musical. P. 137-146. Londrina, 1998

YING, Liu Man. *O ensino coletivo direcionado no violino*. Dissertação de Mestrado. USP, 2007.