



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**MEMORIAL FORMATIVO EM MÚSICA: Reflexões a partir de
experiências em projetos sociais**

TIAGO FERREIRA ROMÃO

Brasília/DF

2017

TIAGO FERREIRA ROMÃO

**MEMORIAL FORMATIVO EM MÚSICA: Reflexões a partir de
experiências em projetos sociais**

Trabalho de Conclusão de Curso
para obtenção do título de
Licenciatura em Música pela
Universidade de Brasília, sob
orientação da Profa. Dra. Delmary
Abreu

Brasília/DF

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

RT551m Romão, Tiago
MEMORIAL FORMATIVO EM MÚSICA: Reflexões a partir de
experiências em projetos sociais / Tiago Romão; orientador
Dra. Delmary Abreu; co-orientador Karina Vieira. --
Brasília, 2017.
50 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Experiências formativas em música. 2. Contextos
escolares. 3. Projeto social. 4. Memorial Formativo. I.
Abreu, Dra. Delmary, orient. II. Vieira, Karina, co-orient.
III. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música


ATA DE DEFESA DE TCC


Tiago Ferreira Romão

“Memorial Formativo em Música: Reflexões a partir de experiências em projetos sociais”

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Música sob a orientação da Professora Delmary Vasconcelos de Abreu, segundo o Ato 35/2017 do dia 17 de novembro de 2017, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 30 de dezembro de 2017.


Delmary Vasconcelos de Abreu


Uliana Dias Campos Ferlim


Simone Lacorte Recova

Para aprender é mais eficaz uma curiosidade espontânea do que um constrangimento ameaçador.

(AGOSTINHO, 2015, p.44)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o autor da minha existência e força suprema. Minha fonte maior de sentido e motivo das minhas mais altas realizações.

A minha família e amigos pelo constante apoio e motivação.

Aos meus professores que me ensinaram o conhecimento científico e experiencial de valores para a vida.

A professora Delmary Vasconcelos de Abreu, que me orientou nesse processo formativo.

A Karina Vieira pela rica contribuição em me co-orientar e pelas trocas de experiências similares dos nossos percursos com a música.

Aos membros da banca, as professoras Simone Lacorte Recova e Uliana Dias Campos Ferlim, que contribuíram com suas considerações para que este trabalho pudesse ser aprimorado.

Aos professores entrevistados Thiago Francis e Ricardo Castro que, gentilmente, me abriram espaço para novas aprendizagens musicais em contextos escolares.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de licenciatura em música tem como tema um memorial formativo. O objetivo consiste em refletir sobre experiências formativas em projetos sociais. O interesse em focar nos projetos sociais e, especificamente, no ensino de violino está atrelado a minha história de vida com esse instrumento. Ao observar, atuar e entrevistar professores desses projetos amplia a minha experiência formativa com música, principalmente, no que se refere a minha formação para atuar como docente de música. Pelo dispositivo metodológico do memorial formativo foi possível entrelaçar as experiências com música e trazer reflexões para aprofundamentos futuros na formação de professores de música.

Palavras-chave: experiências formativas em música; contextos escolares; projeto social, memorial formativo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – MEMORIAL FORMATIVO COMO UM DISPOSITIVO	11
CAPÍTULO 2 – Dois recortes históricos: Vivências no Projeto MusiVida e observações nos Projetos Música na escola e MovSinfo	14
2.1. Uma breve narrativa sobre o meu despertar musical e algumas vivências no projeto MusiVida	15
2.2 Conhecendo o projeto social “Música na escola”	18
2.2.1. Sobre o primeiro momento de imersão na escola CEF 11	20
2.2.2. Sobre o segundo momento de imersão na escola CEF 11	25
2.2.3 O “Movimento Sinfônico” – Descrição do projeto	26
2.3.1 Narrativas da experiência musical com a orquestra Juvenil do Cruzeiro	29
2.3.2 Algumas compreensões sobre as observações dos projetos “Música na escola” e MovSinfo”	31
3. Minhas reflexões a partir das entrevistas com professores	34
ALGUMAS REFLEXÕES	40
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da construção de um memorial autobiográfico no âmbito da formação profissional em música pela Universidade de Brasília, que parte das narrativas da minha experiência vivenciada como músico de projeto social e também como professor. Na perspectiva de fazer uma reflexão dessas narrativas, busquei me apropriar do conceito fundante da pesquisa-formação, Passeggi (2016), e suas implicações no processo de biografização, na noção de sujeito biográfico, muitas vezes, não contemplado pelas instituições acadêmicas.

O texto narrativo compreende sua relevância pela descrição da continuidade da experiência vivida e remontada sobre uma ótica atualizada do mundo e dos saberes aprendidos em diversas situações e lugares. Ao situar-se na história da sua própria experiência formativa Passeggi (2016) nos orienta que isso é uma atitude que concebe um sujeito do conhecimento, nas palavras dela, um sujeito biográfico epistêmico. Isso significa reformular ou interpretar os saberes aprendidos e compartilhados em forma de narração. (PASSEGGI, 2016, p. 16)

Tratando-se do conceito de memorial como escrita de si, Passeggi (2010) explicita que esse “trabalho de reflexão autobiográfica, distancia a pessoa de si e a ajuda a tomar consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória.” (PASSEGGI, 2010, p. 06).

Ressignificar experiências vividas em contextos educacionais, neste caso, sócioeducacionais de projetos sociais é o foco que darei neste trabalho como recorte do meu percurso formativo. Trarei, portanto, a minha experiência formativa em projetos sociais antes de me inserir no curso de licenciatura – Projeto MusiVida e também uma reflexão sobre um dos estágios supervisionado em música em contextos de projetos sociais instaurados em ambientes escolares.

Nesse período do estágio, pude fazer também observações no projeto Movimento Sinfônico, localizado no Centro Educacional 1 do Cruzeiro/DF. Além das observações fiz também uma entrevista com o maestro da orquestra do referido projeto. Diante do exposto, passo a fundamentar os princípios metodológicos do memorial formativo para, em seguida, trazer reflexões sobre as práticas observadas nesse contexto educacional. E, o meu interesse pela temática da pesquisa surgiu a

partir das observações das atividades sócio-educativo-musicais realizadas nos projetos sociais citados acima, e também pela possibilidade de levantar uma temática sobre biografização trazendo minhas memórias formativas em música para refletir sobre as práticas pedagógico-musicais que venho desenvolvendo no curso de Licenciatura. para refletir sobre as práticas pedagógico-musicais que venho desenvolvendo no curso de Licenciatura.

Ao levantar a temática da experiência como elemento fundador do processo de construção do saber no estudo desse trabalho propõe-me considerar com profundo interesse o levantamento literário, no que diz respeito à Educação Musical contemporânea presente em espaços diversificados socioeducativos – Projetos sociais, me baseando numa recente pesquisa realizada Vieira (2017). Tomando o levantamento bibliográfico sobre projetos sociais que a autora traz como: Kater (2004), Queiroz (2013), Arroyo (2000), entendo que Vieira (2017) me ajuda a pensar questões relacionadas a projetos sociais inseridos dentro do contexto. Nos estudos de Vieira (2017) identifiquei algumas inquietações bastante parecidas com as minhas. A autora traz na pesquisa um memorial formativo com a música para contextualizar a construção do seu objeto de estudo.

Minhas tardes eram preenchidas com música. Fui crescendo e vendo crianças como eu aparecerem na escola querendo participar do projeto social. Assim como eu, elas ganhavam uniformes, pasta e flauta doce. Porém, e tendo a mesma oportunidade e igualdade de condição de tocar flauta fui percebendo que eu queria muito mais que aprender. Eu queria ensinar! Foi assim que me tornei “monitora júnior” do professor Luis. Ele propôs que eu o ajudasse nas aulas e, em contrapartida, a escola me daria uma bolsa integral como incentivo. O professor Luis se preocupava em encaminhar ou criar oportunidades para os jovens que se mantinham comprometidos com a aprendizagem musical. Assim como com outros jovens, ele me ajudou a me desenvolver como pessoa e profissional na área. Fui aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo, assim como também fui aprendendo valores para a vida.

Como professora licenciada em música, hoje compreendo de forma mais ampla que o contexto de projetos sociais tem como premissa priorizar o fator social do aluno procurando promover melhor condições de vida por meio da música.

E muitos que hoje tem uma trajetória parecida com a minha, iniciaram seus estudos de música em projetos sociais e hoje legitimados e reconhecidos socialmente como músicos e professores de música, muitas vezes, escolhem voltar para esse lugar. (VIEIRA, 2017, p. 19-24).

Entendo, dessa maneira, que contar de forma reflexiva nos força a recriar nossa historicidade educacional, e nos ajuda a aprofundar nossa formação e auto formação a partir das necessidades que a própria pesquisa em Educação musical

sugere, consideravelmente no tocante às lacunas da temática sobre a biografização em contextos de projeto social. Essa temática a ser estudada contribui para adensar o próprio processo formativo no assunto investigado. Por isso, descrever em forma de narrativas o meu percurso formativo na licenciatura, alinhado com o que vivenciei de música em projetos sociais aclara a experiência da formação e dá sentido a uma formação mais global.

A autora Delory-Momberger (2008) acredita ser necessário que haja, por parte das instituições formadoras, o desenvolvimento de uma concepção global da formação, de forma, que ao lado dos saberes formais externos ao sujeito, aos quais visa a instituição universitária, devam estar os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais e na sua atividade profissional. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 90-91).

Por isso procuro descrever de forma reflexiva, por meio de um memorial formativo, o meu percurso na Licenciatura, alinhado com o que vivenciei de música ao longo da vida, com foco em projetos sociais poderá trazer certa lucidez ao dar sentido ao meu percurso formativo com música, indicando assim caminhos para realização profissional. É importante evidenciar que as contribuições da escrita de um memorial formativo numa pesquisa educacional podem, não apenas no sentido conceitual de experiência, mas, sobretudo, levantar uma interpretação ou releitura de fatos vividos, com o objetivo de modificar a minha consciência sobre esses fatos e como eles interferiram na minha formação.

Para tanto, a consciência do valor da experiência é fundamental na “capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que nos acontece” (PASSEGGI, 2016, p. 2). Isso concebe uma interpretação da experiência narrada vinculada à memória, atingindo um possível saber consequente do processo de aprendizagem da experiência.

E, para tal, essa pesquisa se estrutura em três capítulos subsequentes onde apresento primeiramente a introdução, na qual descrevo o meu interesse pelo tema abordado. Posteriormente, no capítulo 1, os conceitos de memorial formativo. No capítulo 2 levanto dois recortes biográficos em forma de narrativas da minha experiência formativa em projetos sociais e nas observações coletadas em um dos estágios no curso de Licenciatura. Seguindo no capítulo 3 determinadas reflexões expressas dessas experiências, sendo estas as considerações finais das compreensões adquiridas desse percurso formativo.

CAPÍTULO 1 – MEMORIAL FORMATIVO COMO UM DISPOSITIVO

A opção metodológica pela escrita deste memorial formativo justifica-se por favorecer uma releitura das minhas experiências de aprendizagem e docência musicais, e como elas interferiram sobre meus processos formativos. Ao selecionar, expor e partilhar uma escrita que mostra os sentidos da experiência da formação na licenciatura em música alinhados a minha formação em projetos sociais torna-se um registro de memórias formativas.

Esse tipo de texto acadêmico autobiográfico constitui-se uma análise crítica e também reflexiva do processo de formação intelectual e profissional, no tocante ao papel das pessoas, frente aos fatos e acontecimentos vividos e como estes provocaram influência sobre elas. É importante ressaltar que a proposta desse tipo de exercício auto reflexivo é provocar no autor biográfico um distanciamento de si, afim de que ele tome consciência histórica, se apropriando de sua historicidade.

Passeggi (2010) complementa esse conceito lembrando que “o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas...” (PASSEGGI, 2010, p. 1).

O memorial formativo é uma forma de linguagem escrita que atenta para o fato da escrita não modificar os fatos vivenciados. Passeggi (2010) esclarece o entendimento sobre como o memorial pode modificar a interpretação dos acontecimentos.

A autora conta que no Brasil esse tipo de documento é tomado como uma fonte de estudos e pesquisa em educação. Desde os anos de 1990, estas instituições vêm adotando o memorial de formação como prática pedagógica e também avaliativa. Na elaboração desse memorial compreende-se que é importante ressaltar “os posicionamentos de quem narra e de quem acompanha evoluem durante o processo, conforme evolui a apropriação da escrita de sim por quem escreve.” (PASSEGGI, 2010, p. 2).

Em relação ao conteúdo, em termos gerais o memorial pode focalizar fatos neutralizando-os de forma sequencial, cronológica ou não. Do ponto de vista etimológico Passeggi (2010) faz referência à origem conceitual citando em um de seus artigos constituintes que “o memorial designa aquilo que faz lembrar”. (PASSEGGI, 2010, p. 3).

Pelo fato da natureza do memorial formativo ser reflexiva, este torna-se um dispositivo que segundo Josso (2004, p. 219) contribui no trabalho biográfico sobre si mesmo dando início à aprendizagem da formação. É, segundo a autora, um processo formativo e reflexivo da experiência trazendo compreensões do processo pessoal e profissional. Reviver um percurso formativo e refletir sobre o seu próprio desenvolvimento nessa caminhada é tornar possível a ressignificação de algumas memórias escolares para pensar e repensar as aprendizagens e as condições em que elas foram produzidas.

A princípio parece uma tarefa fácil, mas escrever sobre aquilo que lhe aconteceu e o sentido produzido a partir disso é desafiador, pois nem sempre a percepção crítica do “seu saber que sabe” nos coloca numa posição de apoderar de si, logo, de potencializar o conhecimento de si com o outro e também despertar outro olhar para o seu percurso com o outro é reconhecer-se diante da própria vida-formação e do próprio trabalho com música. (ABREU, 2017, p. 47)

Diante do exposto é possível dizer que, por intermédio do exercício de escrita de um memorial formativo, de nossas lembranças e vivências com música tanto no ensino quanto na aprendizagem se faz necessário pela possibilidade de darmos sentido à nossa trajetória e projetarmos uma direção ao que ainda pretendemos construir e vivenciar como aprendizes da docência de música.

Essa ação de representar uma realidade reconstruindo o passado constitui-se uma experiência complexa, e também humana, pois estamos falando de uma experiência que perpassa as relações da formação humana. Passeggi (2011) define a ressignificação da experiência num sentido de relação dialética:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (PASSEGGI, 2011, p. 3)

Assim, nessa reinvenção dos acontecimentos e seus significados mais marcantes tomam o lugar da reflexão sobre o agora e erradia uma possível interpretação que mostra como reagimos a esses acontecimentos, demonstrando o que nos causou, nos marcou, positivamente ou negativamente.

Ao tratar do método biográfico nas pesquisas em educação, Passeggi (2011) nos orienta que o cerne da pesquisa biográfica oportuniza a partilha de saberes aprendidos e vivenciados. E isso é o cerne desse trabalho, sobretudo, na discussão

com colegas de curso, na troca de experiências similares às minhas. Ao confeccionar as ideias do capítulo 2 desse trabalho, tive a oportunidade rica da partilha de experiências relativas às vivências em contextos de projetos sociais, especialmente com Vieira (2017) em que tive a oportunidade de ouvir da própria autora os seus construtos de pesquisa que envolve a educação musical e projetos sociais.

Discutindo presencialmente com a autora, sobre a formação docente em música na perspectiva biográfica da ação reflexiva, pude perceber o quanto nossas experiências com a música, aprendendo ou lecionando, tinham muito mais em comum do que uma simples discussão sobre educação musical. Nas nossas conversas pudemos relatar o que mais nos marcou, o que nos motivou e também o que nos constrangia.

A troca de experiências com essa autora se fez tão rica de detalhes e significações pessoais e intrínsecas a todo esse processo construtivo da minha pesquisa biográfica, que determinou os caminhos metodológicos deste trabalho trazendo a minha visão como educador musical. Essa partilha de experiências nos coloca como sujeitos ativos e reflexivos, na busca de uma compreensão daquilo que dá sentido ao que fazer, sobretudo, do que fazemos.

Partindo disso, comecei a pensar na estrutura da escrita do meu memorial formativo tomando os pressupostos teóricos e metodológicos de Passeggi (2008). A autora esclarece que “Memoriais formativos são uma fonte de pesquisa, porque apresentam-se como fontes inesgotáveis para a pesquisa educacional, tanto mais valiosas por serem testemunhos vivos de alunos, professores, pesquisadores, dirigentes”. (PASSEGGI, 2008, p. 113-120)

Dentro da ideia dessa autora na qual me encaixo como “testemunhos vivos de alunos”, passo a descrever no capítulo que fragmentos da minha história com música em projetos sociais para considerando que as memórias trazidas aqui são fundamentais para a minha compreensão e interpretação da construção do meu processo formativo na área de música, tomados por pressupostos fundados na pesquisa (auto) biográfica, cuja fonte incide no memorial formativo.

Isso nos obriga a conhecer a nós mesmo tanto no processo de escrita de si, como compreender onde nos colocamos (contexto), ou “o campo com o qual e contra qual nos formamos”. (PASSEGGI, 2011, p. 6). Assim, criaremos uma atmosfera de reflexão mais objetivamente delineada na reelaboração de uma realidade passada, convertendo os significados aprendidos em lições educativas.

CAPÍTULO 2 – Dois recortes históricos: Vivências no Projeto MusiVida e observações nos Projetos Música na escola e MovSinfo

O percurso musical no qual trilhei ao longo de 12 anos deixou profundas marcas na minha memória. Trazer algumas delas no tocante à sua importância no meu processo formativo, é simultaneamente revivê-las é romper com a barreira do tempo, e com as dificuldades da escrita, que já se faz complexa em si mesma no processo de materializar o pensamento.

O meu despertar para a música e as vivências no projeto MusiVida influenciaram minhas escolhas pelo estudo do violino e pelas práticas em educação musical. Logo - as experiências de estudante no curso de licenciatura em música na Universidade de Brasília – UnB, precisamente nas observações de campo da disciplina de “Estágio Supervisionado 4” e os seus detalhamentos mais relevantes – trouxeram reflexividade pertinente à minha maneira de conceber o ensino da música. Procurei tematizar essas narrativas como matéria prima de análise reflexiva desse trabalho, buscando exemplificar como o ambiente escolarizado tem desenvolvido atividades musicais com os estudantes, trazendo o modelo de projeto social como instituição fundante.

Nesse capítulo busco também trazer algumas informações e narrativas das observações de dois projetos sociais – “Música na escola” e “MovSinfo”, buscando abordar o enlace dessas narrativas, em que os professores de música e idealizadores desses projetos constroem uma identidade de projeto social num contexto escolar. Essas narrativas foram baseadas em observações de ensaios e entrevistas: Uma com o professor de música Thiago Francis, que atua no projeto social “Música na escola” e outra com o professor de música e Maestro Ricardo Castro – responsável pelo projeto MovSinfo.

2.1. Uma breve narrativa sobre o meu despertar musical e algumas vivências no projeto MusiVida

Meus primeiros passos na música se iniciaram em casa, ouvindo minha irmã Suzana estudar piano em suas aulas particulares e nas reuniões religiosas com nossos pais que, juntamente conosco, cantavam hinos. Fui percebendo que era tão natural o envolvimento com a música que brincar com ela era um deleite quase interminável. Essa experiência de ligação tão próxima, real e imediata com a música foi determinando minhas preferências pelo piano. Todavia, com toda essa possibilidade facilitada de ter a música em minha própria casa, foi somente em meados de 2002, aos 14 anos de idade, que me interessei pelo estudo sistemático da música. A partir de então, ingressei nas aulas de violino de um projeto social chamado MusiVida. Passados três anos, adentrei em 2005, no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), na intenção de fazer o curso de nível técnico em violino.

Neste momento, detenho-me a falar sobre o projeto MusiVida¹, que almejava a possibilidade de inserção de crianças e jovens na atividade educativo-musical. Pois, ele foi o responsável por inspirar a minha paixão pela música. Esse projeto se originou e se consolidou em Taguatinga, cidade satélite do Distrito Federal.

Inicialmente, o fato de ainda eu não possuir o instrumento, e ter que pedir emprestado, prejudicou meu desenvolvimento e causou em mim uma certa frustração. Com isso, o processo de aprendizagem musical ficou comprometido.

Consequentemente mudei de instrumento, optando pela a viola clássica, precursora do violino. Como havia disponibilidade de instrumento para empréstimo, passei a estudar a viola. Mas, o instrumento estava em péssimas condições de conservação e sem estojo para um transporte adequado. Isso me deixava um pouco envergonhado e desmotivado. Contudo, apesar de os meus pais serem de origem humilde, pouco escolarizados, faziam questão de proporcionar aos filhos a melhor educação possível, incluindo o aprendizado musical. Com efeito, na prática, eles tinham uma razoável vivência musical: Desde sempre meus pais cantavam no coral

¹ MusiVida é um projeto socioeducativo que oferta gratuitamente o ensino de música a sociedade. Mantido pela entidade de assistência social Bom Samaritano da igreja Adventista do Sétimo dia – Movimento de Reforma (ASD-MR), o projeto está localizado na cidade satélite de Taguatinga Sul, Distrito Federal.

da igreja, meu pai era do naipe dos baixos e minha mãe do soprano.

Como resultado de a situação inicial ter sido um pouco problemática, acabei abandonando o projeto por 2 meses. Sem ir às aulas, fui me distanciando mais e mais do estudo do instrumento, devido também ao distanciamento do grupo, que socialmente me agregava motivação. Foi então que, meu já falecido pai Manoel comprou um belo violino, novinho! Quando o recebi das mãos dele, percebi que em cada detalhe – no cheiro, no desenho, na cor, tudo novo e em perfeitas condições – levou-me a querer estudar música como nunca, e entender como tudo isso foi apenas um processo de lapidação da minha vontade. Nesse tempo de dois meses recebi várias visitas de colegas do projeto, que buscavam me motivar e tornar possível meu regresso às aulas, algo também decisivo para o meu retorno aos estudos.

Com o violino novo em mãos, comecei a tirar músicas de ouvido, buscando por um aprendizado como autodidata. Lembro-me que no projeto não tinha professores formados em música. O maestro era um excelente pianista, e tentava passar ensinamentos musicais de outros instrumentos, o que dificultava também um ensino mais eficiente. Contudo, os estudantes eram motivados pela própria música, e sobretudo, pelos laços sociais fortemente criados e mantidos.

Essa experiência de aprender música informalmente foi criando em mim uma autonomia saudável, e um senso de descoberta sempre mais crescente pelo fazer musical. Mesmo com todos os aspectos limitadores dessa experiência, fui valorizando o esforço e a dedicação constante em aprender sempre mais como dominar a arte da música. Estudar violino sem professor foi mais que um desafio, uma atitude de criar possibilidades individuais, baseadas na observação de colegas mais evoluídos, e na apreciação de referências musicais fora do meu contexto de ensino. Tudo isso se deu com base nas relações musicais e extramusicais que tive ao longo da experiência no projeto MusiVida. Esse se desenvolveu formando estudantes para atuarem como professores do próprio projeto. Sendo eu um deles, colaborei por quase sete anos lecionando violino e viola, dos dez dos quais participei ativamente.

Compreendo que essa experiência formativa que tive no projeto MusiVida, também a me constituir o que sou pelas relações mútuas com a arte e com os que nela tomam parte, significou ajudas, superações e conquistas no âmbito da experiência. Dewey (2010), discorrendo sobre a Educação como reconstrução da experiência, fomenta o pensamento de conservação desta em detrimento das relações com o outro. Isso motiva-nos a pensar a educação musical a partir de um

prisma, mesmo que instável e precário do ponto de vista da experiência, como uma sugestão de reconhecimento de valores adquiridos de atividades não escolarizadas e que partem das relações humanas pertencentes e mutáveis entre si, sobretudo potencializadoras. Seguindo com o pensamento de Dewey, este nos motiva a entender o significado especial da experiência na construção do conhecimento no contexto das relações:

No plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (DEWEY, 2010, p. 34)

O que há de fundamental nesse pensamento é a validade do modo de ver a experiência na identificação com a natureza, como modo de transferir essa relação para as relações humanas que incluem a reflexão e também o conhecimento. O que se conclui é que nessa relação, com efeito, conhecer alguma coisa implica numa alteração simultânea tanto no agente do conhecimento como no que é conhecido. Trazendo esse entendimento, percebo o quanto isso foi necessário ao meu crescimento como estudante de música e professor no projeto MusiVida. As relações únicas obtidas, ao lidar com escolhas, desafios desgastantes e desmotivadores, como também o conhecimento adquirido da aprendizagem sobre esses desafios que se tornaram o compendio fundamental da minha experiência musical.

Quanto mais busquei aprofundar minhas vivências com a música e as pessoas, mais aguda se tornava a minha conscientização do “preço” a se pagar pelos resultados que eu almejava. Digo isso, não apenas no sentido da realização musical de tocar bem um instrumento, mas, sobretudo, pensando na minha carreira ao projetar um futuro profissional, fazer um curso superior em música, criando oportunidades que transformariam meu contato apaixonante com a arte musical numa fonte de concretização mais plena de vida.

Essas narrativas primeiras com o projeto MusiVida forneceu a mim uma direção, um ‘norte’ de resignificação do meu trabalho como professor, pois, alimentou minha memória de recordações significativas da aprendizagem com o ensino de música. Contudo, a experiência educativa era insípida e pouco técnica, apesar dos resultados que se obtinham. Não entrando no mérito dos detalhes da vivência

pormenorizando minhas atividades como professor, relembro de como era difícil formatar as atividades musicais dentro de um padrão específico de aulas.

A realidade de um projeto social é sempre de iminentes transformações, pois sempre há uma rotatividade de estudantes, resultando em perfis diferentes. A experiência educativa se recicla pelo próprio processo de conceber a formatação de turmas e diferenciados tipos de estudantes, exemplificando uma descontinuidade do processo pedagógico. As aulas em grupo eram desafios sempre crescentes, e por não se ter uma prática pedagógica orientada, pois ensinávamos como aprendíamos, era sempre em uma prática forçosa de tentativa e erro.

Reorganizar esses acontecimentos da minha experiência vem aprofundar minha convicção de que é preciso refletir sempre na ação docente. Entender o porquê, o como, e quando ensinar. Mas, me pergunto, o que de fato ensinamos? A experiência de ensinar é de fato uma troca de valores, saberes e novas experiências? Que tipo de educação se concebe em contextos não escolarizados, e por que é tão difícil e desafiante associar educação e a vida? Essas questões que venho tentando responder ao longo desse trabalho terão melhor aprofundamento nos próximos tópicos.

2.2. Conhecendo o projeto social “Música na escola CEP 11”

O projeto social “Música na escola” é um projeto socioeducativo do Centro Ensino Fundamental 11 – CEF 11 – localizada na Região Administrativa do Distrito Federal do Gama em Brasília, que propõe educar musicalmente por meio do ensino de instrumentos de orquestra, prática instrumental individual e coletiva, musicalização infantil e teoria musical.

O Centro Ensino Fundamental 11 – CEF 11 comporta alunos do 5º ou 9º do Ensino Fundamental. Todos, sem exceção, têm a participação ativa e coletiva em atividades musicais. Realizei apenas duas visitas para me situar e sentir o ambiente musical da escola. Consta que na escola há uma banda marcial fundada nos anos de 1999 e que mantém suas atividades até hoje.

Em meados de setembro de 2016, observei que esse espaço escolar se propõe a oferecer o ensino e aprendizagem da música em suas atividades curriculares para todos os alunos da escola.

De acordo com o Maestro Thiago Francis, coordenador do projeto, todos os alunos da escola são submetidos a um processo de iniciação música. E, a partir de um processo de seleção são escolhidos alguns alunos para comporem a orquestra da escola.

Com o objetivo de elucidar as questões levantadas nesse trabalho, me orientei a partir de observações, anotações, conversas e um questionário semiestruturado, para fins de uma entrevista com questões objetivas. Me utilizei também do acesso a publicações científicas na área de educação musical, na busca de um levantamento de artigos, revistas, e periódicos que pudessem me situar quanto à fundamentação.

Minhas primeiras impressões mais claras e aprofundadas a serem capturadas do projeto Movimento Sinfônico vieram de uma visita que realizei no CED 01 do Cruzeiro em meados de abril desse ano, com fins de uma pesquisa de campo para um trabalho de estágio supervisionado em música. O ambiente pesquisado se tornou a partir daí o meu foco de pesquisa em virtude da escola oferecer uma boa receptividade para alunos pesquisadores e principalmente por comportar um projeto social com o ensino de música orquestral em seus projetos educativos.

Várias informações sobre a escola e sobre o Movimento Sinfônico foram adquiridas por meio de observações de ensaios, conversas com alunos da orquestra, trocas de mensagens via SMS com o maestro e também pesquisando no site da escola. Colhi dados concretos e atualizados sobre a escola, no que diz respeito à sua estrutura administrativa, física e também pedagógica contidas no PPP (Projeto Político Pedagógico).

Atentando para as observações feitas nos ensaios da orquestra juvenil, pude me colocar não somente como observador passivo, mas sobretudo no envolvimento que tive com a orquestra, sendo em algumas oportunidades ao tocar com eles, experimentando um envolvimento direto no fazer musical deles. Os dados sobre o projeto também foram registrados em um dos concertos que pude assistir da orquestra Alberto Nepomuceno, orquestra esta que faz parte do conjunto de orquestras do projeto Movimento Sinfônico. Esta é uma das cinco orquestras e formada por alunos mais avançados.

A experiência que pude apreciar e vivenciar no estágio me colocou sob referências concretas para a utilização em um possível trabalho futuro de monografia. A rotina de ensaios observados e a familiaridade que fui assumindo com a orquestra,

favoreceu à minha atuação como educador e músico, possibilitando-me oferecer uma oficina de cordas friccionadas com os estudantes no fim do estágio.

Estas informações foram recolhidas com base em duas visitas à escola CEF 11. No tópico seguinte, busco descrever e refletir sobre as minhas observações e compreensões da prática docente do professor de música Thiago Francis das aulas de música do Centro Ensino Fundamental 11 – CEF 11.

2.2.1. Sobre o primeiro momento de imersão na escola CEF 11

Neste tópico me proponho trazer observações, compreensões e reflexões emergidas das aulas do professor de música Thiago Francis, no Centro Ensino Fundamental 11 – CEF 11.

A primeira visita de campo foi realizada na primeira quinzena de outubro e a outra na segunda quinzena novembro de 2016. Na primeira visita busquei conhecer a estrutura física e o projeto político pedagógico da escola. Conseqüentemente, fui convidado a observar três aulas distintas: uma de musicalização infantil, uma aula de prática coletiva instrumental de cordas e uma aula instrumental individual, também de cordas.

A primeira aula observada foi na turma de musicalização, ministrada pelo professor Thiago Francis. Sua proposta é musicalizar por meio do ensino da flauta doce – soprano e da percepção por meio do canto. O repertório da aula tem como temáticas o folclore brasileiro, trazendo temas relacionados ao universo infantil, com caráter lúdico. O professor Thiago Francis, tem o auxílio de uma professora, que, por questões éticas, a chamarei de professora-monitora. E esta era responsável em colaborar e auxiliar o trabalho musical com os estudantes da musicalização. As aulas observadas do professor Thiago Francis estavam centradas na perspectiva do professor em detrimento a do aluno. Ou seja, o foco era o professor e a transmissão dos conteúdos propostos por ele: os estudantes eram convidados a repetir lições musicais escritas num quadro.

Sobre as perspectivas e posturas na ação docente em práticas musicais, Penna (2014), esclarece como a música em contextos de escolas brasileiras ainda seguem modelos de educação musical dos conservatórios de música. Assim:

[...] músicos formados por esse modelo tendem a ensinar como foram ensinados – ou, nos termos algo dramáticos de Antônio Jardim, tendem a passar adiante o “mesmo sofrimento” – reproduzindo práticas que são, na verdade, mais adequadas às escolas de música e que não são capazes de atender às necessidades e dificuldades das escolas de educação básica. Juntando isso à desvalorização do professor no Brasil – que se reflete inclusive em termos salariais –, pode ser constatada, mesmo entre licenciados em música, “uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social” (PENNA apud PENNA, 2014, p. 3).

A partir das minhas observações, pude compreender que as práticas do professor Thiago Francis lhe constituem uma postura de professor técnico que, para a autora este é um modelo de professor quase sempre comum e reproduzido em sala de aula. Uma vez que o professor Thiago Francis, se dedica a docência sócioeducativomusical, Penna (2014) propõe um outro tipo de postura do professor de música no que se:

refere àquilo que efetivamente ocorre no cotidiano da instituição educativa e no processo de formação de seus alunos. E o fato é que, embora em nossos projetos e propostas pretendamos formar professores reflexivos, contraditoriamente, nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos, já que poucas vezes há uma atuação conjunta do corpo docente que viabilize uma eficaz articulação entre as diversas disciplinas, especialmente entre suas dimensões teóricas e práticas, de modo a garantir uma formação do futuro professor de música compartilhada coletivamente. E nossa própria prática, como professores de licenciaturas, deveria ser pautada pela reflexão crítica. (PENNA, 2014, p. 8).

A segunda aula observada ocorreu na turma de prática coletiva instrumental de cordas. Eu compreendo, a partir das observações realizadas que a aula se configurou em uma oficina de violino para duas turmas distintas. Na prática o professor Thiago Francis, divide a turma de musicalização em dois grupos: uma de iniciantes e outra de estudantes intermediários. A turma de iniciantes era composta por cinco alunos que me pareciam, muitas vezes, desmotivados, talvez, pela metodologia desenvolvida pelo professor.

A esse respeito, Ortins, *et all.* (2004) interpelam os fenômenos resultantes da atividade grupal, que para elas é observável que além da metodologia aplicada o professor tem papel importante para o crescimento do indivíduo e do grupo, como segue:

Para alcançar o objetivo desejado – a aprendizagem musical, o professor deve ter certos atributos e condutas para conseguir de cada um, um bom rendimento grupal, o que nos leva às relações interpessoais, outro objetivo a ser buscado para um resultado final. Para tanto, o professor deverá ser um facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. (ORTINS, CRUVINEL & LEÃO, 2004, p.64)

Essas colocações são relevantes e consideráveis para pensarmos que, para que se alcance o objetivo desejável, é fundamental proporcionar uma aprendizagem significativa e plena aos estudantes de música, seja ela em nível emocional, seja em níveis de afinidades musicais, é preciso repensar as posturas do professor. Isso se justifica também no semelhante pensamento das autoras:

Verifica-se que o fator que mais os motivam a permanecer no grupo é a aprendizagem instrumental, o que põe em evidência que mesmo sendo ensino coletivo, os alunos estão aprendendo seja com a facilitadora do processo ou com os colegas como espelho, ou ainda pelo papel do professor de facilitador do processo ensino/aprendizagem e das relações interpessoais. (ORTINS, CRUVINEL & LEÃO, 2004, p.66).

De acordo com Ortins *et all*, a motivação torna-se aqui um elemento crucial no envolvimento significativo com a música, que também recebe a mediação das relações sociais, trazendo a figura referencial do professor como líder e mediador. Trata-se de uma experiência coletiva e também individual, pois, a música acontece numa dialética concordante do processo de trocas de experiências no nível das particularidades de cada um, seja na relação com os colegas, seja com a própria música.

Vivenciar esse tipo de experiência pode qualificar e marcar a vida por meio de atitudes que farão parte de uma memória formativa, tanto do ponto de vista de quem vivencia efetivamente a aprendizagem, quanto de quem as observa. É preciso estar atento aos detalhes de uma atividade de aprendizagem, pois eles trarão os resultados reflexivos da afinidade ou rejeição resultante com a própria experiência.

Na turma de intermediários do projeto pude acompanhar uma aula de instrumento em grupo. A turma comportava apenas cinco estudantes do 5º ano. Era uma aula em forma de oficina instrumental de cordas, onde o violino era o instrumento a ser praticado por todos os estudantes. Nessa aula o professor seguia a proposta pedagógica de escrever um exercício específico no quadro enquanto os alunos

acompanhavam reproduzindo os sons musicais que o professor tocava no instrumento dele.

Um aspecto interessante qualitativo a ser levantado dessas observações é que nelas pude observar a presença do canto como elemento didático. Contudo, não irei adentrar nas particularidades do fazer musical, sendo assim, detendo-me apenas em apresentar o tipo de ensino e proposta didático musicais a serem oferecidos pelo projeto.

A observação da terceira aula foi na turma de prática instrumental individual com um dos alunos de violino mais avançado do projeto. Essa observação ocorreu no mesmo dia em que observei a turma de iniciantes na oficina de violino. Nessa aula um dos estudantes chamado Carlos, um dos mais adiantados, estudava um concerto do compositor italiano do período Barroco, Antônio Vivaldi. De acordo com o professor Thiago Francis, esse aluno já havia conseguido ingressar no curso de violino da Escola de Música de Brasília. Esse estudante também era bastante interessado, além dos estudos do violino, na flauta transversal e na composição. Já possuía uma independência financeira que justificava por sua atuação ao tocar em eventos e cerimônias diversas. Estava cursando o 1º ano do ensino médio e mantinha o contato com o projeto “Música na escola”, mesmo depois de haver concluído seus estudos no CEF11.

Ao observar sua aula percebi que o concerto ao qual estava estudando era para dois violinos solistas. Vendo o professor T.F. que eu estava apenas a observar e sem escrever nada. Me convidou para acompanhar o seu aluno, fazendo a outra voz com um violino que estava disponível. Então o professor T.F me emprestou o seu próprio violino e eu toquei com o aluno. Foi uma experiência em que pude me sentir realizado. Pude não somente observar passivamente, mas atuar e vivenciar a música na ação da pesquisa. Isso me rendeu algumas reflexões.

Me detive depois a escrever como essa experiência me trouxe reais e significativos resultados de avaliação e validação das minhas observações. Pois, busquei não somente ter um olhar neutro e externo sobre uma ação pedagógica, mas, pude ser participante do processo de trocas de vivências no contexto real e prático no fazer musical. Shön (1992) já pressupôs e estudou os resultados de uma ação reflexiva do educador:

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstói o descreve, e tal como o dar razão ao aluno ilustra, pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. (SHÖN, 1992, p.3).

Logo, Shön descreve passo a passo desse processo dialético entre a prática e a reflexão:

Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (SHÖN, 1992, p.3).

Ao terminar de anotar algumas considerações sobre o trabalho do professor música Thiago Francis naquela aula, fui conversar particularmente com o aluno. Ele me relatou sobre sua experiência com a composição. Disse-me que já havia composto mais de trinta músicas, incluindo um concerto para flauta transversal e violino. Esse, que esperava executar com a orquestra da escola futuramente, como que na “realização de um sonho”.

O professor de música Thiago Francis terminou a aula considerando o seu aluno um exemplo de estudante, mesmo com as dificuldades que ele possuía, por morar longe e ainda vir de uma família com poucos recursos financeiros, ele dedicava-se ao estudo de música tendo como fonte de motivação e recompensa a própria música.

Considerando as observações acima citadas a palavra reflexão torna-se tão vital nesse contexto observado quando a ação de ensinar música. A disciplina no fazer musical parece ainda ser um problema para estudantes. Levantar esse questionamento é eficaz no sentido de buscarmos entender o melhor percurso de aprendizagem para cada estudante. Esse processo de escolha se compromete e se estreita nas possibilidades pedagógicas desafiando o professor a tomar escolhas, muitas vezes, falhas e sem resultados mais efetivos com todos os estudantes.

2.2.2. Sobre o segundo momento de imersão na escola CEF 11

Este tópico traz recortes da entrevista com o professor de música Thiago Francis, no Centro Ensino Fundamental 11 – CEF 11, assim como, as minhas

observações, compreensões e reflexões das narrativas advindas dessas observações realizadas.

Em minha segunda visita que fiz ao CEF 11, meu objetivo era propor uma conversa aberta sobre o projeto “Música na Escola, e a partir de aí ir anotando o que fosse mais relevante na fala do professor T.F.

Nessa conversa pude adentrar mais a fundo sobre as finalidades e perspectivas do professor do projeto. Fui abordando com ele alguns pontos específicos, quanto a: *Influência do El Sistema*, recitais didáticos e as parcerias que o projeto estivesse compactuando. No seu relato, o professor e maestro T.F destacou que o projeto não tinha vinculação direta ou mesmo indireta com o sistema de orquestra da Venezuela, mas que há poucos dias tinha participado de algumas oficinas oferecidas por um programa Cultural da embaixada da Venezuela em Brasília. Nesse programa de fomentação da cultura Venezuelana, o maestro se dispôs a participar de algumas oficinas de educação musical, na regência de músicos do *El Sistema*. Nessas oficinas foram abordadas práticas musicais envolvendo uma Masterclass² com músicos instrumentistas, e como também atividades de ensino-aprendizagem musical em grupo com o violino.

Levantando outros pontos de pesquisa sobre o projeto “Música na escola”, agora sobre as possíveis parcerias com projetos de apoio à cultura e os recitais didáticos. O maestro Thiago Francis destacou apenas a possibilidades de um convênio direto com a Escola de Música de Brasília.

Abordando algum tipo de programa educativo musical com a orquestra de alunos do projeto, o maestro foi enfático ao citar o programa chamado de “Quinta Justa”, que acontece todas as quintas nas dependências da escola do CEF 11 do Gama. Esse programa oferece oportunidades para apresentações culturais, preferencialmente para os alunos músicos da escola e obviamente à orquestra da escola que formada junto à banda marcial.

O maestro destacou que esse programa “Quinta Justa” é sempre muito aclamado pela comunidade circunvizinha à escola. Nele são feitas apresentações educativas com os músicos, com o objetivo de fomentar a cultura e a formação de plateia para apreciação de repertórios específicos de música clássica e também música popular.

² Aula em conjunto geralmente com distribuição de material didático.

Vimos que a música nessa escola cumpre uma exigência natural da lacuna curricular ainda existente nos ambientes escolares. Esses projetos que se utilizam da música como complementação da atividade pedagógica incentivam crianças e jovens a buscarem conhecer o universo de outras culturas, assim como o valor da disciplina e do fazer musical em grupo. Elemento esse que amplia as interações sociais e abrem o espaço escolar para a comunidade participar de suas atividades culturais.

2.2.3 O “Movimento Sinfônico” – Descrição do projeto

A seguir trago uma breve descrição do projeto MovSinfo. Esse que mantém uma de suas sedes no Centro Educacional (CED 01) – Cruzeiro, região administrativa do Distrito Federal. Essa se constitui umas das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino, integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, unidade integrante do Governo do Distrito Federal, e vinculada pedagógica e administrativamente à coordenadoria Regional de Ensino do Plano Piloto Cruzeiro.

Cumprindo assim uma exigência da visitação de campo na disciplina de Estágio Supervisionado em Música, procurei nos meus relatos observar e colher dados do projeto MovSinfo, sintetizando informações importantes sobre as atividades musicais, refletindo sobre as contribuições deste projeto para a educação musical no contexto da escola onde ele é desenvolvido.

O projeto MovSinfo (Movimento Sinfônico) configura-se uma instituição sem fins lucrativos que tem como um dos objetivos fundantes promover a educação musical oferecendo o ensino de instrumentos de orquestra. Esse projeto, de ordem social vêm oferecendo uma alternativa de acesso democrático para a formação musical e sociocultural de crianças e jovens que não podem pagar um ensino particular de música na cidade de Brasília. Esse projeto fornece o acesso gratuito a crianças e jovens a um ensino de instrumentos e participação em orquestras espalhadas em vários polos da cidade. São proporcionadas oportunidades de aquisição de conhecimento musical, vivências e práticas musicais com a música sinfônica.

Criado em 2012 pelo Maestro Ricardo Castro, o Movimento Sinfônico se inspirou no Sistema de Orquestras da Venezuela por seus impressionantes resultados que, hoje, são reconhecidos mundialmente pelos maiores especialistas em música

clássica. Esse projeto tem promovido em todo o Distrito Federal e no Centro-Oeste do Brasil a transformação social dos jovens brasileiros por meio da música orquestral e coral.

Atualmente o MovSinfo recebe apoio acadêmico do Maestro José Carmelo Calabrese, nascido em Valencia, Venezuela, e que teve sua formação desde muito jovem no Sistema de Orquestras daquele país. E que vêm a cada ano oferecer um apoio informal ao projeto, dando palestras, aulas em grupo, e um monitoramento profissional ao projeto. Os núcleos principais de formação do projeto MovSinfo estão localizados nas seguintes cidades satélites de Brasília: Cruzeiro, Guará e Sudoeste. No núcleo do Sudoeste os participantes são contribuintes e maiores de idade. Já nos outros núcleos o atendimento é prioritariamente aos alunos que estudam na rede pública de ensino e não são pagantes. O projeto ainda não possui um estatuto, mas, de acordo com o maestro responsável, está prestes a ser concluído, redigido e publicado. Assim, poderá tornar-se formalmente uma pessoa Jurídica, facilitando a iniciativa de organizações e patrocínios específicos.

As orquestras que formam o movimento (Orquestra JK, Acadêmica Brasileira, Filarmônica do Sudoeste, Juvenil do Guará, Juvenil do Cruzeiro e Coro de câmara de Brasília) são ramificações de uma orquestra maior, denominada orquestra Metropolitana. Nela todo o músico do projeto tem a oportunidade de se juntar, algumas vezes por ano, e realizar concertos com um número expressivo de participantes girando em torno de mais de cinquenta músicos participantes.

O trabalho realizado com as orquestras Juvenis do projeto segue o modelo de educação musical proposto e difundido pelo Sistema de Orquestras da Venezuela (El Sistema).³

As ações pedagógico-musicais são praticadas no contexto de escolas públicas. As aulas seguem o modelo de ensino coletivo de instrumentos, valendo-se do apoio de monitores (estudantes do próprio projeto), ou professores convidados

³ **El Sistema** ("O Sistema") é um modelo didático musical, idealizado e criado na Venezuela por José Antonio Abreu, que consiste em um sistema de educação musical pública, difuso e capilarizado, com acesso gratuito e livre para crianças e jovens adultos de todas as camadas sociais.

El sistema é gerido pela *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV), órgão estatal venezuelano responsável pela manutenção de mais de 125 orquestras (sendo 30 orquestras sinfônicas) e coros juvenis, e pela educação de mais de 350.000 estudantes, em 180 núcleos distribuídos pelo território venezuelano.

para auxiliar e monitorar as atividades de aprendizagem musical dos estudantes. Esse trabalho é feito de acordo com as necessidades emergenciais e em função da demanda de concertos que as orquestras têm ao longo do ano. O MovSinfo realiza suas atividades em parceria com as escolas públicas do Distrito Federal, na realização de concertos didáticos, participações em programas educativos e interdisciplinares, como também em ações comunitárias que ajudam a promover o trabalho musical e a disseminar a música de concerto. Esse projeto desenvolve seus trabalhos educacionais musicais em outras regiões administrativas do Distrito Federal, incluindo as orquestras de estudantes no Guará e Sudoeste. A seguir, trago as narrativas das minhas observações dos ensaios da Orquestra Juvenil do CED 1 - Cruzeiro.



Figura 1.1 – Maestro Ricardo Castro.

2.3.1 Narrativas da experiência musical com a orquestra Juvenil do Cruzeiro

Neste tópico trago alguns relatos sobre as observações dos ensaios da Orquestra Juvenil do CED 1 – Cruzeiro.

Em meados de abril desse ano de 2016, pude realizar uma atuação docente colaborativa no CED 01 que se localiza na cidade do Cruzeiro em Brasília-DF, em cumprimento das atividades propostas pela disciplina de Estágio Supervisionado em Música da Universidade de Brasília. Essa atuação em campo me proporcionou uma experiência de envolvimento direto e colaborativo com uma orquestra de estudantes.

A Orquestra Juvenil do Cruzeiro, como assim é denominada foi realizada e fundada em junho de 2013 pelo maestro Ricardo Castro, com o objetivo de atender

jovens carentes da cidade do Cruzeiro e entorno de Brasília, especialmente alunos da Estrutural, e funcionando em parceria informal com o CED 01 do Cruzeiro.

Incumbido de realizar um relatório sobre a minha prática docente, baseado nas experiências com os estudantes da orquestra fui, na postura de observador, capturar as impressões, dificuldades e possíveis soluções, que estavam sendo encontradas, para os problemas encontrados no ensino e na aprendizagem musical naquele contexto. As impressões que tive foram de uma orquestra de alunos, aparentemente tímidos, que ensaiava peças de compositores famosos da música clássica, mas com arranjos facilitados.

A orquestra ensaiava todas os dias no período vespertino e mantinham uma intensa atividade com o ensino instrumental e também o trabalho vocal. Os estudantes eram submetidos a essas práticas musicais em forma de rotinas de ensaios, apresentações formais e informais. Observei apenas quatro ensaios antes de realizar o relatório final da disciplina. Nessas observações pude participar de forma ativa nos ensaios.



Figura 1.2 – Maestro Ricardo Castro ensaiando a orquestra Juvenil do Cruzeiro.

O Maestro Ricardo Castro algumas vezes me convidou para tocar com a orquestra e o auxiliar na elaboração de aulas em forma de oficinas para os instrumentos de corda. Logo, eu me propus a oferecer uma oficina de prática instrumental de violino para os componentes dos naipes de cordas da orquestra Juvenil do CED 1 – Cruzeiro. A experiência de observar e tocar com os alunos da

Orquestra Juvenil do CED 1 – Cruzeiro foi me proporcionando uma construção progressiva de ideias e propostas a serem trabalhadas com eles. A medida em que eu participava das rotinas semanais de ensaios, descobria uma crescente provocação sobre como desenvolver um trabalho coletivo que pudesse ao menos contemplar os todos estudantes numa mesma oportunidade. Foi aí que me propus a realizar uma oficina com todos os estudantes. Por ocasião da ausência do maestro, em virtude de uma viagem, tive que assumir os trabalhos com os alunos e a partir daí foi possível promover a oficina com eles.

O Maestro Ricardo Castro, pediu o afastamento temporário, por motivos pessoais e me pediu para assumir um ensaio da Orquestra Juvenil do CED 1 – Cruzeiro. Neste período, procurei abordar uma prática de exercícios técnicos e a postura de palco. Também busquei conscientizar os alunos da importância da comunicação visual e expressiva do corpo, entre outras questões ligadas à prática coletiva.

No final da oficina, realizei um pequeno Masterclass onde convidei algum aluno que quisesse espontaneamente tocar uma música que gostasse ou tivesse dificuldades na execução e interpretação desta. Lembrando que toda a oficina foi feita com os alunos postos em um grande círculo, para que assim todos pudessem se olhar e compreender que na música todos são importantes e contribuem mutuamente no discurso musical.

Na prática do Masterclass, dois alunos escolheram tocar. A música era um dueto para violinos. O interessante foi notar que todos os alunos estavam muito envolvidos, pois faziam perguntas e ajudavam os colegas que se submeteram à aula diante deles. Essa participação colaborativa foi se tornando uma condição natural do processo da aula. Os alunos se sentiam menos tímidos e mais determinados em aprender o que era ensinado.

2.3.2 Algumas compreensões sobre as observações dos projetos “Música na escola” e MovSinfo”

Por se tratar de dois projetos sociais que envolvem música, pressupõe-se que trabalhem com perspectivas semelhantes. No caso do projeto “Música na escola” o trabalho com a música, segundo o maestro Thiago Francis tinha um objetivo mais de

integração social, resgatando possíveis jovens da marginalidade, além do trabalho de fomentar uma iniciação ao estudo de instrumentos musicais. Pressuponho que não haveria um interesse direto e claro em promover uma formação profissional ou mesmo direcionada a esse objetivo.

Sobretudo, esse projeto atua com fortes potencialidades no trabalho educativo com a música. Por exemplo, ao criar programas que envolvam a comunidade local na realização de apresentações didáticas e interação com atividades culturais na escola e na cidade do Gama. Uma dessas iniciativas é o resultado do projeto cultural “Quinta Justa”, que promove a oportunidade se alunos e professores demonstrarem suas habilidades artísticas por meio de apresentações musicais à comunidade vizinha. O “Música na escola” também possui uma parceria com a SCDF. Nesse sentido, a CEF 11 tem recebido a injeção de recursos da Secretaria e sendo também contemplado no programa de apoio a cultura “Mais Cultura”.

O projeto “Música na Escola” também possui um convênio formal com a banda Sinfônica de Brasília. Esta libera alguns músicos para realizar um trabalho de apoio educacional aos estudantes de música da escola. Sendo também esses músicos voluntários remunerados pelo projeto “Mais Cultura”. Portanto, dessa forma o projeto mais “Música na escola” tem se servido de um apoio favorável ao desenvolvimento das suas atividades com a música.

No caso do projeto MovSinfo o trabalho musical é voltado preferencialmente para a formação profissional, além do resgate e integração social. Sendo assim, o trabalho de educar musicalmente os estudantes dirige-se no sentido de se alcançar um grau sempre maior de habilidade instrumental e conseqüentemente promover o ingresso de estudantes mais adiantados nas orquestras semiprofissionais e profissionais do projeto, ampliando assim as possibilidades dos estudantes chegarem ao mercado de trabalho com a música erudita.

O MovSinfo também possui trabalhos educativos com a música, no sentido de promover a formação de público para a apreciação da música de concerto. O maestro Ricardo Castro me relatou sobre os trabalhos com concertos didáticos que a orquestra Juvenil do Cruzeiro e as outras demais realizam em escolas públicas do Distrito Federal. Com a preocupação de colher previamente informações sobre essas escolas, o ambiente acústico e também o público alvo.

O projeto também se filia à escola, apesar de não ser uma idealização da própria escola e nem fazer parte do PPP (Projeto Político Pedagógico). Pois apenas

se utiliza do espaço físico da escola, estabelecendo um vínculo informal. Por não possuir ainda um estatuto, o projeto ainda não pode participar de programas de apoio à cultura oferecidos pela SCDF.

O projeto procura manter-se com o apoio de pessoas físicas, pais, professores, amigos, e com a contribuição de alunos que possuem uma situação econômica mais favorável como ocorre com alunos da Orquestra do Sudoeste. De acordo com o maestro Ricardo Castro, o MovSinfo possui uma assistência pedagógica uma vez por ano. Um maestro venezuelano dedica-se a vir ao Brasil visitar o projeto. Nessas visitas anuais o maestro se propõe a oferecer oficinas de instrumentos, dicas sobre a estruturação de aulas e métodos de trabalho em grupo.

Tendo levantado os aspectos transversais e diferenciados nos dois projetos acima citados, podemos entender melhor como eles se estruturam. Notamos que ambos os projetos possuem atividades educativas musicais, com propostas similares de alcançar o público leigo, diferenciando na maneira em como recebem apoio de recursos e instituições. Também, diferenciam na proposta de oferecer uma formação musical, uma de apenas iniciação no instrumento, e outra que já valorizar a carreira profissional do músico de orquestra.



Figura 1.3 – Concerto da Orquestra Juvenil do Cruzeiro em comemoração aos 5 anos do Projeto.

Outro ponto a ser ressaltado desse questionamento situado nos dois projetos é o padrão de formatação e contratação de professores. Ambos os projetos possuem apoios diversos. No ‘Música na escola’ a contratação é feita por via de apoio da Secretaria de Cultura do Distrito Federal, liberando recursos específicos que auxilie

na admissão de professores de música, não necessariamente Licenciados, ou mesmo monitores cadastrados. Já no 'MovSinfo' não há uma contratação formal, sendo assim, requerida sempre uma ajuda voluntária de estudantes de música das orquestras mais avançadas do Projeto, e possíveis intervenções instrutivas por parte de profissionais venezuelanos advindos do El Sistema. A seguir segue algumas considerações concretizadas pela entrevista realizada com o idealizador do projeto MovSinfo em forma de comentários reflexivos.

3. Minhas reflexões a partir das entrevistas com professores

A entrevista realizada com o Maestro Ricardo Castro, idealizador e fundador do Movimento Sinfônico, foi a alternativa mais oportuna que tive para ampliar melhor o meu entendimento sobre esse projeto. Optei por realizar apenas uma entrevista por motivos de limite de tempo e melhor flexibilidade para agendamento de horário com o maestro. Segundo Fraser (2004) a entrevista individual "é uma interação de díade, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa". Foi escolhido um local, uma sala de aula vazia da escola, onde pude ter maior tranquilidade e acesso às informações, sem precisar ser interrompido nem questionado no ato da entrevista.

Marquei um horário específico e acessível que pudesse estar dentro das preferências do entrevistado. Assemelhando-se à uma conversa entre amigos, a entrevista aconteceu assim. Marcou-se um horário específico e acessível que pudesse estar dentro das preferências do entrevistado. Ficou combinado que a entrevista seria gravada e que depois tudo seria transcrito, mas, que não seria divulgada na sua íntegra.

Nessa pesquisa o foco foi no maestro e buscou-se registrar sua fala, nas suas impressões, concepções e visão sobre o Movimento Sinfônico. Por esse motivo, não foram feitas entrevistas com coordenadores, professores, monitores ou estudantes do projeto. Um dos critérios da entrevista era estabelecer uma visão global do Movimento Sinfônico na perspectiva de uma pessoa. Outro critério foi fomentar uma entrevista em forma de diálogo, abrindo assim a pauta para colocações do entrevistador em momentos específicos de entendimento mútuo ou dúvidas existentes.

A entrevista não foi estruturada em perguntas fixas, a intenção foi começar com uma pequena conversa em que o entrevistado falava dele e da sua relação com

o projeto Movimento Sinfônico. Tinha-se apenas um pequeno roteiro de ideias a serem seguidas como norte, em forma de questões e que posteriormente se configuraram num questionário propriamente dito. Pois em alguns momentos foram apreciados elementos da fala do maestro em que não estava planejado pela pesquisa. Principalmente quando surge a questão da motivação e autoestima dos estudantes ao lidarem com a competição entre eles.

As ideias seguidas como parâmetros de condução da entrevista se basearam principalmente na fala do maestro quando ele se coloca sobre o *El Sistema*. Assim ele fundamenta seus interesses primeiros e decisivos, ainda na sua experiência de mestrandando na Universidade Simón Bolívar na Venezuela. Ao ver jovens de apenas 14 e 17 anos tocando em uma orquestra juvenil, sendo este o seu primeiro contato com as orquestras do “El Sistema”, ele pode reconhecer uma performance quase que inacreditável e que o levou imediatamente a pensar em criar um sistema de orquestras semelhante no Brasil.

Um dos questionamentos propostos foi a respeito de ser então o Movimento Sinfônico uma possível extensão do Sistema de orquestras da Venezuela. O maestro se colocou ponderadamente e de maneira categórica:

(...), isso foi uma coisa que a gente trabalhou no início para fazer um convênio formal com o Sistema. Tivemos conversando com a diretoria e tudo. Mas barramos no problema de sempre que é o dinheiro, né? Então, eles têm à disposição para esse tipo de convênio uma equipe que eles chamam de missões, que vão nos países ajudar e criar extensões do Sistema. (Maestro Ricardo Castro).

Aceitando esse discurso como uma tentativa de mostrar as dificuldades encontradas pelo maestro Ricardo Castro, posso entender que sua busca em se filiar ao El Sistema não era tão simples se concretizar. O El Sistema é mundialmente conhecido por um projeto de cunho social, mas que pelo que se nota, também tem propostas que arrecadação de recursos de organizações que queiram se apropriar do seu modelo de ensino. Isso entra em concordância com as críticas de Baker (2016) ao questionar as propostas de modelo mundial de educação musical e que supostamente fomenta inclusão social. Em concordância com os seus argumentos é importante citar:

A expansão do Sistema tem dependido de persuadir políticos e instituições de que existe uma correspondência direta entre metáforas e realidades,

garantindo financiamento não apenas para uma orquestra simbólica, mas também para um programa nacional. (BAKER, 2016. p.6, tradução nossa).

Não conseguindo o vínculo formal com o *El Sistema*, o maestro Ricardo se serviu de um apoio informal e amigável do maestro venezuelano José Carmelo Calabrese. Esse maestro teve formação musical pelo sistema de orquestras da Venezuela, mas como relata o maestro Ricardo Castro, não trabalha mais para o Sistema.

Seguindo ainda as questões pertinentes à adaptação do El Sistema no MovSinfo, o maestro Ricardo se mostrou positivo e satisfeito com os resultados obtidos com os seus alunos. Ele relata nas seguintes palavras:

Primeiro que eu pensei que a coisa nunca iria funcionar tão fluidamente. Não que a gente não tenha ralado! A gente ralou muito, A gente realmente fez um trabalho duro para conseguir montar as primeiras orquestras. Várias vezes eu vim aqui para esse auditório enorme atender um aluno. Outras apenas dois ou três, e daí foi crescendo. Então foi um trabalho duro, mas, a coisa foi realmente acontecendo, e mais do que realmente eu imaginava. (Maestro Ricardo Castro).

Podemos concordar com o maestro nesse sentido, ao perceber nessa adaptação do modelo venezuelano uma notável e ampla criação de orquestras do projeto Movimento Sinfônico em Brasília em menos de cinco anos. Sobre o processo de adaptação segue partes da fala do maestro:

Por isso eu insisto que, não se precisa fazer tanta abafação para nossa realidade. A gente aprende também das próprias adaptações que eles (os alunos) fazem. Porque os núcleos na Venezuela, comparando o núcleo central em Caracas, e outro no interior que são cidades bem pequenas, as condições não são iguais. O professor tem que adaptar, tem que improvisar. (Maestro Ricardo Castro).

Nesse relato o maestro reconhece que cada contexto é específico e deve ser considerado sob a ação reflexiva na tomada de decisões na ação pedagógica para se aplicar as práticas musicais de forma adaptável e acessível. Sustentando essa posição do maestro, é justificável no seguinte argumento:

(...) um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na

qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PENNA, 2014, P. 5)

Essa postura do maestro sustenta a construção de caminhos que partem da experiência dos estudantes. Pois requer um contato mais próximo deles, vivenciando suas expectativas, suas frustrações e potencialidades no fazer musical. É interessante notar essa na pessoa de um maestro essa preocupação em adaptar para ensinar. Estudar propostas e concepções que ultrapasse as possibilidades da técnica é de fato uma ação potencial formadora de futuros músicos e educadores.

Para Oliveira (2002), o movimento das práticas reflexivas do professor é uma forma de reconhecer e entender problemas na sua ação. “O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.” Shön (1992) também compactua com a “reflexão na ação” em termos da interação do professor com a compreensão do aluno sobre determinado conhecimento.

Observando num dado momento da entrevista quando o maestro situou que os próprios alunos do projeto se tornam os futuros professores que atuam nos ensaios voluntários. Esses alunos passam a compreender a importância de refletir sobre a relação com os alunos nessa trama de ensinar música para eles. Na fala do maestro ele destaca esse processo de trocas de conhecimentos entre os próprios alunos:

(...) quem sabe duas notas ensina aquele que só sabe uma; quem sabe três notas ensina aquele que só sabe duas, né? Então, o aluno vai lá, entra, aprende...e quando eu peço para ele ensinar um colega novo que entrou, ele já reflete – Ah! Então quer dizer que já posso ensinar? Quer dizer que já sei alguma coisa? – E assim ele já começa a se sentir importante. (Maestro Ricardo Castro).

Essa conscientização de que os próprios alunos podem ser instrumentos efetivos na construção do saber dos próprios colegas, transfere esse potencial reflexivo até mesmo para os mais iniciantes. Isso é interessante se se notar, pois vemos uma construção de teias de possibilidades da promoção do conhecimento musical nas relações de trocas de experiências entre alunos de uma orquestra. A orquestra Juvenil do Cruzeiro e como as outras, funciona dentro dessa perspectiva, em formar os seus próprios educadores músicos.

Outro ponto levantado na entrevista foi a promoção de concertos e didáticos que as orquestra do projeto ofereciam em espaços escolares com o intuito de formar público para a apreciação da música de concerto. No relato do maestro observamos

que essa atividade educativa é presente e se mantém como elemento fundamental das propostas educacionais.

Quando a gente tem a possibilidade em que o evento abre para a gente explicar, tocamos duas, três ou quatro músicas, fazemos algumas pausas para explicar o que são os instrumentos, o que é uma orquestra, etc. Nos concertos mais formais, vamos dizer assim mais, mesmo assim eu paro um pouco para explicar alguma coisa. (Maestro Ricardo Castro).

Krüger (2003) citando Swanwick (1994) e Taylor (1982) traz importantes maneiras de envolvimento com a música, justificando esse entretenimento educativo com os concertos didáticos:

Conhecer ou saber: conhecimento proposicional, informativo, de fatos, de segunda mão - saber sobre algo ou alguém, como quantas ou quais obras o compositor escreveu, onde e como ele viveu, qual é o país de origem de um determinado estilo musical. (KRÜGUER, 2003, p. 25)

Nesse contexto a prática de apreciar um concerto se justifica pelo envolvimento em que o público é submetido, tendo um contato direto e significativo com o conhecimento musical, atentando para elementos do discurso sonoro e também para apropriação de informações culturais. Essas formas de interação do público (comunidade) com a orquestra deve ser uma proposta frequente e mediada pelo maestro, ou por músicos chefes de grupos que queiram ampliar a receptividade de pessoas que não compreendem nem conhecem a música clássica.

Essa experiência que é objetivo da educação musical de integralizar conhecimento e plateia numa abordagem socioeducativa por meio de concertos é atestada pelo pensamento de que a compreensão musical parte também da ampliação do conhecimento musical e disseminação deste. Torna-se importante pensar que a linguagem musical e a aprendizagem desta se dão de formas variadas como podemos entender no pensamento:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18-19).

Percebemos, às vezes, que a aprendizagem musical pode apenas priorizar determinado público, mas aí estaria apenas a serviço de interesses prioritários pessoais de quem se utiliza desse tipo de conhecimento artístico. A arte deve alcançar todos e esses devem alcançá-la seja por meio de projetos, escolas de músicas, ou quaisquer iniciativas que valorizem a educação musical num sentido menos estrito, ou seja, mais democrático e acessível, facilitado.

É comum ouvirmos pessoas dizendo que não entendem a música de orquestra, por exemplo. Ainda como professores de música temos que lidar quase sempre com essas constatações devido em especial causa à escassa contribuição de instituições que priorizem programas socioeducativos com maior força cooperativa com o sistema de ensino nas escolas, principalmente de ordem pública.

Entendo que essa questão deve ser não apenas debatida, mas possivelmente sanada nas devidas competências de uma Educação musical que integre e facilite o acesso à música de orquestra, movimentando um maior contingente de instituições, principalmente pública no sentido de transpor as barreiras da escassez de recursos e apoios necessário ao desenvolvimento do trabalho educativo por meio da música.

Quando se populariza uma proposta assim, pode-se obter maior aceitação e adeptos, o que possivelmente pode ocorrer em ambientes e contextos diversos, seja escolar, ou em ONGs, igrejas e espaços diversos onde a música possa alcançar o maior número de crianças e jovens interessados em descobrir o universo musical e suas eventuais perspectivas de formação.

No próximo capítulo tratarei de questões pertinentes às vivências que tive ao entrar em contato com os projetos sociais já citados e como meu processo formativo foi alcançou uma dimensão mais significativa e mais clara sobre os meus objetivos com a música, em especial com a Educação musical.

ALGUMAS REFLEXÕES...

Ao iniciar esse capítulo que trata das reflexões da minha experiência formativa e suas contribuições pertinentes à ação construtiva do meu perfil docente em música. Irei de início partir das considerações das influências que mais me marcaram, bem antes de ingressar na Universidade de Brasília. Por isso, narrarei algumas experiências dessa vivência que ocorreram num contexto diversificado em um determinado projeto social.

Busquei nessas reflexões, justificar o valor que a experiência tem nas relações interpessoais por intermédio da música. No que se refere ao ensino e a aprendizagem musicais, o projeto MusiVida me inspirou o interesse e o despertar de uma carreira profissional futura. Em seguida, apontarei reflexões das minhas vivências anteriormente detalhadas no capítulo 2 no que tange à experiência que tive no estágio supervisionado enquanto estudante do curso de Licenciatura em Música. Vivências essas que foram importantes no meu processo de formação educativo-musical.

Continuando os recortes da minha experiência de formação como professor, reitero o valor de refletir na ação de observar. Essa atitude foi bem presente na visita de duas escolas já citadas anteriormente no capítulo 2, quando relato minhas observações mais importantes ao visitar os projetos sociais com a música sendo o elemento principal das atividades educativas.

O interessante desses projetos sociais é que eles mantinham uma identidade social, que se manifestava pelo modo particular e único de cada um entreter os estudantes nas atividades musicais. A maneira mais forte de tratar o ensino da música era vinculando-a ao social. Essa necessidade da vida social na educação vai ser tratada por Dewey (2010), como que “a vida social se perpetua por intermédio da educação”. “O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social.” (DEWEY, 2010, p. 39). Os saberes musicais quanto à performance e prática em grupo, que é uma máxima do ensino musical nesses projetos, onde se estabelece uma ponte inquebrável entre o social e o musical

O projeto MovSinfo (Movimento Sinfônico) liderado pelo maestro Ricardo Castro, por sua vez tinha uma característica menos social, e mais profissional e acadêmica. Quando observei os ensaios da orquestra desse projeto percebi o quanto eles se importavam com a performance musical e a profissionalização dos estudantes nas habilidades a serem desenvolvidas nos instrumentos musicais. Já o projeto

Música na Escola desenvolvia um perfil mais social e de incentivo à educação musical, do propriamente uma proposta profissionalizante.

Essas características diversas entre os dois projetos influenciava a maneira de lidar com a própria educação musical, independente das condições de trabalho e ambiente. Analisando os perfis desses projetos pude intuitivamente me remeter às minhas experiências de estudante de música no projeto MusiVida. Nele eu aprendi a desenvolver minhas perspectivas futuras relacionadas à carreira musical. Ou seja, eu poderia ser não apenas um futuro músico de orquestra, como também um professor de instrumento.

É a partir das reflexões de Vieira (2017) sobre a complexidade dos estudos sobre educação musical no mundo contemporâneo que amplio as minhas constatações nos projetos em que pude observar e atuar. Esses espaços ainda não tão contemplados pelos estudos acadêmicos levantam-nos questões sobre sua importância na transmissão de saberes culturais. Por se tornar um espaço diferenciado de aprendizagem cultural, digo de alguns, no caso do MusiVida que se mantinha vinculado à uma instituição religiosa, propiciam uma oportunidade de acesso ao saber musical ainda elitizado pela indústria educacional, mantido pelas instituições particulares de educação musical. (Escolas particulares de música).

No caso dos projetos sociais se instalarem num ambiente escolar público e por manter o seu ambiente social e sem fins lucrativos, acabam por realizar uma proposta democrática e acessível ao ensino musical. Isso fortalece a ideia de que esses espaços realizam uma importante contribuição educacional na vida de crianças e jovens, muitas vezes, desviados pelos problemas familiares diversos, drogas e violência.

Entreter socialmente e culturalmente esses jovens e crianças ainda pode ser uma maneira emergencial e digna de ampliar seus horizontes e perspectivas quanto ao futuro incerto, porém motivador e regado ao interesse na cultura e valores de caráter diversos, sejam religiosos, morais e sociais.

Os projetos organizados aos quais observei estão dentro do perfil levantado por Vieira (2017) chamados de Terceiro Setor (TS) como é descrito abaixo:

A maioria das organizações intituladas como Terceiro Setor – TS têm sua própria identidade como instituição social. O termo Terceiro Setor pode-se entender como conjunto de organizações, à qual não tem fins lucrativos que contribuem com as necessidades da sociedade. As áreas que o TS presta a sociedade são: saúde, educação, assistência social, atuando em defesa dos

direitos humanos relacionado com as políticas públicas, estas podem ser organizações voluntárias sem fins lucrativos, associações comunitárias e micro locais que prestam assistência à sociedade de alguma maneira; na defesa do meio ambiente e cooperações para o desenvolvimento. (VIEIRA, 2017, p. 30).

Considerando esses espaços e suas complexidades sociais e educacionais é importante frisarmos que esses se constituem entidades responsáveis por uma possível evolução sistemática do processo de transmissão de valores, como acabei de discutir. Adentrando a essa ideia de espaço social e também cultural, esses projetos perpetuam essa transmissão por meio da comunicação. Como não bastasse apenas uma identidade de fim, ou seja, somente social, as que conscientizam do valor da arte, da expressão artística, do direito ao acesso a ela. Isso torna esses projetos parceiros da educação num sentido mais global e genuinamente comprometidos com a participação mútua entre sociedade e escola.

Antes do meu ingresso no curso de Licenciatura na UnB, já me interessava pelas práticas em educação musical. No projeto MusiViva onde iniciei meus estudos musicais aprendi a valorizar a ação colaborativa de ensinar os meus colegas que necessitavam mais de uma ajuda com o aprendizado do instrumento, e como isso me fez descobrir informalmente os desafios de se ensinar música! Era natural ensinar, pois, o ambiente altamente social e regado às mediações interventivas docentes de quem aprendia mais facilmente as lições musicais facilitava essa interação construtiva com o ensino entre os estudantes.

Aprendi a lidar com variados tipos de dificuldades, sejam musicalmente com as técnicas no instrumento, interpretativas, até mesmo relacionais e motivacionais entre os meus colegas de projeto. Essas experiências que ao longo da minha carreira docente foram se cristalizando em forma de uma possível maturidade, permitiram uma intimidade maior com o ensino, e também uma compressão maior das minhas próprias limitações na ação docente.

Também foi crescendo o meu interesse em pesquisar projetos que tivessem uma possível semelhança com o formato de projeto constituído na minha primeira experiência no MusiVida. Isso justifica o porquê aprecio tanto os Projetos sociais que tratam do ensino musical, em especial com a aprendizagem de instrumentos de orquestra. Nesse sentido, justifico que minha formação docente tem um viés fortemente marcado pela vivência em um projeto social. Nele me constitui estudante, professor e um futuro pesquisador. Descobri o valor do estudo de um instrumento tão

difícil como o violino, e o de construir uma oportunidade de ingresso num curso técnico e posteriormente superior, que se concretizou no âmbito da minha experiência musical.

Mesmo nascido em Brasília, uma cidade marcada por uma diversidade cultural considerável e plural, sempre busquei conhecer no meu contexto as razões que me levaram a escolher a música como minha área de conhecimento prioritária. Ao longo da minha carreira conheci músicos que se tornaram meus amigos. Esses fomentaram ainda mais em mim a motivação, a identificação com a cultura musical na qual fui me inserindo desde os primórdios dos meus estudos musicais.

Em minha casa tinha sempre muita música, e isso se tornou um ponto forte da minha aproximação cada vez maior com universo musical e suas amplas gamas de variedades de estilo e gêneros diversos. Sempre fui estimulado por um grande amigo chamado Carlos. Ele foi responsável direto por me emprestar CDs de música Clássica, ainda quando estava nos primeiros ensinamentos no estudo do violino.

Por influência também dos meus irmãos, fui construindo um perfil musical eclético, ouvindo música clássica, Jazz e Rock. Esses estilos me marcaram fortemente, sobretudo a música Clássica europeia.

Quando decidi de fato estudar música no projeto MusiVida, ligado à igreja a qual meus pais e toda minha família faziam parte, tive sempre sensação da barreira da dificuldade financeira a causar impedimentos. Meus pais mau ganhavam para o sustento de casa, muito menos para comprar um violino que custava caro. Mesmo sendo este de qualidade inferior, tratando-se de um instrumento de fábrica, ainda era uma limitação.

Apesar das situações precárias iniciais que desfavoravelmente se constituíam barreiras difíceis de serem transpostas, mantive a chama do amor pela música e pelo fazer musical em grupo. Era motivador alimentar os meus anseios só em pensar que num domingo de manhã eu iria estudar música num lugar onde eu estaria certo de realizar minhas aspirações musicais. A própria música era meu motivo maior de estar ali, desmanchando minhas incertezas e potencializando minha vontade em descobrir sempre mais o porquê de ela alicerçar tanto a minha identidade social e também cultural.

Nisso tudo, eu me via também o sujeito da minha experiência, não sendo apenas um sujeito passivo, da opinião ou apenas do fazer. Mas, sobretudo um sujeito que era afetado pelas ocorrências diversas do meu processo de formação musical.

Tudo que nos move “nos sensibiliza de alguma forma, produz afetos, inscreve algumas marcas” (Larrosa, 2017, p. 154). Esse autor constrói um pensamento de retomada da experiência em seu livro sobre a linguagem e educação, levando-nos a pensar na dialética da escrita (Palavra) com a experiência ao darmos sentido “ao que somos e ao que nos acontece” e:

[...] com base na convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2017, p. 152).

Uma experiência que nos acontece nos forma e nos modifica, sempre num processo cada vez mais crescente de transformação, dando um sentido mais significativo que apenas as palavras não podem dar. Assim, temos que pensar uma educação musical pautada na experiência viva, direta e real com a música e seus desafios consequentes. Não pensar uma educação apenas pelo viés da informação, deixando em segundo plano a experiência, o que pode acontecer em detrimento da tendência moderna valorizar a informação e o conhecimento.

A palavra experiência faz soar uma dimensão singular, e um tanto circular nesse trabalho, mas, o que objetivei com isso é dar certa densidade à minha experiência, mesmo apenas fazendo referência a poucos recortes da minha trajetória em formação. Mostrar como a questão da experiência amplia as possibilidades do campo educativo à medida em vamos dando um significado mais preciso e afiado a ela. Construindo assim uma teia de significados vividos na prática docente, de maneira mais consciente sem banalizar o uso da experiência, mas, sobretudo, “possibilitar suas maiores possibilidades teóricas, críticas e práticas.” (LARROSA, 2011, p. 1).

O mesmo autor nos convida a pensar na experiência como um evento que não apenas passa, mas que nos passa algo e transforma nossa realidade imediata. Concluindo que a:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LARROSA, 2011, p. 1)

A minha experiência com as observações dos projetos ‘Música na escola’ e ‘MovSinfo’ me afetou de maneira especial pelo fato de eu poder ter revivido as experiências no projeto MusiViva. Encontrar formas semelhantes com o trabalho musical, estudantes com similares deficiências e limitações nos estudos do instrumento alavancou-me sentimentos de comprometimento e responsabilidade sobre a experiência deles.

Me vi na experiência deles e revivi o que eu mais amava, que era fazer música em grupo e ajudar aqueles que mais precisavam, seja com a música, seja com a vida.

É muito importante perceber esse valor que a experiência nos favorece, dito de outro modo, pelo que ela nos leva à subjetividade na ação singular de reconhecer e valorizar o que nos forma, própria e passível de interpretação e reelaboração.

A experiência faz isso. Ajuda-nos a experimentar e construir significados, mesmo com todos os desafios que possam limitá-la. E, muitas vezes, é possível torná-la um “poço” de frustrações e empecilhos que retarda nosso crescimento naquilo que empreendemos como projeto de vida. A experiência pode nos ajudar a transformar nossa visão sobre nós mesmos, pelo retorno ao passado, atuando até mesmo na nossa linguagem e no pensamento em relação a tudo que vivenciamos.

Entendo que das minhas memórias formativas, que mostram minha trajetória em projetos sociais, a experiência dessa formação me traz ensinamentos de como lidar com diferentes problemas e desafios. É com ela que nos empoderamos e nos potencializamos adquirindo um olhar mais crítico, com o qual me enxergo agora, sobre a minha realidade vivida.

A vida de um músico não é nada fácil, quando pensamos que na nossa realidade educacional e cultural presente ainda apresenta tantas limitações quando se tornam objetos de estudo. Não se entende Educação musical apenas na leitura de

textos sobre educação ou apenas visitando escolas, com o objetivo de estudar a realidade educacional dessas escolas. É preciso viver a educação musical que permeia os espaços educativo-musicais fazendo música com os estudantes, criando e oportunizando possibilidades de interação e (re)construção de si no fazer musical.

Diante do exposto, entendo a realidade dos espaços educativo-musicais como uma tomada de consciência do nosso papel como docente de música ao priorizar a transformação por meio de ações simples e marcantes na vida dos alunos, contribuindo na experiência formativa deles com a música.

Além, da prática consciente, que é fruto de um pensamento mais livre e destituído de fórmulas prontas do conhecimento, é importante fomentarmos uma Educação musical que priorize os sentimentos e as aspirações dos estudantes para que se possa construir ideias conjuntas, e atender às necessidades de todos, independentemente das condições adversas.

Por passar pela experiência das limitações, hoje posso garantir que vale apenas o esforço de construir uma trajetória musical, pois, nela encontramos nas limitações, a força motivadora para motivar outros com semelhantes condições e potenciais. Pois, na medida em que refletimos sobre os exemplos que mais nos marcaram, construímos possíveis formas de se pensar a formação docente de música pela necessidade de maior aprimoramento desse tipo de reflexão sobre as práticas musicais. Assim, registrando nossas vivências, inserimos nossa consciência histórica, na busca por uma maior transformação de si e do outro com a experiência vivida, sentida e ressignificada, como é o meu caso agora.

É no ato de narrar tais experiências formativas em música que me coloco na condição de um licenciado em música que toma para si grandes responsabilidades sociais e educacionais formando pessoas que se relacionam ou venham a se relacionar com música.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona, 354-430. *Confissões/ Santo Agostinho*; tradução de J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 – (Vozes de Bolso).

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois educadores musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*. Campo Grande, v. 23, nº 45, p. 207-227, jan./jun. 2016.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. *Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, v. 2, p. 18-29, 2002.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 16, 2014.

BAKER, Geoffrey. *Editorial Introduction: El Sistema in Critical Perspective. Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 15, n. 1, p. 10, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo, 2008.

DEWEY John/ Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

KRÜGER, Susana Ester; HENTSCHE, Liane. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. JOLY, IZL In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. (orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

MARINHO, Vanildo, Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Revista da ABEM*, p. 60, 2009.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. *A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional*, v. 29, 2002.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. *Anais... I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, 2011.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e a sua formação*, v. 2, p. 77-91, 1992.

VIEIRA, Karina F. Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação "Música em Contexto". Universidade de Brasília, 2017.

APÊNDICE

Questionário

Entrevista com o maestro

Ricardo Castro realizada no CED 1 do Cruzeiro

(Data 23/11/2016)

1. Me fale um breve relato sobre sua formação musical, como também sua experiência acadêmica?
2. Quais os interesses pessoais e profissionais que o levou a idealizar o Movimento Sinfônico?
3. O que é o Movimento Sinfônico?
4. O Movimento Sinfônico desenvolve programas de formação de público, na realização de concertos didáticos, ensaios abertos ou outras formas de interação do público com a orquestra?
5. Qual o impacto educativo e social na vida dos crianças e jovens do projeto?
6. O Movimento Sinfônico é uma possível extensão do El Sistema?
7. Quais os pontos o maestro julga positivos e negativos na Adaptação do El Sistema no contexto do CED 1 do Cruzeiro?
8. O Movimento Sinfônico possui algum patrocínio específico, alguma parceria com a SCDF e como funciona o sistema de arrecadação de recursos para o projeto?
9. Sobre a formação musical dos estudantes. Como o ensino das cordas é trabalhado, em especial o do violino com os estudantes do projeto?
- 10.** Qual a principal contribuição da orquestra infanto-juvenil para uma escola pública como o CED 1 do Cruzeiro