

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Escola de Música**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ONG CORPO CIDADÃO**

**Evandro Carvalho de Menezes**

**Belo Horizonte**  
**2009**

**Evandro Carvalho de Menezes**

# **A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ONG CORPO CIDADÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa:

Estudos das Práticas Musicais

Música Popular e Educação: estudos das práticas informais de aprendizado musical e suas contribuições para o ensino formal.

Orientadora: Dra. Heloisa Faria Braga Feichas

**Belo Horizonte**

**Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais**

**2009**

M543e Menezes, Evandro Carvalho de  
A educação musical na ONG Corpo Cidadão /  
Evandro Carvalho de Menezes. --2009.

162fls., enc. ; il.

Acompanha 2 compact disc

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal  
de Minas Gerais, Escola de Música

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Feichas

1. Música - Instrução e ensino. 2. Corpo Cidadão  
3. Música - Aspectos sociais. 4. Terceiro Setor. I. Título.  
II. Feichas, Heloísa Faria Braga. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais. Escola de Música

CDD: 780.72

## AGRADECIMENTOS

O ato de investigar pressupõe contar com a solidariedade coletiva para que o objeto de estudo possa receber seu devido trato. Levando em consideração a valiosa rede de solidariedade que se formou durante a minha trajetória, agradeço a todos os amigos que se comprometeram e me ajudaram, especialmente à Marcinha, pela amizade e solidariedade na finalização do trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Heloísa Feichas, pelo apoio e orientação “acadêmica e espiritual” durante toda a jornada de pesquisa.

À professora Dra. Magali Oliveira Kleber, pelo apoio, incentivo e paciência.

À professora Dra. Walênia Silva, pelo incentivo e apoio constante durante toda a minha trajetória pela Escola de Música.

A todos os professores e funcionários da Escola de Música que contribuíram para a minha formação acadêmica.

À família do Corpo Cidadão, pela abertura e apoio incondicional para execução deste trabalho.

A toda minha família, especialmente, aos meus irmãos Alexandre, Kika e Fernanda, pela solidariedade, incentivo e amizade e à Renata, pelo apoio, compreensão, acolhimento, carinho e paciência.

Aos meus companheiros Maurício, Gal, Gustavo, Sílvia, Christiano e André, pela parceria, amizade e abertura para esse trabalho.

Ao apoio, incentivo e presença constante de minha mãe, Maria do Carmo, que me ensinou o amor à vida, à educação e à música, a quem dedico esse trabalho no ano em que completa seus setenta anos de vida plena.



O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago.  
Isto é o que me parece essencial: o movimento.  
(KOELLREUTTER, H. J.)

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a prática da educação musical na ONG Corpo Cidadão, sediada em Belo Horizonte-MG, junto a crianças e adolescentes que vivem em situação de risco tanto na capital como em Ibirité, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesta pesquisa objetivou-se investigar como se dá o processo pedagógico-musical no contexto desta ONG, constituído por ações e interações entre pessoas e suas variadas concepções de mundo, valores, conhecimentos e expectativas, inserindo-se, então, no campo dos estudos socioculturais da educação musical. A fundamentação metodológica teve sua base na perspectiva fenomenológica. Foi realizado um estudo de caso com observação participante em diferentes unidades do Corpo Cidadão, com abordagem qualitativa das relações socioeducativas e entrevistas semi-estruturadas junto aos educadores musicais. Constituem o referencial teórico para a análise e interpretação dos dados um olhar crítico quanto ao ensino de arte em ONGs e seu lugar na transformação da sociedade (MACEDO, 2008); a proposta de uma educação musical que considere a formação humana como seu principal objetivo e a transformação da arte em “arte ambiental” ou “arte funcional”(KOELLREUTTER,1997,1998); a compreensão, segundo a perspectiva da sociologia da educação, da “socialização contemporânea como *fenômeno social total*” (SETTON, 2007); e uma compreensão da música como prática social, do “processo pedagógico-musical como *fato social total*” e da produção de conhecimento através da dinâmica dos movimentos sociais (KLEBER, 2006). As práticas educativo-musicais na ONG mostraram-se fruto de um trabalho que vem sendo construído em constante negociação com as exigências do contexto em que ocorrem, de caráter coletivo e interativo, tendo a performance como fio condutor do ensino e aprendizagem musical.

Palavras-Chave: ONGs. Educação Musical. Terceiro Setor. Projetos Sociais. Processo Pedagógico-musical.

## ABSTRACT

This research approaches music education at NGO Corpo Cidadão, located in Belo Horizonte-MG, with children and adolescents living at risk in the capital as well as in Ibirité, town from Belo Horizonte region. The aim of this research was to investigate how is the musical-pedagogical process in the context of that NGO. Hence, this study wanted to investigate how are the actions and interactions between people and their various conceptions of world, values, knowledge and ambitions, therefore linked to the field of sociocultural studies of music education. The research methodology was based on phenomenological perspectives. A case study was carried out with participant observation in different units of Corpo Cidadão, with qualitative approach and semi-structured interviews of the music educators. The data analysis took place from a critical point of view regarding art education in NGOs and its place in the society transformation (MACEDO, 2008); a proposal of a music education which considers the human formation as its main aim and the transformation of art in “environmental art” or “functional art” (KOELLREUTTER, 1997, 1998); the comprehension, according to sociology of education perspective, of “contemporary socialization as *total social phenomena*”(SETTON, 2007); and a comprehension of music as social practice, of “pedagogical-musical process as *total social fact*” and of knowledge production through dynamic of social movements (KLEBER, 2006). The pedagogical-musical practices at NGO pointed to be results of a work that have been built in constantly negotiation with the demands of a collective and interactive context, having performance as a central point of learning process.

Key words: NGOs. Music Education. Third Sector. Social Projects. Musical-pedagogical-process.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 Casinha da unidade Cepe .....	21
FOTO 2 Cepe. Espaço da churrasqueira .....	21
FOTO 3 Cepe. Área entre a casinha e a churrasqueira .....	22
FOTO 4 Cepe. Encontro na roda .....	24
FOTO 5 Serra do Curral e Hospital da Baleia. Vista do Centro Cultural .....	25
FOTO 6 Biblioteca do Centro Cultural.....	26
FOTO 7 Centro Cultural. Arquibancada do teatro de arena .....	27
FOTO 8 Centro Cultural. Roda na sala de dança.....	29
FOTO 9 Nossa Casa. Educadores e educandos retirando água acumulada sobre a sala de dança.....	31
FOTO 10 Nossa Casa. Sala de construção de instrumentos e refeitório .....	32
FOTO 11 Roda de Capoeira na Nossa Casa.....	35
FOTO 12 Nossa Casa. Mostra cultural. Intervenção na comunidade .....	36
FOTO 13 GEM no estúdio.....	46
FOTO 14 Festival de música da unidade Cepe, nov/2008, no Teatro do Centro Educacional de Ibirité .....	48
FOTO 15 Festival de música da Nossa Casa, nov/2008, na Escola Municipal Santos Dumont.....	49
FOTO 16 Apresentação de percussão, nov/2008, no Centro Cultural .....	49
FOTO 17 Gal (dir) em oficina na Nossa Casa.....	58
FOTO 18 Gustavo (dir) tocando agogô em roda de capoeira na Nossa Casa .....	59
FOTO 19 Maurício (dir) participando de ensaio na unidade Cepe .....	60
FOTO 20 Silvia (esq) e Chris (dir), com educando, na unidade Cepe .....	60
FOTO 21 Educandos ensaiando a música "Nossa Casa" .....	96
FOTO 22 Educandos tocando violão durante ensaio da música "Aluá" .....	106

FOTO 23 Silvia com a turma que criou “Configuração” e tocou "Pisa na Fulô".....	110
FOTO 24 Gustavo, com o coral, no ensaio geral para o festival de música da Nossa Casa.....	124
FOTO 25 Gal. Oficina com leitura rítmica de figuras geométricas .....	130
FOTO 26 Nossa Casa. Silvia e Maurício, no ensaio geral, tocando "O trenzinho do caipira" com a turma de percussão da Gal.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG- Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
CCVF- Centro Cultural Vila Fátima  
CEAL- Casa Espírita André Luiz  
CEP- Clube dos Empregados da Petrobrás  
CIM- Centro de Integração Martinho  
CPC- Centro Popular de Cultura  
EBA- Escola de Belas Artes  
EMVF- Escola Municipal Vila Fazendinha  
EUPE- Espaço União da Periferia  
FAPEMIG- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais  
FEA- Fundação de Educação Artística  
GED- Grupo Experimental de Dança  
GEM- Grupo Experimental de Música  
MPC- Movimento de Cultura Popular  
MEB- Movimento de Educação de Base  
MG- Minas Gerais  
MPB- Música Popular Brasileira  
ONG- Organizações Não Governamentais  
PBH- Prefeitura de Belo Horizonte PDES- Paróquia Divino Espírito Santo - PDES  
PPE- Proposta Político Educativa  
PTA- Plano de Trabalho e Avaliação REGAP- Refinaria Gabriel Passos  
UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais  
UNE- União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Considerações iniciais</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2 O tema da pesquisa</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 As ONGs e o Terceiro Setor</b> .....	<b>13</b>
<b>1.4 A estrutura da Dissertação</b> .....	<b>15</b>
<b>2 CONHECENDO O CORPO CIDADÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Contexto histórico</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 Contexto institucional</b> .....	<b>19</b>
2.2.1 As Unidades do Corpo Cidadão .....	19
2.2.1.1 <i>Unidade Cepe</i> .....	20
2.2.1.2 <i>Unidade Centro Cultural</i> .....	25
2.2.1.3 <i>Unidade Nossa Casa</i> .....	30
2.2.1.4 <i>A escola integrada Vila Fazendinha</i> .....	37
<b>2.3 Concepções pedagógicas</b> .....	<b>38</b>
2.3.1 A Proposta Político Educativa (PPE).....	38
2.3.2 Principais objetivos e referenciais teórico-pedagógico .....	38
2.3.3 Avaliação das ações como instrumento de construção da prática .....	40
2.3.4 As ações formadoras no cotidiano .....	41
2.3.5 A formação de redes de interação .....	42
2.3.6 A proposta de ampliar os horizontes .....	43
<b>2.4 A música no Corpo Cidadão</b> .....	<b>44</b>
2.4.1 Histórico .....	44
2.4.2 O Grupo Experimental de Música (GEM) .....	45
2.4.3 Os espetáculos e apresentações .....	47
<b>3 PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>52</b>
<b>3.1 A abordagem qualitativa</b> .....	<b>52</b>
<b>3.2 Estudo de caso com observação participante</b> .....	<b>53</b>
<b>3.3 Coleta e análise dos dados</b> .....	<b>56</b>
3.3.1 O contexto das práticas musicais nas Unidades .....	56
3.3.2 Conhecendo os educadores - os atores sociais.....	58
3.3.3 O trabalho em campo e entrevistas.....	61
3.3.4 A análise dos dados e o relato da pesquisa .....	63
<b>4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>65</b>
<b>4.1 Projetos sociais, arte e transformação social</b> .....	<b>65</b>
<b>4.2 O humano como objetivo da educação musical</b> .....	<b>71</b>
4.2.1 O ensino pré-figurativo das artes .....	79
<b>4.3 O projeto social na sociedade</b> .....	<b>80</b>
4.3.1 O <i>Habitus</i> .....	80
4.3.2 O <i>Habitus</i> sincrético e a socialização como <i>fenômeno social total</i> .....	83
<b>4.4 Música como prática social</b> .....	<b>87</b>

<b>5 DESCRREVENDO AS PRÁTICAS EDUCATIVO - MUSICAIS NO CORPO CIDADÃO.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1 Considerações iniciais.....</b>	<b>89</b>
<b>5.2 Maurício - a construção social da “Partitura”.....</b>	<b>90</b>
5.2.1 Criando para a trilha sonora: “Nossa Casa” e “Nossa Casa Blues” .....	92
5.2.2 Acompanhando as oficinas - Maurício .....	94
5.2.3 O educador Maurício descrevendo suas propostas .....	99
5.2.4 Música como prática social e a arte funcional.....	101
<b>5.3 Sílvia - das primeiras conversas ao festival de música.....</b>	<b>102</b>
5.3.1 A produção do espetáculo e das trilhas e os trabalhos nas oficinas .....	106
5.3.2 A convivência e o <i>Habitus</i> .....	110
5.3.3 Acompanhando as oficinas - Sílvia.....	112
5.3.4 A educadora Sílvia descrevendo suas propostas.....	114
<b>5.4 Gustavo - mudando a rotina na Nossa Casa .....</b>	<b>115</b>
5.4.1 O educador Gustavo descrevendo suas propostas.....	117
5.4.2 Acompanhando as oficinas - Gustavo.....	120
5.4.3 Gustavo, o festival de música e criação para trilha .....	123
<b>5.5 Gal - Compreender para fazer .....</b>	<b>125</b>
5.5.1 A educadora Gal descrevendo suas propostas.....	127
5.5.2 Acompanhando as oficinas - Gal.....	128
5.5.3 Gal, o festival de música e criação para trilha com a turma de percussão da Gal.....	132
<b>6 CONECTANDO OS CONTEXTOS .....</b>	<b>134</b>
6.1 O trabalho em equipe.....	134
6.2 A formação dos educadores e monitores.....	135
6.3 Aprendizado a partir do fazer musical coletivo .....	137
6.4 O aprendizado “invisível” .....	138
6.5 O processo pedagógico musical e as transformações sociais .....	140
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO A - CD TRILHA “CONSUMIDOR LOKO” .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO B - LETRAS DO CD TRILHA “CONSUMIDOR LOKO” .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO C - CD AO VIVO - FESTIVAIS DE MÚSICA.....</b>	<b>162</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Considerações iniciais

Desde criança convivo, aprecio e pratico música. Tive uma grande influência de minha avó materna, mãe, tios e primos. A música sempre esteve presente, influenciou e influencia meu desenvolvimento. Não sei precisar ao certo quando me tornei músico.

Minhas primeiras experiências musicais de caráter mais sistemático ocorreram por volta dos oito anos de idade, no fim da década de setenta, quando montei, juntamente com irmãos e primos, um primeiro grupo que tinha como instrumentos uma bateria feita de tambores de papelão e madeira, conseguidos em um depósito de shampoo que ficava perto da casa da minha avó e mais uma ou duas guitarras, construídas com ripas, papelão e linha de nylon roubada da caixa de pesca de um tio e que serviam de adereço para performances de dublagem de bandas de música *pop* que sempre aconteciam nas festas familiares.

Com o decorrer dos anos a brincadeira de dublagem foi recebendo instrumentos de verdade e, através da convivência, da troca de experiências com amigos e familiares, foi se dando o aprendizado musical. Apenas um de nós, num grupo de quatro primos e irmãos que compunham a banda, teve, logo de início, acesso a um professor de música, os demais iam aprendendo como podiam, através da observação e da imitação. Desta forma, a banda foi seguindo seu caminho, chegando a fazer relativo sucesso nos bairros em que morávamos e entre grupos de amigos. Novos integrantes passaram pela banda até que ela se separou em 1993, quando eu já tinha vinte e três anos e cursava a faculdade de Direito.

Até essa época eu não tinha tido nenhum ensino formal de música, todo meu aprendizado se deu na experiência e na troca com outros músicos. Foi quando completei vinte e cinco anos que tive meu primeiro contato real com um professor de guitarra e, posteriormente, vários professores e escolas, até me formar em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005.

Em 1995, quando terminei o curso de Direito e decidi seguir nos estudos musicais, comecei também a dar aulas de violão e guitarra, a fim de bancar o meu

próprio aprendizado. Ser professor de música, então, passou a ser minha principal atividade.

Em janeiro de 2006, recebi um convite para trabalhar no projeto Sambalê, da ONG Corpo Cidadão, ligada ao Grupo Corpo<sup>1</sup>. Nessa época eu dava aulas particulares de instrumento, em escolas específicas de música e em um grande colégio da rede privada de Belo Horizonte. Sempre quis fazer um trabalho social junto a alguma comunidade, mas não fazia a menor idéia de como isso podia ocorrer e das dificuldades e realidade que isso envolveria. Além disso, seria a minha primeira experiência em aulas de música para turmas de adolescentes, com instrumentos variados e não necessariamente violão e guitarra como já era minha prática.

Desenvolvendo as atividades no Corpo Cidadão me descobri como educador musical e, deste então, vem crescendo meu interesse em pesquisar o trabalho de outros educadores em projetos de ação social.

## **1.2 O tema da pesquisa**

O objetivo deste trabalho é investigar, compreender e descrever as práticas educativo-musicais na ONG Corpo Cidadão, em três de suas quatro unidades, no que concerne às atividades desenvolvidas por seus educadores.

Antes de prosseguir, é necessária uma consideração. O Corpo Cidadão é uma ONG que não atua especificamente no campo da educação musical. As três principais áreas de atuação, dança, artes visuais e música, incluem ainda a capoeira, a construção de instrumentos e grupos profissionalizantes. Apesar de constituírem o todo da instituição, cada uma dessas áreas possui sua própria realidade, seus limites, suas exigências e seu papel no contexto da ONG. Descrever cada uma delas mereceria um estudo específico, que não cabe na proposta da presente pesquisa.

---

<sup>1</sup> Companhia de dança de Belo Horizonte, fundada em 1975 e que alcançou rápido reconhecimento dentro e fora do Brasil, havendo atuado entre 1996 e 1999 como companhia residente da Maison de la Danse, de Lyon, na França. O Grupo já montou trinta e quatro coreografias e realizou mais de dois mil e duzentos récitas, mantendo hoje dez balés em repertório e uma média de oitenta récitas anuais (GRUPO Corpo, 2009).

### 1.3 As ONGs e o Terceiro Setor

Teodósio (2001), destaca como o tema Terceiro Setor tem ocupado espaço na mídia e nas discussões acadêmicas e, baseado em Rubem Cesar Fernandes, ressalta as contradições que podem surgir de sua definição.

Terceiro Setor pode ser entendido como *aquilo que é público, porém privado* ou então, *aquilo que é privado, porém público*. Esse trocadilho serve para mostrar que Terceiro Setor assemelha-se ao Estado (Primeiro Setor) na medida em que tem como objetivos e alvo de atuação o espaço público, mas diferencia-se do Governo por ser uma iniciativa da própria sociedade. Por outro lado, Terceiro Setor não equivale à iniciativa privada (Segundo Setor), pois apesar de não ser governamental, tem como objetivo não o benefício de algumas pessoas ou grupos muito reduzidos, mas o benefício de toda a sociedade em última instância (TEODÓSIO, 2001).

A todo o momento tem se falado no Terceiro Setor como importante espaço para a promoção da arte e seu ensino. Macedo (2008, p.44) aponta o surgimento de uma imprensa especializada sobre o tema através de suplementos jornalísticos, publicações avulsas e uma variedade de *sites* na rede da internet. Kleber (2006, p.20) aponta a proliferação de ONGs e projetos sociais voltados para as práticas musicais envolvendo *“jovens adolescentes em situação de risco social”*.

De acordo com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), na definição textual, ONG seria tudo aquilo que não é do governo, abrangendo qualquer organização não estatal. A expressão, em âmbito mundial, surgiu após a Segunda Guerra Mundial na Organização das Nações Unidas.

No Brasil das décadas de setenta e oitenta surgiram várias organizações referidas como ONGs que tinham como objetivo promover a *“cidadania, defesa de direitos e luta pela democracia política e social [...] com ênfase nos trabalhos de educação popular e de atuação na elaboração e controle social das políticas públicas”* Ainda segundo a ABONG, na década de noventa surgiram

novas organizações privadas sem fins lucrativos, trazendo perfis e perspectivas de atuação social muito diversas, o termo ONG acabou sendo utilizado por um conjunto grande de organizações, que muitas vezes não guardam semelhanças entre si (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 2009).

A ABONG aponta, ainda, um estudo de 1999, realizado pela Consultoria do Senado Federal que define ONG como

um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 2009).

Para Macedo (2008), hoje é quase um senso comum referir-se a arte “*como um caminho alternativo e de sucesso para a inclusão social*”. A autora cita pesquisas recentes<sup>2</sup> que apontaram a existência de “*1.500 organizações sem fins lucrativos integrando o chamado Terceiro Setor na capital mineira*”. Esse estudo revelou que essas organizações movimentaram “*R\$3,3 bilhões, o equivalente a 1,3% do PIB*” de Belo Horizonte, gerando 34,5 mil empregos com carteira assinada, número maior que os empregos contratados pelas empresas mineradoras do Estado “*29 mil trabalhadores*”. (MACEDO, 2008, p. 44). Ainda segundo Macedo (2008), um percentual significativo dessas instituições

atuam com educação e inclusão social e trazem no discurso a arte, apresentada quase sempre como um dos seus trunfos. Arte como meio para, arte como eixo, por meio da arte, arte como recurso, como ferramenta, facilitadora, instrumento, veículo, atividade pedagógica motivadora etc. (MACEDO, 2008, p.45).

Um importante desafio para as ONGs, como atividade emergente do Terceiro Setor, diz respeito à gestão e captação de recursos. Ao mesmo tempo em que o Terceiro Setor pode ser considerado sinônimo de modernização social, um tema que vem sendo discutido frequentemente “*é justamente a necessidade de modernização gerencial do próprio Terceiro Setor*” (TEODÓSIO, 2001).

Teodósio (2001) aponta que a execução autônoma de projetos sociais pode ser um dos papéis desempenhados por organizações do Terceiro Setor, sendo, entretanto, “*a forma mais difícil de se encontrar em estado puro*”, uma vez que essas organizações necessitam obter recursos e se utilizam de várias estratégias como comercializar “*produtos ligados à luta social empreendida*” ou até mesmo o

---

<sup>2</sup> Relatório do Terceiro Setor de Belo Horizonte, realizado pelo Centro de Apoio Operacional ao Terceiro Setor (CAOTS), órgão vinculado ao Ministério Público, em parceria com várias Universidades mineiras e financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

recolhimento de doações. O problema, nesse caso, segundo o autor, é o risco de se perder o foco principal e a organização gastar mais energia com a captação de recursos para sua sobrevivência do que com as próprias questões sociais. (TEODÓSIO, 2001)

Da contradição entre o público e o privado no Terceiro Setor, problemas podem surgir quando as organizações são financiadas por empresas, em decorrência do choque de diferentes parâmetros. No setor privado os critérios de rentabilidade operacional normalmente se baseiam no elevado número de atendimentos e utilização dos serviços, enquanto que, na gestão social, onde deve prevalecer a noção de bem público e cidadania, os critérios devem ser outros, direcionados para a intervenção nos problemas sociais (TEODÓSIO, 2001).

A questão é mais ampla e envolve não só os objetivos da instituição como sua relação com as pessoas envolvidas. Como destaca Teodósio (2001):

Um dos maiores desafios da construção da gestão de mão-de-obra no Terceiro Setor parece ser a relação entre racionalidade instrumental e substantiva. Ligadas a instituições financiadoras de suas atividades, as organizações do Terceiro Setor muitas vezes deparam-se com lógicas de eficácia econômico-financeira para avaliação de suas atividades, ao passo que seus modelos gerenciais seriam guiados no cotidiano por critérios mais substantivos, ligados à promoção social de suas ações e à valorização dos indivíduos envolvidos em suas atividades, sejam eles o público-beneficiário de suas políticas sociais, sejam eles os trabalhadores remunerados e voluntários envolvidos em suas ações. Nesse sentido, a gestão de organizações do Terceiro Setor assume grande complexidade. O completo desatrelamento em relação aos parâmetros de avaliação pode comprometer a sustentabilidade das intervenções junto aos problemas sociais, enquanto que a desconsideração da esfera substantiva da organização pode levar a uma dissonância entre corpo voluntário e corpo gerencial (TEODÓSIO, 2001, p.19-20).

Considerando essas questões, procuro focalizar a ONG Corpo Cidadão como uma organização em constante busca de alternativas para a atuação no Terceiro Setor, reconhecendo os conflitos decorrentes e procurando abordá-los de forma crítica.

#### **1.4 A estrutura da Dissertação**

No capítulo 1, apresento as considerações iniciais e um pouco da minha

trajetória como músico e educador musical, que gerou meu interesse pela presente pesquisa. Apresento o tema, o campo empírico, e faço algumas considerações sobre Terceiro Setor e ONGs, abordando os desafios na relação com os profissionais envolvidos nas atividades e as relações entre racionalidade instrumental e substantiva, quando as entidades estão ligadas a instituições financiadoras de suas atividades.

No capítulo 2, faço uma descrição da ONG Corpo Cidadão, abordando os contextos históricos, institucionais e suas concepções pedagógicas. Uma descrição dos espaços físicos e do cotidiano das unidades onde ocorrem as oficinas de música e um panorama do espaço dedicado à educação musical.

No capítulo 3, abordo, além da trajetória da pesquisa, a metodologia utilizada e seus respectivos instrumentos e técnicas descritos em três tópicos: a abordagem qualitativa, o estudo de caso com observação participante e a coleta e análise dos dados.

No capítulo 4, aponto os referenciais teóricos que embasaram a análise dos dados. Um olhar crítico quanto ao ensino de arte em ONGs e seu lugar na transformação da sociedade (MACEDO, 2008); a proposta de uma educação musical que considere a formação humana como seu principal objetivo e a transformação da arte em “*arte ambiental*” ou “*arte funcional*” (KOELLREUTTER, 1997,1998); a compreensão, segundo a perspectiva da sociologia da educação, da “*socialização contemporânea como fenômeno social total*” (SETTON, 2007); e uma compreensão da música como prática social, do “*processo pedagógico-musical como fato social total*” e da produção de conhecimento através da dinâmica dos movimentos sociais (KLEBER, 2006).

No capítulo 5, descrevo as práticas educativo-musicais nas oficinas do Corpo Cidadão, a partir das atividades e percepções dos educadores acerca do trabalho que desenvolvem, relacionando-as com os referenciais teóricos.

No capítulo 6, procuro identificar os pontos comuns que compõem o todo da educação musical na ONG.

Após isso, apresento as considerações finais e os referenciais citados ou consultados durante o trabalho.

## 2 CONHECENDO O CORPO CIDADÃO

### 2.1 Contexto histórico

Em 1998, por iniciativa de um grupo de bailarinos do Grupo Corpo, foi criado o projeto Sambalelê e, em 2000, a ONG Corpo Cidadão, que passou a ser a gestora de suas atividades. O nome original, Projeto Sambalelê, é utilizado até hoje. Entretanto, foi necessário escolher uma das duas marcas, Sambalelê ou Corpo Cidadão, para que ficasse mais conhecida. Assim, o nome Sambalelê acabou ficando em segundo plano.

À partir do ano de 2004, a Petrobrás passou a ser a principal patrocinadora da ONG, possibilitando uma significativa melhora e ampliação das condições de trabalho, assim como uma melhor gestão e administração dos recursos financeiros do projeto, aumento da oferta de vagas para as crianças e jovens, implantação de melhorias nas estruturas físicas das instituições parceiras e garantia do transporte e da alimentação diária de educadores e educandos. As condições de trabalho também melhoraram com relação ao fornecimento de materiais pedagógicos para as oficinas e subsídio para o desenvolvimento de atividades extra-institucionais com os educandos, como a promoção de passeios, visitas a galerias, cinemas, apresentações e outros eventos.

Em 2005 foram criados grupos experimentais de caráter pré-profissionalizante, o Grupo Experimental de Música (GEM), o Grupo Experimental de Dança (GED) e o grupo de Moda e Figurino.

No Início de 2006, quando comecei a trabalhar na ONG, o Corpo Cidadão atuava, em parceria com as instituições que o recebiam, em quatro unidades. Na periferia de Ibirité, cidade ligada à região metropolitana de Belo Horizonte, na recém inaugurada unidade que funcionava na Fazenda do Rosário, instituição de educação especial, vinculada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais<sup>3</sup>; na Casa Espírita André Luiz (CEAL), ligada ao Grupo da Fraternidade Espírita Irmã Scheilla, no bairro

---

<sup>3</sup> Apesar de, na época, funcionar em Ibirité dentro de uma instituição de ensino especial, a ONG atendia, apenas nas sextas feiras, uma pequena parcela de alunos com necessidades especiais atendidos pela instituição. Nos outros dias atendia meninos provenientes de outras escolas do município.

Santa Efigênia; no Centro de Integração Martinho (CIM), ligado a Instituição Beneficente Martinho Lutero (IBML), ONG vinculada à Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Belo Horizonte (CECLBH)<sup>4</sup>, situado no Aglomerado da Serra, Vila Nossa Senhora de Fátima; e no Projeto Querubins, na Vila Acaba Mundo, bairro Sion, todas em Belo Horizonte/MG.

Desta época, até o segundo semestre de 2008, apesar de boa parte das comunidades atendidas serem as mesmas, os locais onde funcionam as unidades são outros e houve uma significativa mudança no tipo de atendimento prestado, com a ampliação do programa profissionalizante, que dividiu o atendimento em dois níveis.

No primeiro nível, estão as oficinas que atendem educandos entre sete e dezoito anos, oferecendo oficinas de: dança de rua, dança contemporânea, capoeira, artes visuais, construção de instrumentos, música e percussão. Cerca de quatrocentos educandos eram atendidos no segundo semestre de 2008. O atendimento neste nível ocorre nas unidades e será descrito no capítulo destinado às unidades do Corpo Cidadão. No segundo nível está o ensino profissionalizante, atendendo cerca de setenta educandos, compreendendo GEM e GED; Moda, Figurino e Estamparia e, em 2009, o Grupo Experimental de Percussão (GEP).

Acontecendo em módulos não regulares, existem ainda os cursos de Mecânica e Iluminação Cênica e Oficinas de Vídeo.

Em 2008, além da Petrobrás, que continuava sendo a principal patrocinadora, outros patrocinadores ou apoiadores passaram a financiar as atividades, são eles, a Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), a Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais - USIMINAS, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e a Construtora Mascarenhas Barbosa Roscoe.

---

<sup>4</sup> Com exceção do Projeto Querubins e da Fazenda do Rosário, as outras instituições parceiras da ONG, nesta época, eram ligadas a segmentos religiosos. O Corpo Cidadão, entretanto, não possuía e nem possui nenhum compromisso com filosofias ou doutrinas religiosas. Isso, inclusive, contribuiu para que essas parcerias fossem depois rompidas, com preferência por atuar em espaços independentes ou próprios.



## 2.2 Contexto institucional

A casa que abriga a administração da ONG está localizada no bairro Serra, em Belo Horizonte, na Rua Desembargador Drumond, 113. Neste local funciona a Coordenação Geral do Corpo Cidadão, de responsabilidade de Miram Pederneiras, uma das fundadoras do Grupo Corpo, que se desligou das atividades como bailarina na Companhia assumindo a coordenação da ONG. Na casa funcionam também os setores de Produção, Assessoria de Prospecção de Financiamento, Coordenação Administrativa, Coordenação dos Programas Profissionalizantes, Coordenação de Projetos, Gerência Administrativa, Financeiro, Gerência de RH e Comunicação e a Secretaria.

Além da sede administrativa, o Corpo Cidadão utiliza o espaço da sede do Grupo Corpo, na Av. Bandeirantes, 866, Bairro Mangabeiras. Neste local, onde funciona o Corpo Escola de Dança, da Companhia, são realizadas as reuniões da equipe de educadores e, em um pequeno teatro, alguns ensaios dos grupos profissionalizantes e gerais para os espetáculos de fim de ano. Também na sede da Companhia, a ONG mantém uma sala de apoio, que serve para guardar materiais e realizar reuniões em grupos menores e a Assessoria Artística.

As demais atividades ocorrem nas unidades e em outros locais alugados ou cedidos em parceria com escolas, universidades e estúdios.

### 2.2.1 As Unidades do Corpo Cidadão

De 2006, ano em que iniciei meus trabalhos na ONG, até hoje, as atividades do Corpo Cidadão se desenvolveram em diferentes unidades, com a criação de novas parcerias e o rompimento de outras. Nesse item, faço uma descrição das quatro unidades em funcionamento no segundo semestre de 2008, período em que realizei o efetivo trabalho de campo. Agora, em abril de 2009, data da conclusão da pesquisa, as atividades, com exceção da unidade Cepe, ainda acontecem nos mesmos locais.

### 2.2.1.1 Unidade Cepe

#### - Histórico, localização e espaço físico

A Unidade Cepe recebeu esse nome por estar situada dentro do Clube dos Empregados da Petrobrás (CEPE), na rodovia MG-040, em Ibitité. Com o fim da parceria com a Fazenda do Rosário, em 2007, a Refinaria Gabriel Passos (REGAP), da Petrobrás<sup>5</sup>, que tem sede nos municípios de Ibitité e Betim, convidou o Corpo Cidadão para transferir suas atividades para o CEPE. O ano de 2008 foi o segundo de atuação da ONG neste espaço.

Apesar de considerar o CEPE como parceiro, a ONG pagava um aluguel mensal que incluía, além da utilização do espaço, as refeições consumidas por educandos e educadores<sup>6</sup>.

Do ponto de vista da localização, a unidade Cepe era um espaço privilegiado. Por estar dentro de um clube, era ampla, bem arborizada e contava com quadras esportivas e piscinas. Essa estrutura de lazer, entretanto, não podia ser utilizada livremente pelo projeto. Por um acordo, o clube cedia, uma vez por mês, essa estrutura para o dia de lazer. Neste dia os meninos não tinham atividades em oficinas e passavam um turno inteiro, manhã ou tarde, sob a supervisão dos educadores, brincando e usufruindo do espaço.

---

<sup>5</sup> Quando a ONG começou a atuar em Ibitité, em meados de 2005, foi a pedido da Petrobrás, que é a sua principal patrocinadora e desejava, na época, que o Corpo Cidadão atendesse as comunidades que viviam no entorno da REGAP.

<sup>6</sup> O alto custo deste aluguel fez o projeto buscar um novo espaço para suas atividades, em Ibitité, a partir de 2009, que passaram a acontecer em um casarão alugado no bairro Jardim das Rosas, uma das comunidades atendidas pela ONG naquele município, que recebeu o nome de Unidade Casarão.



Foto 1: Casinha da unidade Cepe  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

As oficinas de arte visuais e músicas aconteciam em uma casinha que ficava isolada da área das piscinas e quadras, mas em um local agradável, bem ao lado de uma lagoa que, apesar de suja e imprópria para o banho, proporcionava um visual muito agradável. As oficinas de dança aconteciam, em princípio, em um espaço coberto, onde havia uma churrasqueira, entre a casinha e a lagoa. Depois, passaram a acontecer em um espaço novo, cedido pelo clube, que era mais adequado e mais afastado das outras oficinas.



Foto 2: Cepe. Espaço da churrasqueira  
Fotografia de Rodrigo Teixeira



Foto 3: Cepe. Área entre a casinha e a churrasqueira  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

Na casinha havia, ainda, uma pequena sala que era utilizada como depósito e uma sala maior, com mesa, arquivo, estantes, computador, geladeira e sofá, que, além de servir como sala dos educadores, de atendimento aos pais e visitantes e de apoio, abrigava uma pequena biblioteca com livros que os educandos podiam utilizar com liberdade. O banheiro utilizado pelos educadores era dentro desta sala. Havia, também, dois banheiros externos, um masculino e outro feminino, utilizado pelos educandos.

A sala de música ficava nos fundos, voltada para a área de camping do clube. Era uma sala de tamanho médio, cerca de 36m<sup>2</sup>, que havia sido adaptada do que antes era um dormitório. Possuía poucos móveis, apenas duas bancadas de madeira branca, uma mesinha baixa, também branca, onde ficava um aparelho de som e alguns meninos se assentavam durante as aulas. Havia, ainda, uma mureta, às vezes utilizada para sustentar o teclado, e bancos de alvenaria, que se estendiam por duas das quatro paredes que cercavam a sala. A pintura era toda em tom de branco o que tornava o ambiente mais claro. Não havia objetos de decoração. Ao fundo, uma porta dava acesso a uma pequena sala, onde eram guardados os instrumentos musicais. A sala não contava com nenhuma espécie de tratamento acústico.

## **- O dia-a-dia em Ibirité**

Em Ibirité, os meninos contavam com três oficinas de artes: música, dança e artes visuais. Eram oferecidas quarenta e cinco vagas por turno, totalizando noventa meninos por dia e cento e oitenta atendimentos ao todo. No segundo semestre de 2008 nem todas as vagas estavam preenchidas e eram atendidos, em média, quarenta alunos por turno.

O ingresso dos educandos no projeto se dava através de parceria com duas escolas públicas, que os selecionava e encaminhava utilizando critérios como interesse, habilidade artística, carência ou vulnerabilidade social. A faixa etária atendida era entre dez a dezoito anos, com preferência para ingresso dos mais novos, possibilitando permanência no projeto por mais tempo.

Cada educando freqüentava o projeto duas vezes na semana. Uma turma ia as segundas e quartas e outra as quintas e sextas feiras. Nas terças feiras o projeto não podia funcionar, pois o clube utilizava o espaço para outra atividade.

Na unidade Cepe, conforme o turno e o semestre, ocorria uma variação quanto à participação dos meninos em duas ou três oficinas. Normalmente, no primeiro semestre, devido à entrada de novatos, eles participavam de três oficinas para conhecê-las e optavam por duas. No período em que foi realizado o trabalho de observação no campo, todos estavam participando de duas das oficinas.

Outras atividades também faziam parte do cotidiano. Além do dia de lazer, ocorria, em princípio, mensalmente, depois com freqüência irregular, a oficina de sexualidade, que era uma oficina oferecida pelo psicólogo da unidade para alguns meninos que se inscreviam e eram selecionados, normalmente os adolescentes. Havia também dias dedicados a festas, como festa junina, festa à fantasia e atividades extras, como dia para construção de pipas, oficina de construção de fantasias para a festa, gincanas, mas estes eventos não possuíam uma regularidade. Além destas atividades, pelo menos uma vez por ano, os meninos faziam passeios para Belo Horizonte para assistir apresentações do Grupo Corpo no Palácio das Artes.

No dia a dia, os meninos chegavam para as atividades no início do turno (manhã ou tarde). Um ônibus os buscava na porta das escolas parceiras e fazia o transporte até o clube, que ficava em um local afastado das comunidades atendidas.

Uma refeição era servida e em seguida começava a roda. A roda servia para receber a turma, tratar de assuntos do cotidiano e programar o dia de atividades. Depois da roda, cada aluno freqüentava duas das oficinas escolhidas. Cada oficina durava uma hora e quinze minutos.

Após as oficinas, mais uma refeição era servida, almoço ou lanche, conforme o turno, e o ônibus retornava com os educandos para a porta de suas escolas de origem.



Foto 4: Cepe. Encontro na roda  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

#### **- A equipe de educadores**

Havia uma equipe fixa, que ia todos os dias, formada pelo psicólogo Rodrigo, que desempenhava o papel de coordenador geral da unidade, Adriana, assistente de oficinas e Ana, auxiliar de serviços gerais. Os dois monitores Christiano (Chris), de música e Wesley, de dança, também freqüentavam o projeto todos os dias. Os dois eram ex educandos que haviam passado pelo GEM e GED, respectivamente.

A equipe de educadores nas oficinas das segundas e quartas era: Silvia, na música, Gio, na dança e Tereza, nas artes visuais. Nas quintas e sextas eu era o educador de música, Renata, de dança e Silvinha, de artes visuais.

### 2.2.1.2 Unidade Centro Cultural

#### - Histórico, localização e espaço físico

A unidade Centro Cultural era a mais nova do projeto quando realizei o trabalho de campo. Havia iniciado suas atividades em junho de 2008 e recebeu uma boa parte das atividades que ocorriam na antiga unidade CIM. No fim de 2007, a ONG rompeu a parceria com o CIM, que já vinha fragilizada há um bom tempo. O principal motivo que gerou o rompimento dessa parceria diz respeito às péssimas condições do espaço físico, o que já vinha sendo questionado em várias reuniões da equipe do Corpo Cidadão, nas quais eu estava presente.

Ao contrário do CIM, o Centro Cultural estava bem instalado em uma construção nova e com boa infra-estrutura, no espaço físico do Centro Cultural Vila Fátima (CCVF), na Vila Nossa Senhora de Fátima, no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte. O espaço pertencia à Prefeitura de Belo Horizonte e foi cedido ao Corpo Cidadão através de parceria com Fundação Municipal de Cultura.

O Centro Cultural estava situado em um local bem alto, na parte mais alta da favela, de onde se tinha uma bonita visão de boa parte da cidade e ainda da Serra do Curral, uma bela cadeia de montanhas que cerca Belo Horizonte.



Foto 5: Serra do Curral e Hospital da Baleia. Vista do Centro Cultural  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

O espaço era bastante funcional e bem construído. Possuía dois andares com salas, biblioteca, administração, banheiros e cozinha. Uma quadra de esportes também ficava ao lado do estacionamento, mas não cheguei a presenciar ser utilizada pelo projeto. A pintura era toda em tom de branco com acabamentos em vermelho.

O andar superior abrigava a biblioteca, administração e as salas onde funcionavam as oficinas de dança e artes visuais. O andar inferior possuía algumas salas que eram utilizadas pelo pessoal do CCVF, uma cozinha, um pequeno teatro de arena, um depósito, utilizado para guardar os instrumentos de percussão, a sala onde eram realizadas as aulas de percussão e um corredor largo, também utilizado algumas vezes nas aulas.



Foto 6: Biblioteca do Centro Cultural  
Fotografia de Rodrigo Teixeira





Foto 7: Centro Cultural. Arquibancada do teatro de arena  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

A sala de percussão era de tamanho médio, mais ou menos 40m<sup>2</sup>. Possuía janelas em toda extensão de uma parede, com vista para as montanhas e, além da porta de entrada, uma outra porta dupla de vidro, dando acesso ao palco do teatro de arena que, na maior parte das aulas que observei, ficava fechada. No lado oposto à porta de vidro, Gal, a educadora de percussão, costumava colocar um quadro branco, mas sem afixá-lo na parede. Havia cadeiras novas e acolchoadas que, normalmente, ficavam organizadas em filas, voltadas para o quadro. A sala não possuía tratamento acústico.

Na verdade, a sala não era utilizada exclusivamente para as aulas de percussão. Ao contrário das outras unidades, onde o espaço era utilizado quase que exclusivamente pela ONG, com liberdade para organizá-lo e decorá-lo da forma que bem entendesse, o Centro Cultural só era utilizado pelo projeto nas terças e quintas feiras. Nos outros dias, outras atividades aconteciam nos mesmos espaços e salas utilizados pela ONG. Por esse motivo, por exemplo, o quadro branco utilizado pela Gal nas aulas ou qualquer outro objeto não podia ser afixado nas dependências do CCVF, a critério do projeto.

Uma outra casa menor, bem simples, situada de frente para o Centro Cultural, era utilizada para as refeições dos educandos e educadores. Este espaço, onde funcionava o Espaço União da Periferia (EUPE), pertencente e administrado pela comunidade, foi cedido ao projeto, nos horários de refeições, especificamente para este fim, uma vez que a cozinha do Centro Cultural não atendia as necessidades para preparar alimentos em grande quantidade e não existia um espaço apropriado para as refeições. Na verdade, o almoço era feito na unidade Nossa Casa, levado

em marmitas para o EUPE e servido aos educandos e educadores da ONG.

### **- O dia-a-dia no Centro Cultural**

No centro cultural eram oferecidas, ao todo, para crianças e jovens provenientes da Vila Nossa Senhora de Fátima e Aglomerado da Serra, cem vagas, cinqüenta por turno, manhã ou tarde. O coordenador da unidade, Mateus, me informou que, para o turno da tarde, normalmente existia uma fila de espera, enquanto que, na parte da manhã, existiam algumas vagas ociosas. Segundo ele, o número de vagas ociosas se devia ao fato do projeto ter iniciado suas atividades há pouco tempo e haver mais opções de projetos atendendo àquela comunidade.

O ingresso de educandos no projeto se dava por ordem de inscrição, com preferência para os mais novos, que tinham a possibilidade de freqüentar por um período maior de tempo. O Centro Cultural atendia a faixa etária entre seis e dezoito anos.

As oficinas, de percussão, artes visuais e dança de rua, aconteciam duas vezes por semana, as terças e quintas feiras, com cinqüenta minutos de duração. Os educandos, em geral, freqüentavam as três modalidades. Não existia, ainda, como nas demais unidades, a possibilidade de escolha, pelos educandos, de quais oficinas queriam freqüentar, apesar de que exceções foram abertas para casos específicos. Segundo me informou a Gal, essa possibilidade de escolha vinha sendo discutida pela equipe do Centro Cultural. O argumento de alguns educadores para manter o formato de obrigatoriedade das três oficinas era facilitar a divisão das turmas por faixa etária, evitando turmas com educandos de idades muito diferentes.

No dia a dia, os educandos recebiam uma refeição, servida no espaço da associação comunitária EUPE, lanche ou almoço, conforme o turno. Após a refeição, atravessavam a rua e seguiam para a roda, que acontecia sempre na sala de dança, que era a mais ampla. Na roda, eram recebidos pelos educadores, tratavam de assuntos do cotidiano, programavam as atividades do dia e se dirigiam para as oficinas. Uma outra refeição era servida ao final do turno.

Havia também atividades extras como passeio ao Parque das Mangabeiras, na zona sul de Belo Horizonte, ao Zoológico, ao Palácio das Artes para assistir

apresentação do Grupo Corpo e dia de lazer, com gincana.



Foto 8: Centro Cultural. Roda na sala de dança  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

### **- A equipe de educadores**

O coordenador da unidade no Centro Cultural era o psicólogo Mateus. Déia era a assistente de coordenação. Fora os educadores e monitores que atuavam diretamente nas oficinas, estes eram os únicos funcionários da ONG na unidade. Não existia ninguém responsável pelos serviços gerais, pois essas atividades eram realizadas pelos funcionários do CCVF, que contava com porteiro, pessoal de limpeza e administração.

A equipe de educadores nas oficinas era: Gal, na percussão; no início, Denise, depois Rafael, nas artes visuais; e Waldir, na dança de rua. Vaval era o monitor de dança e fazia parte do Grupo Experimental de Dança. Não existia um monitor da área de música trabalhando junto com a Gal.

### 2.2.1.3 Unidade Nossa Casa

#### **- Histórico, localização e espaço físico**

A unidade Nossa Casa surgiu da necessidade de transferência das atividades que aconteciam na Casa Espírita André Luiz (CEAL), em decorrência do rompimento da parceria com esta instituição. Segundo a psicóloga e coordenadora da unidade, Pricila, a saída do CEAL ocorreu, principalmente, devido a uma divergência de concepção pedagógica entre a ONG e o parceiro.

O projeto atendeu no CEAL, que é próximo da unidade Nossa Casa, até sete de junho de 2006. No dia oito de junho, foi realizada uma festa, já no novo espaço, aberta à comunidade, visando receber os educandos que já freqüentavam o CEAL e abrir a possibilidade de novas inscrições. No dia dez, do mesmo mês, iniciaram-se as atividades.

A Nossa Casa possuía um diferencial em relação às outras unidades do projeto. Recebeu esse nome por ser o primeiro espaço inteiramente administrado pela ONG. Uma experiência nova, até então<sup>7</sup>.

Funcionava em um local emprestado pela Paróquia Divino Espírito Santo (PDES), na Vila Fazendinha, Aglomerado da Serra, mas, ao contrário do que ocorria nas outras unidades, tinha bastante autonomia na organização do espaço e a responsabilidade pela limpeza, manutenção e adaptação às necessidades do projeto eram de inteira responsabilidade da ONG. Isso, se por um lado representou um avanço no que diz respeito à autonomia, por outro lado gerou problemas que as outras unidades não enfrentavam, principalmente quanto aos custos para a manutenção e adaptação do espaço físico.

Estava localizada em uma parte mais baixa do Aglomerado da Serra, no fim da Avenida Mendes de Sá, na região dos bairros São Lucas e Santa Efigênia. A vista que se tinha de lá era a das casas sem reboco amontoadas nos morros que cercavam o local e, nos fundos, da igreja da paróquia.

---

<sup>7</sup> A partir de 2009, com o rompimento da parceria com o CEPE, as atividades em Ibirité também assumiram esse formato, com o aluguel de uma casa onde passou a funcionar a unidade Casarão.

As atividades ocorriam numa espécie de quintal da igreja. Na parte mais baixa, onde antes era uma ampla garagem, com as paredes pintadas pelos educandos em uma oficina de grafite, foi construída, pela ONG, a sala de dança. Essa sala, inclusive, era um representante dos problemas que o projeto enfrentava devido à responsabilidade de assumir o espaço. Não foi bem construída e acabou se tornando um local extremamente quente, com telhas de plástico e um pé direito muito baixo e vulnerável a chuva, pois a água entrava por todos os lados e se acumulava sobre as telhas, gerando goteiras. Em decorrência disso, o piso de madeira, construído para amortecer os impactos corporais nas atividades de dança, estava completamente desnivelado e soltando farpas, que, vez por outra, acabavam por ferir alguém. Essa sala era motivo de polêmica entre educadores que não suportavam mais trabalhar no espaço e a ONG, que tinha dificuldades em investir o montante necessário para resolver o problema. No segundo semestre de 2008, com a proximidade dos espetáculos de fim de ano, um mutirão de educadores e alguns educandos tentaram resolver o problema utilizando uma lona, mas o sucesso do empreendimento durou pouco, a lona acabou rasgando e se soltando devido à ação do tempo.



Foto 9: Nossa Casa. Educadores e educandos retirando água acumulada sobre a sala de dança  
Fotografia de Pricila Soares

De frente para a sala de dança, em uma sala menor, funcionava a oficina de construção de instrumentos. O refeitório, ao lado direito da sala de construção, também era afetado pelo calor, provocado pelas telhas de amianto, e era utilizado nas aulas de construção. Do refeitório, um corredor dava acesso à cozinha e à lavanderia.



Foto 10: Nossa Casa. Sala de construção de instrumentos e refeitório  
Fotografia de Pricila Soares

Ainda na parte mais baixa, ao lado esquerdo da oficina de construção, existia um corredor onde ficavam localizados dois banheiros, masculino e feminino, utilizados pelos educandos, alguns lavatórios, um deles com um filtro de água, e a sala dos educadores, com um banco, uma mesa e um computador. Nesta sala, eram realizadas as reuniões da equipe e encontros ou conversas particulares com pais ou educandos. Nos fundos dessa sala existia ainda um pequeno corredor, mais uma salinha e um banheiro. Esse espaço era normalmente utilizado pelos educadores e funcionários para guardar objetos pessoais e ter alguma privacidade, quando necessário.

Na parte de cima, após subir uma escadinha de cimento, ficava, à direita, uma salinha de vídeo, com uma televisão. Um corredor comprido, a céu aberto, dava acesso à sala de artes visuais, que também enfrentava problemas com as chuvas e o excessivo calor provocado pelas telhas de amianto. Apesar disso, a sala de artes visuais era um lugar que considerei um dos mais agradáveis da Nossa Casa, bem organizado e decorado com trabalhos dos meninos afixados nas paredes.

A sala de música ficava em frente à sala de vídeo. Na verdade, a sala de música era o salão paroquial, abaixo da igreja, onde, além das atividades do projeto, ocorriam outras atividades paroquiais e da comunidade. Com menos frequência, a paróquia utilizava também a cozinha e o refeitório, mas em dias em que não estavam sendo utilizadas pelo projeto.

Um fato curioso, relatado pelo Maurício, educador de música, é que um dia ele chegou para suas aulas e foi informado de que elas não poderiam acontecer no salão, pois estava ocorrendo um velório, no mesmo horário em que deveriam

acontecer as atividades no projeto, de um garoto que havia sido assassinado na comunidade.

A sala de música, apesar de quente e de possuir uma acústica ruim, em parte devido ao pé direito baixo, era bem ampla, cerca de 50m<sup>2</sup>, e comportava um bom número de pessoas, como ocorreu nos dias de ensaio geral para as apresentações de fim de ano.

Era cercada de janelas do tipo basculante em três das quatro paredes, e pintada em tom claro. Possuía duas portas de vidro, uma que dava acesso à parte interna, ao corredor que leva à sala de artes visuais e outra que dava acesso à rua, passando pela entrada da igreja. Essa última, só vi aberta em dias de muito calor.

Uma das laterais possuía uma pequena divisória com uma paredinha, tipo um balcão, onde ficavam guardados os instrumentos de percussão. No lado oposto, um quartinho bem pequeno, quase um armário de alvenaria, servia para guardar outros instrumentos. Nesse mesmo lado da sala havia uma grade que separava uma espécie de porão, que abrigava materiais que pareciam pertencer à paróquia. No meio da sala, existiam duas pilastras e dois bancos de alvenaria paralelamente posicionados.

A decoração e os móveis eram cerca de vinte cadeiras de braço, tipo escolar, de madeira, algumas quebradas, um armário de metal, que também parecia ser utilizado pela paróquia e uma imagem do sagrado coração de Jesus.

### **- O dia-a-dia na Nossa Casa**

A unidade Nossa Casa atendia crianças e jovens entre sete e dezoito anos, provenientes do Aglomerado da Serra, principalmente da Vila Fazendinha, e o critério de seleção era a ordem das inscrições.

A unidade se distinguia das outras com relação à quantidade de oficinas oferecidas. Eram ofertadas, ao todo, oito oficinas diferentes, distribuídas pelos cinco dias da semana, de segunda a sexta, nos turnos da manhã e tarde, sendo três oficinas por turno, exceto nas sextas feiras, com duas oficinas por turno. A maior parte delas ocorria duas vezes por semana, em dias alternados, com duração de uma hora e vinte minutos. Quatro delas eram de música. Uma direcionada ao canto

coletivo; outra de percussão; a de construção de instrumentos; e a única que só era ofertada nas sextas feiras, envolvendo instrumentos variados, como teclado, percussão, violão e flautas doces. As demais eram: dança contemporânea; dança de rua; capoeira; e artes visuais. Havia uma grande liberdade dos educandos para escolherem quais pretendiam freqüentar.

A diversidade e quantidade de oficinas oferecidas pela Nossa Casa se, por um lado, propiciava aos educandos um contato mais amplo com o fazer artístico, por outro, gerava um custo ainda maior para a ONG e sua pertinência havia sido, inclusive, questionada pela coordenação geral, em uma das reuniões em que eu estava presente, ainda mais pelo fato de que, no segundo semestre de 2008, apenas setenta e oito, das cem vagas oferecidas, estavam preenchidas. A mesma explicação dada pelo Mateus, coordenador de unidade do Centro Cultural, para as vagas ociosas na sua unidade, podia ser aplicada à Nossa Casa, no que dizia respeito a grande quantidade de projetos sociais que atendiam àquela comunidade. O Centro Cultural era, inclusive, relativamente próximo à unidade Nossa Casa, que era muito próxima de um outro espaço onde ocorriam oficinas do Corpo Cidadão em uma escola pública municipal, todas no Aglomerado da Serra.

A liberdade de escolher oficinas não significava, entretanto, que os educandos podiam circular pelas oficinas nos horários que bem entendessem. No início do ano eles recebiam uma ficha de inscrição e optavam por quais oficinas pretendiam participar. Para as oficinas oferecidas de segunda a quinta, cada um deveria escolher duas, dentre as três oferecidas por turno. Nas sextas, era possível optar pelas duas ou apenas uma. Quando preenchiam a ficha, os educandos se comprometiam a experimentar as oficinas escolhidas pelo período de trinta dias, após o qual podiam fazer nova opção, mas que, em princípio, deveriam seguir até o fim do ano.

As variadas possibilidades de escolha e a proximidade da comunidade atendida conferiam à Nossa Casa uma outra característica peculiar. Nem todos os educandos cumpriam a mesma rotina. Nem todos passavam todo o turno na unidade e nem todos freqüentam o projeto os cinco dias da semana. Alguns iam dois dias, outros apenas em uma ou duas oficinas.

De qualquer forma, existia um procedimento de rotina. Uma refeição, lanche ou almoço, era oferecida no início de cada turno e, logo após, todos seguiam para as respectivas oficinas. Ao contrário do que ocorria nas outras unidades, a roda na



Nossa Casa acontecia no final do turno e, além de ser um espaço para o encontro de todos, conversas, resolução de questões do cotidiano e avisos, tinha a finalidade de avaliar o dia de trabalho.

Além dos trabalhos nas oficinas, aconteciam também atividades extras. O dia de lazer, no qual, ao invés das oficinas, ocorriam brincadeiras entre educandos e educadores e tempo livre para outras atividades, acontecia uma vez por mês. Outra atividade fixa, que, segundo me informaram o Ricardo, professor de capoeira e a coordenadora Pricila, contava com uma participação efetiva dos educandos e da comunidade era a roda mensal de capoeira.



Foto 11: Roda de Capoeira na Nossa Casa  
Fotografia de Hernany Mendes

No meio do ano ocorria, também regularmente, a mostra cultural, quando os familiares e a comunidade eram recebidos para assistirem uma mostra dos trabalhos artísticos que vinham sendo desenvolvidos nas oficinas. Em 2008 a mostra cultural inclusive ultrapassou o espaço físico do projeto com intervenções artísticas em outros pontos da comunidade.



Foto 12: Nossa Casa. Mostra cultural. Intervenção na comunidade  
Fotografia de Pricila Soares

Além dessas atividades, outras esporádicas, como passeios a clube, bial do livro, teatro, ao Palácio das Artes para assistir apresentação do Grupo Corpo, ocorreram com bastante freqüência, em 2008.

#### **- A equipe de educadores**

Outra peculiaridade da unidade Nossa Casa é que lá, por dois anos, atuaram dois psicólogos com a função de coordenador de unidade. Originalmente, Pricila exercia a função de psicóloga destes o tempo em que as atividades ocorriam no CEAL. Entretanto, com o fim da parceria da ONG com o projeto Querubins, no fim de 2006, Hernany, que era o psicólogo naquela unidade, veio trabalhar junto com Pricila na Nossa Casa<sup>8</sup>, em dias e horários alternados.

A assistente de coordenação era a Tânia, a faxineira, Sinália e a cozinheira, Neuza. Havia, ainda, uma segunda cozinheira, Rose, que trabalhava com a Neuza nas terças e quintas, quando o volume de alimentos preparados era maior, em função das marmitas que eram produzidas na Nossa Casa e enviadas ao Centro Cultural. Marcinho, um voluntário da comunidade, que inclusive já trabalhou como contratado da ONG em outros tempos, às vezes estava presente e fazia pequenos reparos, quando necessário.

---

<sup>8</sup> Em 2009 Hernany assumiu a coordenação dos trabalhos da ONG na Escola Municipal Vila Fazendinha e Pricila continuou como coordenadora da unidade Nossa Casa.

A equipe de educadores nas oficinas era, na música: Gustavo, trabalhando canto coletivo; Maurício, ensino coletivo com instrumentos variados; André, construção de instrumentos; e Gal, percussão. Waldir e Cyntia trabalhavam, respectivamente, dança de rua e dança contemporânea. Ricardo era responsável pela capoeira e Marina, pelas artes visuais.

Três monitores também atuavam com os educadores nas oficinas: Vaval, com Waldir, na dança; Miriam, que apesar de já ter sido integrante do GED, não atuava especificamente em nenhuma oficina e ajudava conforme as necessidades; e Priscila, que cursava psicologia, mas atuava junto com Marina, nas oficinas de artes visuais.

#### *2.2.1.4 A escola integrada Vila Fazendinha*

Próxima à unidade Nossa Casa, encontra-se a Escola Municipal Vila Fazendinha (EMVF), onde funciona o projeto Escola Integrada, iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Esse projeto-piloto atende alunos do ensino fundamental de escolas da rede municipal de educação, com a participação de diferentes esferas governamentais, instituições de ensino superior e ONGs.

Nessa escola, o Corpo Cidadão mantém uma equipe e três oficinas, duas de dança e uma de artes visuais, nas segundas e quartas feiras.

Por não haver educação musical promovida pela ONG na EMVF, não incluí este local nas minhas observações de campo, mas, apenas para completar o universo de atuação do projeto, cito aqui que as atividades nessa escola funcionam no esquema proposto pela PBH para o projeto Escola Integrada, mas que os educandos e educadores atendidos pelo Corpo Cidadão participam e atuam de acordo com as propostas pedagógicas da ONG.

A maior parte dos educadores que atuava na EMVF em 2008 trabalhava em outras unidades do projeto, são eles: Mateus e Déia, coordenador e assistente de coordenação, respectivamente, também do Centro Cultural; Waldir, responsável pela dança de rua, assim como na Nossa Casa e Centro Cultural. Eliana, educadora de dança contemporânea, que também atua no GED; e Milene, educadora de artes visuais. Os monitores de oficinas eram Priscila, nas artes visuais, que também

atuava na Nossa Casa e Cintya (Pepê), que participa do GED.

## 2.3 Concepções pedagógicas

### 2.3.1 A Proposta Político Educativa (PPE)

A Proposta Político Educativa (PPE) é um documento da ONG, finalizado em 2006, que objetivou refletir sobre os trabalhos realizados desde o início do projeto Sambalelê e orientar as ações presentes e para o futuro. As idéias contidas no documento, entretanto, *“não são idéias conclusivas, apenas as que resultaram da observação, da reflexão e do diálogo com as pessoas envolvidas desde então: educadores, crianças, jovens, famílias e instituições parceiras”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p.3).

O texto da PPE foi elaborado pelas pedagogas contratadas pela ONG, Verônica Mendes Pereira e Adriana Torres Máximo, com dados colhidos a partir de discussões com toda a equipe do projeto, na época.

O documento procura demonstrar, de forma sintética, o que é o projeto, o que pretende, um pouco do cotidiano das atividades e os princípios que norteiam as ações. Utilizando como referência a PPE, abordo as bases da concepção pedagógica do Corpo Cidadão.

### 2.3.2 Principais objetivos e referenciais teórico-pedagógico

A ONG tem como missão defender *“os direitos da criança e do adolescente, tendo como meio a formação humana em atividades artísticas e sócio-educativas”* visando à *“ampliação do protagonismo social através da convivência em oficinas de arte-educação”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p.4).

A PPE aponta os pilares teóricos que sustentam as práticas pedagógicas no projeto para o cumprimento de sua missão. São eles: os ensinamentos de Paulo

Freire, no sentido de que *“todo ato político é também pedagógico”* e que as ações devem ser coerentes com as concepções; do mesmo autor, a Pedagogia do Diálogo, baseada na fórmula ação - reflexão - ação; a Pedagogia da Roda, proposta por Tião Rocha, entendendo a *“roda como símbolo de parceria e espaço de convivência”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p.6); a Pedagogia de Projetos,

entendida não como metodologia, mas como uma concepção de educação orientadora de uma postura coerente na forma de compreender e vivenciar as experiências educativas. Sendo assim, é concebida como postura pedagógica, que entende o educando como sujeito cultural, que usa sua experiência e seu conhecimento para lidar com as situações do cotidiano e que entrelaça de forma significativa o conhecimento social e o processo individual dos educadores e educandos (CORPO CIDADÃO, 2006, p.5).

E, finalmente, a proposta triangular defendida por Ana Mae Barbosa, que defende o ensino da arte como uma articulação entre as dimensões do fazer, apreciar e refletir (CORPO CIDADÃO, 2006, p.6).

Tendo em vista o projeto ter sido concebido por ideais de artistas, a PPE coloca a arte como principal objetivo, mas salienta que, ao longo da história do projeto, *“outro elemento fundamental”*, a educação, veio se juntar aos ideais artísticos (CORPO CIDADÃO, 2006, p.6).

A PPE traz, ainda, a partir de qual conceito de arte a ONG trabalha, entendendo *“a arte como elemento de poder transformador e que serve ao homem para tornar o mundo mais belo, mais humano e comovente, e a educação é o elemento que favorece os processos de apropriação do conhecimento”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p.7).

Sintetizando os objetivos, o texto aponta que as atenções devem ser no sentido de

colocar ao alcance dessas crianças e desses jovens tudo o que temos, para que eles se tornem sujeitos pró-ativos, para que sejam valorizados e se percebam produtores de cultura, para que possam sonhar seus próprios sonhos e trazer consigo os da sua família, os da sua comunidade e os da sociedade, para, assim, transformá-la (CORPO CIDADÃO, 2006, p.7).

### 2.3.3 Avaliação das ações como instrumento de construção da prática

A PPE aponta que avançar e apurar as avaliações quanto ao trabalho desenvolvido é o caminho para tornar palpáveis os objetivos da ONG e que essa avaliação deve ser baseada em três perguntas fundamentais: o que é ser um menino cidadão? O que esse menino tem que mostrar? E quantas coisas ele tem que mostrar? (CORPO CIDADÃO, 2006, p.7-8)

Para responder a primeira pergunta, a PPE aponta várias outras perguntas decorrentes e conceitua que “*ser cidadão é estar comprometido com o bem-comum*”, trazendo novos questionamentos como “*o que é estar comprometido e o que é bem comum?*” (CORPO CIDADÃO, 2006, p.8)

Com relação à segunda pergunta, aponta “*a responsabilidade, o comprometimento, o envolvimento, a alegria, o prazer, etc.*” como importantes índices de avaliação, e segue afirmando que, a partir daí, surge o questionamento de como medir esses índices (CORPO CIDADÃO, 2006, p.8)

Por fim, quanto à terceira questão, a PPE não define exatamente quantas coisas devem ser mostradas pelas crianças e jovens para possibilitar um diagnóstico e reorganização das ações, mas que um caminho de perguntas deve ser percorrido para que essas perguntas, transformadas em ações, respondam “*ao que nos é colocado pela primeira questão: estamos ou não estamos contribuindo para a formação de um ‘menino cidadão’?*” (CORPO CIDADÃO, 2006, p. 7,8).

O Plano de Trabalho e Avaliação (PTA), documento que objetiva mostrar o andamento do cotidiano, é outro instrumento utilizado nas avaliações.

Fazemos o Plano de Trabalho e vamos para a ação. Da ação, voltamos ao Plano e verificamos o seu sucesso (ou não), analisando os resultados e as nossas intenções. Assim, consideramos esse documento como o nosso orientador do dia-a-dia, que deve ser feito e refeito sistematicamente (CORPO CIDADÃO, 2006, p.8).

O processo de avaliação do projeto, pautado no PTA, foi implantado no início de 2006 e trouxe com ele outro instrumento, os Indicadores de Qualidade (IQ), que surgiu como uma solução para responder às três perguntas fundamentais indicadas acima. Através da associação dessas perguntas a esses instrumentos de avaliação discutidos coletivamente, pela equipe, em rodas de conversas, o projeto tenciona

reinventar e construir novas práticas para o cotidiano.

Sempre tendo “*a roda, entendida como um espaço símbolo de convivência do Projeto*” (CORPO CIDADÃO, 2006, p.10), essas avaliações ocorrem em diferentes instâncias interativas:

**na roda**, entre os educadores e as crianças e jovens; entre os educadores; entre os orientadores e os educadores de cada área específica; entre os psicólogos e as instituições; entre os orientadores das áreas e as instituições e entre as coordenações e as instituições; e por **todos nós na grande roda**, em reuniões quinzenais (CORPO CIDADÃO, 2006, p.9).

#### 2.3.4 As ações formadoras no cotidiano

Apesar de as ações nas unidades possuírem características peculiares, de acordo com as demandas específicas, a PPE aponta, de forma geral, como devem ser as práticas cotidianas com as crianças e jovens, nas oficinas e com os educadores.

É desejo do projeto que todas as crianças e jovens sejam estudantes regulares da rede de ensino de Belo Horizonte e Região Metropolitana, mas sem que isso signifique não acolher aqueles que são “*excluídos da escola ou abandonam seus estudos*”. Nesse caso, a ONG entende como um desafio incentivar o retorno dessas crianças à escola (CORPO CIDADÃO, 2006, p.9).

Por este motivo, o horário de participação das crianças no projeto deve ser sempre oposto ao horário da escola, ou seja, se freqüentam a escola pela manhã, participam do projeto à tarde, e vice-versa.

Assinalando a arte-educação como carro chefe dos trabalhos, a PPE aponta que as oficinas devem construir conhecimento, trocar culturas e fazer com que “*todos os envolvidos sintam que estão adquirindo algo de importante para sua vida*” (CORPO CIDADÃO, 2006, p.9). O diálogo deve ser o desafio permanente nas relações com as crianças e os jovens.

Nas oficinas, o educador deve ter tempo suficiente para as atividades específicas da sua área de atuação e ainda para conversas, reflexões, debates, brincadeiras e avaliações diárias dos trabalhos em rodas.

No que diz respeito aos educadores, o documento aponta que a equipe é formada por “*músicos, bailarinos, artistas plásticos e capoeiristas, com experiência*

*em educação social e em arte-educação*”, ou seja, artistas com conhecimento na área de educação. Entretanto, a ONG entende que todos, do psicólogo ao auxiliar de serviços gerais, passando pelos administradores e produtores artísticos, independente da função que exercem e qualquer que seja sua formação, são educadores (CORPO CIDADÃO, 2006, p.4).

Com os educadores, a ONG propõe ações formadoras do cotidiano em encontros variados, objetivando reflexões práticas e teóricas, solução para questões do dia-a-dia, registro dos trabalhos e busca de unidade para as atividades do projeto. Essas reuniões devem ocorrer quinzenalmente com toda a equipe e entre as pessoas das áreas específicas, dança, música, psicologia e artes visuais, sob a orientação de um educador-orientador. A equipe de coordenação do projeto tem programadas reuniões semanais e, na unidade, diariamente, deve acontecer a roda de educadores no fim do turno de trabalho (CORPO CIDADÃO, 2006, p.10).

### 2.3.5 A formação de redes de interação

Uma outra preocupação da ONG, expressa na PPE, é criar redes interativas com as famílias, com a comunidade e com as instituições parceiras.

Com relação às famílias das crianças e jovens, o objetivo da ONG é integrá-las às propostas do projeto *“compondo uma vivência única de aprendizado e fazer sócio-educativo.”* De forma mais direta, a perspectiva seria, junto às famílias, trabalhar *“com os mesmos princípios com os quais atuamos com as crianças e jovens, de tal forma que pais, mães, avós, avôs, tios ou tias também sejam atores de nossas tomadas de decisões”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p.11).

A ONG entende que, para a efetiva participação das famílias, torna-se necessário conhecer, compreender e respeitar cada realidade, as relações familiares, os valores, informar sobre direitos, socializar informações e promover encontros e discussões sobre diversos assuntos como saúde, educação, cultura e políticas públicas (CORPO CIDADÃO, 2006, p.11)

Um exemplo de interação com as famílias citado pela PPE é o espetáculo de fim de ano, que há alguns anos ocorre no Grande Teatro do Palácio das Artes, em Belo Horizonte, para mostrar os frutos do trabalho desenvolvido durante o ano. Esse



espetáculo é aberto à comunidade, mas com preferência para a participação dos familiares dos educandos que freqüentam o projeto.

A mostra cultural anual, citada nas últimas páginas da PPE, também seria um momento de interação do projeto e dos educandos, entre si e com a comunidade. A idéia da mostra seria reunir os educandos de todas as unidades que, com pouca interferência dos educadores, teriam a oportunidade de mostrar para a comunidade e para os colegas suas expressões artísticas.

Nas relações com a comunidade, a PPE observa que a cordialidade e o gesto de amizade são de extrema importância para o fortalecimento das ações, entretanto, ressalta que isso não é o suficiente e defende uma postura de

não neutralidade diante da desigualdade social e econômica, o que nos impulsiona na busca de alternativas para a elaboração de uma intervenção comunitária, planejada em conjunto com as pessoas das comunidades com as quais trabalhamos (CORPO CIDADÃO, 2006, p.11-12).

No trato com as instituições parceiras, a proposta expressa na PPE, tendo em vista a diversidade das estruturas de cada uma, é extrair daí elementos para trocas de experiências para melhor compreender os diversos elementos que dão forma ao projeto.

#### 2.3.6 A proposta de ampliar os horizontes

No texto de 2006, a PPE faz referência à opção dada a alguns educandos de freqüentar cursos pré-profissionalizantes ao completarem quatorze anos. Estes seriam cursos técnicos em áreas como, por exemplo, montagem de espetáculos e moda e figurino. Esta alternativa surgiu da disponibilidade de profissionais e reais possibilidades proporcionadas pelas montagens de espetáculos do próprio Grupo Corpo e através de parcerias, como ocorreu com a equipe do estilista Ronaldo Fraga, que viabilizou a experiência das oficinas de moda e figurino.

O Grupo Experimental de Música (GEM) e o Grupo Experimental de Dança (GED), criados um ano antes, também nasceram nessa perspectiva de ensino pré-profissionalizante.

A monitoria também nasceu com a mesma intenção. Participando dos cursos pré-profissionalizantes e recebendo salário para acompanhar os educadores nas oficinas, pretende-se que o monitor

tenha um modelo de atuação como referência e, a partir dele, crie a sua própria maneira de fazer educação social, a princípio junto de seus amigos, da comunidade onde mora e das crianças do seu entorno, para, no futuro seguir com autonomia em seu campo de ação (CORPO CIDADÃO, 2006, p.13, 14).

A partir de 2008 esses cursos começaram a ser chamados pela ONG de profissionalizantes e, em 2009, já existem alguns antigos educandos, que antes freqüentavam o GED e o GEM, atuando como educadores na ONG e fora dela, ou iniciando uma trajetória artística própria.

## **2.4 A música no Corpo Cidadão**

### **2.4.1 Histórico**

No meu primeiro ano na ONG, no início de 2006, na recém inaugurada unidade de Ibirité/MG que funcionava na Fazenda do Rosário, a educação musical já existia no projeto nas antigas unidades CEAL, CIM e Querubins, em Belo Horizonte.

Em todos estes locais ocorriam oficinas de música, mas a ênfase era na percussão, com alguma atividade com violão e flauta doce. O formato proposto para Ibirité, com teclado, marimbas, violões e variados instrumentos de percussão em uma turma de ensino coletivo era novo. Com exceção da percussão e dos trabalhos com o Grupo Experimental de Música (GEM), que começava a se desenvolver e aparecer mais nas apresentações, a prática musical coletiva, de instrumentos ou canto, ainda não contava com muita visibilidade.

Um fato curioso que ocorreu no ano de 2006 e ilustra bem como era restrita a produção musical dentro do projeto até então é que, em uma reunião da equipe de educadores para definir o formato do espetáculo de fim de ano, a coordenação se surpreendeu ao reivindicarmos espaço para apresentar as produções musicais que

havíamos desenvolvido nas turmas, argumentando que isso não havia sido previsto, uma vez que até então as apresentações contemplavam apenas algumas performances de percussão, sendo que a maior parte do tempo era preenchida com números de dança. Uma maior atenção a essa expressão artística, principalmente no tocante às apresentações públicas, até então, talvez se explique por ser o projeto iniciativa de uma renomada companhia de dança. Mesmo assim foi criado um espaço para que a produção musical fosse apresentada em Ibirité, o que caracterizou um passo importante no crescimento da educação musical na ONG.

Em 2006, a equipe de música contava com seis educadores. Dois deles atuavam no ensino e construção de instrumentos de percussão, um era orientador da equipe e trabalhava em oficina com violão e flauta doce, além de ser responsável pelo GEM, e havia uma educadora que trabalhava com canto e musicalização.

Em Ibirité, com o ensino coletivo de instrumentos diversificados, trabalhávamos juntos, em dias alternados e com turmas diferentes, eu e Maurício, hoje educador na unidade Nossa Casa, que somos os únicos da equipe que continuamos até hoje no projeto.

Desta época até hoje, quatro educadores foram substituídos e a equipe, assim como o trabalho de educação musical, adquiriu outro perfil. Os espaços físicos de atuação também não são mais os mesmos.

#### 2.4.2 O Grupo Experimental de Música (GEM)

O GEM foi criado em 2005, junto com a proposta dos grupos “*pré - profissionalizantes*”. Num primeiro momento, recebeu quinze educandos, na faixa etária média de quatorze anos, distribuídos entre vários instrumentos de sopro (flautas transversais, trompetes, saxofones, clarinetas), guitarra, baixo, teclado e percussão.

Nos dois primeiros anos, as aulas, inclusive dos variados instrumentos de cordas, percussão e sopro, eram de responsabilidade de um único educador. A partir de 2007, através de uma parceria firmada com o Centro de Musicalização Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais (CMI/UFMG), alguns destes educandos passaram a freqüentar aulas de instrumento com professores

especializados e as aulas, na ONG, passaram a ser ministrada por três educadores do projeto, que se revezavam entre aulas de teoria e ensaios. O local das aulas e ensaios, que antes aconteciam praticamente a céu aberto, no projeto Querubins, passou a ser uma das salas da casa onde funciona a administração da ONG.

Em 2008, a parceria com o CMI/UFMG não teve continuidade, devido a falta de verbas para professores bolsistas na universidade, e uma nova parceria, com a Fundação de Educação Artística (FEA), de Belo Horizonte, possibilitou que um maior número de integrantes do grupo freqüentasse aulas de instrumento e teoria musical. A FEA cedeu também um espaço onde os educandos têm aulas duas vezes por semana com educadores da ONG. Os ensaios também foram transferidos para um estúdio equipado, alugado pelo projeto.

No segundo semestre de 2008, o GEM atendia dez educandos que, além das aulas de instrumento e teoria na FEA, participavam de aulas de canto coletivo, teoria musical e ensaios, ministradas por quatro educadores do Corpo Cidadão. Estes educandos compunham um grupo formado por: dois clarinetistas, uma trompetista, duas flautistas (flauta transversal), uma saxofonista, um baterista, um percussionista, um contra baixista e um guitarrista, com idades que variavam entre quatorze e vinte anos.



Foto 13: GEM no estúdio  
Fotografia de Evandro Carvalho de Menezes

O ingresso no GEM, conforme a disponibilidade de vagas, se dá através de inscrição ou indicação e seleção, pelos educadores, de educandos que demonstrem, no dia a dia das oficinas, maior interesse, habilidade, comprometimento e vontade

de se aprofundar no conhecimento e prática musical.

O GEM, entretanto, não é o foco direto desta pesquisa e é aqui citado apenas por sua importância no todo da educação musical no Corpo Cidadão e será referenciado por várias vezes neste relato. O foco deste trabalho foi direcionado para as oficinas que acontecem no contexto das unidades, com objetivos e características muito distintas das do Grupo Experimental.

#### 2.4.3 Os espetáculos e apresentações

As apresentações fazem parte do cotidiano da ONG. A rotina é maior para os Grupos Experimentais de dança e música que, por sua qualidade artística, menor número de educandos envolvidos, maior autonomia destes educandos para lidar com situações de viagens e compromissos, e dentro da proposta inicial de sua criação, acabam tendo uma agenda que inclui apresentações em diversos eventos culturais, encontros, eventos promovidos pelos patrocinadores, pela ONG, incluindo viagens para outros estados.

Nas unidades, a demanda fica mais para as apresentações de fim de ano. De qualquer forma, tendo em vista o grande envolvimento de educadores e educandos nesse processo, que acaba referenciando boa parte dos trabalhos nas oficinas, é importante reservar aqui um espaço para descrever as atividades que envolvem a construção e produção destes eventos.

As apresentações de fim de ano ocorrem em dois momentos diferentes. Primeiramente, no âmbito das próprias unidades, envolvendo a comunidade local, com uma apresentação de dança e uma de música. Estas apresentações têm ocorrido, normalmente, em quadras esportivas de escolas públicas da comunidade, por comportarem maior estrutura e número de pessoas. Em um segundo momento, no Palácio das Artes<sup>9</sup>, em Belo Horizonte, com a participação dos familiares e convidados dos educandos, mas aberta à comunidade em geral. Em 2008, essa apresentação no Palácio das Artes ainda foi quase totalmente voltada para números de dança, com algumas intervenções de capoeira e percussão. As artes visuais são

---

<sup>9</sup> O Palácio das Artes é o principal teatro de Belo Horizonte. Pertencente ao Governo do Estado de Minas Gerais, é administrado pela Fundação Clóvis Salgado.

incluídas nos dois momentos por meio de exposições dos trabalhos realizados nas oficinas e, às vezes, como parte do cenário. Em 2008, houve também uma maior participação do grupo de moda e figurino na criação dos figurinos.

No caso da música, até 2005 a participação em apresentações de fim de ano se restringia a números de percussão inseridos no espetáculo final que era, quase em sua totalidade, voltado para a dança. A partir de 2006, quando foi realizado, em Ibirité, o primeiro festival de música, esse espaço foi sendo ampliado e, em 2008, a unidade Nossa Casa também conquistou um evento específico para mostrar suas produções musicais. No Centro Cultural, tendo em vista o recente início de suas atividades, houve uma apresentação mais simples, na própria unidade, de dança e percussão, sem contar com toda estrutura de som e luz normalmente utilizada. Mas uma turma da Gal, a que acompanhei nessa unidade, se apresentou no espetáculo da Nossa Casa e no Palácio das Artes.



Foto 14: Festival de música da unidade Cepe, nov/2008, no Teatro do Centro Educacional de Ibirité  
Fotografia de Rodrigo Teixeira



Foto 15: Festival de música da Nossa Casa, nov/2008, na Escola Municipal Santos Dumont  
Fotografia de Rodrigo Teixeira



Foto 16: Apresentação de percussão, nov/2008, no Centro Cultural  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

Foi também a partir de 2006 que a música conquistou mais espaço no espetáculo de fim de ano, não pela apresentação ao vivo, mas pela maior participação dos educadores e educandos na criação e gravação da trilha utilizada nas coreografias. Essa participação tem crescido e, em 2008, praticamente todas as doze músicas da trilha foram criadas nas oficinas e tiveram uma significativa participação dos educandos na criação ou gravação.

Assim, de forma geral, a produção para espetáculos tem permeado as oficinas de música em dois momentos. No primeiro semestre, com a criação, nas oficinas, das músicas que irão compor a trilha sonora para a dança e, no segundo semestre, com os ensaios de repertórios para as apresentações de música das unidades.

A criação das músicas, no primeiro semestre, se baseia em um tema transversal que tem por objetivo unir as atividades nas várias oficinas e unidades em torno de um assunto que será abordado em diversos momentos, dentro e fora das oficinas. Esse tema transversal, às vezes polêmico na sua definição, uma vez que envolve um consenso entre educadores de todas as unidades, se transforma no tema do espetáculo de fim de ano, que pretende ser uma mostra dos trabalhos realizados nas oficinas. Assim, cada um a seu modo, os educadores de música trabalham o tema nas oficinas e, a partir do encaminhamento das discussões, iniciam o processo de criação de músicas, letras, temas e idéias que são levadas para estúdio e gravadas como trilha.

No segundo semestre, com o encaminhamento destas idéias para um diretor musical contratado para finalizar os trabalhos, as atenções se voltam para as apresentações ao vivo, nas unidades, no fim do ano. Isso não quer dizer que todo o trabalho no primeiro ou segundo semestre tenha que ser, necessariamente, voltado para essa produção - isso fica a cargo de cada educador - mas é fato que ela acaba tomando uma boa parte das oficinas e servindo como guia para uma parte significativa das atividades.

Em 2008, a escolha do tema transversal foi um tanto conturbada no primeiro semestre. Em um primeiro momento, partindo do que havia sido combinado nas reuniões finais de avaliação de 2007, seria o mesmo daquele ano: "*Linguagens*". Entretanto, no início de 2008, esse consenso começou a perder força entre os educadores e, mais ou menos no mês de maio, surgiu uma proposta de trabalhar com o tema a *pop art*<sup>10</sup>. Em algumas oficinas os educadores já tinham avançado nas discussões e criações sobre o tema linguagens; em outras, as criações surgiram de temas independentes e, nas que ainda havia espaço para introduzir o novo assunto, o tema *pop art* se transformou em discussões ligadas ao consumismo na atualidade.

Assim, o espetáculo de fim de ano acabou seguindo o mesmo caminho e, apesar da trilha incluir as criações sobre temas independentes e sobre o tema linguagens, o espetáculo recebeu o título de "*Consumidor Loko*", devido ao nome de uma das músicas criadas nas oficinas.

---

<sup>10</sup> Movimento artístico que surgiu em meados da década de sessenta com uma proposta de crítica da sociedade capitalista.



Quanto aos festivais de música, nas unidades, os repertórios não seguem uma linha comum, e são resultado do trabalho de cada educador com suas turmas. Normalmente, um consenso surge entre os educadores de cada unidade em torno da proposta de criação de uma apresentação comum.

### 3 PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordo, além da trajetória da pesquisa, a metodologia utilizada e seus respectivos instrumentos e técnicas. Optei por desenvolver uma pesquisa de natureza fenomenológica, uma vez que procuro compreender as práticas de educação musical na ONG e os significados que os educadores constroem a partir delas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.53-54). A perspectiva fenomenológica possibilitou que técnicas e instrumentos de abordagem qualitativa fossem empregados. Estes recursos são descritos adiante divididos em três tópicos denominados “*A Abordagem Qualitativa*”, “*Estudo de Caso com Observação Participante*” e “*A Coleta e Análise dos Dados*”.

#### 3.1 A abordagem qualitativa

Nesta pesquisa objetivou-se investigar como se dá o processo pedagógico-musical no contexto de uma Organização Não Governamental (ONG), constituído por ações e interações de pessoas e suas variadas concepções de mundo, valores, conhecimentos e ambições, inserindo-se, então, no campo dos estudos socioculturais da educação musical. Desta forma, a abordagem qualitativa foi adotada como mais adequada à descrição e interpretação da complexidade de informações que decorrem desse processo.

Bogdan e Biklen (1994), descrevendo situações adequadas ao emprego da abordagem qualitativa apontam que

as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto no contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Bresler (2000) aponta que os estudos qualitativos são, preferencialmente, escolhidos por pesquisadores que se interessam pelos processos de ensino-aprendizagem, “*visto que a sua estrutura permite ou requer uma atenção acrescida*

aos contextos físico, temporal, histórico, social, político, econômico e estético". (BRESLER, 2000, p. 13)

Os ambientes pesquisados são frutos de um processo histórico de construção. Na pesquisa qualitativa, em campo, o pesquisador pode estabelecer relações entre os fatos que observa e o contexto histórico em que acontecem e busca considerar todos os detalhes, mesmo que pareçam triviais, traduzindo os significados de suas observações para além das aparências. É observando, interpretando e analisando os fenômenos sociais, levando em conta a percepção subjetiva dos participantes, que os conceitos são construídos (KLEBER, 2006, p. 47).

Goldenberg (2001) descreve as influências que o *interacionismo simbólico* exerceu sobre a pesquisa sociológica ao enfatizar a natureza simbólica da vida social e atribuir às atividades interativas dos indivíduos a produção de significados sociais. Essa corrente, segundo a autora, desenvolve métodos de pesquisa que priorizam o ponto de vista do indivíduo, uma vez que o considera como importante intérprete do mundo que o cerca. É mediante a compreensão do olhar destes indivíduos que o pesquisador vai compreender as significações práticas de que eles se utilizam para construir o mundo social. (GOLDENBERG, 2001, p. 27).

### **3.2 Estudo de caso com observação participante**

Dentre as várias possibilidades de abordagem qualitativa, a presente pesquisa constituiu-se como um estudo de caso com observação participante, uma vez que o pesquisador esteve inserido no campo, inclusive atuando como educador. Os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados foram os apresentados por Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005), Becker (1993), Goldenberg (2001) e Bresler (2000).

Yin (2005) aponta o estudo de caso como uma das cinco principais estratégias de pesquisa em ciências sociais e que a definição sobre qual o melhor uso destas para um caso específico deve advir do confronto dessas estratégias com três condições fundamentais: o tipo da questão proposta na pesquisa, a exigência ou não de controle sobre eventos comportamentais e se envolvem eventos

contemporâneos ou acontecimentos históricos. Caso as respostas sejam, respectivamente: como ou por que, não exigem controle, e tratando-se de eventos contemporâneos, torna-se viável aplicar o estudo de caso. Assim, buscando descrever “*como*” ocorre um processo pedagógico, envolvendo pessoas com comportamentos que podem assumir variadas direções, e no tempo presente, o estudo de caso é adequado ao contexto da presente pesquisa. (YIN, 2005, p.23-24)

Yin (2005) descreve a observação participante como uma modalidade especial em que o pesquisador, mais que um observador passivo, pode assumir várias funções e inclusive participar dos eventos estudados. Para o autor, esse tipo de observação pode, ao mesmo tempo, fornecer oportunidades incomuns para a coleta de dados, mas também apresentar alguns problemas. (YIN, 2005, p.121-123)

Entre os pontos positivos, Yin (2005) aponta o trânsito e a facilidade do pesquisador em participar de eventos ou grupos que poderiam ser inacessíveis em outra situação e

a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. Muitas pessoas argumentam que essa perspectiva é de valor inestimável quando se produz um retrato ‘acurado’ do fenômeno do estudo de caso (YIN, 2005, p. 122).

Os problemas que podem surgir decorrem dos possíveis vieses que podem ser produzidos nessa situação. Yin (2005) assinala quatro possibilidades: a do pesquisador, com menos habilidade de trabalhar como um observador externo, adotar uma postura contrária à boa prática científica; o observador tornar-se um apoiador do grupo ou organização estudada; o pesquisador ter sua atenção dividida entre as funções de participante e observador; o observador, no caso de a organização ou grupo social encontrar-se disperso fisicamente, não poder estar no lugar e hora certa para participar de eventos importantes. (YIN, 2005, p.122-123)

Antes de entrar em campo, me preparei para lidar com os possíveis riscos de realizar a pesquisa junto a um grupo em que eu era um dos educadores. Nesse sentido, adotei alguns procedimentos.

Em primeiro lugar, me afastei do cargo de orientador da equipe que eu exercia desde o início de 2008. A orientação, no Corpo Cidadão, é um cargo rotativo, anual, visando proporcionar a cada educador a possibilidade de exercê-lo para adquirir uma visão geral das questões ligadas a cada área. Dentre as principais

atribuições do orientador estão: articular o diálogo interno entre a equipe e desta com a coordenação geral, organizar reuniões, encaminhar questões burocráticas como aquisição de instrumentos e materiais para as oficinas, auxiliar na produção de eventos e apresentações, receber e encaminhar os relatórios mensais e participar de reuniões periódicas com a coordenação da ONG. Afastei-me do cargo no início de agosto para realizar os trabalhos em campo no segundo semestre daquele ano.

Antes de iniciar os trabalhos, conversei com cada educador procurando deixar claros os objetivos da pesquisa e a forma como eu iria trabalhar. Salientei que a pesquisa não teria a intenção de validar ou não as atividades da ONG Corpo Cidadão ou dos educadores envolvidos. O objetivo seria compreender e descrever, a partir da observação das oficinas, da convivência e dos relatos dos próprios educadores, como estas atividades têm ocorrido, com suas características peculiares decorrentes do contexto.

Em campo, procurei ser o mais discreto possível, não interferindo, em nenhum momento, nas atividades propostas nas oficinas.

Optei, ainda, por observar oficinas em dias alternados ao meu horário de trabalho na instituição, reservando para o campo dias em que houvesse disponibilidade de tempo para acompanhar sem estar atuando como educador.

Por fim, procurei valorizar, na análise, a transcrição de dados como trechos de entrevistas e relatos de campo, fotos e gravações, a fim de facilitar ao leitor a construção de suas próprias conclusões.

Discorrendo sobre os principais problemas teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, Goldenberg (2001) aponta que a melhor maneira do pesquisador controlar sua interferência nas respostas do grupo que investiga é ter consciência de *“como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa”*. (GOLDENBERG, 2001, p.55)

A autora, apoiada em Max Weber, Howard Becker e Bourdieu, enfatiza a necessidade de o pesquisador ter sempre a consciência de que seus valores podem interferir no encaminhamento da pesquisa e sua tarefa deve ser *“reconhecer o bias<sup>11</sup> para poder prevenir sua interferência nas conclusões”* (GOLDENBERG, 2001, p.45) .

A perspectiva de pesquisar a atuação de educadores musicais em contextos semelhantes ao meu gerou, no tocante a esta pesquisa, uma posição privilegiada,

---

<sup>11</sup> “A utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito” (GOLDENBERG, 2001, p.44).

uma vez que, apesar do Corpo Cidadão constituir uma única instituição e cada unidade possuir características peculiares, foi possível apreender os diferentes modos de fazer e interpretar as situações do dia-a-dia, visando observar, dialogar, compreender e descrever.

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. (GOLDENBERG, 2001, p.19).

Estas considerações são importantes no sentido de buscar minimizar a parcialidade dos resultados alcançados nesta pesquisa, decorrentes da minha inserção, como educador, no campo de estudo. A respeito disso, Bresler (2000, p.6) entende ser impossível a completa neutralidade do investigador quando ele faz parte da realidade que estuda e seu objetivo deve ser domar as subjetividades e *“estar consciente dos preconceitos e parcialidades de cada um e observá-los através de processos de recolha e análise de dados”*. Esse processo, Bourdieu, lembrado por Goldenberg (2001, p.45) designa como objetivação, ou seja, *“o esforço controlado de conter a subjetividade”*.

### **3.3 Coleta e análise dos dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados durante as oficinas de música realizadas no segundo semestre de 2008. Contudo, a minha experiência de trabalho com educação musical junto ao Corpo Cidadão acontece desde 2006 e em muito contribuiu para o estudo em questão.

#### **3.3.1 O contexto das práticas musicais nas Unidades**

Em 2008, mais especificamente no segundo semestre, período de realização

efetiva do trabalho de observação em campo, a educação musical teve lugar em três, das quatro unidades do projeto. Na unidade CEPE, em Ibirité, e nas duas unidades que atendiam a comunidade do Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte: Centro Cultural e Nossa Casa. A equipe de música da ONG, contando comigo, era formada por seis educadores.

Nas unidades, as oficinas, um tanto por opção do projeto, mas, mais ainda, devido à orientação e formação de cada educador responsável, enfatizavam a música percussiva, a prática musical em grupo (com instrumentos percussivos, harmônicos e melódicos diversos), o canto coletivo e a construção de instrumentos.

Quando iniciei os trabalhos de campo, pretendia incluir a construção de instrumentos, que ocorria apenas na unidade Nossa Casa. Ocorre que, na primeira oficina que assisti e conversando com André, o educador responsável, percebi que o trabalho de educação musical ali possuía um enfoque muito distinto das outras oficinas.

Até o fim de 2007, a oficina de construção de instrumentos produzia e reformava instrumentos que eram utilizados nas aulas de percussão. Havia um único educador, Lucas, responsável pela construção e pelas aulas de percussão, o que fazia com que as duas caminhassem juntas, os educandos produziam os instrumentos e tocavam nas aulas.

Com a saída do Lucas, Gal assumiu as aulas de percussão na unidade Nossa Casa e André foi contratado para a construção de instrumentos. André havia trabalhado a alguns anos na ONG, ficou um tempo afastado e voltou em 2008. Apesar de ser também professor de percussão, sua oficina não tinha enfoque na performance musical coletiva, como nas demais. O objetivo era apenas construir os instrumentos. Ele veio com uma proposta nova de construir instrumentos de corda, sopro, utilizando materiais como tubos de PVC, cabaças e latas de metal. Estes instrumentos, com exceção de uma espécie de marimba de tubos, que foi utilizada na apresentação de fim de ano da Nossa Casa, não chegaram a ser utilizados nas oficinas em 2008 e ficaram apenas expostos junto ao material de artes visuais nos dias das apresentações. No fim do ano, André estava mais ligado à equipe de artes visuais, organizando a exposição dos trabalhos, do que à equipe de música.

Além disso, segundo me informou o André, eram poucos os educandos envolvidos diretamente na construção de instrumentos musicais, principalmente no horário da oficina que eu comecei a acompanhar. Isso porque, como havia muitos

novatos, meninos menores, o trabalho estava direcionado a um primeiro contato com os materiais e ferramentas e muitos estavam construindo brinquedos diversos. Por estes motivos, deixei de acompanhar o trabalho na oficina de construção de instrumentos e me concentrei nas oficinas nas quais a prática musical era o enfoque.

Assim, o trabalho de observação em campo ficou restrito a quatro oficinas. Uma na unidade Cepe, em Ibirité, duas na unidade Nossa Casa e uma na unidade Centro Cultural.

### 3.3.2 Conhecendo os educadores - os atores sociais

Gal é percussionista com bastante experiência em apresentações acompanhando cantores e diversos grupos musicais populares. Possui uma vasta experiência de trabalhos em projetos sociais, a maior parte deles vinculados à Prefeitura de Belo Horizonte e ainda uma experiência como educadora na Alemanha. Atualmente estuda música cubana e cursa Licenciatura em Música no Instituto Metodista Izabela Hendrix. Já estudou com vários professores particulares de bateria e percussão e em cursos livres de música. Está no Corpo Cidadão desde meados de 2007 e, em 2008, atuava nas unidades Nossa Casa, Centro Cultural e, a partir de 2009, no recém formado Grupo Experimental de Percussão (GEP).



Foto 17: Gal (dir) em oficina na Nossa Casa  
Fotografia de Rodrigo Teixeira



Gustavo estudou canto com diversos professores de Belo Horizonte, curso técnico de música com participação em coral, estuda violão e teoria musical na Fundação de Educação Artística e é licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atua como músico cantor e violonista em grupos especialmente ligados à MPB. Possui uma curta experiência prévia em um projeto social da Prefeitura de Belo Horizonte e é professor particular de canto e violão, atuando também em escolas livres de música. Entrou para o Corpo Cidadão em 2008, atuando na Nossa Casa e no GEM.



Foto 18: Gustavo (dir) tocando agogô em roda de capoeira na Nossa Casa  
Fotografia de Pricila Soares

Maurício é licenciado em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduado em Filosofia. Como instrumentista, toca oboé, piano e violão, com participação em orquestras, bandas e grupos de música instrumental. No curso de licenciatura, dedicou-se ao estudo da regência. Atua como professor de violão particular e em escolas livres. Possui experiência prévia em projeto social como professor de violão. É o educador que atua a mais tempo na ONG, desde 2005. Assim como Gustavo, em 2008, atuava na Nossa Casa e no GEM.



Foto 19: Maurício (dir) participando de ensaio na unidade Cepe  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

Silvia possui uma longa passagem por diversos cursos e oficinas de música e é licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Atualmente estuda violoncelo e teoria musical na Fundação de Educação Artística. Atua como violoncelista e arranjadora em grupos de MPB, com passagem por orquestras e grupos instrumentais. Sua experiência como educadora inclui vários projetos de ação social e escola regular de ensino particular. Iniciou seus trabalhos na ONG em 2006 e, em 2008, atuava em dias alternados aos meus em Ibirité e no GEM.



Foto 20: Silvia (esq) e Chris (dir), com educando, na unidade Cepe  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

Chris entrou para o Projeto Querubins, onde atuava o Corpo Cidadão, com onze anos de idade, em 2002, “já apresentando um grande interesse pela música e já trazendo uma pequena bagagem de escola de samba e bandinhas do interior de MG, onde morava” (conversa por e-mail com Chris, 13/03/2009). Até 2008, era monitor nas oficinas de música de Ibirité, passando, a partir de 2009, a atuar como

assistente de educador<sup>12</sup>. Frequentou o GEM, atua como percussionista em grupos de música popular, estudou piano e estuda percussão e teoria musical na Fundação de Educação Artística.

Com relação à prática nas oficinas, Gustavo trabalhava basicamente o canto coletivo. A utilização de outros instrumentos musicais na suas oficinas, além do violão, que sempre utilizava para acompanhar os alunos, era pontual, como apoio a alguma atividade. Nas oficinas da Gal o foco era na percussão. Eventualmente observei educandos com flauta doce ou violão. Sílvia e Maurício trabalhavam a prática musical coletiva, utilizando variados instrumentos: flauta doce, violão, teclado, xilofone, metalofone e instrumentos de percussão. O trabalho nas minhas oficinas seguia essa mesma linha.

### 3.3.3 O trabalho em campo e entrevistas

A coleta de dados no campo, além da convivência em reuniões, eventos e encontros informais, se deu através da observação de quatro aulas de cada educador, totalizando dezesseis aulas ministradas nos meses de agosto a novembro do ano de 2008.

As aulas foram gravadas em áudio e, a partir destas gravações e das anotações no caderno de campo, a maior parte delas foi integralmente transcrita. Todavia, a transcrição de todas as aulas teve que ser interrompida levando em consideração a inviabilidade de completá-las a tempo de iniciar a análise do material. Considero que essa interrupção, entretanto, não comprometeu o trabalho, tendo em vista as aulas estarem gravadas e com as principais observações anotadas no caderno de campo. Além disso, os dados foram recolhidos de diversas outras formas.

Além da coleta de dados em campo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educadores. As entrevistas foram realizadas em minha própria casa, por se tratar de um ambiente tranquilo e que viabilizasse a captação das vozes dos entrevistados com qualidade. Para tanto foram utilizados um computador e um

---

<sup>12</sup> Essa é uma proposta nova no Corpo Cidadão, que visa oferecer oportunidades de crescimento profissional aos monitores que demonstram maior autonomia, iniciativa e conhecimento artístico.

editor de áudio<sup>13</sup>. Depois de gravadas, foram indexadas em tópicos, indicando o momento exato de cada assunto abordado e, utilizando o editor de áudio, cruzadas, buscando identificar as principais categorias. Essas categorias foram classificadas conforme a recorrência em que foram mencionadas e descritas, com a transcrição das partes mais significativas.

Seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), procurei introduzir o assunto da entrevista com uma conversa informal, relatei meus objetivos e abordei a questão da preferência ou não do anonimato nas citações. Nenhum dos quatro entrevistados fez questão do anonimato e seus nomes são citados como são conhecidos na instituição. Procurei fazer perguntas que deixassem os entrevistados à vontade para falar sobre suas experiências e retomei alguns tópicos quando necessário. Estimulei os entrevistados a falar sobre:

- as características da turma que observei e do trabalho desenvolvido pelo educador nas mesmas;

- o trabalho desenvolvido pelo educador de forma geral, incluindo as outras turmas;

Descrever, tecer comentários sobre:

- o próprio trabalho de educação musical na ONG;

- os objetivos que pretendiam alcançar com esse trabalho;

- como percebiam, no geral, a educação musical no Corpo Cidadão.

Na retextualização considerei o que aponta Kleber (2006), baseada em Luiz Marcuschi, no sentido de que a transcodificação do texto oral para o escrito envolve a compreensão do que foi dito. Assim, buscando a maior fidelidade possível na transcrição das falas, procurei interferir o menos possível na natureza, na linguagem e no conteúdo dos discursos. (KLEBER, 2006, p.59-60).

Também foram utilizados, como dados para a pesquisa, documentos do Corpo Cidadão, como a Proposta Político Pedagógica, panfletos, encartes, CDs, DVDs, informativos, relatos de reuniões, *e-mails* e relatos de conversas informais.

Segundo Bresler (2000), "*a observação em ambientes naturais, o exame de documentos e outros artefatos, e as entrevistas abertas ou semi-estruturadas*" são freqüentemente valorizados pelos principais métodos de investigação qualitativa no que se refere à coleta de dados. (BRESLER, 2000, p. 18).

---

<sup>13</sup> *Sonic Foundry Vegas Pro.*

### 3.3.4 A análise dos dados e o relato da pesquisa

A análise dos dados se deu através da triangulação das diversas fontes com os referenciais teóricos e as conclusões apresentadas em forma de relato escrito, objetivando sua transferência aos leitores. *“Uma descrição abundante ajuda os leitores a construir as suas próprias interpretações, facilitando, ainda, o próprio reconhecimento da subjetividade”* (BRESLER, 2000, p.8).

Optei por um modelo de relato que possibilitasse compreender e descrever o perfil de trabalho de cada educador a partir dos cinco principais temas abordados por eles nas entrevistas. Foram eles:

1) A construção do ambiente sócio educativo musical;

Relatos de questões ligadas ao início das oficinas, ao primeiro contato do educador com uma turma e vice versa, à equalização das expectativas, ansiedades, dificuldades contextuais e estratégias iniciais;

2) O aprendizado a partir do desejo do educando;

Essa questão surgiu sob dois aspectos. Primeiro, a escolha em participar das oficinas, que, nesse caso, essa possibilidade variava conforme a unidade. O segundo aspecto foi quanto ao desejo do educando de aprender conteúdos musicais ou qualquer outro nas oficinas.

3) O lúdico, as brincadeiras e os desafios;

Nem todos os educadores trataram dessas questões, explicitamente, nas entrevistas, mas, em maior ou menor grau, nas falas ou em campo, elas foram percebidas como uma importante ferramenta de trabalho.

4) A construção de conhecimentos musicais;

Como ocorriam no dia a dia das oficinas e a importância que cada educador atribuía a conteúdos específicos.

5) As produções;

Criação das trilhas sonoras e arranjos para os festivais de música.

No texto, os itens não aparecem ordenados, mas de forma que uma linha fosse construída e possibilitasse uma compreensão lógica das propostas e questões de cada educador. Os tópicos foram estabelecidos na medida da necessidade de descrever as percepções dos educadores quanto ao seu próprio trabalho e das observações de campo. Uma consideração teórica que aparece relacionada a um

educador específico não significa não ser aplicável às práticas dos demais, significa apenas, que entendi ser ali o melhor lugar para apontar uma possível ligação com o todo da educação musical na ONG. É importante lembrar que o trabalho não teve a intenção de julgar ou comparar as práticas dos educadores, mas apenas descrevê-las. Foram intercalados, no texto, momentos extraídos das notas de campo, fotos e áudios para melhor ilustrar os relatos e possibilitar ao leitor uma maior aproximação das práticas nas oficinas.

Goldenberg (2001, p.57), referindo-se às considerações de Becker (1993), aponta que não é possível determinar regras precisas para serem usadas em pesquisas qualitativas uma vez que cada caso, cada observação, cada entrevista é única, assim como o tema, o pesquisador e o objeto pesquisado. Becker (1993, p.12), tem preferência por um modelo artesanal de ciência onde o pesquisador pode construir métodos e teorias para a especificidade do trabalho que está realizando. Para o autor, o pesquisador deve valer-se e ser auxiliado por princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia, mas ressalta que,

sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único. Assim, o sociólogo ativo não somente pode como deve improvisar as soluções que funcionam onde *ele* está e resolve os problemas que *ele* quer resolver (BECKER, 1993, p.13).

Nesse caso, a complexidade da ONG requer essa postura do pesquisador, considerando a plataforma movediça nas quais processos ocorrem no cotidiano e a mobilidade e improvisação, muitas vezes, são eixos condutores dos encaminhamentos e escolhas pedagógicas e institucionais.

Diante disso, a pesquisa foi embasada nos referenciais teóricos aqui expostos, mas redirecionada de acordo com as necessidades que surgiram no decorrer de sua realização.

## 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Estudos sobre socialização, arte/educação e educação musical, inclusive no contexto de projetos de ação social, nortearam minhas reflexões para escolha do referencial teórico.

### 4.1 Projetos sociais, arte e transformação social

Juliana Gouthier Macedo, em dissertação de mestrado apresentada em 2008 na Escola de Belas Artes da UFMG (EBA), levanta questões que considero pertinentes trazer para minha pesquisa.

A autora, partindo de um “*inventário*”<sup>14</sup> de trabalhos de arte/educação na área das artes visuais desenvolvidos por ela em ONGs, propõe analisar o discurso da utilização da arte em projetos de cunho social.

Macedo (2008) tem como foco principal o ensino das artes visuais, mas suas reflexões não se restringem a essa área de conhecimento e são dirigidas ao ensino de qualquer expressão artística em ONGs e projetos sociais.

A partir de um discurso do dramaturgo Ariano Suassuna, que se declara contrário a uma conotação engajada da arte, a autora esclarece o princípio de sua pesquisa,

desencadeada por questões da arte, do ensino da arte, da educação e da transformação social [...] um diálogo pautado na reflexão sobre o ensino da arte como um importante viés na construção de sujeitos críticos capazes de atuar no mundo e construir ativamente a sua história de vida (MACEDO, 2008, p. 5).

Macedo (2008) realiza sua pesquisa a partir de sua experiência de trabalho em três projetos sociais diferentes, todos de natureza jurídica ONGs, atuando no ensino das artes - artes visuais, música, dança e teatro - no período entre 2003 e

---

<sup>14</sup> O título de sua dissertação é “Inventário e Partilha”. O termo inventário, originalmente ligado ao direito sucessório, aqui, segundo Macedo “está associado à vida” e se refere ao levantamento de suas experiências em projetos sociais. A partilha seria o compartilhamento, a troca dos relatos e reflexões (MACEDO, 2008, p.3).

2006. Daí surgirem importantes pontos de conexão com meu trabalho.

A minha pesquisa, apesar do efetivo trabalho de coleta dos dados nas oficinas de música haver ocorrido no segundo semestre de 2008, tem como base o meu contato com a educação musical na ONG Corpo Cidadão no período entre 2006 e 2008, ou seja, período seguinte ao trabalho realizado por Macedo (2008). Além disso, uma das ONGs pesquisadas por Macedo foi o Corpo Cidadão e dois dos autores citados por ela como “*mola propulsora*” para seu trabalho, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa (2002), aparecem como referenciais teóricos na PPE (Proposta Político-Educativa) do Corpo Cidadão. Por estes motivos e pela consistência de suas argumentações, considere importante estabelecer um diálogo com sua pesquisa.

Uma questão central, frequentemente colocada pela autora, é a valorização do ensino das artes como área de conhecimento e sua contribuição para uma melhor compreensão do mundo. Para ela, o ensino e aprendizagem de conteúdos artísticos “*é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das fontes de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo*” (MACEDO, 2008, p. 6).

Macedo (2008) tece críticas aos projetos sociais na atualidade. A autora estabelece relações entre o trabalho realizado nas ONGs contemporâneas e outros desenvolvidos por movimentos sociais da década de sessenta, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, no qual Paulo Freire estava envolvido; A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961 e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado, também em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

O ponto de conexão estabelecido pela autora entre os dois contextos é o foco na arte. Na década de sessenta, “*o foco era o uso da arte, principalmente do teatro e da música, como meio de difusão de idéias*”. Macedo (2008, p.57) ressalta como a questão política estava vinculada à arte naquele contexto.

Entretanto, no que diz respeito aos projetos sociais contemporâneos por ela pesquisados, a autora afirma que essa concepção de arte para a conscientização da necessidade de transformações sociais não passou nem perto dos seus ideários. Macedo (2008) relata que, apesar de quase todas as oficinas oferecidas nestes projetos serem de artes visuais, dança ou música, não há nada que os aproxima de uma ação política, no sentido de transformação social. “*Pelo contrário, se em alguns*



*o único discurso claro é o do entretenimento, em outros se fala em arte/educação, mas num sentido muito mais associado à produção artística*". (MACEDO, 2008, p. 57)

Prossegue afirmando que esses projetos sociais não investem em um projeto político-pedagógico que confira um lugar para a arte, *"dentro de sua concepção contemporânea", como "suporte na transformação social"*. Para a autora,

Em alguns *Projetos Sociais* que atuam com arte - em suas mais diversas expressões - a arte tem autonomia, aproxima, dialoga, provoca, mobiliza e faz sentido no processo educativo, mas não avança além das ações imediatas. [...] na maioria das vezes a demanda fica no limite da produção (MACEDO, 2008, p.58).

Coloca ainda, referindo-se a valorização da produção nesses contextos, o problema da *"sobreposição do resultado sobre o processo"*, devido a uma priorização das demandas de apresentações e exposições para atender às solicitações de contrapartida dos patrocinadores. Através destas exposições públicas, os patrocinadores avaliam seus investimentos, sem uma reflexão sobre a construção de conhecimento em arte e, em vários momentos, atropelando processos educativos em construção.

Outra questão abordada por Macedo (2008) é o discurso que diz haver nos projetos sociais, por ela pesquisados, pautado na importância da ampliação do acesso à arte. Refletindo quanto a isso, a autora passa a contextualizar o lugar da arte em relação ao povo.

Segundo Macedo (2008), lugares-comuns permeiam a questão, como um pressuposto no senso-comum de uma ignorância do povo em relação à arte, que não sabe valorizá-la. As origens históricas dessa distância entre povo e arte estariam na Renascença, período marcado pelo privilégio do conhecimento, ligado a uma elite humanista que criou um monopólio cultural, distanciando o artista do público. *"A arte desvincula-se da obrigatoriedade de ser útil e passa a ocupar um mundo à parte, próximo ao encantamento e à gratuidade"* (MACEDO, 2008, p. 59).

Retornando aos nossos dias, com o avanço do sistema capitalista, a arte assume status de mercadoria e, citando Nestor Canclini, a autora aponta a especialização instaurada na arte que diferencia os artistas que se dedicam a cada uma delas. Esses três níveis de especialização seriam:

**Arte elitista**, originada da burguesia - mas que inclui também setores intelectuais da pequena burguesia - privilegia o momento da produção, entendida com criação individual, supõe que o artístico se realiza, inapreensivelmente, no gesto criador, e substancializa-se na obra de arte [...]

**Arte para as massas**, produzida pela classe dominante, ou por especialistas a seu serviço [...]. Tanto por razões ideológicas como econômicas: interessa-lhe mais a amplitude do público e a eficácia da transmissão da mensagem do que a originalidade [...] Seu valor supremo é a sujeição feliz [...]

**Arte popular** que põe toda sua tônica no consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda [...] Seu valor supremo é a representação e a satisfação solidária dos desejos coletivos. (CANCINI *apud* MACEDO, 2008, p. 60).

A intercomunicação entre as classes sociais faz com esses níveis se relacionem entre si e não apareçam de forma isolada. Essa diferenciação, sistematizada por Canclini, é vista por Macedo (2008) como uma importante referência para a reflexão sobre os tipos de arte que se ensina nos projetos sociais que, segundo ela, citando Ana Mae Barbosa, acaba acentuando o *apartheid cultural* (BARBOSA *apud* MACEDO, 2008, p. 60).

O próximo questionamento de Macedo (2008, p.60) é: por que os projetos sociais investem na arte? A autora apresenta os pontos que considera cruciais no seu percurso para o entendimento desta questão.

Primeiro, o problema da desigualdade social, da violência cotidiana, da inquietação de não mais poder usufruir tranquilamente do espaço público das ruas. Em meio a isso, *“ganha força um movimento de solidariedade que, em alguns casos, passa pela incapacidade de isolar”* realidades diferentes, mas com uma convivência muito próxima. *“Dessa disputa pela hegemonia no espaço que seria coletivo, surgiu a preocupação em retirar da rua as crianças e jovens que evidenciam a desigualdade social contemporânea”* (MACEDO, 2008, p.60).

A questão seguinte seria pensar o que oferecer a esses jovens? Segundo a autora, opções, diante de tantas coisas que lhes faltam, não seriam difíceis de imaginar. Além disso, para pais e mães com poucas opções de lugares para deixar seus filhos, *“aquilo que vier, é lucro”* (MACEDO, 2008, p.61).

Diante desse quadro, a autora retoma a questão: *“por que, então, tantas instituições escolhem a arte para oferecer a estas crianças e jovens?”* Macedo aponta haver várias justificativas: encantamento, entretenimento, *“possibilidade de geração de renda, [...] de se extravasar, libertar as tristezas, trabalhar as revoltas,*

*elaborar os sentimentos*” (MACEDO, 2008, p.61).

Dentre tantas explicações a autora aponta não haver nunca a preocupação com a construção do conhecimento artístico. A partir daí, propõe duas questões: saber o que de fato se pretende com as oficinas de arte e, que arte está chegando a essas crianças e jovens.

A autora alerta que, se a pretensão é pensar no ensino da arte como caminho para transformação social, “*não vale qualquer coisa*” é insuficiente um ensino que se restringe na produção. Para isso, torna-se necessária uma educação que vise formar sujeitos críticos. “*Uma educação crítica e libertadora*” (MACEDO, 2008, p.61).

Macedo (2008) coloca duas possíveis respostas para as questões acima, duas suspeições, primeira: “*não há um propósito transformador de fato na ação dos Projetos Sociais.*” A não formalidade “*é sinônimo de falta de compromisso*” que leva à perda do “*víeis crítico*”. E outra: “*a arte que está chegando a essas crianças e jovens [...] sufoca seu potencial criador, sua liberdade e singularidade para que nada saia do controle*” (MACEDO, 2008, p.61-62).

Ressaltando que “*a arte não vai tornar ninguém bonzinho*”, Macedo (2008) menciona “*discutir a ideologização da arte como transformadora*” através da ação de programas que “*trazem em seu discurso palavras chaves como solidariedade, inclusão social, cidadania e democracia*”. (MACEDO, 2008, p.63).

Para a autora, o risco é que esses programas acabem funcionando como “*APAS, aparatos e práticas de ajuste social*”, conceito que extraiu de Sônia Álvares:

Com graus diferentes de alcance, sofisticação, apoio estatal, ou mesmo cinismo, os vários APAS não só tornam manifesta mais uma vez a propensão das classes dominantes da América Latina para experimentar e improvisar com as classes populares [...], como evidenciam seu propósito de transformar a base social e cultural da mobilização (ALVAREZ *apud* MACEDO, 2008, p.63).

A realidade descrita por Macedo (2008) pode causar a impressão de um quadro catastrófico. Entretanto, a própria autora esclarece:

Longe da idéia de ‘catastrofismo’, a proposta é lançar um olhar crítico sobre os *Projetos Sociais*, recusando o lugar engendrado para a Arte como um instrumento de aparato social e buscando brechas e possibilidades de atuação coletiva e consciente, para uma construção social de um movimento político de resistência que pode desafiar as relações de poder (MACEDO, 2008, p.64).

As reflexões de Macedo (2008) abordam importantes questões para a arte/educação, especialmente em contexto de ação social, como a valorização da arte como área de conhecimento; a importância de se assumir posições políticas nas ações, visando transformações sociais efetivas, através do investimento em um projeto político-pedagógico; o investimento na formação dos educadores; a questão da importância de uma maior preocupação com o processo pedagógico do que com o produto artístico; a busca por ampliar o acesso a diferentes expressões artísticas; e a reflexão sobre o que move o investimento no ensino das artes pelos projetos sociais, envolvendo conceitos como cidadania, cultura e solidariedade. Nesse sentido, suas reflexões e críticas são pertinentes e de grande valia para a presente pesquisa.

Entretanto, o que não fica claro na pesquisa de Macedo (2008) é se as críticas que tece aos trabalhos realizados nos projetos sociais contemporâneos se dirigem a algum projeto específico, a todos os por ela pesquisados ou à maior parte ou totalidade dos projetos sociais existentes. Dessa forma, mesmo que suas reflexões se apresentem teoricamente bem fundamentadas, as críticas soam generalizadas, tendo em vista a diversidade de projetos em atividade e ainda a possibilidade de diferentes abordagens e ações que podem ocorrer dentro do complexo universo de uma só ONG. Os próprios trabalhos desenvolvidos por Macedo (2008) nos projetos sociais, descritos em sua pesquisa no capítulo “*Inventário*”, são exemplos de ações educacionais positivas nestes contextos.

No caso da educação musical, trabalhos como o de Kleber (2006), que pesquisou a ação de duas ONGs, a Associação Meninos do Morumbi, em São Paulo, e o Projeto Vila Lobinhos, no Rio de Janeiro, demonstram exemplos de como as características inerentes ao contexto podem ser potencializadas e utilizadas a favor do processo pedagógico. Nesse estudo, a autora identificou coerência entre discurso e prática, no sentido “*de se promover uma educação musical com o objetivo social sem, contudo, amparar-se em uma abordagem assistencialista ou paternalista*” (KLEBER, 2006, p.303).

É importante ressaltar que, além de trabalhos de pesquisa em campo, na área da educação musical, existem vários estudos voltados para a qualidade das ações sociais, que demonstram uma crescente preocupação em compreender e pensar as ações e a formação do educador para atuar nesse contexto, alguns exemplos são: Santos (2007); Oliveira (2003); Santos (2004); Muller (2004); Souza (2004); Kleber

(2006) e Kater (2004).

No capítulo final, “*Idéias em movimento*”, quando apresenta suas conclusões, Macedo (2008) diz ser preciso uma pausa,

fundamental para os diferentes e necessários desdobramentos que outros olhares possam trazer, este registro formal só se valida pela possibilidade de ampliar diálogos. [...] e quando encontra ressonância em outras pessoas e grupos. Ressonância que não quer dizer concordância, mas vibrações, provocações que nos façam acreditar que mudar ainda é possível e que podemos e devemos, cada um a seu modo, participar ativamente dessa construção (MACEDO, 2008, p. 91, 92).

#### 4.2 O humano como objetivo da educação musical

Esse saudável convite é oportuno para iniciar um diálogo com um pensador que, há alguns anos antes, já tratava da questão da educação musical com vistas a uma transformação social, sob um ponto de vista que considero muito pertinente ao contexto pesquisado.

Hans-Joachim Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, chegou ao Brasil em 1937. Suas atividades como compositor, regente, pensador, educador, e suas diversas iniciativas, palestras, cursos, fundação de escolas e publicações dinamizaram o ambiente, “*disseminando novas perspectivas para a música e músicos e gerando assim um autêntico movimento cultural*” (KATER, 1997, p.6).

O professor José Maria Neves, em comentário a um dos textos de Koellreutter, constante do Caderno de Estudo n.6, organizado por Carlos Kater (1997), ressalta que a lista de artigos, livros e textos teóricos de Koellreutter é breve e está longe de refletir seus ideais sobre a música e seu papel social. Para Neves (1997), “*Koellreutter foi mais oral do que todos desejaríamos ao longo do processo de transmissão do conhecimento e de definição de seus princípios estéticos-musicais*”. (NEVES, 1997, p. 67).

De qualquer forma, é nítida a influência que Koellreutter exerceu e exerce até hoje sobre músicos e educadores musicais.

Para tentar sintetizar suas idéias, recorri a alguns de seus textos originais, principalmente os compilados por Carlos Kater (1997), aos comentários de diversas pessoas, que acompanham esses textos, e ao trabalho da educadora musical Teca

Alencar de Brito (2001), que em seu livro *“Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical”* oferece-nos experiências de muitos anos de relacionamento com Koellreutter.

Apesar de não haver encontrado em seus textos referências diretas aos trabalhos desenvolvidos em projetos de ação social, talvez até pela maior atualidade destas questões, lendo sua obra e conversando com pessoas que tiveram contato com Koellreutter surge a possibilidade de uma transposição e adaptação de suas propostas para a análise e planejamento pedagógico de um ensino musical nesses contextos.

Um ponto importante no pensamento de Koellreutter (1998), que permite um diálogo direto com as considerações de Macedo (2008), buscando transpor suas propostas de educação musical para o contexto contemporâneo do ensino das artes em projetos sociais e ONGs é sua explícita referência ao uso da arte como *“arte funcional”*.

Tourinho (1997) ressalta que, quando Koellreutter utiliza a expressão *“arte funcional”* não significa colocá-la a serviço de outra atividade reconhecida como mais importante. Para a autora, o conceito de *“arte funcional”* ou *“arte ambiental”* defendido por Koellreutter não *“concebe a arte como ‘súdita’ de outras atividades e sim, como podendo assumir seu poder e suas funções de transformar, criar e qualificar certas atividades”*. (TOURINHO, 1997, p.43-44)

Koellreutter (1998) entende que, para as sociedades modernas, o tipo de educação musical oferecida deve ser

aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER, 1998, p.43,44).

Segundo Brito (2001, p.26), Koellreutter propõe uma educação musical que vise construir novos paradigmas *“para a formação e o exercício da cidadania de um*

*ser humano íntegro e integrado - consigo, com o outro, com o meio ambiente*”, o que vai ao encontro do pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos como Paulo Freire e Edgar Morin, entre outros.

Mais do que transmitir conhecimentos ou visar formação musical especializada, a concepção educativa de Koellreutter valoriza o desenvolvimento global das capacidades humanas.

Assim como na maior parte dos projetos sociais contemporâneos a educação é voltada para os jovens, era para eles que, segundo Kater (1997), Koellreutter se dedicava deliberadamente, pois, no seu entender, aos jovens pertence o futuro e a construção de um novo mundo.

Brito (2001) relaciona as questões essenciais da pedagogia musical proposta por Koellreutter, *“os princípios pedagógicos que orientam sua postura como educador”*.

Segundo a autora, em seus cursos de atualização pedagógica Koellreutter orientava a e ensinar *“aquilo que o aluno quer saber”*, cabendo ao educador o papel de facilitador de uma aprendizagem autodirigida, criativa e desvinculada *“da padronização, da planificação”* e da rigidez curricular.

A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois pólos – clientela e professor. Os estudantes, naturalmente, não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p.40).

É importante salientar que Koellreutter citado por Brito (2001) completa a citação dizendo que essa prática musical deve ser renovadora e, neste caso, a improvisação seria, no seu entendimento, o melhor caminho, *“com todos os elementos que possam soar”*. Brito (2001) esclarece que essa referência final diz respeito a uma necessidade de ampliar meios e materiais sonoros e trabalhar com, desde utensílios de cozinha até novos meios tecnológicos, incluindo instrumentos construídos pelos jovens e instrumentos musicais tradicionais. A improvisação, então, seria mais um dos princípios pedagógicos e uma das principais ferramentas para a educação musical como propõe. (BRITO, 2001, p. 40).

Um outro princípio importante defendido por Koellreutter é o questionamento constante como mola propulsora do aprendizado. Brito (2001, p.32) relata que “o

*professor nos aconselhou muitas vezes”:*

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês vêem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre por que a tudo e a todos. Tenham uma placa com um ‘Por quê?’ bem grande escrito, em cima da cama, para lembrarem-se de perguntar ‘por que’ logo ao acordar (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32.).

A autora, entretanto, alerta para o risco de não se confundir essa postura questionadora a uma procura por respostas exatas, racionais e objetivas. O constante questionamento de Koellreutter tinha o intuito de “*ampliar, transformar, repensar, integrar e lidar com a subjetividade*” e complexidade das coisas (BRITO, 2001, p.33).

Para o esclarecimento de outros importantes princípios pedagógicos defendidos por Koellreutter (1997-1998) vale um parêntesis para uma reflexão sobre conceitos e um oportuno diálogo com Macedo (2008) sobre o ensino da arte em contextos de ação social. Para a autora,

As questões que emergem da discussão sobre o ensino da arte em *Projetos Sociais* [...] perpassam por conceitos que se relacionam, no conflito ou no encontro, com o que se entende por arte e educação e também por cidadania e cultura, termos imbricados nesse contexto (MACEDO, 2008, p.76).

Considera que a palavra cidadania, apesar de recorrente nos discursos das ONGs, não acompanha um significado claro do que representa. Ressalta que, apesar de aparecer associada a algo bom, seu entendimento é ainda “*abstrato o suficiente para escamotear desigualdades sociais*” e aparece muitas vezes veiculada na mídia “*como parte de um pacote de gentilezas oferecidas pelos projetos sociais, junto com a auto-estima e a solidariedade*” (MACEDO, 2008, p.77)

Apesar do conceito, num primeiro momento, estar ligado aos direitos elementares a uma vida digna - direito à moradia, alimentação, saúde, educação, justiça, trabalho e liberdade - a crítica de Macedo (2008, p.77) é que existe uma distância entre esse discurso e a prática. Para a autora, apoiada em Milton Santos, a cidadania se aprende através da crítica ao consumismo, que suprime uma vida baseada em princípios solidários e superpõe a competitividade e a busca de *status* à construção de valores. Citando Milton Santos, a autora defende que a finalidade da



educação deveria ser “*formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo*”. (SANTOS, *apud* MACEDO, 2008, p. 78)

Daí surge um importante ponto de conexão com as propostas de Koellreutter, que concluiu palestra proferida num encontro de educadores musicais em São Paulo, 1998, propondo: “*O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical*” (KOELLREUTTER, 1998, p.44).

A preocupação com a construção de uma sociedade justa, harmoniosa entre si e com o meio ambiente, pautada na solidariedade e na cooperação está na essência de suas propostas pedagógico-musicais. Para Koellreutter (1997a), a paz é uma questão de educação.

No seu entendimento, paz significa solução de conflitos sem violência, com prevalência do senso comum e da liberdade, surgida da consciência da responsabilidade de cada um perante o todo. Enfim, “*um estado que liberta capacidades morais necessárias para a superação de problemas e crises*” que, inevitavelmente, decorrem da convivência em um mundo aberto” (KOELLREUTTER, 1997a, p.60-61).

Mundo aberto quer dizer: comunicação, superação do espaço separador, ininterrupta aceleração dos meios de transporte e comunicação, progressiva melhoria dos meios de informação, aproximação das culturas, ampliação do espaço vital, círculos de relações que se estendem de maneira rápida e incessante: isto é, cultura mundial, cultura planetária (KOELLREUTTER, 1997a , p.61).

Neste ponto, vale retomar o diálogo com Macedo (2008), quando reflete sobre o lugar da cultura na educação.

Com relação à freqüente menção de valorização da cultura popular, a autora denuncia a existência de um pré-conceito como se, nesse caso, “*não houvesse conhecimentos a construir, ou que eles se processariam naturalmente*”. Isso, em sua opinião, equivale ao educador “*sobrepôr a arte erudita à popular*”, com a conseqüente desvalorização desta (MACEDO, 2008, p.87).

Buscando apoio em Paulo Freire, Macedo (2008, p.88) ressalta que isso gera uma compreensão restritiva dos discursos de valorização da cultura popular e da importância de se ouvir o educando, que acaba por ter sonegado seu acesso a “*outros possíveis conhecimentos e saberes*”. Partindo da idéia de Paulo Freire de

que o “*objetivo da educação é o desenvolvimento de múltiplos discursos*” a autora defende que o ideal é encorajar sua compreensão pelos estudantes, “*inclusive o discurso padrão da sociedade dominante*”, sem que isso, necessariamente, implique em sua legitimação. (FREIRE *apud* MACEDO, 2008, p. 88)

É também a partir de Paulo Freire que a autora atribui ao educador “*o desafio da escuta e da compreensão*” para estabelecer um diálogo com as especificidades do lugar e da cultura dos estudantes.

Perceber, reconhecer e abarcar a pluralidade é um desafio posto a quem se propõe a trabalhar com o ensino da arte, que tem a opção de percorrer caminhos diversos, alguns fronteiriços, outros híbridos e outros ainda díspares, envolvendo desde as tecnologias contemporâneas até a arte popular e a tradição folclórica. O suporte para tais percursos [...] advém do conhecimento (MACEDO, 2008, p.88).

Koellreutter já pensava de forma semelhante com relação à necessidade de se educar com vistas na pluralidade cultural, ressaltando que o conceito de cultura criado pela burguesia do século XIX não é mais cabível em um mundo aberto e de integração. Segundo o autor, a cultura, orgânica e dinâmica, está diretamente ligada à história da sociedade e deve ser considerada como “*conjunto de tudo que pertence ao chamado ‘ambiente secundário’ do homem, ou seja, tudo que o homem, ele mesmo, cria, inventa, organiza, ordena e estabelece, ou seja, tudo que não é proporcionado pela natureza*” (KOELLREUTTER, 1997a, p.61).

Koellreutter (1997a) amplia o conceito de cultura para “*além do complexo de costumes e valores tradicionais, espirituais e intelectuais*” ou artísticos e passa a considerar tudo o que foi criado pelo homem, normas, padrões de comportamento, instituições, ou seja, todos os esforços dos homens para realizar-se “*dentro de um determinado ambiente natural e social*”. (KOELLREUTTER, 1997a, p.61).

Para o autor, o esforço do homem, seus objetivos, são criados, “*em parte consciente, em parte inconscientemente para melhorar sua situação ou suas circunstâncias vitais*”. Realizar esses objetivos, em um mundo aberto, dinâmico, marcado pela interdependência global, exigiria do homem ampliar sua esfera de consciência, habilidade para lidar com relações de vizinhança em âmbito mundial, a busca de um “*sincretismo universal*” e criatividade para realizar “*todo tipo de esforços para manter, aperfeiçoar e controlar esse mundo criado por nós*” (KOELLREUTTER, 1997a, p.61).

Para Koellreutter esse mundo ainda não se realizou, mas já podemos sentir seus sintomas nos mais diversos campos da atividade humana, nas ciências, nas artes, na vida social e política. Esse mundo “*surgiu porque se tornou necessário*”. Foi realizado pelo próprio homem, com base nos conhecimentos resultantes de certas experiências vitais “*e em determinados dilemas antropológicos*”, e não mais pode ser evitado, “*mesmo que tendências retrógradas tentem impedir aparentemente esse desenvolvimento*” (KOELLREUTTER, 1997a, p.62).

A busca desse objetivo comum, para o autor, deveria estar na base de tudo que fazemos na esfera da educação e da cultura e passa pela compreensão de diversas culturas e tradições, visando estímulo mútuo e desenvolvimento comum do conhecimento.

Na verdade, uma consciência do todo só pode surgir da consciência de **todas** as formas de cultura, de **todas** as potencialidades e capacidades nacionais e humanas. Criar e desenvolver essa consciência constitui tarefa de **todos** os povos do mundo (KOELLREUTTER, 1997a, p.63).

Restabelecendo o diálogo com Macedo (2008), a autora propõe, apoiada em Nestor Canclini, avançar no conceito de consumidor para agregá-lo ao de cidadão, pressupondo para a cidadania o direito de consumir bens culturais diversificados. É o que Canclini chama de “*cidadania cultural*” e que, segundo Macedo, encontra-se na proposição de várias ONGs que colocam entre seus objetivos facilitar aos jovens o acesso aos bens culturais (CANCLINI *apud* MACEDO, 2008, p.79).

Entretanto, para Macedo (2008, p.73), dois entraves fundamentais impedem a efetivação prática destes objetivos. O primeiro, como já colocado, o discurso da valorização da cultura popular e da bagagem do educando; o segundo, também denunciado por Koellreutter (1997), a supremacia das referências da cultura ocidental e européia que, segundo a autora,

é considerada por alguns projetos como a mais importante de se ensinar, quando não a única. Assim, algumas ONGs valorizam a cultura legitimada socialmente como a porta de entrada para a cidadania. Pinturas a óleo, aula de violino e balé clássico viram portadores de uma cidadania forjada. Uma simulação que também pode ser via o grafite, a dança de rua e a percussão (MACEDO, 2008, p.79).

A autora avança trazendo o que Nestor Canclini chama de “*bases estéticas da cidadania*”, que agrega as diversas culturas, urbanas, cultas e populares, para

compor uma “*cultura contemporânea*” constituída pela tensão das diversas culturas e sustentada pela “*valorização da memória como referência do que somos*” (CANCLINI *apud* MACEDO, 2008, p.79).

Na mesma linha, Koellreutter (1997a) já alertava que

sem dúvida, tudo que fazemos, deve assentar sobre os alicerces da tradição [...] mas não será simplesmente talhando pedras de ruínas de nosso passado que conseguiremos o material de que necessitamos para a construção da cultura planetária em preparação. Não menos importantes do que as antigas forças que nos impelem, são as **novas** formas, que despontam no inconsciente do homem e lhe prometem possibilidades nunca imaginadas (KOELLREUTTER, 1997a, p.66).

Considero de grande importância, já que o foco da discussão é a educação musical em projetos sociais, registrar as considerações de Macedo (2008) no que concerne ao que hoje se denomina “*multiculturalismo*”. Diz a autora: “*é imprescindível pensar o global, interagir e trocar, mas considerando e valorizando o local*” (MACEDO, 2008, p.80).

A autora aponta a necessidade de se reconstruir um “*multiculturalismo além do que é proposto pela mídia*”, que limita “*a sociedade civil à condição de mercado*”. Esse caminho, na sua opinião, mais uma vez apoiada em Nestor Canclini, passa por “*resgatar estas tarefas ditas propriamente culturais de sua dissolução no mercado ou na política*” e na reconstrução de “*um multiculturalismo democrático*” (CANCLINI *apud* MACEDO, 2008, p.81).

Macedo (2008) faz esse alerta diante do risco que se corre, em meio aos processos de globalização e avassalador crescimento da cultura de massa, de uma “*homogeneização que desloca o conceito de cidadão, como sujeito histórico e crítico, para o de consumidor, como sujeito passivo, acrítico*” (MACEDO, 2008, p. 82).

Para Macedo (2008) essa é uma das questões fundamentais para a arte e para a educação. Citando Ana Mae Barbosa, a autora coloca esse equilíbrio entre identidade e flexibilidade cultural como um objetivo, “*uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente são fixos*” (BARBOSA *apud* MACEDO, 2008, p.82). Mais especificamente quanto ao ensino da arte em ONGs, a autora aponta o risco da supremacia de uma abordagem meramente comercial da arte nesses contextos, uma vez que as atividades são patrocinadas por empresas “*que exigem*

*contrapartidas a partir do entendimento que têm da arte, da educação e das suas inter-relações*". Nesse caso, muitas vezes conceitos como cidadania, cultura e solidariedade *"estão postos como uma bula e com poucas perspectivas de críticas, questionamentos e, conseqüentemente, avanços"* (MACEDO, 2008, p.80).

#### 4.2.1 O ensino pré-figurativo das artes

Iniciado esse diálogo entre duas reflexões que, apesar de originadas em diferentes contextos históricos e artísticos, demonstram semelhantes preocupações educacionais, resta a tentativa de sintetizar as propostas de Koellreutter (1997c) por ele denominada como *"ensino pré-figurativo das artes"*.

A denominação escolhida já é bastante esclarecedora de seus fundamentos. Em comentário ao texto *"O espírito criador e o ensino pré-figurativo"*, João Gabriel Marques Fonseca nos explica o sentido desta denominação.

Trata-se de uma questão crucial no trabalho do mestre. Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de 'manifestação artística, comum em diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza' (Aurélio). Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente pré-estabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal, etc. Por outro lado, numa obra não figurativa, o pintor sugere, circunscreve, delinea, mas não 'afirma' formas pré-estabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de pré-concepções, onde atue o espírito criador (FONSECA, 1997, p.59).

Durante esse texto, vários aspectos das concepções de Koellreutter foram apresentados. Aqui, pretendo apenas destacar alguns deles:

- Prevalência do *"espírito criador"*, sempre renovado, rejuvenescido e que *"nunca se detém. Pois, num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo"*. Esse espírito seria a alma de um ambiente adequado para uma educação que acenda no aluno *"a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana"* (KOELLREUTTER, 1997c, p.53);
- Constante inquietação da escola, nascida da consciência de nunca alcançar o ideal;
- Não fornecer conteúdos e soluções de forma mecânica aos alunos, mas

buscá-las através de um trabalho comum, com a participação de todos. “As perguntas tem mais importância que as respostas” (KOELLREUTTER, 1997c, p.53);

- Um movimento constante, contrário à rotina, rigidez de princípios, proclamação de valores absolutos. “O espírito criador quer sempre dúvida, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida” (KOELLREUTTER, 1997c, p.53);

- Dar lugar para a arte e estética, como reflexões sobre o ato criador, tão eminente quanto o de outras disciplinas, mas mantendo sempre a preocupação de relacionar esse conhecimento com o todo de nossa existência;

- Colocar a cultura ocidental, em seus diversos períodos, no mesmo patamar de importância que as outras;

- Considerar a prospectiva como reflexão sobre o que vai nascer e tomar consciência de nossas responsabilidades;

O foco de Koellreutter é sempre o novo, o “*delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, [...] aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista*”. (KOELLREUTTER, 1997c, p.54)

Promover as capacidades humanas, relativizar valores, romper preconceitos, unir, são os objetivos educacionais que propõe, visando preparar um “*mundo realmente humano*”. Por fim, em suas palavras,

“*O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar*” (KOELLREUTTER, 1997c, p.55).

### 4.3 O projeto social na sociedade

#### 4.3.1 O *Habitus*

Wacquant (2007) aponta que a noção filosófica de *habitus* tem suas raízes na idéia aristotélica de *hexis*, “*significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta*”. Segundo este autor, desde sua tradução

para o latim como *habitus*<sup>15</sup>, por Tomás de Aquino, em maior ou menor grau, vários autores, dentre eles Émile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, Thorstein Veblen, Edmund Husserl, Merlau-Ponty e Norbert Elias, se utilizaram desta noção. Entretanto, é na obra de Pierre Bourdieu, “*que estava profundamente envolvido nestes debates filosóficos, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objectivismo e subjectivismo*” (WACQUANT, 2007, p.2).

O desafio de Bourdieu, nos anos sessenta, era superar as limitações das duas visões até então predominantes nas abordagens sociológicas que colocavam, de um lado, os indivíduos como senhores de suas próprias escolhas e autônomos em relação ao meio social, agindo e optando de forma independente de regras objetivas - abordagens subjetivas; e de outro, numa concepção mais objetiva do conhecimento, a visão de que as ações dos indivíduos eram meras reproduções mecânicas das estruturas sociais nas quais estariam inseridos - objetivismo (NOGUEIRA, 2002, p.147)

Segundo Nogueira (2002), Bourdieu questiona o objetivismo pela carência de explicação de como ocorre, na prática, essa interferência objetiva no plano das ações.

O objetivismo tenderia a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são socialmente produzidas e reproduzidas.[...] o conhecimento objetivista não forneceria instrumentos conceituais adequados para se compreender a mediação entre estrutura e prática (NOGUEIRA, 2002, p.149).

Uma terceira forma de se conhecer o mundo social, denominada praxiológica, foi defendida por Bourdieu como uma alternativa para realizar essa mediação. Nessa concepção, o objeto deixa de ser exclusivamente o sistema de relações objetivas e passa a ser a dialética entre essas estruturas e as disposições estruturadas como *habitus*.

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que,

---

<sup>15</sup> Participio passado do verbo *habere*, ter ou possuir. Na *Summa Theologiae*, Tomas de Aquino acrescentou o sentido de “*capacidade para crescer através da actividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e acção propositada*” (WACQUANT, 2007, p.1).

por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas (NOGUEIRA, 2002, p.149).

O *habitus* surge como um conjunto de disposições que se estruturam de forma duradoura, mas flexível, no sujeito, de acordo com a posição social que ele ocupa, predispostas a estruturar as práticas do cotidiano. Construído em diversos momentos da vida, passaria a estruturar as atitudes e representações do sujeito, mesmo em situações diferentes daquelas de quando foi constituído. (NOGUEIRA, 2002, p.150-151). Com esta proposição surge uma possibilidade de articulação entre três formas de conhecimento do mundo social que valoriza as influências do meio objetivo no sujeito, considera que o sujeito tem um papel fundamental e subjetivo na realização prática da objetividade e ao mesmo tempo abre a possibilidade de pensar como é feita a mediação entre essas duas dimensões. A subjetividade é entendida então como socialmente estruturada pela objetividade.

Nogueira (2002) aponta que, apesar de não haver dúvidas quanto aos méritos do conceito de *habitus*, este conceito possui algumas limitações quando o estudo deixa de ser concentrado nas grandes categorias coletivas, como as classes sociais focalizadas por Bourdieu, e passa a recair sobre o social individualizado, ou seja, “a investigação do modo como indivíduos concretos lidam com múltiplas e, em parte, incoerentes influências sociais e as utilizam em suas ações práticas”. (NOGUEIRA, 2002, p.160-161)

Segundo o autor, o corpo individual, onde se reflete o social, está inserido e atravessa uma enorme variedade de grupos e instituições. Portanto, “analisar sociologicamente a experiência individual implica considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas influências sociais, em parte contraditórias e mesmo antagônicas agindo sobre o mesmo indivíduo” e o entendimento de como ocorre a articulação, no nível individual, dessas várias influências que vão guiar as ações práticas (NOGUEIRA, 2002, p.162).

Apoiado em Bernard Lahire, Nogueira (2002) estabelece uma clara diferença entre dois níveis de análise em que o conceito de *habitus* pode ser utilizado, ou seja, os planos macrosociológico e individual. O primeiro, que atribui a Bourdieu, apresenta uma noção mais abstrata do *habitus*, constituindo um conjunto de “disposições básicas que se supõe compartilhadas pelos ocupantes de uma determinada posição estrutural”; o segundo, que denomina como *habitus* individual, seria tratado de uma forma mais ampla englobando as “múltiplas e nem sempre



*coerentes experiências sociais*” (NOGUEIRA, 2002, p.164).

#### 4.3.2 O *Habitus* sincrético e a socialização como *fenômeno social total*

Setton (2007), refletindo sobre a obra de Bernard Lahire, afirma que o grande paradoxo apontado por este admirador e crítico da obra de Pierre Bourdieu à construção da teoria do *habitus* seria conceber a adaptação de um sistema de disposições em sociedades homogêneas e pouco diferenciadas e transferi-lo para sociedades modernas, altamente heterogêneas.

É forçoso constatar que a experiência da pluralidade de mundos tem todas as chances de ser precoce nas sociedades atuais. Para Lahire, vivemos simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e não equivalentes. Um olhar micro-sociológico permite observar, em espaços relativamente homogêneos, diferenças internas importantes nas interações e nas situações sociais em que vivemos.[...] Além disso, lembra Lahire, por não ocuparmos posições semelhantes em todos os espaços sociais, vivemos experiências variadas, diferentes e às vezes contraditórias. Um ator plural é então produto de experiências – cada vez mais precoces – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (SETTON, 2007, p. 8).

Setton (2007), entretanto, crê que o conceito de *habitus* de Bourdieu pode ser utilizado e dar conta “*da especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos na contemporaneidade*” Mais ainda, aposta neste conceito como importante na fundamentação da hipótese de compreensão do fenômeno da educação/socialização na modernidade brasileira como total, fruto da coexistência de uma multiplicidade de experiências formadoras que resultam em um *habitus* híbrido. A perspectiva que aponta é relacional, indivíduo e sociedade, sem ênfase em nenhum dos dois lados. (SETTON, 2007, p.13).

Na perspectiva de Setton (2007) o *habitus* poderia incluir o adjetivo plural, resultante do encontro e/ou enfrentamento de vários referenciais. Entretanto, salienta que ele continuaria sendo “*um sistema único de referência, uma matriz geradora de disposições*”, ainda que heterogêneas, “*se apresentando na forma de um sistema, capaz de gerar princípios de ação, percepção e julgamento*”. A autora entende que, apesar de as ações individuais não se apresentarem sempre coerentes e às vezes contraditórias,

a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências por isso capaz de ser pensado enquanto unidade, como um *fenômeno social total*. Ou seja, produto de vivências de socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, presentes na vida de cada um de nós, experimentadas sobretudo em situações coletivas (SETTON, 2007, p.13-14).

A noção de Setton da socialização como *fenômeno social total* foi extraída dos estudos de Marcel Mauss sobre direito contratual e sistema de prestações econômicas em sociedades “*primitivas*”. Neste trabalho, segundo a autora, Mauss faz referência a vários fatos que se relacionam complexamente onde

tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até as da proto-história. Nesses fenômenos sociais ‘totais’, como nos propomos a chamá-los, exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam estas instituições (MAUSS *apud* SETTON, 2007, p. 2).

Setton (2007) argumenta que a analogia entre o fenômeno das trocas nas sociedades estudadas por Mauss e a socialização entendida como um “*fato social amplo e complexo*” que abrange dimensões econômicas, morais, estéticas e políticas é a melhor maneira de compreender e estudar a socialização contemporânea entendida então, como um *fenômeno social total*. (SETTON, 2007, p. 2)

Seguindo esta linha de raciocínio, a autora consegue colocar as instâncias de socialização numa perspectiva relacional que tem o sujeito no centro do processo educativo. Estas instâncias, consideradas em suas dimensões econômicas, morais, estéticas e políticas, passam a ser responsáveis pela formação do *habitus*. Setton (2007) considera o processo de socialização contemporâneo plural e constituído por diversas referências identitárias, onde, em sua formação, o indivíduo mescla, entre outras, influências familiares, escolares e midiáticas, que por vezes se apresentam híbridas e fragmentadas. Considera ainda que, no contexto moderno, cada uma destas instâncias atua em campo específico e possuem lógicas e valores éticos e morais distintos. Cabe, entretanto, ao indivíduo tecer as redes de sentido que vão construir suas experiências de socialização. “*É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória*

[...]. *Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles*” (SETTON, 2007, p.3). A relação é então dialética entre indivíduo e sociedade, ou entre o indivíduo e as diversas matrizes sociais de cultura.

A análise de Setton (2007) do processo de socialização parte da articulação das ações educativas de várias instâncias produtoras de bens simbólicos e busca compreender o jogo interativo e recíproco que o sujeito realiza com estas ações. A partir daí a autora lança questionamentos:

qual o papel de cada uma destas instâncias na vida dos sujeitos sociais? Quais os pontos de ruptura ou convergência entre elas? Em outras palavras, como se estabelece a composição do *habitus* dos indivíduos contemporâneos? Como se pensa a ação, ou seja, a força e a determinação das múltiplas agências socializadoras e suas distintas referências na construção do indivíduo da atualidade? (SETTON, 2007, p.4).

O intuito de Setton (2007) em se apropriar do conceito de *fato social total* é auxiliar a análise da educação como um fenômeno geral e generalizado que implica trocas e reciprocidades em um jogo que envolve a tensão entre agentes socializadores. *“É preciso ainda que o fato social total se encarne em uma experiência individual”* Para a autora *habitus* é um conceito que deve ser circunstanciado historicamente e expressa a mediação - indivíduo e sociedade - configurando um princípio explicativo válido *“das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares”* (SETTON, 2007, p.4;15).

*Habitus* deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, portanto passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade (SETTON, 2007, p.15).

A autora prefere o conceito de *habitus* híbrido, *“pois admite mais explicitamente a idéia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e capacidade de cada um de nós montarmos uma experiência identitária”*. Pensando a socialização em formações sociais como a brasileira, a autora entende que devemos pensar em *habitus* mais que plurais, uma vez que resultam de valores provenientes de muitas matrizes de cultura, sem que com isso possam ser considerados incongruentes ou contraditórios. Seriam híbridos, ou talvez *habitus* sincréticos, por

admitir a perda de alguns aspectos e a incorporação de outros de forma imprevisível. O *habitus* sincrético é produzido de forma criativa pelos sujeitos e depende de circunstâncias sociais variadas (SETTON, 2007, p.16).

A noção de *habitus* sincrético admite também a importância do sujeito na construção de sua relação com o mundo exterior, num diálogo constante entre suas necessidades individuais e as referências de cultura disponibilizadas; a busca do indivíduo na construção de sua identidade a partir de elementos vindos da objetividade das matrizes de cultura, interpretadas segundo olhares particularizados. Não mais agente do processo de socialização passivo, mas sujeito de sua história e ação (SETTON, 2007, p.16-17).

Sinteticamente, a proposta de Setton (2007) é apreender a especificidade do atual modelo de socialização e as particularidades do processo de construção dos *habitus* “a partir da análise da emergência de uma nova configuração cultural”, levando-se em conta a mediação “pela coexistência de distintas matrizes produtoras de valores culturais e referências identitárias”. Família, escola, instituições religiosas, mídias e outras instituições contemporâneas passam a ser consideradas como instâncias socializadoras, coexistindo em intensa relação de interdependência. Salientar essa relação, em seu entender, é afirmar que elas podem ser de continuidade ou ruptura, podendo, assim, “determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização” (SETTON, 2007, p.17).

No que diz respeito a esta pesquisa, proponho pensar o projeto social como uma instância socializadora que opera no sentido de interferir na teia de influências provenientes das mais diversificadas matrizes de cultura e das variadas instâncias produtoras de bens simbólicos, e que tem o escopo de socializar/educar a partir de uma ação sobre o *habitus* dos indivíduos.

Essa socialização, entretanto, não é pensada de fora pra dentro. Ela ocorre a partir das relações que todos os envolvidos estabelecem com as influências do mundo social plural e heterogêneo em que estão inseridos. Os sujeitos, então, são os centros das relações, uma vez que eles são quem têm a capacidade de articular as diversas influências em relação dialética com a sociedade. Desta forma, a educação, a socialização no âmbito do projeto social é aqui entendida como “*fato social amplo e complexo*”, ou, como propõem Setton (2007), apropriando-se do conceito de Macel Mauss, como *fenômeno social total*.

#### 4.4 Música como prática social

É importante considerar que músicas e práticas musicais são construções sociais. Kleber (2006) realizou um estudo de caso duplo, abordando a prática musical em duas ONGs e cita três pressupostos teóricos a partir dos quais considerou as práticas musicais como *“fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”* (KLEBER, 2006, p. 288).

O primeiro seria o formulado por John Shepherd e Peter Wicke (1997). Segundo Kleber (2006) os autores consideram o conceito de estrutura social como fruto de diversas relações em rede e importante para compreender como a sociedade se manifesta material e simbolicamente. A música seria uma destas manifestações, mediada pelo corpo, na expressão musical, e um dos construtos simbólicos de grande importância para as pessoas e a sociedade, não podendo ser entendida isoladamente de sua produção. Nessa perspectiva, a música não pode ser compreendida a partir dos sons, mas como prática significativa, a partir de sua constituição social e cultural. (KLEBER, 2006, p. 28).

Ainda segundo Kleber (2006), para entender verdadeiramente a música como prática social, Shepherd e Wicke (1997) propõem uma reflexão sobre sua interferência no mundo material e a construção de significados a partir dos sentidos. As pessoas só podem sobreviver agindo no meio, cooperando e agregando entre si e a reprodução material só é possível a partir dessa habilidade das pessoas que, nesse processo, acabam construindo significados e estruturas sociais. Se esses significados estão implícitos na produção material, então ela deve ser compreendida e mantida simbolicamente.

Os sons têm a capacidade de descolar *“o significado da superfície dos objetos do mundo material”* imprimindo-lhes significados intrínsecos. Linguagens e sons musicais *“não são estruturas por si, mas estruturáveis pela sociedade”*, implicando relações dialéticas individuais com o mundo externo. Assim, em suas relações, *“as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música, bem como a subjetividade dos indivíduos”* (KLEBER, 2006, p. 29). Nesse contexto, são as pessoas que estruturam a música.

A música é social não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas, também, por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado. Nessa perspectiva, a arte e, conseqüentemente, a música são entendidas como uma prática social e culturalmente constituída e que, assim sendo, seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (KLEBER, 2006, p. 29).

O segundo pressuposto apontado por Kleber (2006) propõem uma análise do “*processo pedagógico musical*” nas ONGs “*como um fato social total*”, a partir dos pressupostos de Marcel Mauss, devido a “*seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional*”. (KLEBER, 2006, p. 288). Neste caso, a perspectiva se alinha à de Setton (2007) que, baseada no mesmo autor, propõe um entendimento da “*socialização na contemporaneidade como um fenômeno social total*”.

Quanto ao terceiro pressuposto, Kleber (2006) aborda, a partir da teoria da práxis cognitiva, cunhada por Ron Eyerman e Andrew Jamison (1998), a produção do conhecimento através da dinâmica das forças sociais e seu poder de resignificar as fontes e as identidades individuais e coletivas. Esses autores remetem ao conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, argumentando “*que o movimento cultural acontece em um processo de recombinação entre o interno e o externo, o individual e o coletivo*”. (KLEBER, 2006, p. 40-46)

## 5 DESCRREVENDO AS PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS NO CORPO CIDADÃO

### 5.1 Considerações iniciais

Na análise, procuro descrever os principais pontos que caracterizam a prática da educação musical no âmbito das unidades do Corpo Cidadão e suas relações com as questões levantadas por Macedo (2008), identificando, no contexto específico da educação musical na ONG, como se apresentam e interferem no processo educativo. Ao mesmo tempo, tendo em vista a missão da ONG, constante da PPE, de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, através da *“formação humana em atividades artísticas e sócio-educativas”* (CORPO CIDADÃO, 2006, p. 4), procuro interpretar as práticas tendo como referência as propostas de Koellreutter (1997, 1998) de uma educação musical que coloque o humano como seu principal objetivo.

Relacionar essas práticas às propostas de (1997) não significa julgar se estão de acordo ou não com elas, uma vez que suas propostas não configuram um método fechado. Ao contrário, como lembra Brito (2001) seus *“princípios pedagógicos”*, exigem a presença constante do *“espírito criador”*. A autora cita que, por inúmeras vezes, Koellreutter dizia que seu *“método era não ter método”*, pois *“o método fecha, limita, impõe...e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além [...]”* (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 29).

O professor sempre defendeu como fator principal a necessidade da presença do ‘espírito criador’, princípio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita os alunos (BRITO, 2001, p.30)

Além disso, o próprio Koellreutter dizia que: *“Nem a escola, nem os professores jamais foram perfeitos. Sua eficiência reside na inquietação, que nasce da consciência de não poder satisfazer o ideal”* (KOELLREUTTER, 1997c, p.53).

Assim, o objetivo é compreender e descrever essas práticas, indicando pontos de conexão com o pensamento de Koellreutter (1997-1998), com reflexões de Macedo (2008) e com outros referenciais teóricos pertinentes.

Diante da abertura das propostas educativas musicais de Koellreutter e da diversidade da educação musical na ONG, escolhi o texto: “*O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*”, de Kater (2004) como apoio para análise, uma vez que, além de tecer importantes considerações sobre a realidade no crescente mercado de trabalho que se abre para o educador musical nos contextos de ação social, aponta para a necessidade de novos perfis para esse profissional. Junte-se a isso o fato de que Kater (1997, p.6-7) é um compositor e educador musical que conviveu e recebeu grande influência de Koellreutter.

## **5.2 Maurício - a construção social da “Partitura”**

Maurício relata que os educandos da Nossa Casa, em um primeiro momento, o receberam com desconfiança. Até então, a experiência que tinham com aulas de música era só com a percussão e uma aula coletiva, com instrumentos variados, seria um formato novo para eles.

Seu trabalho com a turma que acompanhei teve início no princípio do ano, com cerca de quinze educandos, alguns antigos, da própria unidade, outros que vieram da antiga unidade CIM e um bom número de novatos.

No início, segundo Maurício, houve resistência às suas aulas. Um tanto por que, nas sextas feiras, único dia em que ocorreriam, seriam ofertadas, naquele ano, apenas duas oficinas, a de música e a de dança de rua, com o educador Waldir, que já dava aulas há muito tempo e tinha um trabalho sólido na unidade, que contava com o envolvimento dos educandos. Além disso, no ano anterior, quando não estavam na oficina do Waldir, havia um horário vago, quando podiam jogar bola ou brincar. A oficina de música veio para preencher esse horário e isso teve, segundo conta, que ser negociado com a turma. Esse processo de negociação durou uns dois meses.

Maurício relata que sua primeira preocupação foi construir “*combinados*”, acordos entre ele e os educandos, para usar da melhor forma o espaço do salão, que considerava um tanto caótico e limitado, invadido pelo som que vinha da sala de dança e sem condições adequadas para se trabalhar os diferentes naipes separadamente: flauta doce, percussão, violão, teclado, metalofone e canto.



Segundo ele, às vezes a turma tocava muito alto e era preciso tirar os instrumentos, organizar uma roda e refazer os combinados. Como comecei a acompanhar essa turma em agosto, não presenciei esses primeiros momentos.

Na primeira aula que assisti notei que, apesar das dificuldades reais com o espaço, número de alunos e diversidade de instrumentos, a aula fluía, mesmo que um pouco bagunçada. Quanto a isso, Maurício diz: “*É, mas eu acho assim, essa bagunça, naquele nível, tá ótima. É uma bagunça que eu chamo bagunça organizada*”.

Maurício conta que ele e a turma foram aprendendo juntos e os meninos se envolveram, começaram a trazer instrumentos de casa. Uma menina trouxe uma flauta transversal. Um grupo disse a ele, no final, que se interessava em fazer aulas de violão e que trariam os instrumentos e, mesmo que não os possuíssem, pegariam emprestados com parentes.

Na entrevista, Maurício não chegou a falar diretamente sobre brincadeiras, atividades lúdicas ou desafios, mas, nas aulas, mesmo assumindo uma postura diretiva, pude perceber um constante e equilibrado bom humor, que envolvia os educandos proporcionando um ambiente descontraído.

Quando questionado sobre como percebia, nas suas turmas, o desenvolvimento de habilidades musicais e quais as suas perspectivas de avanço nesse sentido, Maurício explicou que a questão deveria ser entendida por etapas. Para ele, a primeira coisa foi criar um ambiente apropriado ao fazer musical, no que diz respeito à interação social do grupo, depois fazer música e daí chegar a essa preocupação, uma vez que para isso deve haver “*alguma hierarquia e alguma partitura tem que ser feita*”. Ele ressalta que essa partitura não foi a “*tradicional, com notas musicais*”, mas sim o que ele chama de “*combinados*”. Ele exemplifica como isso ocorreu na prática.

‘Ô fulano, nesse arranjo aqui, quando que cê entra?’ ‘Ah, não sei.’ ‘Quem pode ajudar fulano que não sabe?’ ‘Aí ele vai e ajuda, né?’ ‘Ah, mas quando o Matheus tá entrando aqui, não tá muito alto, não?’ E eu falo: ‘por que que tá alto?’ ‘Ah, porque aqui eu acho que fica melhor, porque a gente tem que ouvir mais o canto.’ ‘Então o canto tem que sair mais alto?’ ‘É.’ ‘Por que?’ ‘Ah, é porque o canto tem a mensagem, tem a letra.’ Ou então é: ‘é só um cantor pra onze acompanhando esse cantor, não tem microfone.’ (MAURÍCIO, 2008).

Conclui dizendo que “*esse tipo de experiência concreta*” é o que ele chama de partitura, pois o arranjo não é pensado para ser executado individualmente e, sendo orgânicos, os combinados devem estar sempre na memória. Desenvolver a sensibilidade a valores qualitativos e da memória e a conscientização do todo esta em ressonância com as propostas de Koellreutter (1998, p. 43,44)

Para Maurício, esse foi o nível alcançado “*de técnica, de como que a gente pode organizar bem o som*”. Acrescenta que para o próximo ano, apesar da rotatividade das turmas, se perceber que uma base foi construída, pensa em “*grafar de outras formas, formas mais informais*”, mas que ele acredita serem mais imediatas “*pro caos que é [...] porque a gente não tem tempo de ensinar partitura assim. Eu nem sei se isso seria interessante*”.

### 5.2.1 Criando para a trilha sonora: “Nossa Casa” e “Nossa Casa Blues”

Maurício relata como surgiram as duas músicas que criou com turmas da unidade Nossa Casa, “*Nossa Casa*” e “*Nossa Casa Blues*”, que foram gravadas, integraram a trilha sonora e foram apresentadas no festival de música da unidade.

“*Surge, primeiro, com a cobrança da ONG, que fala assim: ‘olha, a gente tem uma trilha aqui, pra ser gravada’ [...] até então às pressas, e tem que nascer alguma [...], seria bacana nascer alguma coisa*” (MAURÍCIO, 2008).

Como o primeiro semestre havia sido conturbado, com relação à definição do tema transversal, Maurício começou a trabalhar, com algumas turmas, uma música que falava sobre a Nossa Casa e, com o GEM, uma música de nome “*Shopping Center*”<sup>16</sup>.

Quanto à música “*Nossa Casa*” (Anexo A, faixa 9) e (Anexo C, faixa 1), Mauricio relata que a idéia veio de uma proposta que fez aos meninos de tentarem falar sobre a Vila Fazendinha, “*como que são os hábitos aqui, o que que acontece [...]*”. Os educandos falaram sobre coisas da comunidade, violência e começaram também a falar sobre a Nossa Casa, sobre o fato de o local estar dentro de uma igreja católica, por que gostavam do local. Muitos escreveram sobre as oficinas.

---

<sup>16</sup> Foi a partir da criação dessa música que surgiu a proposta de trabalhar a *pop art* e, posteriormente, o consumismo como tema transversal.

Maurício conta que nasce assim “*sem tempo algum de trabalhar uma música com eles*”, pois tinha apenas uma hora semanal com cada turma, muitos feriados nas sextas feiras e “*com a exigência de música para gravar, para ser gravada*”. Maurício relata que apresentou uma harmonia e, a partir do material que os meninos tinham escrito, montou a música.

No caso da música “*Nossa Casa Blues*” (Anexo A, faixa 5) e (Anexo C, faixa 2), Maurício relata que a idéia do estilo nasceu de uma conversa sua com um dos coordenadores da unidade, Hernany, que havia lhe dito que, fora a capoeira, sua maior paixão era o *blues*. Daí surgiu a idéia de fazer um *blues* com as turmas, com a participação do Hernany, que toca guitarra. Inicialmente, o projeto esbarrou em uma rejeição, devido a um estranhamento completo da turma em relação ao estilo. “*Música esquisita*”, disseram. Seu próximo passo foi fazer uma pesquisa e levar um pouco do contexto do *blues* para a turma. Falou sobre a origem africana do estilo e que foi desenvolvido pelos negros americanos, buscando fazer um paralelo com o que ocorria no Brasil em relação aos tambores.

Segundo Maurício, eles não conheciam nada sobre o *blues* e um fato curioso foi que, quando tocou a música, a turma começou a fazer batida de samba, “*de referências que eles já tinham*”, na percussão, para acompanhá-lo. Então levou um DVD do guitarrista americano Otis Hush, tocando junto com Eric Clapton e BB King em Montreux e, segundo conta, “*foi ótimo eles verem que é um cara que toca de chapéu, com terno*” para contextualizar o que seria o *blues*. Esse processo de ampliação do espectro estético abordando a percepção de diversas linguagens musicais e suas origens contribuem, não só com a compreensão da linguagem artística (MACEDO, 2008), mas também com a possibilidade de convivência com diferentes culturas (KOELLREUTTER, 1997-1998).

Maurício conta que propôs um início para a música: “*Estamos no morro, tocando blues no Nossa Casa pra ficar cool [...]*” e foi desenvolvendo a letra a partir de conversas com as turmas. A terceira estrofe, por exemplo, quem fez foi uma menina que não é da comunidade e levanta muito cedo para chegar a tempo na Nossa Casa: “*Acordo cedo, de madrugada, vou me arrumar pro Nossa Casa [...]*” Maurício conclui:

surge assim, com a abertura de tentar fazer uma coisa que seja coletiva, com abertura que nós temos mesmo de: ‘olha, ô professor eu não gostei dessa letra aqui, tenta fazer isso...’ [...] Esse esforço de fazer uma coisa

coletiva, mas, ao mesmo tempo, com o limite das exigências e do tempo e de que você tem que montar algum trabalho ali pra apresentar (MAURÍCIO, 2008).

Maurício ressalta um ponto positivo desse processo que é a apropriação, no sentido de um sentimento de pertença dos educandos da coisa construída juntos, de querer tocar a música que foi criada junto com eles; de brigarem, por exemplo, quando surgiu a possibilidade de o GEM tocar o *blues* na apresentação do Palácio das Artes, sem a participação deles, ou entre duas turmas, para definir qual delas iria tocar a música no festival, que acabaram tocando juntas. Considera um importante instrumento de inclusão esse processo dos meninos irem ao estúdio, participarem e acompanharem a gravação.

Um fato interessante, com relação a essas músicas, é que as duas falam sobre a unidade Nossa Casa e, um dia, conversando com Maurício, perguntei a ele se havia feito isso propositalmente, visando “levantar a moral” da unidade, que passava por uma crise e, conseqüentemente, dos educandos. A minha pergunta surgiu porque achei muito curioso como, em geral, todos se envolveram com as músicas, principalmente o *blues*, que me causava a impressão de ter se tornado uma espécie de hino da unidade, pela forma orgulhosa que os meninos cantavam. Maurício respondeu que, inicialmente, a proposta não era essa.

### 5.2.2 Acompanhando as oficinas - Maurício

As quatro aulas do Maurício que acompanhei, desde a primeira, no fim de agosto, até a última, um dia antes do festival de música, no fim de novembro, seguiram a mesma estrutura. Primeiro, um encontro na roda, onde eram combinadas as atividades daquele dia. Em seguida, conforme os combinados, a turma se dividia em grupos, de acordo com os instrumentos, e começavam a aprender ou ensaiar suas partes. No fim, todos se reuniam para um ensaio com todo o grupo. A primeira aula que assisti, começou assim:

Maurício começou a falar tranquilamente, num tom de voz baixo. Cumprimentou a turma e perguntou se eles já me conheciam: “todo mundo conhece aquele rapaz ali?”. Ficaram me olhando. Uns disseram que não. Um menino disse: “eu vi ele só no espetáculo,

mas não sei o nome”. Talvez estivesse se referindo ao espetáculo de 2007. Apresentei-me. Disse meu nome, que era colega e amigo do Maurício e dava aula de música no projeto, em Ibirité. Informei que viria de vez em quando assistir as aulas.

Matheus, um menino de 12 ou 13 anos, disse: “pensei que era pra gente gravar”. Dei um bom dia e Maurício seguiu.

“Então, gente, o Evandro vai assistir a aula aqui, tá? Com aquele blues, que nós estamos fazendo aqui”. Acho que disse isso, referindo-se ao comentário do Matheus sobre a gravação. Começou a explicar sobre o processo de gravação.

C.O.<sup>17</sup>. Eles estavam ensaiando um blues que seria gravado para a trilha de fim de ano do projeto. O Jamaica<sup>18</sup> tinha estado lá e feito uma gravação com os meninos tocando.

Maurício informou que o Jamaica já tinha gravado a bateria, uma guitarra, o baixo e uma voz guia, para que a música ficasse estruturada e aqueles que fossem gravar no estúdio já escutassem essa gravação. Disse que iria mostrar a gravação no fim da aula para que eles já conhecessem a estrutura para depois gravar em cima.

C.O. Nesta hora estavam todos em silêncio, prestando atenção. Parecia que este assunto gravação era de grande interesse. Significava que alguns iriam para o estúdio e participariam da gravação da trilha.

Então, Maurício disse: “Vou propor um desafio aqui pra nós. Pra gente se organizar e lembrar a música toda”. Combinou com os cantores que ficassem lá em cima (na porta da sala de artes, onde não estava havendo aula naquele horário) e ensaiassem a música completa (MAURÍCIO, notas de campo, 2008).

O processo de aprendizagem das partes se dava nos grupos menores. Durante toda a aula, Maurício passava em cada grupo, relembrava ou ensinava alguma parte e pedia para que o grupo praticasse até que ele voltasse ou chamasse para o ensaio geral. Nem sempre os grupos seguiam essa orientação. Às vezes praticavam um pouco, conversavam, voltavam a praticar quando Maurício retornava, tocavam outras músicas, brincavam, mas, em geral, mantinham-se reunidos no local combinado. Parecia, como Maurício mesmo definiu, uma “*bagunça organizada*”. Ele percebia isso, mas não se importava tanto, desde que eles tentassem aprender e praticar aquilo que foi combinado, a ponto de chegar ao ensaio do fim da aula sabendo minimamente o que deveriam fazer e mantivessem um clima de respeito entre eles e com o espaço da Nossa Casa, uma vez que os grupos se espalhavam em vários locais.

---

<sup>17</sup> C.O. Comentários do Observador. Meus comentários, esclarecimentos ou impressões como observador em campo.

<sup>18</sup> Fred Jamaica foi o músico que gravou e fez a direção musical da trilha sonora de 2008.



Foto 21: Educandos ensaiando a música "Nossa Casa"  
Fotografia de Hernany Mendes

Maurício parecia deixar a turma bem à vontade e, ao mesmo tempo, mantinha o controle da situação. A relação de respeito e cordialidade que havia estabelecido com os alunos parecia contribuir para isso. Alguns grupos se dedicavam mais que outros numa aula e menos na outra. A mesma coisa se percebia no acompanhamento que Maurício fazia. Em algumas aulas, se dedicava mais ao grupo da percussão, em outras, ao do canto, teclado e metalofone, violões, variando a sua atenção de acordo com as necessidades que notava a partir dos resultados do ensaio da aula anterior.

Nos grupos, às vezes um dos meninos possuía mais habilidade, espírito de liderança e ajudava os colegas. Numa outra aula, esse mesmo menino podia estar mal humorado e atrapalhar o grupo. Às vezes um grupo passava quase toda a aula aprendendo, através da troca de experiências entre eles, músicas que não tinha nada a ver com a que estavam ensaiando.

Na sala de música, estavam um menino e uma menina, no teclado, e uma no metalofone. Três meninos estavam na sala de vídeo com uma caixa, um pandeiro e um tambor mais grave. Assentados na porta da sala de artes estavam quatro meninas e um menino cantores(as) com suas flautas doce.

Tinha vezes em que se podia ouvir o som geral que era produzido. Dentro da sala de música, os educandos estavam tocando, cada um seus instrumentos. Uma fazendo a parte que deveria ser estudada no metalofone, os outros dois do teclado, tentando aprender uma outra música (Baião Barroco) que era tocada pelo GEM e dançada pelo GED e, por isso, muito conhecida entre os meninos.

Lá de fora vinha o som das flautas e das vozes dos cantores. Nesta hora, acho que Maurício estava com a turma da percussão, na sala de vídeo.

A menina do teclado estava tentando tocar o tema inicial do "Baião Barroco". As notas não estavam certas. A menina do metalofone falou pra ela "está errado".

Eu não estava na sala nessa hora. Estava na porta da sala de artes, com os cantores. Elas estavam sozinhas, com os instrumentos. Foi o gravador que eu havia deixado ligado na sala de música que captou esse momento.

A menina do metalofone tocou a melodia correta. A do teclado perguntou: “é lá e si?” a do xilofone fez dois estalos negativos, com a boca. A do teclado perguntou: “sol? Canta essa música aí”. A do xilofone tocou as três primeiras notas. A do teclado tentou, mas ainda não estava certo. Então, a menina do xilofone executou a música toda em seu instrumento, solfejando as notas. Como não estava presente nesta hora, não sei se a menina do teclado prestou atenção na explicação. Havia um som de teclado sendo executado com um correr de dedos pelas teclas pra lá e pra cá, mas não sei se era a menina que estava antes tentando aprender o Baião que estava fazendo ou se era seu colega de instrumento. Nem sei se ele estava lá nesta hora.

Foi ainda o gravador que captou a chegada do Maurício, na sala, nesse exato momento. Ele entrou e disse que havia encontrado uma caneta, pra marcar algumas notas no teclado (MAURÍCIO, notas de campo, 2008).

Quando chegava a hora de reunir todos para o ensaio final, Mauricio, na maioria das vezes, passava a música ou o trecho estudado uma vez com os meninos que estavam dentro da sala, normalmente teclado e metalofone, e, depois, ia chamando um grupo de cada vez, até que todo o grupo estivesse reunido.

Nessa hora, a prioridade era organizar a prática em conjunto, definir as “*hierarquias*”, no sentido de estabelecer que grupo deveria se destacar nos diferentes momentos da música, lembrar ou corrigir algum educando ou grupo que estivesse errando sua parte, ou seja, era o momento de construir o que Maurício chamou de “*partitura*”, ou “*combinados*”.

Maurício perguntou: “Quais são as três condições para começar a música?”. Um menino respondeu: “silêncio, concentração...” outro disse: “Atenção”. Maurício interrompeu e perguntou: “E?” Parece que não era atenção á terceira condição. Um disse uma coisa que não entendi e Maurício reprovou: “Não”. Um outro, comentou: “Postura”. Maurício repetiu: “Postura! Porque? Se você tocar assim, (demonstrou com o corpo) a galera da platéia vai falar: ‘aquele ali morreu no palco’, né não?” Maurício deu uma risadinha. Hernany riu, também. Um tímido sorriso veio de alguns da turma. Um menino brincou, fazendo uma risadinha macabra. O clima, naquele momento, era descontraído, mas a postura do Maurício era firme, mantendo a atenção da turma.

[...]

Antes de começar a música, Maurício disse: “Mas, antes, a gente vai fazer nossa partitura aqui, certo?”. Uma menina perguntou: “Nossa o que, fessor?” E ele respondeu, perguntando novamente: “Nossa partitura. Qual que é nossa partitura?” Um menino disse: “é quando começa, uai”. Maurício disse: “Ah! É como que a gente organiza isso tudo, não é verdade?”. Hernany, perguntou: “Como é que chama isso?” Os meninos responderam: “partitura”. Tive a impressão de que alguns pronunciaram *partidura*.

Maurício perguntou: “O que é uma partitura, mesmo?” Uma menina respondeu impaciente: “*Partidura*, é quando a gente começa... Ai, fessor, o que que é isso, *partidura*?” Maurício corrigiu, informando que não era *partidura*, e sim, partitura, e seguiu com a explicação.

[...]

A música acabou. Maurício controlou a turma pra evitar que se dispersassem, pois começaram a querer fazer barulho com os instrumentos. Então, disse: “A pergunta é: então, como é que foi?” Um menino respondeu: “Mal”. A turma estava em silêncio e Maurício perguntou: “Se foi mal, o que que foi mal, então? Foi mal a música? Tudo horrível?” Uma menina disse: “Nem tudo né, fessor” outra disse: “Ah, fessor, tá alto ali!”, apontando para o naipe de percussão. Maurício perguntou: “O que que tá alto?” Uma menina respondeu: “A percussão”.

Depois, Maurício perguntou se não acharam a música muito lenta. Uma menina disse que sim. Ele comenta que, assim, era difícil pra tocar. Depois prossegue: “Vocês lembram que a

gente conversou sobre hierarquia? O que que é hierarquia?" Ninguém respondeu e ele perguntou: "O que que vem primeiro, o Papa ou o Padre?" Uma menina respondeu: "O padre." Maurício questionou, afirmando: "O Papa vem primeiro que o padre".

Vendo que a turma ficou confusa, Hernany, comentou: "Depende, vem primeiro que você fala é o que?". E Maurício voltou a perguntar: "O que que é mais importante, em termos de hierarquia, de quem manda mais: o presidente, ou o senador?". E completou: "O presidente, ou o ministro?" Uma menina respondeu sozinha e timidamente: "O ministro". Maurício, espantado, perguntou: "O ministro?!" E a turma respondeu, em coro: "O presidente".

Enquanto a turma tecia comentários, corrigindo a fala da colega, Maurício pediu a atenção e começou a explicar, dando o exemplo de que, quando a Joyce está cantando, e a guitarra e a percussão estão altas, o que seria mais importante, pra platéia, seria o canto. Aproveitou para abaixar o volume da sua própria guitarra, informando que a que tinha que brilhar mais era o solo, do Hernany. Seguiu, dizendo: "Na hora do canto, é o canto, na hora da percussão, é a percussão". A turma prestava atenção.

Maurício pediu um minuto pra turma e começou a afinar sua guitarra com a do Hernany. A turma ficou em silêncio.

Depois, preparando a turma para mais uma execução, pediu para tocarem mais rápido, e que o desafio seria o seguinte: "Na hora que for presidente aqui (apontou para os cantores), nós somos ministros, temos que tocar mais fraco, fazer a galera aparecer" (MAURÍCIO, notas de campo, 2008).

Com o grupo reunido, além de ensaiar as músicas, cerca de duas ou três durante todo o semestre, vários assuntos surgiam a partir das questões musicais, de algum comentário, ou de alguma visita que entrava na sala. O Hernany, um dos coordenadores da unidade, que inspirou Maurício a criar a música "*Nossa Casa Blues*" com os meninos, era uma visita constante. Na entrevista, Maurício lembrou, e eu também presenciei isso por várias vezes em campo, que o Hernany passou a freqüentar todas as aulas do primeiro horário da sexta feira. Chegava com sua guitarra e amplificador e, nas vezes em que Maurício não pode estar presente, ensaiava com a turma. Foi ele, inclusive, que gravou a guitarra no estúdio. Outras visitas foram, André, professor de construção de instrumentos, que foi um dia e auxiliou os percussionistas em aspectos técnicos dos instrumentos e Mazinho, um educador de um projeto social da Bahia, que passou um tempo, em Belo Horizonte, observando as atividades do Corpo Cidadão. No dia de sua visita, Mazinho levou várias gaitas e tocou o *blues* com a turma. Nesse dia, a partir dessa "*canja*", surgiu uma discussão a respeito dos instrumentos e suas relações com os estilos musicais, que abordou, desde a resistência de alguns educandos em aceitar a proposta do Hernany de incluir um berimbau na música "*Nossa Casa Blues*", passando pelo comentário do Jamaica sobre sua surpresa ao ver que eles estavam tocando um *blues* com flauta doce, até uma discussão sobre os instrumentos de uma orquestra e o trabalho de Naná Vasconcelos e seu concerto para berimbau e orquestra.



Maurício comentou que o Hernany estava sugerindo um berimbau nesta música. Uma menina, disse: “la ser o Denis”. Hernany concordou, e disse que ia ser o Denis, mas ele faltou, de novo. Uma menina comenta: “Professor, berimbau não tem nada a ver com a música”. Uma discussão se estabelece.

Maurício comentou que o Jamaica, quando esteve lá, ficou impressionado com as flautas doces no blues e achou muito interessante. Em meio a um falatório, alguém disse que berimbau era pra capoeira. Raquel disse: “berimbau não é clássico”. Maurício chamou atenção da turma para esse comentário e perguntou: “Não tem jeito da gente tocar um berimbau clássico?”. Começou outro falatório.

Maurício interrompeu, e perguntou se eles já viram uma orquestra sinfônica. Em coro, uns respondem que já, outros, que não. Um menino que disse que já tinha visto, falou: “Nunca vi berimbau nela”.

Maurício perguntou quais instrumentos existem numa orquestra sinfônica. Juntamente com Hernany, os meninos começam a enumerar os instrumentos que eles conheciam. Disseram uns poucos, como violino, trombone, “aquele negócio que faz assim” e um menino concluiu: “Mas não tem berimbau”.

Maurício disse pra eles que um músico, chamado Naná Vasconcelos, gravou um concerto para berimbau e orquestra lá na Alemanha. Em meio a um falatório, uma menina comentou: “Mas, lá na Alemanha, nós estamos em Belo Horizonte”. Uma outra comentou: “Ué, mas ficou feio”.

Começou outro falatório, e Maurício, para sossegar a turma, disse: “Bom, mas vocês é que vão decidir, tá? Vão lá, então.” O falatório não parou. (MAURÍCIO, notas de campo, 2008).

Do início ao fim da aula, qualquer problema que surgisse, Maurício procurava deixar que os próprios educandos encontrassem a solução. Incentivava sempre a autonomia da turma. Interferia somente quando necessário. Essa postura encontra respaldo em Koellreutter que, segundo Brito (2001), dizia:

‘Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções’ (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32).

O momento da oficina de Maurício descrito acima demonstra como o processo de interação no fazer musical pode gerar discussões quanto a diferentes aspectos que vão do ético ao estilístico, aguçando a curiosidade e a percepção de elementos musicais (Macedo, 2008).

### 5.2.3 O educador Maurício descrevendo suas propostas

Descrevendo sua experiência na Nossa Casa, Maurício afirma não poder responder, “*em relação ao trabalho musical, sem falar antes do social. Porque, o musical não é, infelizmente, [...] o fim último. Dentro desse formato, não é e não*

*pode ser, porque, no meu entender, não funciona*". O social e a educação, para ele, devem vir antes de qualquer experiência artística em sua oficina. Por isso sempre prioriza as conversas, antes de qualquer coisa, para conseguir uma linguagem comum. "*Parte daí, não da música*".

Para Maurício, essa linguagem comum se refere à boa convivência, a ser capaz de cuidar do lugar, dos instrumentos, um dos outros, respeito mútuo. Esse é seu primeiro objetivo, depois vem a música. O mais importante, no seu entender, é o envolvimento dos educandos. "*Eu acredito que a música tem esse poder de unir várias pessoas que são diferentes, que tem tempos diferentes, fazendo uma coisa só, que é a música [...] uma música, que é a mesma música*". Isso é o que mais o emociona.

Você nota, às vezes, educandos que são muito estressados, não conseguem concentrar, centrar em nada, e lá [na apresentação, nos ensaios], as pessoas tentam, você vê o esforço de se envolver pra tocar a música na hora certa [...] pra abaixar, porque tem uma melodia que tem que soar, então, quer dizer: 'eu não tô tocando sozinho' [...] Dentro desse formato, trabalha essa questão da diferença, que tem a ver com inclusão e a auto estima (MAURÍCIO, 2008).

A preocupação de Maurício em desenvolver a capacidade de concentração na prática musical coletiva, onde todos são responsáveis pelo resultado e os interesses individuais devem ser subordinados aos do grupo vão ao encontro de Koellreutter (1998, p.43).

Quanto à auto estima, Maurício cita como o exemplo a fala dos meninos com relação à emoção de seus pais ao assisti-los na apresentação. Para ele, esse é um presente que os educandos dão aos pais, pois equivale a mostrar o potencial que têm. Ele conclui:

O que eu quero, é procurar desenvolver potenciais, que não são potenciais diretamente com a música, específicos da música, porque o objetivo não é esse, mas são esses potenciais de convivência, de por desafios para que eles consigam vencer, de construir alguma coisa junto pra apresentar (MAURÍCIO, 2008).

#### 5.2.4 Música como prática social e a arte funcional

Na fala de Maurício, percebe-se uma preocupação constante em separar o social do musical e aceitar a música como “*um pretexto, uma forma, um meio*” para alguma coisa. Questionado sobre isso, respondeu que era porque, em sua concepção,

música, pra mim, talvez é a coisa mais inútil e gratuita que existe e que mais nos eleva, enquanto seres humanos. Eu acho que qualquer coisa que a gente pega, em função do útil, eu acho que diminui, eu acho que a gente pode correr o risco de diminuir a arte, de diminuir o que a gente tá fazendo, em função de algum interesse. Eu falo isso porque existe uma onda mesmo, hoje em dia de ‘ah! O jovem aí tá muito violento hoje em dia, tá todo mundo em crise! Pô, então vamos gastar a energia dele, com música, com isso, com aquilo...’ Eu acho que não é por aí, né? Essa questão do interesse, do útil, fazer as pessoas trilharem um caminho, porque elas não tão funcionando socialmente, mas é muito mais do que isso, né? A música eu acho que ela tem essa capacidade de unir as pessoas, de uma experiência com tal nível de gratuidade, assim, que eu acho que ela não pode ser reduzida a esses interesses menores. Sejam interesses, né? Que são legítimos, ‘ah! A pessoa é cidadã, a pessoa é isso, a pessoa é aquilo’...Eu acho que sim. Mas a experiência mais autêntica da música, ela tá acima disso (MAURÍCIO, 2008).

A questão é que, na prática, é através do potencial que a música tem, enquanto construção social, que Maurício trabalha a educação. Kater (2004) considera que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento (KATER, 2004, p.44).

Sua perspectiva se associa à de Kleber (2006), no sentido de que música e práticas musicais são construções sociais e que o processo pedagógico-musical pode ser entendido como um “*fato social total*”, devido “*seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional*”. (KLEBER, 2006, p. 28-38)

Compreender o processo pedagógico-musical a partir dessa perspectiva contribui para reflexão quanto à preocupação de Maurício em separar o social do musical e aceitar a música como meio para a educação, pelo risco de diminuí-la enquanto arte. É através da prática musical que Maurício realiza seu trabalho de organizar as turmas, a música que fazem, transmitir conhecimentos, interferir na

construção de significados musicais (GREEN, 1996), como no caso da rejeição inicial à criação do *blues*; cuidar de valores como boa convivência, cuidados com o espaço, com os instrumentos, com os colegas, respeito mútuo, apropriação, inclusão, auto estima e os potenciais de vencer os desafios e “*construir alguma coisa junto*”, que ele afirma ser um de seus objetivos. Tudo isso ocorre “*pela*”, “*para*” a música e pode ser para a vida.

A partir de Kleber (2006), podemos pensar que, nesse caso, caminham juntos o social e o processo pedagógico-musical, que não se reduz “*a um processo de ensino e aprendizagem musical, ainda que este considerado na sua multiplicidade*”. A autora acrescenta que “*nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais*”. (KLEBER, 2006, p. 36)

Quanto a uma possível diminuição do valor da música enquanto arte, para Koellreutter (1997b, p.37-38) numa sociedade onde, inevitavelmente, a arte vem adquirindo a função de dar forma a um sistema cultural sustentado em valores de massa, com a tecnologia penetrando “*na realidade do mundo psico-espiritual do homem [...] os sistemas de comunicação, de economia e de tecnologia, de linguagem e de expressão artística*” misturando-se “*uns aos outros, mergulhando num único todo*”, torna-se necessário repensar, desmitificar artistas e arte, “*sem tirar-lhes a função, a força, o prazer e o mistério*” (TOURINHO, 1997, p. 44). Nesse contexto, para Koellreutter (1997b)

A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Estou convencido de que apenas a transformação da arte em arte ambiental e, portanto, em arte funcional, pode prevenir o declínio de sua importância social (KOELLREUTTER, 1997b, p. 38).

### **5.3 Silvia - das primeiras conversas ao festival de música**

Silvia, que trabalha com um formato de oficina parecido com a de Maurício, ensino coletivo de instrumentos variados, assim como ele, priorizou as conversas e combinados no início dos trabalhos com sua turma que acompanhei no Cepe.

A turma, apesar dos trabalhos no Cepe terem se iniciado no começo do ano, havia se formado praticamente no início do segundo semestre, uma vez que, em 2008, as turmas da manhã, com maior número de novatos, freqüentaram as três oficinas, artes, musica e dança, no primeiro semestre, para, no segundo, fazer opção por apenas duas. Além disso, houve, nas turmas de segunda e quarta, uma grande rotatividade em 2008, com a saída de vários educandos antigos e entrada de novos até o mês de agosto.

Inicialmente, a turma tinha uns dezessete alunos. Sete ou mais eram novatos no projeto, alguns haviam entrado no meio do primeiro semestre e tinha alguns meninos que, apesar de um pouco mais antigos, não haviam ainda se envolvido em nenhuma das oficina e acabaram entrando para essa turma.

era uma turma que, a princípio, cheia de meninos novos, super agitados, assim, querendo conhecer o que é aquilo ali, nunca fizeram aula de música, [...] e outros também que vieram com a escolha, mas que também, assim, querendo saber como é que seria [...] (SILVIA, 2008).

Segundo Silvia, a maior expectativa era quanto a aprender a tocar um instrumento. *“Eles queriam aprender instrumento, sem dúvida [...]. Tinha a turma que queria aprender violão, violão, eu quero é violão, eu quero tocar aqui, quero tocar na igreja, essas coisas dos meninos”*. A grande maioria, apesar de ter irmãos ou parentes no projeto, não fazia muita idéia de como eram as aulas de música.

Sabiam que ia ter aula de música, porque eles vêm da escola, onde os meninos comentam, mas eles não sabem o que que é isso. Pra eles, ter aula de música é aprender instrumento [...] Então, quando eles chegam numa turma lotada, que não tem nem espaço pra sentar direito, não tem instrumento pra todo mundo, eles começam a ficar desesperados (SILVIA, 2008).

Silvia conta que a primeira coisa que fez foi uma semana de conversas, jogos e brincadeiras para enturmar os meninos. Nas rodas de conversa, discutia com eles o que era e como era o dia a dia na oficina, até que, no final do quarto encontro, perguntou quem realmente gostaria de fazer a oficina de música, uma vez que ainda havia tempo para escolher artes visuais ou dança. Então, pediu que escrevessem suas opções. *“No final das contas, todos queriam, todos fizeram, mas me deram alguns argumentos porque que queriam estar ali”*. Silvia me disse que com isso queria *“tentar dar uma identidade pra turma também, uma cara para a turma”*.

O próximo passo foi, aproveitando que podia contar com o Chris, que desenvolve um trabalho com percussão, dividir a turma em dois grupos, conforme o maior interesse por percussão ou instrumentos harmônicos e melódicos. Silvia relata que passou um mês dividindo as aulas em dois momentos. Num primeiro, todos juntos, sempre com jogos e brincadeiras e, num segundo, com a turma dividida entre ela, trabalhando instrumentos melódicos e harmônicos, e o Chris, trabalhando a percussão. Nesse período, a turma pôde fazer rodízio de instrumentos. *“O menino estava no violão na segunda feira, na próxima aula, que era na quarta, ele ia na percussão pra conhecer e pra poder definir o que ele queria fazer”*.

Depois desse processo inicial, Silvia começou a pensar em repertório com a turma. Para ela, este foi um momento em que ficou difícil entender o que eles queriam, *“por que, a princípio, eles queriam tocar tudo, e achavam que davam conta de tocar tudo”*. Dois meninos, um deles *“desses meninos que lideram”*, chegaram com uma música e disseram que iriam tocá-la com o grupo. Era só uma letra, de uma música da igreja que freqüentavam, que Silvia não conhecia. O menino entregou a letra e disse: *“vão tocar isso daqui”*. Silvia perguntou: *“não, gente, mas como é que nós vamos tocar isso aqui?”* Então, todos os outros meninos começaram a dizer que iriam trazer músicas também e, a partir do momento em que eles começaram a trazer as letras, pensando que poderiam tocar tudo, Silvia começou a questionar: *“mas e aí? Olha só. Independente dessa letra, vamos tocar aqui todo mundo? Começa a tocar aí!” Foi daí que ela disse encontrar “o gancho pra falar: Nó, que confusão! Assim não dá! E aí que foi mudando o que eles estavam pensando”* e o problema passou a ser como iriam conseguir tocar todos juntos.

Silvia relata que passou um tempo tentando mostrar para a turma que havia um processo para tocar em grupo, pois estavam tomando como referência a outra turma, de veteranos, que já estava envolvida em ensaios e gravações. Tentava mostrar que, antes de tudo, precisavam de outras coisas como concentração, postura, querer junto e escutar o outro. Foi quando teve a idéia de trabalhar com ritmos utilizando figuras geométricas. Ela conta que cortou, em cartolina, diversas figuras (círculos, quadrados, triângulos...) e levou tudo em um saco. Quando tirou as figuras, na aula, disse que os meninos ficaram olhando e disseram: *“que isso? Que coisa estranha é essa, e tal [...]”* E ela falou: *“isso aqui vai dar pra gente fazer música, todo mundo junto”*. Segundo Silvia, como já haviam feito muitos jogos com pulso, ela começou a relacionar esses pulsos às formas geométricas e trabalhar isso

com percussão corporal. A turma se interessou e, a partir das figuras, outras atividades foram desenvolvidas em grupo.

Silvia relata uma dessas atividades, que consistia na criação de músicas a partir de números de telefones. Associando as figuras às acentuações métricas, cada grupo tocava um número de telefone para a turma descobrir qual era. Silvia conta que nesse dia, além do trabalho de criação, conseguiu “*muita concentração dos meninos*” e um diálogo a respeito de questões musicais do tipo “*olha, vão fazer isso aqui mais baixo, se não, não vai ver que é três*”.

A partir daí, Silvia relata que desenvolveu várias possibilidades de leitura destas figuras, executadas pela turma nos instrumentos de percussão, e começou a se surpreender com o envolvimento dos educandos e com a complexidade das atividades que estavam realizando. Então, pensou que isso poderia se transformar em algo para ser apresentado no fim do ano. Até então, ela achava que a turma nem ia apresentar, pois “*era muito confusa*”.

Para abrir a possibilidade de trabalhar com outros instrumentos, Silvia apresentou a eles a música “*Aluá*”, do grupo Uakti. Ela conta que ouviram bastante a música, cantaram a melodia, tocaram nos instrumentos melódicos e começaram a imaginar como poderiam juntar aquela melodia às seqüências rítmicas que estavam criando com as figuras. Então dividiu a turma com o Chris, que seguiu trabalhando com as seqüências com um grupo na percussão, enquanto Silvia desenvolvia harmonia e melodia com os outros educandos nos outros instrumentos. Silvia relata que, daí até ao festival de música, ficaram trabalhando de forma bem pontual com cada grupo, percussão e instrumentos melódicos. Ela considerou positivo o resultado dessa proposta e atribui isso a um “*afunilamento*” das atividades em direção à apresentação.

A gente começou mais aberto, conversando, experimentando umas coisas e a gente foi fechando. A princípio, na minha visão, eu imaginava que afunilar era péssimo, porque eu limitava, de certa maneira, a visão dos meninos [...] Então, eu tinha que trazer era muita música, a gente ia tocar muita coisa. Ano passado eu até fiz muito isso [...] E aí, esse ano, me deu essa história de talvez afunilar mesmo. E por incrível que pareça eu adorei. Acho que quando eu mais estreitei, mais eu fechei, assim, fechei no sentido, não de botar uma viseira nos meninos, mas de eu dar um caminho, falar: ‘Olha, a gente tem a linguagem das figuras geométricas’. Ai eles exploram aquilo ao máximo e é disso que vai vir uma melodia, é disso que vai vir todas as outras coisas até o final do ano (SILVIA, 2008).

Silvia entende que essa foi uma boa opção para a turma, pois percebeu nos meninos, em pouco tempo de trabalho, um avanço muito grande. Considera que foi a turma que mais a emocionou no festival de música e conclui: *“musicalmente eu acho que ficou interessante, mas, independente disso, eu vi daqueles meninos ali muita concentração sabe? Eu achei muito bacana”*.



Foto 22: Educandos tocando violão durante ensaio da música "Aluá"  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

Do início dos relatos das atividades de Silvia com essa turma que acompanhei, até aqui, procurei não interromper o texto, a partir de sua fala, a fim de, no final, ressaltar como as atividades, que nasceram da necessidade de organizar minimamente uma turma que, concordando com Silvia, era muito agitada, somaram-se ao desejo dos meninos, e de Silvia, de apresentar algo no festival, proporcionando uma emocionante apresentação da música *“Aluá”* (Anexo C, Faixa 3) no fim do semestre.

### 5.3.1 A produção do espetáculo e das trilhas e os trabalhos nas oficinas

Nesse ponto, vale retomar as críticas de Macedo (2008, p.91) no que diz respeito à *“ênfase que se costuma exigir na produção”*, nos projetos sociais, para atender à *“demanda do retorno aos patrocinadores”*. Antes, entretanto, é preciso uma consideração.



Kater (2004), distingue dois tipos de trabalho em projetos sociais: os que selecionam, entre os interessados, os mais aptos, a partir de critérios como “*habilidade ou experiência anterior do ponto de vista técnico*” e, do ponto de vista pessoal, o “*nível de sociabilidade e adaptabilidade*”; e os que são abertos à “*participação da comunidade sem seleção estrita de competência*”, e que, segundo o autor, são os que atendem aqueles que, em princípio, mais “*precisariam se beneficiar do trabalho oferecido*”. Quanto ao primeiro tipo, o autor aponta como uma de suas características, terem como um dos objetivos produzir para ser apresentado, interna ou externamente, tendo em vista a questão da visibilidade, “*quase sempre reivindicada por seus patrocinadores*”. (KATER, 2004, p. 46-47).

No Caso do Corpo Cidadão, pode-se dizer que trabalha das duas formas, pois, como já foi mencionado, é, proporcionalmente, muito mais aberto à comunidade, sem seleção prévia, mas, a partir dos trabalhos nas unidades, seleciona um número restrito de educandos que passam a integrar os Grupos Experimentais, como é o caso do GEM. Nesse nível, as críticas de Macedo (2008) quanto à demanda por produção merecem maior atenção, uma vez que são esses grupos que, normalmente, representam a ONG, quando solicitado pelos patrocinadores. Se bem que, quanto ao GEM, mesmo esbarrando nessa demanda, existe alguma autonomia dos educadores na construção do processo educativo musical, desde o repertório, os conteúdos, até à formação de parcerias com as escolas de música. Entretanto, como também já foi dito, o GEM não é o foco dessa pesquisa.

Nas unidades, mesmo que as demandas pela criação da trilha sonora e pela apresentação nos festivais de música, que surgiram a partir de demandas dos próprios educadores musicais, possam interromper um ou outro processo educativo, em geral, elas acabam surgindo como mais um incentivo, fornecendo material a ser trabalhado nas oficinas. Pela novidade, os festivais de música das unidades ainda acontecem de forma “*independente*” e aproveitam, em boa parte, as estruturas de palco, luz e som que são utilizadas nas apresentações de dança. Assim, tendo liberdade para trabalhar e escolher, junto com as turmas e como os outros educadores, os repertórios que serão gravados na trilha ou apresentados no festival de fim de ano, as produções, nas unidades, pelo menos até aqui, em geral, não sofrem tanta influência da demanda por apresentações. Mesmo que isso tenha sido mencionado, uma vez ou outra, por algum educador, o que se percebeu foi, no final,

um grande envolvimento de todos, uma satisfação com os resultados das trilhas, dos festivais e apresentações musicais de qualidade.

Quanto aos trabalhos de criação para a trilha sonora, Silvia relata que a música “*O Olho Fala*” (Anexo A, Faixa 8) surgiu quando ainda trabalhava o tema transversal “linguagens” com uma das turmas. Segundo ela, após algumas conversas com a turma, decidiram falar sobre a comunicação através do olhar. Silvia dividiu a turma em grupos com a finalidade de experimentar algumas melodias e, ao mesmo tempo, começaram a produzir e pesquisar textos e músicas que, de alguma forma, falavam sobre o olhar, a visão ou algo relacionado. A música acabou virando uma canção de amor.

Essa história de falar de amor veio porque soltei um dia a palavra flerte na turma e eles não sabiam o que era isso. Disse para perguntarem aos seus pais, por que eles já deviam ter feito isso, e na outra aula, chegaram exaltados de idéias dizendo sobre flerte, que praticavam isso, e daí veio a idéia de falar sobre um caso de amor (conversa por e-mail com Silvia, 13/03/2009).

Foi também trabalhando com o tema “*linguagens*” que surgiu a música “*Configuração*” (Anexo A, faixa 12). Segundo Silvia, a turma, de adolescentes, com mais tempo de projeto, queria falar sobre computadores, por que muitos deles estavam, nessa época, “*descobrimo e se aventurando no mundo da internet (orkut, msn, chat...)*”. A idéia surgiu quando Silvia, numa aula, comentou que, um dia, todos iriam “*virar digitais, já que ninguém mais dormia direito porque ficava no computador*”. Silvia conta que aquela era uma turma que estava interessada em música e os educandos começaram a explorar sons nos instrumentos para criar.

A turma do violão estava descobrimo os intervalos de segunda, que logo decidiram que isso devia ser o início da música por que haveria “suspense” que coloquei posteriormente como tensão. A turma do xilofone pensou em fazer escalas estranhas, com notas dissonantes, que soassem parecido com algo cibernético de outro planeta. A percussão veio com o refrão. Foi a música que mais precisou de ensaios com todos, pois as idéias não acabavam nunca (conversa por e-mail com Silvia, 13/03/2009).

O trabalho de Silvia de criar as trilhas, junto com os educandos, envolvendo experimentação musical, leitura e pesquisa de textos e abrindo, para além dos aspectos musicais, a discussão para questões como variadas formas de comunicação, tecnologia e cotidiano, vai ao encontro da educação musical proposta

por Koellreutter (1998, p.43,44)

Ainda com relação à produção, Silvia, na entrevista, citou uma outra turma, que havia sido formada no ano anterior, 2007, com um perfil muito parecido com aquela que tocou a música Aluá, e que, em 2008, voltou muito interessada em se dedicar aos instrumentos e criar. Isso, Segundo Silvia, possibilitou um avanço na prática dos instrumentos e, no festival de música, essa turma tocou a música “*Lua, lua, lua, lua*” (Anexo C, Faixa 4) do Caetano Veloso, que Silvia considerou “*a mais cuidadosa, porque ela tinha mais coisas diferentes [...] A mais arranjada de todas*”.

Com a mesma turma de veteranos que criou a música “*Configuração*”, Silvia relatou o processo que os levou a apresentar a música “*Pisa na Fulô*” (Anexo C, Faixa 5), com um arranjo muito próximo ao do Tom Zé. Atendendo a uma solicitação dos educandos, haviam trabalhado questões referentes às características de estilos musicais diversos, “*eles pediram hip hop, samba, sertanejo, gospel*”. Segundo Silvia, “*a atividade foi “super bacana*”. Ela levou textos, os meninos leram, discutiram. Dedicavam uma semana para cada estilo. Como as aulas eram nas segundas e quartas feiras, nas segundas, liam os textos, conversavam, ouviam cds, percebiam elementos musicais e, nas quartas, faziam vivências, tocavam os ritmos ou alguma música. Com a necessidade de preparar algo para o festival de música, pararam essa atividade e começaram a pesquisar, dentre os estilos estudados, alguma música para ensaiar. Resolveram tocar um xote e escolheram a música “*Pisa na Fulô*”. Silvia conta que mostrou e propôs o arranjo do Tom Zé, mas, em princípio, a turma achou muito estranho e preferiu tocar a versão que tinham escutado antes. Então, Silvia conversou com eles, lembrando elementos musicais que tinham percebido no estudo dos estilos e mostrando alguns elementos daquele arranjo, como a questão dos contra cantos que o caracterizava. Segundo Silvia, a turma topou experimentar, mas

foi super difícil, no início. Elas [um grupo de meninas da turma que, segundo Silvia, tinham maior liderança] tocaram todas mal humoradas. Depois que foi vendo a coisa funcionar, eles [todos os educandos da turma] começaram a achar interessante. Aí, depois, adoraram a música. (SILVIA, 2008).



Foto 23: Silvia com a turma que criou “Configuração” e tocou "Pisa na Fulô"  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

### 5.3.2 A convivência e o *Habitus*

Considerando a turma que apresentou a música “*Aluá*” e essas outras duas, vale ressaltar que Silvia relatou as atividades em três turmas com as quais realizou diferentes níveis de propostas. Na primeira turma, de iniciantes, o trabalho teve que ser mais fechado, visando à organização do grupo em torno de uma proposta. Na segunda, os educandos optaram por aprofundar no estudo dos instrumentos e, no final, apresentaram uma música com maior riqueza de detalhes no arranjo. Na terceira, a abordagem alcançou um outro nível de discussão, envolvendo diferenças entre os arranjos, elementos como contra cantos, significados e preferências musicais. Nos três exemplos, as atividades envolviam sempre toda a turma e a autonomia dos educandos foi crescendo de acordo com seus tempos de projeto.

Essa consideração é importante, pois remete a um comentário de Silvia, na entrevista, quando comparava sua experiência no Corpo Cidadão com a que teve em outros projetos onde trabalhou. Ela ressaltou que uma diferença marcante é a continuidade dos trabalhos. No Corpo Cidadão, as turmas permanecem relativamente unidas por mais tempo e, mesmo que ocorra alguma troca de educador entre um ano e outro, os meninos têm a certeza que o projeto volta. Essa característica, segundo Silvia, não é percebida na maior parte dos outros projetos que trabalhou nos quais, segundo ela, os educandos participam das oficinas “*com o pé lá fora*”, uma vez que não sabem se o projeto volta ou, se volta, se será a mesma oficina. Silvia relata que isso faz muita diferença no resultado dos trabalhos, não só

quanto à qualidade dos resultados musicais, mas também quanto às mudanças de sociabilidade nos educandos. Gal, que trabalhou em alguns desses projetos com Silvia, fez comentários no mesmo sentido.

A questão do tempo, do contato prolongado dos educandos com as oficinas, não só as de música, mas também da convivência com diversas expressões artísticas, educadores, funcionários, do contato com educandos de outras unidades, nos encontros, nas apresentações de fim de ano, remete ao conceito de *habitus "sincrético"*, apresentado por Setton (2007, p. 16-17) que coloca o sujeito como principal responsável pela "*construção de sua relação com o mundo exterior*", em um constante diálogo entre suas necessidades individuais, seus desejos e a variedade de referências com as quais convive na ONG e fora dela. Considero o conceito importante para se pensar como as identidades e os significados artísticos e sociais vão tomando novas formas e transformando as reações aos estímulos, proporcionando, como pode ser constatado nos três exemplos citados por Silvia, a possibilidade de se trabalhar, nas oficinas, diferentes níveis de questões musicais e sociais. No caso da educação musical, esse conceito se alinha à proposta de Kleber (2006) de se pensar o processo pedagógico musical na ONG como sendo um "*fato social total*".

Na entrevista, Silvia cita o exemplo de uma menina que "*tem uma coisa agitada*", mas, no festival de música, "*conseguiu tocar seu instrumento e eu sei que, no final do ano, ela passou em matemática, entendeu? E ela tava muito mal no primeiro semestre*". Silvia entende que o trabalho no projeto, "*claro que não foi só aquilo, foram várias coisas na vida dela*", foi um ponto que ajudou. E conclui: "*Tem a coisa do coletivo, musicalmente, mas tem também o individual, que a música acaba trabalhando pra esse lado, também*". Então, questioneei, nesse caso, o que ela achava que fazia essa mudança ocorrer internamente. Silvia respondeu que não tem os conhecimentos científicos necessários para dar essa resposta, mas, por intuição, acreditava que

a gente tá trabalhando com lados do cérebro dela [...] Na hora que eu consigo dessa menina, que não conseguia parar quieta, não conseguia parar de tocar nada. Quando eu vejo ela concentrada, contando [os tempos musicais] e ela conta, e para, e volta, eu sinto que tá trabalhando alguma coisa no cérebro dessa menina que tá fazendo que ela reaja melhor aos estímulos das coisas, assim, até de concentração na vida dela. Então, eu acredito que a música deve tá ajudando ela, esse tocar coletivamente, a concentrar pra estudar, tá ajudando ela a ouvir o colega, a ouvir a

professora, que ela devia não ouvir também na sala de aula [...] Então, eu sinto que a música deve ter ajudado ela, com certeza, nesses pontos que eu acho que são questões do cérebro, que eu não sei aonde, quando, como é que é [...] Lógico que ela vai afetar isso. Porque a gente vê, claramente, os resultados musicais nela. Porque que esses resultados não podem também ser nas outras coisas? (SILVIA, 2008).

Nesse caso, assim como Silvia, entendo que outros conhecimentos, talvez na área da psicologia cognitiva, seriam necessários para explicar as mudanças que ela percebeu nas reações da menina. Mas, também por intuição, poderia sugerir que, em parte, podem estar relacionadas a uma modificação no *habitus*, na forma de se relacionar com colegas, educadores, a partir dos diversos estímulos que lhe proporcionou a prática musical como fenômeno social e, no mesmo sentido, em outras oficinas e espaços de convivência no projeto.

### 5.3.3 Acompanhando as oficinas - Silvia

No dia a dia, as aulas da Silvia sempre se iniciavam com um encontro na roda, que rapidamente se transformava em alguma brincadeira. Ela, inclusive, fez questão de ressaltar, na entrevista, que considera os jogos e brincadeiras uma marca do seu trabalho, o que se comprova, na prática. Em todas as suas aulas que assisti houve um tempo reservado para essas atividades. Quanto a isso, para Silvia,

a brincadeira não é essa coisa [...] essa coisa quando fica muito apelativa [...] 'vão fazer uma roda! Vamo dar a mão!' Não tem isso, assim. Pelo menos eu não penso dessa maneira [...] Então, a brincadeira mesmo, o intuito das minhas brincadeiras e jogos é juntar todo mundo, porque, a princípio, eles chegam super ativos. Então é juntar pra poder fazer a roda. Eu não consigo só sentar na roda e falar: 'gente, vão sentar na roda?' Eu sempre puxo alguma coisa. Eu puxo uma canção e eles vêm [...] ou eu começo fazendo um ritmo e eles vêm e sentam fazendo o ritmo. Sempre tem uma passagem pra vir pra essa roda. É porque sempre tinha que começar com alguma conversa (SILVIA, 2008).

Na primeira aula que assisti, no fim de agosto, houve um rápido aquecimento, através de uma brincadeira de andar pela sala, seguindo um ritmo de samba, tocado pelo Chris, batendo palmas e trocando de lugar com os colegas através da troca de olhares. Depois, Silvia lembrou um canto que haviam começado a aprender na última aula, ensinou alguns trechos novos e passaram a cantar, enquanto Silvia ia

chamando a atenção para alguns aspectos musicais. Após isso, pegaram os instrumentos para aprender a executar a música, a turma foi dividida com o Chris, e Silvia ficou trabalhando com os violões, xilofone e metalofone.

Na segunda, no fim de setembro, a brincadeira envolvia a leitura rítmica de figuras geométricas espalhadas pelo chão da sala, que os educandos organizavam, um de cada vez, mas sempre trocando idéias com outros colegas, de diversas formas, formando figuras maiores. Num segundo momento, essa atividade passou a ser realizada com baquetas, que Silvia distribuiu aos educandos. No fim, a turma foi dividida com o Chris e Silvia ficou trabalhando harmonia e melodia da música “Aluá” com alguns, nos instrumentos.

Quando a aula terminou, ficamos conversando na sala e Silvia me disse o que haviam feito nas últimas aulas. Trabalharam com figuras geométricas. Os meninos haviam proposto formas diferentes de leitura das figuras, sem ser linearmente, e começaram a formar figuras com as figuras, como eu havia visto hoje. Depois, haviam começado a trabalhar a música “Aluá”. Ficou muito tempo passando a melodia. Disse que, pra eles tocarem aquilo hoje, necessitou de um bom tempo. Silvia achava a música tranqüila de aprender, mas o difícil, em sua opinião, seria juntar todas as partes. Explicou-me que pretendia, no arranjo para o festival, trabalhar as figuras antes da música. Chris chegou e disse que estava escrevendo o arranjo. Ficou conversando comigo e com Silvia como seria. Chris estava muito interessado no arranjo. Silvia disse a ele que gostou de suas idéias e ficaram combinando coisas de ordem prática (SILVIA, notas de Campo, 2008).

Na terceira aula, no começo de setembro, a conversa no início da aula foi longa, em função de problemas que haviam ocorrido no ônibus que levava os educandos ao projeto. Um falatório se estabeleceu. Monique e Diego eram os mais exaltados. Falavam alto e ficavam acusando a monitora do ônibus de fofqueira. Parece que eram eles os principais envolvidos na confusão. Depois de muito tumulto, Silvia disse:

“Tá”. Para tentar encerrar as conversas. Pede atenção novamente. Fala, rapidamente, que o que interessava a ela era que todos fossem pessoas bacanas dentro do projeto. Depois perguntou: “a gente entrou para a sala de música. A gente veio aqui pra fazer o que?” Vieram duas respostas de dois educandos: “tocar” e “música”. Um outro pergunta: “que música?” Silvia completa: “Dá pra fazer música de cara emburrada pro outro, brigando com o outro, falando palavrão, descontando, esperando a hora pra dar uma resposta pra outra pessoa, dá pra fazer música assim?” Um menino respondeu: “não”. Silvia concordou com ele. Monique diz: “fessora, vão esquecer esse negócio e vão fazer a aula?” (SILVIA, notas de Campo, 2008).

A aula seguiu com uma atividade que consistia em andar pela sala, partir de um pulso, e formar grupos, rapidamente, com um número de educandos que Silvia informava quando o pulso parava. Depois, se reuniram e ficaram escutando

gravações que fizeram na última aula de sons que procuraram pelo CEPE. Então, Silvia pediu que cada um procurasse um objeto sonoro pelo clube e que se encontrassem na churrasqueira em cinco minutos. Na churrasqueira, em roda, cada educando mostrava o som de seu objeto para os colegas e Silvia comentava sobre suas características. No fim da aula, Silvia ainda propôs que executassem algo, usando aqueles objetos, a partir de um ritmo que Chris produzia num instrumento. Nesse momento, a confusão de sons era tão grande que Silvia não pode conter a turma. A aula terminou.

Depois da aula, fiquei um tempo conversando com Silvia e ela me disse que haviam, na aula retrasada, assistido dvds dos grupos Stomp e Barbatuques. Chris estava perto e corrigiu que era Stomp e Partimpim. Silvia concordou. Depois, explicou que conversaram um pouco sobre som e ruído, fizeram alguns exercícios de percussão corporal e se dividiram em grupos para pesquisar os sons do clube. Por fim, comentou que os meninos estavam loucos para ficar tocando “esmurrando” os instrumentos e por isso não estava trabalhando com os instrumentos ainda. Segundo Silvia, esse era o motivo daquelas atividades (SILVIA, notas de Campo, 2008).

Na última aula que acompanhei, no fim de outubro, uma inundação na sala de música atrasou muito o início da oficina. Quando cheguei, Silvia, Chris e alguns educandos estavam limpando a sala, os instrumentos e colocando tudo para secar na área da churrasqueira. Fiquei lá com eles e cheguei a pensar que nem haveria aula. Mas houve. Como estavam sem os instrumentos, ficaram fazendo atividades com as figuras geométricas e cantando a melodia da música “*Aluá*”. Silvia ficou tentando acertar com eles o encaixe da melodia com os compassos alternados que surgiam da disposição das figuras, indicando o início e fim das frases musicais. A aula não durou muito e a concentração da turma estava muito difícil nesse dia.

#### 5.3.4 A educadora Silvia descrevendo suas propostas

Silvia, na entrevista, disse não possuir objetivos claros no que diz respeito ao ensino da música no projeto. No início, conta que estava cheia de metas, “*cheia de coisas assim, bem musicais*”. Hoje, sente que tem a função de educadora de música, mas a principal é “*ser uma presença, bacana, legal pros meninos, independente da música*”. O que deseja, juntamente com esse papel de referência,



é “trazer mais a música, também. Acho que talvez um objetivo seja a música conseguir acompanhar isso”.

Em outro momento da entrevista, comparando o resultado das produções musicais nos espetáculos de música de Ibirité ao de uma importante escola livre música, de Belo Horizonte, onde estudou desde pequena e estuda até hoje, Silvia esclarece um pouco mais o alcance de suas propostas.

Em relação à qualidade, não perde [...] O que a gente tem de diferente é o que? Tem um menino que tá lá na prática de conjunto, ele tá tocando seu metalofone, mas ele tem consciência, talvez, de que aquilo é uma escala de dó maior, ele tem essas consciências musicais que os meninos do projeto, pelo menos os meus, não têm, que eu não trabalho isso. Pode ser que daqui pra frente, até pelas mudanças que a gente vai fazer, a gente consiga [...] Mas, tirando essa questão técnica, os meninos, na questão musical, assim, de tá sentindo a música, de tá sabendo onde que é tempo forte, de tá sacando o que é um refrão, ‘então aqui eu posso tocar mais’, sabe? Essas questões musicais os meninos nossos não perdem (SILVIA, 2008).

Silvia percebe uma qualidade, em se tratando de uma educação musical coletiva.

Se a gente for pensar nela acontecendo pra todos ao mesmo tempo e o final também vai ser a apresentação de todos ao mesmo tempo [...] E que ela é uma educação musical que, claro, não tem a pretensão de formar músicos, mas a gente sente assim, muito claro, estando no dia a dia com os meninos, que ela vai fazer um diferencial na vida, mesmo. E não vai ser na vida musical, vai ser na vida do menino (SILVIA, 2008).

#### **5.4 Gustavo - mudando a rotina na Nossa Casa**

Assim como Maurício, Gustavo iniciou seus trabalhos na Nossa Casa preenchendo horários em que os educandos não estavam comprometidos com nenhuma oficina e necessitou de uma estratégia para a quebra dessa rotina e envolvimento dos educandos na sua proposta. Sua fala remete a uma objetividade na condução desse processo.

Eu cheguei no Nossa Casa, não tinha um trabalho de música, os meninos só queriam brincar [...] Aí, eu já banqueei a primeira coisa, não vão brincar nesse momento, eu tenho uma proposta pra vocês. Segunda coisa que eu banqueei: sem instrumentos, não tem instrumentos. Então, foi rico esse processo de eu ver a força que o canto tem. Eu tirei os instrumentos deles, que pra condução deles é importantíssimo, eles amam tocar qualquer tipo de instrumento, e tirei o que era só brincadeira. Assim, não que a

brincadeira, é..., as vezes pode parecer meio esquisito, tirou a brincadeira? Criança tem que brincar, mas uma hora e vinte de brincadeira não era a proposta (GUSTAVO, 2008).

Na verdade, não é que não havia, na unidade Nossa Casa, um trabalho com música. O que não havia, e começou a ocorrer em 2007 e se fortaleceu em 2008, com a entrada dos novos educadores, apresentando novas propostas de oficinas, era o trabalho de uma equipe coesa e disposta a expandir as atividades musicais no projeto. Segundo me relatou Pricila, coordenadora da unidade, as antigas oficinas de música não prendiam a atenção dos meninos e os deixavam livres demais.

Os horários livres para brincadeiras, aos quais se referiram Maurício e Gustavo, existiam porque, entre a saída dos antigos educadores e entrada dos novos, houve um pequeno período em que as turmas ficaram sem oficinas de música. A entrada de três novos educadores na unidade, Gal, Gustavo e Maurício, representou uma novidade e uma mudança na rotina dos educandos.

Outro ponto importante é que a entrada da nova equipe ocorreu em um momento de crise na Nossa Casa, devido a vários problemas na estrutura de funcionamento e do espaço físico e em meio a uma tensão, que comprometia o diálogo e a unidade entre os educadores. Uma fala do Gustavo em uma das reuniões da equipe, citada pelo Maurício na entrevista, revela bem esse momento: *“O Nossa Casa tem que deixar de ser o patinho feio da ONG”* (entrevista Maurício, 20/12/2008). Essa crise, se gerava uma desestruturação da equipe, refletia também no comportamento agitado dos educandos.

Voltando ao relato do Gustavo, referindo-se ao início de suas atividades, além da quebra da rotina dos horários livres, houve uma rejeição à sua proposta só com o canto, principalmente por parte dos homens adolescentes que disseram: *“Nossa, mas eu vou cantar? Que que é isso?”* Gustavo relata que já previa essa resistência, por conta das dificuldades decorrentes da mudança de voz e dos preconceitos que isso, normalmente, gera entre eles.

*“A partir do momento que eles começaram a ver qual era o meu trabalho, eu me surpreendi, porque esses meninos eram os últimos que eu acharia que estariam ali, por causa desta questão vocal”* (GUSTAVO, 2008).

Para Gustavo, permitir que esses educandos optassem por estar na oficina interferiu positivamente nos trabalhos. Na terça à tarde, em 2008, foram oferecidas três oficinas: capoeira, artes visuais e música. Muitos educandos já haviam

escolhido a oficina de capoeira, com a qual já possuem um vínculo e, para o segundo horário, poderiam escolher entre artes visuais, música ou irem para casa. Escolheram a oficina de música. Para Gustavo, *“esse foi o grande ganho [...] porque isso já responsabiliza o menino. [...] no ano passado não era assim. Eu cheguei no Nossa Casa, o menino tava ali e nem sabia o que eu ia trabalhar”*.

#### 5.4.1 O educador Gustavo descrevendo suas propostas

Para Gustavo, na oficina de canto coletivo, o maior objetivo é a vivência do cantar em grupo ou, como disse, *“é vivenciar a música pela voz”*. O que pretende é compartilhar o cantar *“não de uma forma tão formal, de uma forma que eu acredito mais musical”*.

Aposta na prática como o principal caminho para a compreensão e desenvolvimento musical, sempre visando um aprendizado coletivo. *“Eu preciso de gente pra aquele trabalho. Como é uma coisa muito orgânica, se eu tiver duas pessoas só cantando eles não conseguem enxergar o processo todo do canto coletivo”*.

Na entrevista, referindo-se à suas pretensões com o trabalho, Gustavo demonstra a preocupação de trabalhar a entrega, a disponibilidade para a convivência social, o não ter medo de se relacionar com outras pessoas. Quanto a isso, diz:

Mas a minha grande preocupação é o que vai ficar na vida do menino. Eu quero que, a partir do momento que ele cante, que ele tenha mais coragem também no dia a dia dele pra outras coisas, de se expor emocionalmente, de confiar nas pessoas (GUSTAVO, 2008).

Nesse sentido, Gustavo diz achar importante criar desafios que virem brincadeiras com a proposta de não ter medo de errar, não ter medo da exposição. Quando um menino erra ou acerta, erra ou acerta pra todo mundo ver. Isso, segundo ele, para que fique clara a questão da diferença do processo de cada um, e ainda para mostrar que errar não é tão grave assim. Gustavo relata que sua experiência foi positiva em relação a isso em 2008.

Isso, então, virava uma grande brincadeira, e eles levavam isso a um desafio: ‘não, vão bora! Alá, errou, e tal...’ Mas nenhuma hora, esse ano todo, senti que chegavam ao extremo, assim, de satirizar o colega: ‘Ah, ele é burro!’ ou ‘ele não deu conta!’ Não, as pessoas até levantavam da cadeira pra ensinar: ‘é assim, oh! Pega aqui!’ (GUSTAVO, 2008).

Essa preocupação em trabalhar o medo da exposição, a entrega, o desembaraço e a auto confiança é uma preocupação constante na fala e na prática de Gustavo, que encontra ressonância nas propostas de Koellreutter (1998, p.43, 44).

Gustavo relaciona sua maneira de dar aulas a uma ideologia, que coloca em prática em qualquer lugar que for trabalhar. Ressalta, entretanto, que o modo de fazer deve ser adaptado ao perfil de cada turma.

a condução, vai ser muito parecida, porque tem um objetivo aquilo, pra onde eu vou levá-los. Agora, a maneira de fazer, aí que vai mudar [...] A maneira que eu vou dar uma informação pra uma criança de uma coisa técnica vocal, não é a mesma maneira que eu vou dar para um adulto de quarenta anos (GUSTAVO, 2008).

Relata que tratou de algumas questões técnicas inicialmente, apenas para ilustrar os exercícios e aquecimentos, mas de forma superficial. “*Primeiro, eles tem que cantar e ver a necessidade daquilo na vida deles. Não adianta você falar assim: ‘respira’, ‘mas pra que eu vou respirar desse jeito?’*”.

Considera que seu trabalho de introduzir técnica vocal para os meninos na Nossa Casa foi apenas “*uma pincelada, pra criar rotina*”, para que eles começassem a lidar com o próprio corpo.

A objetividade, a rotina e a produtividade na aula fazem parte desse processo. “*Esses meninos tem que cantar cem músicas. Oito ou uma bem não me interessa*”. Gustavo percebe que os meninos entenderam isso e gostam, pois sempre pedem mais músicas. “*Eles cantando cem músicas, a vivência musical que eles vão ter é bem maior do que cantando uma música bem*”.

Ressaltou, entretanto, que “*a rotina é diferente da mesmice*”. Para ele, a rotina é apenas o fio condutor do processo.

Então, a partir do momento que você tem essa objetividade, fica até mais fácil, às vezes, você chegar numa aula e colocar um vídeo e quebrar essa rotina. Vai ser muito mais valioso do que eu deixar sempre as coisas meio soltas (GUSTAVO, 2008).

A questão da afinação do grupo foi um ponto observado por mim nas aulas e conversado na entrevista. Quanto a esse aspecto, Gustavo entende que a afinação é uma questão de referência e pergunta: *“o que é desafinar? Estou desafinando de acordo com o que?”* Por isso, em sua metodologia, a vivência vem em primeiro lugar e necessita que a pessoa esteja *“emotivamente [...] aberta para cantar”*.

Pra mim, o precioso é a pessoa se entregar. O afinar, eu que tenho que dar conta, mas é um processo longo. Agora, você ver um menino, mesmo que seja desafinado, botando a voz pra fora é rico. Porque isso, no canto, é ouro, a pessoa está se expondo, é o primeiro caminho pra ela cantar bem (GUSTAVO, 2008).

Para ele, a partir do momento em que o canto se estabelece de uma forma orgânica, o menino que estiver desafinado toma como referência um outro afinado, ou até mesmo o próprio educador, uma vez que ele também canta todo o tempo junto com a turma e daí surge um *“parâmetro auditivo”*.

Além do cantar, Gustavo diz se apoiar em outras técnicas para ampliar o entendimento musical. Uma delas é o improviso vocal, que desenvolve de duas maneiras: através de uma adaptação do método Kodály<sup>19</sup>, *“de você criar pontos de referência no corpo, junto com as alturas das notas”*, e a prática do *“improviso solto, a partir da percepção de um instrumento harmônico”*.

Gustavo conta que, na prática desse *“improviso solto”*, ele, normalmente, canta uma frase musical, dentro de uma quadratura, para os educandos sentirem aonde devem começar a cantar *“e onde que o professor fala pra eu repetir. Então tem essa questão da quadratura, da afinação e do próprio material musical que eles têm que saber que eles têm”*.

Uma outra técnica relatada é a utilização de um metalofone ligado ao canto, buscando a conscientização de *“que qualquer instrumento que você toque, a sonoridade não sai do dedo, sai da cabeça”*. Exercitava isso pedindo aos meninos que cantassem pequenas melodias para depois tocá-las no metalofone. Ressalta que apenas vivenciava isso com os meninos, sem aprofundar em questões técnicas e conclui: *“eu precisava ver que eles estavam aprendendo algo e era super bacana ver que eles estavam solfejando a música e ao mesmo tempo tocando aquele instrumento”*.

---

<sup>19</sup> A adaptação do método Kodály a que se refere é a desenvolvida pelo professor Rubner de Abreu, da Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte.(FEA)

Um ponto ressaltado por Gustavo é a importância de o educador possuir uma percepção ampla do ser humano e conhecimento técnico para saber avaliar as causas de uma possível desafinação, como timidez, mudança de voz ou tom inadequado da música. Ele afirma: *“Então, a primeira coisa pra você conduzir um trabalho assim: você tem que ter conhecimento”*.

Também se preocupa em ser uma referência positiva na vida dos meninos. Fala várias vezes na relação de confiança que pretende estabelecer com eles. Cita exemplos de meninos que se envolveram nas atividades a partir desse vínculo. *“Eles realmente criaram um vínculo. Ou seja com meu jeito de trabalhar, ou seja comigo. Alguma identificação teve. Eu achei isso positivo demais”*.

#### 5.4.2 Acompanhando as oficinas - Gustavo

No dia a dia, as aulas seguiram sempre uma linha bem definida. Com os educandos assentados em roda, nas cadeiras de braço, tipo escolar, que existem na sala de música da Nossa Casa, Gustavo, sempre com um violão, normalmente iniciava com exercícios de aquecimento vocal e percepção, utilizando um metalofone que passava de mão em mão por todos os meninos. Os exercícios baseados no método Kodály tinham lugar nesse primeiro momento.

Nas duas primeiras aulas que acompanhei, uma no início e outra no fim de setembro, após esses primeiros exercícios de percepção e aquecimento, começava o ensaio das músicas, ainda com os educandos assentados nas cadeiras, em roda. Sete ou oito músicas eram ensaiadas por aula. Eram, normalmente, as mesmas, mas havia ensaios que privilegiavam uma ou outra, conforme a necessidade ou de acordo com a construção dos arranjos. Esses arranjos, a uma ou duas vozes, sendo que alguns continham ostinatos sustentados por um grupo ou até um momento de solo, pareciam ser pré-concebidos por Gustavo, que os testava e adaptava conforme a assimilação pela turma e os resultados.

As aulas eram sempre dinâmicas e ordenadas. Após um rápido encontro na roda, no instante seguinte, Gustavo anunciava uma música ou atividade e, imediatamente, começava a cantar, ou fazia a introdução ao violão, para marcar entradas. Quase sempre sem parar de tocar ou cantar, realizava pequenas

correções, incentivava algum grupo específico ou algum educando, chamava a atenção de alguém, fazia elogios individuais ou ao grupo ou qualquer outro comentário. Quando parava no meio de uma música era para reorganizar a turma, reforçar algum combinado, corrigir afinação ou ensinar alguma novidade no arranjo.

Os intervalos entre as atividades, ou entre as músicas, eram mínimos, apenas o necessário para algum comentário ou para responder a alguma questão individual ou do grupo. Quando surgia a necessidade de comentar qualquer assunto teórico ou técnico, a abordagem era objetiva e numa linguagem acessível, que parecia ser bem compreendida pelos educandos.

As práticas do que Gustavo chamou de “*improviso solto*” aconteciam no decorrer dos ensaios e a partir da harmonia da própria música que estava sendo trabalhada. Algumas vezes, Gustavo apenas anunciava essa atividade, sem nem mesmo precisar parar a música, mas nem sempre os meninos se entregavam a ela.

Presenciei uma dessas sessões de “*improviso solto*” na primeira aula que acompanhei. Estavam ensaiando a música “*Nossa Casa Blues*”, a mesma que ensaiavam na turma do Maurício, mas, desta vez, seria só o canto. Além do improviso, o trecho abaixo é um exemplo da preocupação que Gustavo diz ter em relação à entrega, à exposição, ao perder o medo de errar (KOELLREUTTER, 1998), através das brincadeiras e desafios. É, também, um exemplo da forma prática com que trata de questões musicais com os educandos (KATER, 2004).

Gustavo para a música, apesar de que o menino do violão continuou tocando, e propõe que fizessem solos. Explica que, normalmente, no *blues*, se carrega na pronuncia das sílabas: “a gente pega uma sílaba e joga o desenho pra baixo ou pra cima, como se fosse um morrinho” (Faz um movimento com a mão imitando as curvas de um morro).

Gustavo começa a cantar e faz um ornamento no fim de uma frase na palavra *blues*. Isso chama a atenção da turma. Até o menino do violão parou. Gustavo pergunta: “percebem o que eu fiz com o *blues*?” A turma começa a rir. Alguns começam a cantar imitando. Gustavo chama novamente a atenção explicando: “quando a gente vai cantar *blues*, a gente carrega nesses desenhos assim”.

Começa a dar exemplos cantando e colocando ornamentos em partes da música. Os meninos voltam a brincar, tentando imitar o que ele fez. Sugere que cada um faça um pouquinho. Eles vão fazendo e Gustavo vai dando dicas. O clima é descontraído. Gustavo dá exemplos em que sobe o desce as notas nos ornamentos.

Letícia pergunta: “pra que isso, fessor?” Gustavo responde: “é como se fosse um enfeite no vocal, a gente chama de ornamento. Nós vamos chamar de enfeite”. Gustavo pega o violão e começa a dar exemplos de como isso poderia ser feito na música.

Um menino reclama. Gustavo diz: “vocês não escutaram”. Outro diz: “ah, ficou maior esquisito com esse trem de...” (cantou tentando imitar o que o Gustavo tinha feito). Letícia comenta, em meio a um falatório: “fessor, esse trem parece uma sirene de ambulância estourada”.

Gustavo pede a atenção da turma pra tentar escutar o que ele está querendo mostrar. Canta mais uma vez, fazendo os ornamentos. Estão atentos ao seu canto.

C.O. Desta vez, ele cantou de uma forma mais interessante do que das outras.

No final do exemplo, ele carrega mais no ornamento e a turma volta a comentar, rir e reclamar. Uns cantaram junto com ele e ele disse: “é, é isso aí!”.

Então, Gustavo propõe que cada um agora tente cantar do seu jeito, cada hora um. Diz: “eu dei o exemplo, agora vocês se virem pra cantar. Vocês estão escutando pouco. Quem escuta pouco, aprende pouco também”.

A turma estava muito agitada neste momento e ele pediu silêncio algumas vezes. Por fim, disse seriamente: “estou pedindo silêncio três vezes, vai ter que ter a quarta?” Pergunta a um menino que estava conversando se ele quer ir beber água. A turma faz silêncio, ele conta e começa a tocar o violão.

Pablo começa a cantar, fazendo os ornamentos. O resto da turma está em silêncio. Pablo estava fazendo bem. Em uma parte, perde o controle da voz. A turma ri, mas ele rapidamente recupera a afinação. Quando ele termina, recebe um elogio do Gustavo: “muito bem, cara essa é a intenção”.

Alguém comenta, brincado: “O cara, é o cara!”. Gustavo diz: “gente, escuta a música!”.

Mais um menino canta. Estava fazendo dentro da proposta e a turma em silêncio, ouvindo. De repente ele mesmo ameaça começar a rir enquanto canta, mas retoma e vai até o fim.

Um outro começa, meio desafinado. Gustavo diz: “afinação!” e canta um pedacinho com ele. O menino pega o tom e segue cantando. Ele não experimenta os ornamentos. Perde a afinação de novo. Gustavo canta junto e ele recupera. Na última palavra, da última frase, ele faz um ornamento. Enquanto ele terminava Gustavo já estava chamando a Letícia dizendo a ela: “cantar do seu jeito, mais solto”.

Ela canta, muito timidamente, faz o ornamento apenas uma vez. Quando ela termina, Gustavo chama mais um. Ele não quer, chama outro. João!

João começa bem baixinho, quase não dava para ouvir sua voz. Gustavo volta e pede pra ele começar de novo. Começa cantando com ele. Ele continua cantando, baixinho. Gustavo diz: “mais alto, João, mais coragem! Se joga, cara!” Aí ele sobe a voz e faz um ornamento interessante. Recebe um elogio do Gustavo: “Isso, cara! Isso aí, bacana!” Gustavo diz: “espera aí!” (para que desse o tempo de início do *turn around*) e continua: “se joga, vai, de novo, agora!” Ele então fecha a música cantando com vontade e fazendo um ornamento legal. Gustavo elogia. A turma se agita quando, no final, Gustavo grita: “Uooooou!”

Chama Luiz. Ele canta, fazendo ornamentos interessantes. Alguns estão batendo o pulso, de leve, na cadeira ou com os pés. No final, Gustavo diz o típico “Oooiê!” das performances de *blues*.

Outro menino começa a cantar. Começa baixinho e vai aumentando a voz aos poucos. Surpreende no final fazendo uma voz rouca, típica dos cantores de *blues*. Gustavo diz mais um “Ooooiê!” A turma se agita. Alguém diz: “Esse é o cara!”.

Gustavo chama todos pra cantar. Todos cantam. Ele pede: “mais alto, gente!”. A turma canta. Gustavo fala que aquilo que eles estavam fazendo é o que ele tinha mostrado para eles. No final, Gustavo diz: “ano que vem a gente vai treinar isso” (GUSTAVO, notas de Campo, 2008).

É interessante, nesse exemplo, que essa aula ocorreu após o episódio relatado por Maurício, quando propôs criar um *blues*, encontrou resistência, devido ao estranhamento da turma com o estilo, e desenvolveu todo aquele processo de discussões, assistirem ao dvd e criar a música “*Nossa Casa Blues*”. Aqui, a resistência inicial parece ter sido em função do medo da exposição, devido ao jeito de cantar (GREEN, 1996) que, segundo uma das meninas, parecia “*uma sirene de ambulância estourada*”. Mas, no final, um dos meninos chegou a imitar a voz rouca dos cantores de *blues*.

A partir da terceira aula observada, no início de novembro, é que o formato mudou um pouco. Após os exercícios de aquecimento e percepção, o ensaio das



músicas, já pensando na proximidade do festival, passou a ocorrer com o grupo de pé, agrupado de acordo com as vozes e trabalhando uma movimentação, bem simples, que acompanhava o canto. Um dos meninos, que nas aulas anteriores não se envolvia tanto com a prática do canto, agora tocava instrumentos de percussão e acompanhava o grupo junto com Gustavo ao violão. A última aula que acompanhei foi no meio de novembro e o ensaio seguiu a mesma linha. Esse modelo mais fechado de oficina parece estar relacionado ao aproveitamento máximo do tempo para a vivência do cantar coletivamente.

#### 5.4.3 Gustavo, o festival de música e criação para trilha

Gustavo, na entrevista, refere-se a um *“duelo que o educador vive entre conduzir um aprendizado humano dentro da vida do menino e essa condução artística”*. Disse isso se referindo à oposição que pode surgir nos espetáculos entre valorizar uma qualidade artística ou um processo educativo.

Seu relato parte de uma situação em que teve que substituir um menino que fazia um solo vocal numa música por outro, por questões educativas. Eu já havia presenciado o menino fazendo o solo e era, realmente, muito bom, pois o canto tinha uma entonação africana que ele fazia muito bem, era muito talentoso. Entretanto, segundo Gustavo, aquele menino só participava dos ensaios nos três minutos que duravam a música. No restante do tempo, *“ficava conturbando, saía e se achava o cara”*. Gustavo disse que várias conversas, inclusive com outros educadores, já tinham ocorrido com aquele menino no sentido melhorar o seu comprometimento com o grupo, mas nada adiantava. Então disse a ele que não mais faria o solo na apresentação e o substituiu por outro que, apesar de menos talentoso, mostrava maior vontade, empenho e comprometimento. Na apresentação, o substituto não se saiu muito bem. Mesmo assim, Gustavo entende que fez uma boa opção, tanto pelo lado do menino que não fez o solo, que precisava *“ter uma outra conduta, pra dar certo”*, quanto pelo lado do substituto, que se comprometeu e cantou. *“Ele foi na confiança”*.

Gustavo valorizou ser firme na responsabilização do menino por sua conduta como fundamental para o processo educativo.

Não tem que voltar atrás, porque a gente volta atrás muitas vezes. Esse voltar atrás, às vezes atrapalha muito a condução desse menino, assim, de ponto de referência: 'pra onde que eu to indo? Se o meu educador não sabe pra onde que eu to indo, como que eu vou saber?' (GUSTAVO, 2008).

A questão da entrega, da confiança nas relações aparece novamente na fala de Gustavo sobre as apresentações. Para ele o mais importante é a confiança que os meninos depositam nele. *“Então, o que eu levo pra casa, apesar do cansaço, não é o processo musical, é a confiança [...] eu consegui desenvolver um elo de confiança com eles”*.



Foto 24: Gustavo, com o coral, no ensaio geral para o festival de música da Nossa Casa

Fotografia de Pricila Soares

Sobre o processo de criação musical para a trilha na Nossa Casa, Gustavo considera que o ideal seria os próprios meninos criarem toda a música, letra, melodia e harmonia. Alcançar essa autonomia na criação, entretanto, para ele, ainda depende de muito trabalho. Ele percebe uma *“certa apatia”* dos meninos e pouco interesse em criar. Entende que a criação musical teria que ser o fim do processo, mas a demanda da trilha acaba invertendo essa ordem. Imagina que, no próximo ano, quando os meninos possuírem *“mais ferramentas musicais”* o trabalho de criação será melhor.

O processo acontece de uma maneira engessada ainda, eu jogo o assunto, proponho o tema e começamos a conversar. A partir destas conversas criamos a letra, que no início tem que ser costurada por mim. Após isso, eu crio a melodia e a harmonia. Mas o interessante é que sempre tem uma idéia que parte deles, como na música 'Será'. Um menino brincou e disse várias vezes 'será?' Ai veio à idéia (conversa por e-mail com Gustavo, 11/03/2009).

A música “*Sonho de Moleque*” (Anexo A, Faixa 7) e (Anexo C, Faixa 6), que também faz parte da trilha, teve a letra criada por um educando da Nossa Casa que, a partir de 2008, passou a integrar o GEM tocando guitarra. Ele mostrou a música para o Gustavo e cantou uma melodia para as primeiras frases. Foi Gustavo quem harmonizou e desenvolveu o resto da música.

### **5.5 Gal - Compreender para fazer**

Na construção do ambiente sócio educativo musical, em sua turma que observei no Centro Cultural, a questão para Gal foi equilibrar o desejo daqueles que já haviam tido a oportunidade de tocar os instrumentos, inclusive em palco, com as expectativas dos novatos, que haviam acabado de chegar.

Gal relata que a turma era a de meninos mais velhos, com idades entre treze e dezessete anos. A turma tinha começado os trabalhos com vinte ou vinte e dois alunos. Mais da metade era novato e alguns nunca tinham tido experiências com música. Os cinco mais velhos já tinham sido seus alunos no Corpo Cidadão, a partir de maio do ano anterior, quando ela havia começado a dar aulas na antiga unidade CIM.

Quando iniciou seus trabalhos no CIM, em meio a um momento de caos naquela unidade, Gal conta haver sido informada que tinha que produzir para o espetáculo de fim de ano. Então, não pode começar as atividades como estava acostumada a fazer, pulou etapas e começou a ver ritmos, já com instrumentos, até montar um número para ser apresentado no fim daquele ano.

Assim, quando alguns educandos dessa turma voltaram em junho de 2008 no Centro Cultural, junto com os novatos e cheios de vontade de tocar, Gal disse a eles que haviam atropelado algumas coisas importantes no ano anterior e passou direto para a montagem do repertório, para o tocar. Então, gostaria que voltassem e vissem essas coisas que não foram vistas, junto com a turma de novatos, o que seria bom para todos, pois poderiam caminhar juntos.

Sua primeira preocupação, antes de começar as atividades com os instrumentos, foi com uma iniciação nas questões estruturais da música, as relações entre tempos, sons e silêncios, dinâmicas e na técnica instrumental. Essas

atividades, normalmente envolvendo leituras rítmicas, a partir de figuras geométricas, percussão corporal e técnicas, com baquetas, demonstram uma preocupação em organizar o aprendizado musical em etapas. Compreender para fazer.

Essa linha de trabalho pode ser reforçada a partir de uma consideração que faz sobre o elemento lúdico, das brincadeiras e desafios nas suas aulas, que normalmente surgem a partir dos próprios exercícios que propõe.

Na entrevista, questionei como trabalhava a paciência dos meninos para a espera do momento de efetivamente pegarem os instrumentos. Gal respondeu que essa paciência é a que eles não têm em casa e não têm na vida, e que era

com conversas mesmo, e que na vida é assim. Eu não quero as coisas agora e vou lá, atropelo tudo. E não é fácil não. Por isso, que quando começa, tem que ser uma coisa mais lúdica [...] com as músicas, com os negócios ou brincadeira, pra não ficar essa coisa tensa [...] pra eles relaxarem e querer [...] Eu não preciso do tambor pra fazer a percussão. Ou o meu corpo [...] o chão e a mesa pode ser o instrumento. Aí eles vão percebendo que já ta rolando o negócio [...] aí ele vai tirando um pouco da ansiedade de que percussão é o tambor e o tambor grande (GAL, 2008).

Em outro momento, questionei como ela percebia a aceitação dessas práticas iniciais de leitura, pelos educandos. Gal respondeu que eles gostam das atividades de leitura.

Quando eu chego e vou mostrando, é muito tranqüilo, fica tipo uma brincadeira, e logo eles, tem uma coisa de disputa [...] de querer ver quem que consegue e acaba entrando [...] É por isso que eu ainda insisto nisso, e vejo que não é uma coisa, não é forçado, eles vão porque eles gostam. Quando eu ponho música, então, que eles tão tocando, eles acham que tão tocando a música mesmo, com o cantor, e tá lendo lá, e fica uma coisa mesmo meio que bem de brincadeira [...] quando eles vêem, o negócio já ta rolando e aí vem deles de querer mais. 'Ah, faz mais difícil! Ah!, vão trabalhar agora assim!' E aí eu vou embora, pra mim é ótimo (GAL, 2008).

No que diz respeito à escolha, ao desejo dos meninos em aprender algo, sua referência também reforça sua linha de trabalho. Falando sobre um possível salto das leituras utilizando figuras geométricas para a leitura em partitura tradicional, Gal disse que mostrava muito a "*partitura comum*", nas aulas ou quando estava estudando sozinha alguma coisa no Centro Cultural, e que alguns passaram a apresentar interesse em aprender a ler. Dizia aos educandos que

daquele triângulo, daquele quadrado, se ele entendesse, era muito fácil ele pular pro outro, pra leitura mesmo tradicional. Mas isso é se tem uma vontade do menino. Eu mostro e muitas vezes vai aparecendo perguntas, eu vou mostrando, até que acaba chegando. Aí eu acho ótimo, porque a cabeça abre completamente (GAL, 2008).

Entretanto, com relação à notação musical, pra ela não importa qual seja, tradicional ou alternativa. Na entrevista, pegou um papel com uns rabiscos que estava sobre a minha mesa de disse:

se ele entender que ele consegue ler isso daqui como música, a gente pode criar símbolos, um monte de coisas [...] Claro que se ele for querer realmente ser um percussionista, sei lá, da orquestra [...] ele vai partir para a tradicional, mas não é o caminho agora [...] se ele entender a figura que passe pra ele as divisões, a história mesmo, da importância da música de tempos forte e fraco, até chegar no ritmo, se for através do triângulo, já valeu (GAL, 2008).

Para Gal, o valor da notação está na compreensão do que se toca e seu objetivo é aguçar essa capacidade. A partir daí, entende que “o *menino começa a pensar mais, pensa, raciocina*” e se ele pensa para a música, começa a aplicar esse raciocínio em outras situações. Por isso ela não quer só tocar para o menino repetir. Gal afirma conseguir perceber diferenças em curto espaço de tempo.

Eu quero é que ele comece a perguntar, questionar. E daí, ele pergunta da música, ele vai perguntar desse copo, ele vai perguntar dessa luz, vai perguntar do computador. O menino que começa a perguntar, ele pensa diferente, e aí ele começa a querer as coisas diferentes (GAL, 2008).

Essa é uma preocupação que se refere a um ponto central na educação musical proposta por Koellreutter, o questionamento constante. (BRITO, 2001, p.18)

### 5.5.1 A educadora Gal descrevendo suas propostas

Segundo Gal, referindo-se às suas turmas no Centro Cultural, sua linha de trabalho foi a mesma em todas as turmas, mas abordadas de formas diferentes, conforme a experiência ou idade dos educandos. Ela dividiu as atividades em três níveis.

Com a turma dos menores - sete anos de idade, aproximadamente - o trabalho foi mais para o lado das brincadeiras. Brincava com os tempos musicais, inclusive para fazer um gancho com as aulas de dança de rua, aonde um trabalho no mesmo sentido já vinha sendo desenvolvido pelo educador Waldir, e com desenhos rítmicos, *“mas não muito pensando em fazer música, mesmo, era mais trabalhar a pulsação com eles [...] na hora de tocar era mais solto, não ficava presa às figuras”*. Tocavam a partir de desenhos que faziam de bonecos, partes do corpo, *“era uma coisa mais de brincadeira”*.

Com a turma um pouco mais velha, que chamou de média, contou que já trabalhava melhor a leitura das figuras geométricas, os tempos fortes e fracos, *“pensando isso no tambor”* ou no próprio corpo. *“Na turma média já era mais pensando mesmo em música”*.

Já na turma dos mais velhos, que foi a que acompanhei, Gal relata um trabalho mais avançado, explorando mais os ritmos e as figuras. Cita o exemplo de uma atividade com o quadrado, em que começava a tirar os lados para tratar do silêncio, *“eu complicava mais, ficava mais difícil a leitura”*. Passava a fazer os exercícios com instrumentos. *“Música e instrumento, ou só a música. Eu avançava a história com eles”*.

Uma outra preocupação relatada por Gal, na entrevista, é no sentido de se explorar as técnicas para se tirar diferentes sons e timbres num instrumento de percussão. Ela conta que, nas oficinas, *“tem um momento que o menino quer fazer alguma coisa, ele quer fazer - por isso que eu falo muito da escrita - mas ele não dá conta.”* Essa seria, em sua opinião, a hora de se exigir mais, de estudar técnica, leitura.

### 5.5.2 Acompanhando as oficinas - Gal

No dia a dia das oficinas, Gal prioriza uma aula programada e objetiva. Na primeira que assisti, no fim de agosto, os poucos instrumentos que havia na sala, três ou quatro jambés, só foram utilizados quando a aula estava quase terminando. O restante do tempo foi dedicado ao aprendizado de um canto africano, iniciando pelo estudo métrico da melodia, a partir da letra anotada em um quadro, com as

sílabas separadas entre barras de compasso, até o momento em que todos cantaram e os jambés foram tocados, para acompanhar o canto, por Gal e três dos educandos.

Ainda nessa primeira aula, pude perceber que a presença da Gal, por seu jeito se vestir, sua postura centrada e sempre coerente, seu tom de voz firme e suave ao mesmo tempo, suas habilidades enquanto instrumentista e a nítida paixão que demonstra possuir em relação à sua profissão, era um fator que contribuía no envolvimento da turma numa atividade que, por exigir que ficassem assentados e concentrados por muito tempo, talvez não tivesse sucesso na pessoa de um outro educador.

C.O. Me surpreendeu que os meninos se mantivessem comportados diante de uma atividade tão longa e repetitiva, mas estavam. A impressão que me dava é que essa tranquilidade da turma era decorrente de um respeito (não medo) e uma confiança nos objetivos da Gal (GAL, notas de campo, 2008).

Kater (2004) ressalta que, voluntariamente ou não, o aluno assimila padrões de comportamento do professor na construção de sua própria identidade.

O educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração (KATER, 2004, p.45).

Gal, com essa turma dos mais velhos, falava sobre a responsabilidade que tinham de aprender mais e ajudar os mais novos das outras turmas. Essa referência foi feita logo no início dessa mesma aula.

Com uma voz suave, falando baixo, mas com firmeza, Gal começa a aula. Lembrou rapidamente que eles estavam, nas últimas aulas, trabalhando um ritmo, mas que agora iriam parar para aprender uma música que já estava sendo aprendida pelos meninos da primeira turma e esta turma deveria aprender para acompanhá-los. Não foi dito quando seria esse encontro.

Informou que era uma música pequena, uma música africana e que, além de participar no canto, essa turma iria dar uma força no ritmo que era "bem forte, então vamos precisar de vocês pra dar uma força pra eles. Pra isso tem que entender aqui". Para, pois alguns conversam um pouco e atrapalham a aula.

Sem perder muito tempo chamando atenção, Gal retoma a aula. Volta a falar que, pra tocar, pra entender o ritmo, iriam primeiro entender a música "que é bem facinha". Informou que depois iriam trabalhar com as vozes, mas que ainda não era o caso. Agora iriam entender o ritmo pra poder dar a base pra que a outra turma pudesse cantar, "ou até tocar, mas com mais facilidade e tranquilidade" (GAL, notas de campo, 2008).

A segunda oficina, em meados de setembro, seguiu a mesma linha, mas os exercícios envolviam leitura rítmica das figuras geométricas, com sinalizações de métrica e intensidade, desta vez somente com palmas, sem instrumentos. No fim dessa aula, depois de todas as atividades com as figuras, presenciei uma situação em que as atividades de leitura se transformavam em brincadeiras, como referido por Gal na entrevista.



Foto 25: Gal. Oficina com leitura rítmica de figuras geométricas  
Fotografia de Rodrigo Teixeira

C.O. Gal foi passando todos os exemplos. Não tinha mais a atenção de toda a turma como no início da aula. Parecia que a turma já estava muito impaciente. No geral, executavam os trechos, mas qualquer erro ou comentário de alguém era motivo para conversas paralelas, discussões e dispersão.

Por fim Gal lançou um desafio bem humorado: “vamos chegar no último aqui, no prêmio de um milhão”. Contou e a turma foi fazendo a linha de triângulos que ela apontou. Ao final comemoraram. Gal propôs o último, em que só tocavam no tempo dois, fraco. Deu a entrada e eles tocaram. No fim, Gal comentou sobre um som que alguém estava fazendo com um anel durante o exercício. Depois Gal diz: “todo mundo conseguiu tocar tudo. Agora vamos direto, daqui até aqui. Rumo ao prêmio de um milhão”. A turma se agitou com o desafio. Uns reclamaram. Uma menina pediu a ela que mostrasse o prêmio antes colocando em cima da mesa. Combinaram, então, que seria do início ao fim do quadro. Fizeram silêncio e Gal disse: “Vão fazer bem lento. Olhar bem a figura, vocês já sabem o que é forte, fraco e silêncio”. Disse ainda: “se tiver um erro volta, zera”. A turma protestou. Alguém sugeriu que fizessem em grupo de dois, mas Gal pediu que fizessem uma geral, com todo o grupo.

Foram fazendo, se embolaram algumas vezes, mas Gal seguiu. Consertaram o ritmo até que não teve mais jeito e pararam. Um tremendo falatório se estabeleceu. Quando diminuí um pouco o barulho, Gal tentou recomeçar por duas vezes. Na terceira, mesmo que não houvesse silêncio completo ainda, começaram novamente. Gal ia pedindo calma durante a execução e marcava o ritmo. A turma embolou um pouco em algumas partes, mas chegou até ao fim do exercício. Comemoraram. Uma menina diz: “acabou a aula, fessora”. Gal diz que sim, mas antes de encerrar, diz: “O que que faz errar? Vocês já reconhecem a figura e sabem onde é forte, fraco e silêncio, mas na ansiedade, vai rápido, vai rápido e não consegue”. Disse que fariam mais na próxima aula. Alguém pergunta: “de novo?” Uma menina responde alto, em meio ao falatório das colegas: “Não é de novo, não, uai. Não aprendeu tem que fazer mais”. Com a turma saindo, Gal brinca: “Oh, olha o prêmio de um milhão aqui com ele” (GAL, notas de campo, 2008).



Na terceira oficina, no fim de setembro, todos os educandos estavam com instrumentos de percussão. Foi o primeiro ensaio do “Bolero”, de Ravel, que foi executado no festival de música por aquela turma e a aula seguiu mais ou menos o mesmo padrão: leitura do ritmo, escrito no quadro em partitura tradicional, enquanto Gal dava dicas de um melhor desempenho técnico para cada instrumento.

Até aqui, não havia presenciado nenhuma aula que saísse desse formato, apesar de que, na primeira aula, Gal, apresentando a atividade que seria feita a partir do canto africano, fez referência a uma.

*“Gal comentou rapidamente com a turma que aquela música era um canto infantil africano, que falava sobre brincadeiras de meninos do Senegal, como já haviam visto em um vídeo que foi assistido em outra oficina”* (GAL, notas de campo, 2008).

Foi a partir da última oficina que assisti, no fim de outubro, a um mês do festival de música, que eu percebi uma maior movimentação dos educandos, em clima de ensaio, com a percussão reunida em uma sala, dois educandos com violões, em outra, um grupo de meninas com flautas doce e Gal se dividindo em dar atenção a cada grupo. Nesse dia, Vaval, monitor de dança, auxiliava Gal com os meninos da percussão.

### 5.5.3 Gal, o festival de música e criação para trilha

No festival de fim de ano, duas das músicas apresentadas por turmas da Gal surgiram a partir dessas atividades propostas nas oficinas. O “Bolero” (Anexo C, Faixa 7), segundo ela, *“surgiu de uma brincadeira com os meninos”* do Centro Cultural, envolvendo a leitura do ritmo que caracteriza a música. Quanto à música “O trenzinho do caipira” (Anexo C, Faixa 8), de Villa Lobos, também surgiu de uma das atividades proposta em umas de suas turmas na Nossa Casa.

Gal relata que aquela era a turma que tinha maior número de educandos, e queria que todos tocassem e experimentassem todos os instrumentos que tinham, *“de todos os tamanhos, de todos os timbres [...] todos iam tocar tudo”*. Inicialmente, a intenção era fazer uma brincadeira chamada *“fábrica dos sons”*, para que fossem explorados os instrumentos até que chegassem num ponto de aprofundar

tecnicamente em algum e criar um ritmo. Entretanto, Gal relata “*que o tempo foi curto e o lance de disciplina... Nossa, um caos!*”, tiveram que parar a brincadeira. Foi então que, quando ela soou um apito e disse que aquilo parecia um trem, surgiu a idéia, ela falou sobre a música e propôs que ensaiassem para o festival.

Os educandos da Nossa Casa têm contato com aulas de percussão há mais tempo, por isso, a atividade envolvia questões mais elaboradas, como a exploração de timbres, vários instrumentos, aspectos técnicos e criação. Essa questão é refletida no arranjo que Gal preparou para a música, envolvendo sutilezas timbrísticas, dinâmicas e texturas que, juntamente com o violão, tocado pelo Maurício e o violoncelo, pela Silvia, foram apresentadas no festival de música e no Palácio das Artes.



Foto 26: Nossa Casa. Silvia e Maurício, no ensaio geral, tocando "O trenzinho do caipira" com a turma de percussão da Gal  
Fotografia de Pricila Soares

Na fase de criação para a trilha sonora do espetáculo, Gal não trabalhou tanto as questões musicais, privilegiando as letras, que surgiram a partir de conversas sobre assuntos do cotidiano. No caso da música “*Português molambo*” (Anexo A, Faixa 4), o assunto girou em torno das distorções sofridas pela língua portuguesa no “*linguajar*” popular, tema muito próximo aos meninos, envolvendo linguagem e identidade cultural, e que lhes proporcionou, segundo Gal, uma conscientização de características próprias ao seu grupo social.

Já na música “*Consumidor Loko*” (Anexo A, Faixa 10), a criação envolveu a imaginação sobre um tema que, na realidade desses meninos, torna-se uma questão central: o dinheiro. A música surgiu de uma pergunta feita por Gal aos

educandos: “*Se tivessem muito dinheiro, de que forma gastariam?*” Tudo que veio como resposta acabou fazendo parte da letra. “*A única polêmica foi chegar a um consenso, de onde viria o dinheiro?*” Segundo Gal, as discussões giraram em torno da importância que damos ao dinheiro e houve um grande envolvimento da turma.

A música é um *Rap*, estilo musical bem familiar a eles, que foi gravada, na trilha, por dois educandos da Nossa Casa. Um deles, o que produziu, no fim da música, os efeitos *beatbox*<sup>20</sup>, típico do estilo, era aquele que acabou não participando do festival de música, cantando um solo, em uma das músicas ensaiadas na aula do Gustavo, por falta de comprometimento com os ensaios. Além da identidade cultural com o estilo, a letra, construída junto com os meninos, conta a história de alguém que sonha ser um gari e encontra, no lixo, um bilhete do jogo do bicho premiado. A letra contém uma infinidade de objetos e valores, eleitos pelos próprios educandos, e que comprariam se estivessem no lugar do gari.

No final da música, “*um som de pipoco*”, um tiro, acorda o “*consumidor loko*”, que escorrega e cai de seu beliche e em sua própria realidade. Ele, conformado, ainda diz: “*sorte que do chão eu não passei*” (letra da música “Consumidor Loko”).

---

<sup>20</sup> Beatbox, que significa literalmente caixa de batida, refere-se a percussão vocal do hip-hop. Consiste na arte em reproduzir sons de bateria com a voz, boca e cavidade nasal. Também envolve o canto, imitação vocal de efeitos de Djs, simulação de cornetas, cordas e outros instrumentos musicais, além de outros efeitos sonoros (Wikipédia, enciclopédia livre, acesso em 05/04/2009).

## 6 CONECTANDO OS CONTEXTOS

### 6.1 O trabalho em equipe

Uma primeira característica marcante observada no dia a dia da educação musical na ONG é que se trata de um processo aberto e em construção. Estar aberto quer dizer que, dentro das necessidades, recursos, limitações e características do contexto, percebe-se uma grande liberdade na construção do processo pedagógico musical por parte dos educadores.

Outro ponto positivo, importante ser ressaltado, é que, talvez por uma feliz coincidência do destino, pela oportunidade de construir juntos um processo educativo musical, apesar das preferências individuais, a equipe de educadores musicais da ONG tem se apresentado como um grupo coeso, unido por laços de solidariedade, respeito e cooperação, que interfere positivamente no trabalho desenvolvido. Gustavo, na entrevista, coloca a questão da seguinte maneira:

A música, dentro do projeto, é meio que como o canto dentro do projeto. A gente tá numa área onde o objetivo maior, não o objetivo maior, mas as forças se concentravam muito em dança e uma equipe foi construindo um caminho paralelo, não sei nem se paralelo é a palavra certa, mas de música e de conseguir estruturar algo dentro de música. Eu acho que a gente tem uma grande felicidade de ter uma equipe coesa. E eu sinto que essa equipe coesa só existe por causa de uma coisa: de conhecimento [...] quando eu falo conhecimento, não apenas o conhecimento musical, mas o conhecimento de como saber dar uma aula, de uma percepção do ser humano, de trabalho em grupo [que se] não existir, não tem como acontecer. [...] Todo mundo sabe o que quer, isso é muito importante. Se você chegar no meio de um processo de projeto social sem saber o que você quer e sem conhecimento você é bombardeado. [...] Porque você tem que lidar com tantos conflitos, que se o seu trabalho for mais um conflito dentro daquele, você não dá conta (GUSTAVO, 2008).

Gal, comparando sua experiência na ONG com a que teve em vários projetos sociais nos quais trabalhou, relatou que percebe, no Corpo Cidadão, que *“a música não tá tão de fundo assim mais, tá vindo mais pra frente, [...] tá mais em evidência dentro de um projeto social”*. Então questionei o porquê ela achava que isso estava acontecendo e sua resposta foi:

O projeto permite isso, primeira coisa. E as pessoas que estão envolvidas, no caso da música, a equipe de música, que eu acho que sempre tá querendo mais, apostando mais, acreditando que pode ir mais. Mas a primeira coisa é que o projeto permite isso, porque os outros, era aquela história assim: acontece porque a arte, no final, todo mundo tem um produto e mostra [...] mas não acreditando mesmo que o menino possa fazer a música (GAL, 12/2008).

## 6.2 A formação dos educadores e monitores

Macedo (2008, p. 58) ressalta a importância do investimento na formação dos educadores e no saber sistematizado, que considera ainda “*muito tímido e pontual*”, concluindo, de forma geral, que nos projetos sociais “*há muitos artistas e ainda poucos educadores*”. Cita, ainda, o que Paulo Freire coloca sobre o compromisso do profissional com a sociedade.

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade - inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente (FREIRE, *apud* MACEDO, 2008, p. 58).

Na equipe de música do Corpo Cidadão, a maior parte dos educadores atua como artista e possui curso de Licenciatura. Mas não é essa a única formação que faz a diferença. Gal, por exemplo, possui uma vasta experiência como musicista e educadora, com muito anos de atuação em projetos sociais e é vista como uma referência dentro da equipe. Está, inclusive, a partir de 2009, cursando Licenciatura em Música.

Kater (2004, p. 49), aborda um aspecto ligado ao contexto interno das ONGs, que seria a formação dos multiplicadores, formados dentro das instituições. Segundo o autor, em alguns projetos sociais os responsáveis pelas aulas ou atividades musicais são muitas vezes voluntários, “*quase sempre ‘monitores’, ‘assistentes’, ‘bolsistas’ ou ‘oficineiros’ investidos da função de educar musicalmente*”.

Normalmente com dedicação profissional, mas com baixa remuneração, eles são intérpretes (percussionistas, violonistas ou jovens regentes), possuindo conhecimento pouco aprofundado [de história e teoria musical] com pouco aprofundamento no exercício da reflexão crítica, da

contextualização e da criatividade. A questão dos 'multiplicadores' merece atenção especial pela frágil formação que lhes têm sido oferecida, bem como pela falta de acompanhamento sistemático nas fases iniciais de sua atuação (KATER, 2004, p. 49).

No caso do Corpo Cidadão, a formação de monitores é uma questão que tem gerado discussões e experimentações, como é o caso do Chris e de outros monitores em formação. Chris, além de toda sua experiência como educando, esteve, como monitor, e está, como assistente de educador, em contato diário com as atividades nas oficinas, frequenta o segundo grau, frequentou o GEM desde sua criação, estudou piano, estuda percussão e teoria musical na Fundação de Educação Artística e apresenta-se como percussionista em grupos musicais, um deles junto com Silvia.

Em 2009, um novo monitor de música, Antônio Carlos (Kalsinho), foi contratado para a unidade Nossa Casa. Kalsinho toca baixo elétrico no GEM desde 2006 e foi percussionista no primeiro ano do grupo. Estuda violão e percepção na Fundação de Educação Artística e já conclui o segundo grau.

Segundo a coordenadora de projetos da ONG, Márcia Lobato, na atual proposta do Corpo Cidadão, o processo de formação de monitores contempla três aspectos que são apresentados aos jovens, visando o seu desenvolvimento. O primeiro aspecto é a participação junto aos projetos de oficinas de arte. Neste momento o jovem é orientado a optar pela oficina com a qual tenha maior identidade e possibilidades futuras de dar seqüência ao trabalho iniciado. Desta forma, as ações desempenhadas pelos monitores em treinamento são: participar das oficinas, ajudando a organizar as turmas, os materiais ou equipamentos; intervir quando necessário em questões comportamentais, ajudando os meninos a compreenderem a técnica que está sendo transmitida; corrigir os erros ajudando-os a avançar nas dificuldades, estabelecendo uma relação com os meninos de confiança e aprendizado mútuo. Fora das oficinas também há uma rotina do projeto que ajuda o monitor a se formar, desde a função da roda de conversas até os combinados que se fazem no dia-a-dia.

O segundo aspecto são os Grupos Experimentais, onde o jovem recebe diariamente a formação técnica da área de escolha. Além disso, há a vivência que ocorre durante as viagens e apresentações que favorecem um reconhecimento diferente do mundo, amplia a visão de arte e cultura, aprimorando também o

trabalho técnico e coletivo.

O terceiro aspecto busca desenvolver o conhecimento específico da pedagogia do trabalho. Leituras de textos, visitas a espaços culturais acompanhadas de momentos para reflexão e escrita dos meninos, desenvolvimento de relatórios, entre outras atividades complementares, marcam o processo de formação dos monitores no tocante a esta dimensão. A formação dos monitores tem o acompanhamento, além de toda a equipe com a qual está em contato, de uma pedagoga.

### 6.3 Aprendizado a partir do fazer musical coletivo

Um ponto comum entre as oficinas observadas é que o processo pedagógico musical é conduzido pelo fazer musical ou, como denomina Christopher Small, citado por Kleber (2006), “*musicando*”. Como verbo, o termo favorece a idéia de música como ação e “*não faz distinção entre o que os ‘performers’ e o restante dos presentes estão fazendo*”. Todos os presentes estariam envolvidos nesse processo. Nesse sentido, “*uma performance musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos*” (SMALL *apud* KLEBER, 2006, p. 30)

Apesar da presença constante da música no cotidiano das pessoas, a possibilidade delas passarem de meros expectadores, consumidores, para praticantes possibilita um contato mais íntimo com o material musical e os significados que carregam (GREEN 2001, p. 2,3).

Uma das críticas de Macedo (2008, p.61) diz respeito ao tipo de arte que se ensina nos projetos sociais. Na mesma linha, Kater (2004, p.48) critica os projetos que, em nome de uma maior proximidade com os alunos, se utilizam de músicas provenientes da mídia, “*modas fabricadas comercialmente para ‘sucessos’ efêmeros*”. Para o autor,

O aparente ‘pequeno’ equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem frequentemente levado à ‘mediocrização’ e ‘uniformização’ das atividades praticadas, comprometendo definitivamente o processo formador (KATER, 2004, p. 48).

No Corpo Cidadão, os repertórios trabalhados nas oficinas, constituídos predominantemente por músicas criadas junto com os próprios meninos, envolvendo discussões de assuntos do seu cotidiano ou questões sociais importantes, como o consumismo, diferentes formas de linguagens, entre outros; e de músicas populares, ricas em significados nas letras, nos arranjos que são construídos, favorece a cognição, a percepção, a abstração, a consciência do todo, o raciocínio e a crítica, questões centrais nas reflexões de Macedo (2008) e Koellreutter (1998).

Além disso, o processo de criação das letras, músicas, ensaios, organização dos meninos em torno da preparação para os festivais, gravações, gera uma movimentação social onde significados musicais e sociais são construídos a todo o momento. Kleber (2006, p. 40-46) a partir da teoria da práxis cognitiva, cunhada por Eyerman e Jamison (1998), aborda a produção do conhecimento através da dinâmica das forças sociais e seu poder de ressignificar as fontes e as identidades individuais e coletivas lembrando que, para os autores, *“o movimento cultural acontece em um processo de recombinação entre o interno e o externo, o individual e o coletivo”*, remetendo ao conceito de *habitus*, de Bourdieu.

#### **6.4 O aprendizado “invisível”**

No aprendizado dos repertórios, predomina o jeito informal ou, como prefere Moura citado por Sandroni (2000, p. 20,21), *“em vez de falar em ensino ‘informal’ ou ‘assistemático’ seria muito mais realista falar em ensino ‘invisível’, ou ‘não explícito’*.

Tourinho (2003) cita dois princípios pedagógicos que podem ser, em boa parte, identificados nas práticas educativo-musicais da ONG. Primeiro, o *“princípio do prazer”*, que consiste na realização, pela criança, da performance imediata, realizada no instrumento logo no primeiro contato, através de um pequeno trecho simples de música que lhe seja familiar e agradável e conseqüentemente lhe incentive a prosseguir e encarar novos desafios. O segundo, o *“princípio da utilidade”*, que recomenda ensinar aquilo que pode ser útil em determinadas situações. (TOURINHO, 2003, p. 80-83). Com relação à leitura, por exemplo, afirma autora:



A leitura precisa tornar-se necessária para o aluno, quando o processo de decifrar um código se transforma em uma conquista, uma felicidade, como encontrar o mapa de um tesouro. A leitura poderá acontecer de forma rápida e eficaz quando proposta, bastando serem respeitados sua aplicabilidade e os limites de cada grupo.[...] O princípio da utilidade pode parecer contrário às grandes linhas teóricas de educação musical escolar, mas ele é extremamente verdadeiro na prática (TOURINHO, 2003, p.83).

A aplicação prática do princípio da utilidade exige do professor uma constante atualização, versatilidade e atenção, uma vez que a aula não necessita seguir uma seqüência fechada de conceitos a serem aprendidos. Os conceitos musicais são fornecidos aos alunos apenas para satisfazer necessidades práticas, de forma a construir um conhecimento empírico sobre um aprendizado que flui da necessidade e da curiosidade do aluno.

Esse fluir na educação musical é também estudado por Mihaly Csikszentmihalyi, citado por Byrne e Sheridan (2000). Os autores descrevem um típico departamento de música em uma escola secundária na Escócia, onde os alunos encontram uma boa estrutura com instrumentos populares, guitarras, baixos elétricos, bateria e computadores com programas de edição de música. Neste espaço, trabalham coletivamente usando material de música popular, em um aprendizado ativo, que conta com a participação e colaboração entre os alunos.

Apontam, os autores, como essa situação gera um poderoso ambiente de aprendizado, onde o professor pode trabalhar habilidades específicas dos alunos e orientá-los para os próximos estágios, de forma que ocorra um aprendizado baseado no fluir. (CSIKSZENTMIHALYI *apud* BYRNE; SHERIDAN, 2000, p.46-47)

O modelo de “flow” de Csikszentmihalyi (1992) descreve, em termos gerais, a sensação experimentada por músicos, compositores e ouvintes em uma situação de fluência da performance musical. No contexto da educação musical esta experiência ocorre quando o aluno tem essa sensação do fluir após a assimilação de uma nova ou difícil progressão de acordes, de um “riff” ou um de um simples trecho musical, em decorrência de uma prática sistemática. Músicos e estudantes de diversos estilos musicais freqüentemente vivenciarão um envolvimento *sem esforço que remove da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana* (Csikszentmihalyi, 1992, p.49) e são as condições que resultam nesse sentimento de ‘fluxo’ que devem interessar ao educador musical. (BYRNE; SHERIDAN, 2000, p.47)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> “Csikszentmihalyi’s (1992) ‘flow’ model describes in general terms what many performers, composers and listeners may experience in a musical setting. In music, *optimal experience* could be said to occur when a new or difficult chord progression has been mastered or when everything comes together after a long and difficult rehearsal. Performers and learners of many types of music will often experience ‘effortless involvement that removes from awareness the worries and frustrations of everyday life’ (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.49) and it is the conditions that bring about this feeling of

Ressalvadas as diferenças existentes entre um departamento de música em uma escola secundária escocesa e a sala de música de um projeto social como o Corpo Cidadão, envolver os educandos em atividades coletivas, com instrumentos diversificados, cria o ambiente necessário ao “*fluxo*”, e a possibilidade de um “*aprendizado através de atividades significativas contendo objetivos claros e atingíveis*” (BYRNE; SHERIDAN, 2000, p. 47)<sup>22</sup>.

Kater (2004) refere-se a essa questão, apontando que a possibilidade de o educador musical colocar o aluno em contato com seus limites e potencialidades do ponto de vista musical, orientado e fornecendo subsídios para sua superação envolve mais do que questões musicais.

Porque explorar potenciais ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música, envolvendo matéria e código, por exemplo. Trata-se de um processo formador onde há incidência de esclarecimentos sobre algo momentaneamente ainda desconhecido e não apropriado, do que se ignora sobre si mesmo e que se mescla com o que é também ignorado sobre os outros e seu funcionamento (KATER, 2004, p.45).

## 6.5 O processo pedagógico musical e as transformações sociais

Dentre os motivos que me levaram a escolher o trabalho de Macedo (2008) para compor o referencial teórico desta pesquisa estão a consistência de suas reflexões e dos referenciais teóricos que fundam suas críticas aos trabalhos realizados nos projetos sociais contemporâneos e a pertinência das questões levantadas, abordando problemas que são reais e de grande importância nestes contextos, como o valor da arte como área de conhecimento, a clareza das opções políticas, o investimento na formação dos educadores e a relação entre processo pedagógico e produto, tendo em vista as reivindicações de apresentações como contrapartida aos patrocinadores

Entretanto, como já mencionei, não fica claro em seu trabalho a abrangência ou direção de suas críticas, de forma que, mesmo que Macedo (2008, p.64) alerte

---

‘flow’ that may be of interest to the music educator”.

<sup>22</sup> “Learning through meaningful activities containing clear and achievable goals”.

não ser sua intenção propor que o quadro pode ser considerado catastrófico, suas críticas causam essa impressão, pela contundência e generalização.

Por outro lado, Macedo (2008, p.91,92) propõe a ampliação do diálogo, para que ressoe “*em outras pessoas e grupos*” sem que isso queira “*dizer concordância, mas vibrações, provocações que nos façam acreditar que mudar é possível e que podemos e devemos, cada um a seu modo, participar ativamente dessa construção*”.

Nesse sentido, o que se pôde perceber na prática dos educadores musicais do Corpo Cidadão é que existe um compromisso, não só com a ampliação dos horizontes e conhecimento musicais dos educandos, mas com o desenvolvimento dos potenciais humanos como os de convivência em grupo, de percepção, comunicação, concentração, responsabilidade e outros, o que coloca os trabalhos em ressonância com as propostas de Koellreutter (1997-1998).

Macedo (2008, p.76) afirma que “*nem a arte, nem a educação são capazes de promover, por si só, uma transformação social*”. Quanto a isso, pensar o processo pedagógico musical a partir de um fenômeno social total pode ser uma possibilidade, uma vez que, mais do que envolver ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais, envolve troca de valores éticos, estéticos, bens e mensagens simbólicas entre os agentes sociais ou, conforme propõe Setton (2007, p.18), refletindo sobre a socialização contemporânea como fenômeno social total, envolvendo a todos, simultaneamente, em todas as dimensões, a fim de “*manter o contrato e o funcionamento de um consenso social, na unidade da ação*” de cada indivíduo envolvido nesse processo. A partir da conscientização das dimensões individuais e coletivas a que os agente ficam expostos nesse contexto, é possível vislumbrar transformações sociais efetivas.

Nesse sentido, o processo de produção para espetáculos, envolvendo a escolha de repertórios, criação de músicas, incluindo discussões de temas variados, arranjos e ensaios, gera conflitos e consensos produzindo conhecimentos de várias ordens, desde os ligados diretamente ao objeto artístico, aos aspectos de logística, concepção global de um espetáculo como iluminação, dimensões espaciais no palco, cenário, figurinos, além do significado de ser protagonista.

Por fim, a apresentação, momento que envolve os educandos em um fazer coletivo e colaborativo, trocando experiências, ajudando uns aos outros com figurinos, penteados, maquiagem, organização dos instrumentos; diante da possibilidade de colocar em prática seu aprendizado, em palco, com a presença de

familiares e da sua comunidade, favorece a formação de suas identidades individuais, reforçando suas auto-estimas e sentimento de pertencimento a um grupo.

Kater (2004) reforça a importância dos educadores musicais considerarem

que o significado da música se enriquece merecidamente ao ser compreendido tanto como um necessário 'fim em si' quanto como excelente e imprescindível 'meio para', beneficiando nessa ótica novas modalidades de atuação que essa profissão vem sendo progressivamente chamada a atender (KATER, 2004, p. 50)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É hora de parar. Primeiro para descansar o corpo das horas, dias, noites assentado em frente ao computador, rodeado de livros, textos, notas e idéias. Mas a cabeça não para. Chegando ao fim, todo o processo vivido durante a pesquisa, desde a idéia de realizá-la até o último ponto, do último capítulo, começa a ser reconstruído.

No início de 2006, quando entrei pela primeira vez na sala de aula, em Ibitité, e me vi rodeado de meninos e meninas de blusas azuis, caixas de flautas doces e diversos outros instrumentos, não imaginei a importância que a educação musical nesse contexto teria dali pra frente na minha vida. Considero que foi esse o início da minha pesquisa.

No primeiro capítulo, nas considerações que faço sobre o Terceiro Setor, escolhi o texto de Teodósio (2001) pelo mesmo motivo que me chamou a atenção o de Macedo (2008), ou seja, fazer referência a uma questão que, como bem salientou a autora, é central para a educação nesse setor: o financiamento das atividades e a contrapartida aos financiadores. Além de central, o problema é real. Ao mesmo tempo em que, como ressalta Macedo (2008, p.91), esse espaço “*não-formal*” vem a cada dia se tornando privilegiado para o ensino das artes, livre das amarras burocráticas inerentes ao sistema público de ensino, administrado por financiadores, empresas que utilizam “*lógicas de eficácia econômico-financeira para avaliação de suas atividades*” (TEODÓSIO, 2001, p.19-20), sem compromisso ou, às vezes, com pseudos-compromissos com valores educacionais, o risco que se corre é que, esse espaço, ainda legítimo, acabe incorporando os mesmos problemas do ensino público, ou seja, salas lotadas, baixa remuneração dos profissionais envolvidos e outros. A diferença, entretanto, é que o sistema público conta com profissionais capacitados em educação para pensar as dificuldades e tentar encontrar saídas, além de estar sob o olhar atento da sociedade que, ligada diretamente a ele, cobra eficácia e sente quando ele vai mal. No caso das ONGs, como os resultados podem ser facilmente camuflados por imagens de crianças sorrindo ou repetindo o “*chavão*” mais comum de se ouvir quando são entrevistadas, como: “*antes, eu tava na rua, agora o projeto me deu a oportunidade disso, daquilo [...]*”, a questão pode assumir uma outra dimensão, muito mais grave. A de estarmos permitindo que nossas

crianças sejam “*emprestadas*” como garotos propaganda, e pior, correndo o risco de não receberem nada por isso, nem mesmo a educação que lhes foi prometida.

O que se pode concluir, como bem coloca Teodósio (2001), é que a questão passa pela gestão dos projetos. Aos coordenadores cabe aprender a dialogar com a lógica do capitalismo e criar parâmetros sobre como colocar em primeiro plano o “*capital social*” e o processo como eixo das avaliações. Macedo (2008, p.80) se refere a isso quando aponta o risco de “*uma abordagem meramente comercial*” da arte, quando as contrapartidas são oferecidas “*a partir do entendimento que têm (os patrocinadores) da arte, da educação e das suas interações*”. Kleber (2006, p.304) alerta para a construção de uma “*mudança do paradigma do lucro monetário que impera no setor privado para um outro que privilegia o lucro social*”, e seu monitoramento, “*para que as ONGs não se tornem álibi de corporações, que têm por trás de si a miséria alheia como negócio rentável*”. É importante ressaltar ainda a responsabilidade da academia, do Estado e de toda a sociedade civil nesse processo.

No caso do Corpo Cidadão, existe um investimento na construção de uma Proposta Político Educativa, na contratação de profissionais qualificados, na avaliação dos resultados sociais, mas a questão é: e quando o financiamento faltar, acaba? Toda uma estrutura educacional, muitas vezes construída com dinheiro público, fica refém do interesse privado? A resposta para essa questão parece incerta ainda, mas é uma boa oportunidade, já que é nítido o crescimento de projetos dessa natureza, de começarmos a nos preocupar com os resultados dessa verdadeira privatização do público e definir melhor essa contradição.

Na verdade, Terceiro Setor virou uma daquelas palavras que explicam tudo e não explicam nada, carregando muitas contradições em si. Uma delas, talvez a mais importante, é que Terceiro Setor virou sinônimo de modernização da ação social ao mesmo tempo que o tema que mais se discute é justamente a necessidade de modernização gerencial do próprio Terceiro Setor. (TEODÓSIO, 2001, p.1,2).

Quanto à educação musical no Corpo Cidadão, como mencionei nesse texto, e os outros educadores mencionaram comigo, talvez por um acaso, um grupo de educadores, com formação e experiência, se encontrou em um projeto, sem tradição de ensino em música, mas aberto, na medida possível, a essa experiência. Um segundo susto levado pela ONG, o primeiro foi quando da nossa proposta de

criação dos festivais de música, em 2006, foi com relação aos custos do investimento em educação musical, devido ao preço elevado de instrumentos e equipamentos a serem comprados ou alugados para possibilitar, minimamente, uma educação musical de qualidade. De qualquer forma, um ponto importante observado nessa pesquisa é que, no Corpo Cidadão, as práticas educativo-musicais estão sendo desenvolvidas e planejadas por educadores, através de diálogos e negociações constantes com os coordenadores. Oliveira (2003, p.96) ressalta como “*as habilidades de negociação administrativa e pedagógica podem interferir decisivamente para o sucesso do profissional numa ONG*”. No mesmo sentido, o sucesso da proposta pedagógica pode ficar comprometido se não houver uma abertura da ONG em negociar sempre com o educador, sendo que, nesse caso, se não for assim, o maior prejudicado é o educando.

Quanto à proposta de interpretar as práticas educativo-musicais dos educadores a partir dos princípios pedagógicos de Koellreutter (1997-1998), o sentido de colocá-lo como referência não foi avaliar se as práticas estão ou não de acordo com esses princípios ou de achar que seriam os mais adequados. Isso, inclusive, iria contra um dos mais importantes, o questionamento constante: “[...] e também não acreditem em nada do que eu digo [...]” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p.32). Entretanto, transpor seus ideais como possíveis pontos de referência ao planejamento e avaliação das propostas educacionais em um projeto de educação musical voltado para a ação social, deve ser pensado como uma boa alternativa, uma vez que o que se pretende nesses projetos, pelo menos em princípio, é o desenvolvimento de potenciais humanos.

No Corpo Cidadão, em constante movimento de construção e adaptação ao contexto, as práticas educativo-musicais mostraram-se comprometidas, não só com o ensino e aprendizagem de conteúdos musicais, mas com o processo de desenvolvimento das capacidades humanas.

Por fim, as críticas de Macedo (2008) nos remetem, no caso da educação musical, à responsabilidade de se colocar em um palco, numa apresentação de fim de ano, por exemplo, um grupo de crianças, vestidas com figurinos, diante de luzes e um cenário maravilhoso, tocando para uma platéia de amigos e familiares, mas também de patrocinadores, e isso não passar um momento de *glamour*, que acaba logo que esses meninos retornem à realidade do dia a dia. Poderíamos até pensar que se assemelha muito à história daquele que sonhou ser um gari, na música

“*Consumidor Loko*”, viveu a glória de consumir todos os valores do mundo capitalista, mas, ao final, foi acordado por um tiro e despencou no chão do seu “*barraco*”.

Entretanto, se no processo de subir ao palco, houve troca com os colegas, construção de significados, desenvolvimento de sua percepção, comunicação, concentração, autoconfiança, criatividade, senso crítico, de pertencimento a um grupo, ou seja, se o processo educativo-musical foi voltado para o desenvolvimento de sua personalidade como um todo, o fim da história pode ser outro:

No final da música, “*um som de pipoco*”, um tiro, acorda o “*consumidor loko*”, que escorrega e cai de seu beliche e em sua própria realidade. Dessa vez, inconformado, ele pergunta: “*Por quê?*” (H-J KOELLREUTTER).



## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. SP: Cortez, 2006 (Coleção Questões de Nossa Época, v.128).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. Disponível em: <[www.abong.org.br](http://www.abong.org.br)> Acesso em: 29 mar. 2009.

BARBOSA, Ana Mãe (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 12-13

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Trad. Alvarez, M.J.; Santos, S.B.; Baptista, T.M. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994. p. 16; 134-139. (Coleção Ciências da Educação).

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, 2000. p. 6; 13;18

BRITO, Teça A. de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. SP: Peirópolis, 2001. p. 18; 26; 32-33; 40.

BYRNE, Charles; SHERIDAN, Mark. **The long and Winding Road: the Story of Rock Music in Scottish Schools**. International Society for Music Education, 2000. p. 36; 46-57.

CARVALHO, Vivian Assis. Coral Cariúnas: identidade, significado e performance. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2007. Belo Horizonte-MG.

CORPO CIDADÃO. **Proposta Político Educativa**. 2006. p. 2-14.

GRUPO Corpo. Disponível em: <[www.grupocorpo.com.br](http://www.grupocorpo.com.br)> Acesso em: 04 out. 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço cultura. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 77-96.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 149-191.

FONSECA, João Gabriel Marques. Comentários. In: KATER, Carlos. (Org.) **H.J.Koellreutter**: o espírito criador e o ensino pré-figurativo. Educação musical: Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p.58-59. (Cadernos de estudos, n. 6)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. RJ: Paz e Terra, 1983, 11ª ed. Coleção Educação e Mudança vol. 1.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 19; 27; 45; 55-57,

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução de Oscar Dourado. **Revista da ABEM**. Londrina, 1996. p. 23-35.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**. Londres: Ashgate, 2001.

GREEN, Lucy. International Society for Primeiro. In: SIMPÓSIO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL. 11-13, 2008, ago. 2008. Curso: Música Popular, Aprendizagem Informal e Educação. Professor Lucy Green, Instituto de Educação - Universidade de Londres.

GROSSI, Cristina. Atuação profissional: Quais mercados de trabalho? (Texto-base). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. **Anais**..

GROSSI, Cristina. Educação Musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional. Rio de Janeiro: **Anais da ABEM**, p. 235-242, 2004. 1 CD-rom.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto

Alegre, v. 11, set., p. 17-25, 2004.

KATER, Carlos. **H.J. Koellreutter: música e educação em movimento.** Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA, 1997, p. 6-25. (Cadernos de Estudo n. 6).

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v.10, mar. p. 43-51, 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, 2006.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v.8, mar. p. 57-62, 2003.

KOELLREUTTER, H.J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (Org.). **Educação Musical - Cadernos de estudos,** Belo Horizonte, Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, n. 6, p. 60-68, 1997a.

KOELLREUTTER, H.J. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.) **Educação musical - Cadernos de estudos,** Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997b. p. 37-44.

KOELLREUTTER, H.J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.) **Educação musical - Cadernos de estudos,** Belo Horizonte, Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997c. p.53-59.

KOELLREUTTER, H.J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.) **Educação musical - Cadernos de estudos.** Belo Horizonte, Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997d. p. 45-52.

KOELLREUTTER, H.J. "Sobre o valor e o desvalor da obra musical". In: KATER, Carlos (Org.) **Educação musical - Cadernos de estudos.** Belo Horizonte, Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997e. p. 69-78.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) **Educadores Musicais de São Paulo: encontro e reflexões.** Sao Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. p. 43-44.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e partilha**. 2008. 83f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

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

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Entre o subjetivismo e o objetivismo. **Teoria e Sociedade**, n. 10, 2002, p. 144-170.

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

ORTIZ. Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7- 29; 47;81.

PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação, pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA MÚSICA, 9, 2000, Porto Alegre. **Anais...**

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação Musical no Âmbito de Projetos Sociais: Reflexões e Práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16, 2007. CD-rom.

SANTOS, Regina Márcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibra”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, mar., p. 59-64, 2004.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrata, Magda R. G. da Silva e Maria L. Pacoal. SP: Ed. Universidade Estadual Paulista., 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, UFPE, Recife/PE, **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. p. 2-17.

SILVA, Ana Paula Ferreira. **A escola diante de alunos em situação de risco**: um antídoto ou uma armadilha. Belém, Associação Brasileira de Educação Musical. set. 2000.

SOUZA, Cássia Virgínia. Atuação profissional: Quais mercados de trabalho? (Texto complementar). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002. **Anais...**

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, mar. p. 7-11, 2004.

SOUZA, Jussamara. **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2000.

TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. **Pensar pelo avesso o Terceiro Setor**: mitos, dilemas e perspectivas da ação social organizada no Brasil In: STENGEL, M. et al (Orgs.) **Políticas públicas de Apoio Sócio-familiar** - Curso de Capacitação de Conselheiros Municipais e Tutelares. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001. Disponível em: <[www.voluntariosvale.org.br](http://www.voluntariosvale.org.br)> Acesso em: 28 mar. 2009.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

WACQUANT, Loic. **Esclarecer o Habitus**. Disponível em: <[http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/esclarecerohabitus.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/esclarecerohabitus.pdf)> Acesso em: 04 abr. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. – 3.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 23-24; 121-123.

**ANEXO**

## **ANEXO A - CD TRILHA “CONSUMIDOR LOKO”**

### **1 - Pra poder racionar energia**

Letra e música: João Basílio

### **2 - Shopping Center**

Letra: Mauricio Mariz e GEM: Marcelo Anjos, Juan Douglas, Antônio Carlos (Kalsinho)

Música: Maurício Mariz

### **3 - Outros mundos**

Letra: Luis, João Salomão, Fernando ,Denis, Paulo

Musica: Gustavo Henriques

### **4 - Português molambo**

Letra: Gal Duvalle/turma tarde Nossa Casa

### **5 - Nossa Casa Blues**

Letra: turma 1 manhã Nossa Casa/Mauricio Mariz

Música: Maurício Mariz

### **6 - Resolvi me ligar e desliguei**

Letra e música: turma manhã Cepe/Evandro Menezes

### **7 - Sonho de moleque**

Letra: Pablo Henrique Fernandes

Música: Gustavo Henriques

### **8 - O olho fala**

Música e letra: Sílvia Lima/turma Cepe

### **9 - Nossa casa**

Letra e música: turma manhã Nossa Casa/Mauricio Mariz

### **10 - Consumidor Loko**

Letra: Gal Duvalle/turma tarde Nossa Casa

### **11 - Ser ou não soul?**

Musica: Fred Jamaica

Letra: João Basílio e Fred Jamaica

### **12 - Configuração**

Letra e música: Sílvia Lima/turma tarde Cepe

## ANEXO B - LETRAS DO CD TRILHA “CONSUMIDOR LOKO”

### 1 - Pra poder racionar energia

Letra e música: João Basilio

Até então a gente tinha uma vida  
Tão maluca tão corrida e com tanto desperdício  
E todo mundo gastava além da conta  
(eu que pago a minha conta ninguém tem nada com isso!)  
A energia a madeira os metais  
Os recursos naturais, eram muito abundantes mas  
Fomos gastando de um jeito tão profundo e agora o nosso mundo já não é mais como  
antes...

Não é não...  
Não é mais como antes  
Não é não...

Foi por isso que The Jingles fez este reggae  
Pra ver se a gente consegue alterar esse ritmo louco  
É difícil, mas podemos fazer diferente  
Mudar a postura da gente  
E a vida melhorar um pouco-co-co, um pouco-co-co

Eu já to dormindo 10 horas por dia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Eu deixo a louça imunda na pia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Larguei meu emprego na cafeteria  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Até to pensando em voltar pra Bahia  
PRA PODER RACIONAR...

Agora eu almoço na casa da tia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
A mesma cueca durante três dias  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Se eu pudesse usar um playback usaria  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
E agora meu banho é com água fria

Faço faculdade de filosofia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Eu me comunico por telepatia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
Meu cachorro não late, meu gato não mia  
PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
É mais que preguiça, é total apatia  
PRA PODER RACIONAR...



Esse jeito da gente cantar não varia  
 PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
 Eu nem fiz esse reggae ele já existia  
 PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
 Na da se transforma, tudo se copia  
 PRA PODER RACIONAR ENERGIA  
 E eu vou parar de tocar bateria  
 QUE É PRA COLABORAR...

## 2 - Shopping Center

Letra: Mauricio Mariz e GEM: Marcelo Anjos, Juan Douglas, Antônio Carlos (Kalsinho)  
 Música: Maurício Mariz

Shopping Center me empurra pra multidão.  
 Sem Janelas não sei se é inverno ou verão.  
 As vitrines da loja do pop star.  
 Não me deixam partir sem antes comprar.  
 Maquiagem, shampoo, sapato, sabão.  
 Comprar tudo de tudo é diversão.  
 Tem escada que rola e sobe o andar.  
 Pra fazer deste espaço o nosso altar.

Shopping Center, disneylandia , nossa praia, nossa história.  
 Shopping Center, terapia, o remédio pra família.

Tem até cineminha pra descansar.  
 Um filminho gostoso pra namorar.  
 Pipoca com manteiga e guaraná.  
 É uma tentação, não vou evitar.  
 Se o dinheiro acabou tento arrumar.  
 Peça de porta em porta mas vou comprar.  
 O banqueiro é bacana e quer emprestar.  
 Compro tudo a prazo pra não pesar.

Shopping Center compromisso, minhas compras, meu ofício.  
 Shopping Center paraíso, tenho tudo que preciso.

Chega o final do mês não tenho dinheiro.  
 Só fatura chegando entro em desespero.  
 O dinheiro que ganho não dá pra pagar.  
 As despesas que fiz sem antes pensar.  
 Que miséria meu Deus o que eu vou fazer.  
 Com o meu nome sujo no SPC.  
 Bugiganga e bagulho me faz pensar.  
 As coisas que comprei sem nem precisar.

Shopping Center ordinário, levou todo o meu salário.  
 Shopping Center deixa disso, não me leve pro hospício.

### 3 - Outros mundos

Letra: Luis, João Salomão, Fernando ,Denis, Paulo  
 Musica: Gustavo Henriques

Será que em Marte tem vida?  
 Será que lá tem comida?  
 Será que sentem fome?  
 Será que lá existe homem?

Será que lá tem bandido?  
 Será que lá tem ladrão?  
 Será que o arroz  
 é conhecido como feijão?

Será que lá tem pessoas?  
 Será que lá tem E.T?  
 Será que os marcianos  
 são parecidos com você?

Será que lá tem tomada?  
 Será que tem extensão?  
 Será que os inventores  
 usam a imaginação?

Tudo é ao contrário  
 Cercas pulam ovelhas, estrelas nascem do chão.

Quero conhecer outros mundos Marte, Plutão,  
 Planetas que me levem além da televisão  
 Mas não como a TV do domingo  
 Quero inventar idéias e ter a minha própria invenção

### 4 - Português molambo

Letra: Gal Duvalle/turma tarde Nossa Casa

Porque que a gente fala assim  
 Tão errado assim  
 Não foi legal  
 O português de Portugal  
 Imbigo era umbigo  
 Pintia é penteia  
 Abre as oréia  
 Nós foi Nós vai Nós vei  
 Que erro fei.....ó  
 Conjuga verbo  
 No tempo certo  
 Falar correto  
 Dói  
 Olho virou zói  
 Oncotô Oncovô  
 Quem cossô Eh  
 Travei a lingua  
 Lá na infância  
 Quando criança

Mamãe dizia  
 Dederá é mamadeia  
 Comida era papá  
 Carro era bibi  
 Assim não dá  
 Então foi lá  
 Que eu comecei a inventar  
 Aí eu cresci e si esqueci eu si perdi  
 Agora eu vou andando cantarolando  
 Eu vou trocando e inventando  
 Esse Potuguês Molambo  
 Esse Molambo

### **5 - Nossa Casa Blues**

Letra: turma 1 manhã Nossa Casa/Maurício Mariz  
 Música: Maurício Mariz

Estamos no morro, tocando blues  
 No Nossa Casa pra ficar cool.  
 A vida é curta pra quem não sabe aproveitar.  
 Eu toco e danço, faço daqui o meu lugar.

De vez em quando no Nossa Casa.  
 Os mano chegam, não querem nada.  
 A vida é curta pra quem não sabe aproveitar.  
 Com este Blues chamo os mano pra tocar.

Acordo cedo, de madrugada  
 Vou me arrumar pro Nossa Casa  
 Vejo na rua pessoas que pensam em brigar.  
 A vida é curta , pra quem não sabe aproveitar.

Tem educando no Nossa Casa,  
 Que não consegue entrar na roda  
 A roda é feita pra gente se comunicar  
 Mas fora dela fico sem voz pra combinar

### **6 - Resolvi me ligar e desliguei**

Letra e música: turma manhã Cepe/Evandro Menezes

Tem tudo na vitrine  
 E o dono disse que arruma qualquer coisa que eu ainda não tenha  
 É fácil, basta pendurar, pagar na hora, ou digitar a senha  
 Se ontem eu comprei um novo game  
 Hoje passo noutra loja e compro qualquer besteira  
 E ha quanto tempo não passo nem perto da tão almejada torradeira?

Será que no banho, na hora do sabão não dá pra fechar a torneira?  
 Na hora de lanchar eu me esqueço e deixo aberta a porta da geladeira.  
 A pilha do meu rádio que me fala quanto foi jogo acaba sempre na lixeira  
 Saí lá do meu quarto e larguei aceso à toa o abajur de cabeceira.

É, a gente sabe ganhar e gastar  
 E toda hora usar e descartar  
 Sem nem ao menos procurar saber no que vai dar

É, será porque agora que eu fui perceber  
 Quem perde somos nós é que vamos sofrer  
 E agora to ligado: não é só gastar  
 Posso ajudar também

Mas não adianta só um ajudar  
 Se outros chegam para atrapalhar  
 Saber usar é saber não gastar sem precisar

### **7 - Sonho de moleque**

Letra: Pablo Henrique Fernandes  
 Música: Gustavo Henriques

Moleque esperto traiçoeiro  
 Marrento seus planos são perfeitos  
 Aonde passa desconfiam, menino quem é você?  
 Moleque não sabe o que é a vida  
 Ainda é um pequeno aprendiz  
 Quando crescer vai saber que a vida não é como a gente diz

A vida e a fome andam juntos parceiros inseparáveis  
 Pois se tem fome pensa na vida, pensa na vida e no trabalho.  
 Sentindo o prazer de no final do mês sempre ter  
 Dinheiro na carteira e algo pra poder comer

É ter prazer, prazer de viver, moleque, moleque

### **8 - O olho fala**

Música e letra: Sílvia Lima/turma Cepe

O olha olha  
 O que com dois  
 Precisa olhar e ser visto  
 Ouvido pela retina

Mas se com dois  
 Eu não te vejo  
 Meia olhada basta  
 Pra te ver por inteiro?

Escute os olhos, eu te falo  
 Te comunico pelo vento  
 A distância não limita  
 O que de longe, longe vejo.

O olha olha  
 O que com dois  
 Precisa olhar e ser visto  
 Ouvido pela retina

Mas se com dois  
 Eu não te vejo  
 Meia olhada basta  
 Pra te ver por inteiro?

Foco acerta o alvo  
 O olho que repara  
 O que não se diz  
 É sentido  
 É sentimento....

Sua boca olha e seu olhar fala!

### **9 - Nossa casa**

Letra e música: turma manhã Nossa Casa/Mauricio Mariz

Nossa Casa casa nossa capoeira percussão.  
 Pés pro alto negativa o atabaque faz o som.  
 Tambor toca uma batida contra tempo pro baião.  
 Pros que pensam que o futuro é absurdo ilusão.

Temos arte no morro.  
 Casa feita de tinta e som.  
 Nossa luta é arte.  
 Casa nossa é assim, Nossa Casa.

Canto que encanta gente, morro é coro matinal.  
 Folha e lápis no desenho diz pros olhos o sinal  
 Nossa dança é colorida tinta viva pés no chão  
 Arte fala casa nossa, fala o morro do canão

Temos arte no morro.  
 Casa feita de tinta e som.  
 Nossa luta é arte.  
 Casa nossa é assim, Nossa Casa.

### **10 - Consumidor Loko**

Letra: Gal Duvalle/turma tarde Nossa Casa

Aqui é Central/de telecomunicações/  
 Rede de Ações Comunitárias/  
 RádioTelevisão/Difusão ou confusão/  
 Revistas e Jornais/Notícias de Porta de  
 Casa ou de Cadeia/24 horas no Ar/  
 Estou aqui para falar/Notícias boas  
 Ou que seja Má/Venha companheiro  
 Se comunicar/Fala daqui fala acolá/  
 24 horas no ar/  
 Depoimento de um Consumir Loko  
 Sonhei que era gari ih/  
 Vivia no lixo/  
 Na sorte mano  
 Achei um bilhete premiado/

Jogo do bicho/  
 Hoje sou um consumidor loko/  
 Tudo que tenho gasto/e sempre é pouco/vida  
 De burguês pelo menos no sonho/uma vez/  
 Só uma vez/  
 Bermuda/camisa/boné/tênis/cabelo/cordão de  
 Prata ou de ouro/  
 No momento tudo que tenho é muito pouco/  
 Relógio/celular/som/tv plasma/lap top/  
 Video game/carro/moto/  
 Ah ah  
 Se eu tivesse dinheiro/sorria sorria/  
 Tudo isso eu compraria/da zona a disney  
 Eu iria/diversão ver meu timão gol no  
 Minerão/tudo isso a meus pés eu teria/  
 Mas a pé eu não iria/que eu não sou mané/  
 Suzuki kavasaqui ou ninja/limosine ferrari  
 Bmw ou brasilã/mas a pé eu não iria/  
 Pra minha mina escova progressiva eu pagaria  
 Pros mano um corte tipo moicano/  
 Ciclone/bilabong/lost/fox/sox/  
 A d i d a s n i k e/  
 Nicoboco/  
 Eu sou um consumidor loko/  
 N75/v8/3g/mp³ 4,5 ou 6/ps 1,2 ou 3/  
 Tv 29,32,42,52,76/  
 Ah quanto número/pirei de vez/  
 Já não sei mais o que foi  
 Que eu comprei/onde comprei/  
 Porque comprei/  
 Oi xavante pavilhão malokai/  
 Ai/ei  
 Com um som de pipoco no  
 Meu barraco/do meu beliche  
 Eu capotei/escorreguei/sorte  
 Que do chão eu não passei/  
 O triste mano/é que acordei/  
 E o Consumidor Loko eu matei/  
 Falei.

### 11 - Ser ou não soul?

Musica: Fred Jamaica

Letra: João Basilio e Fred Jamaica

Deixa de pensar bobeira  
 Larga de comprar bobagem  
 A bagagem verdadeira  
 Não precisa de embalagem

Como disse aquele sábio:  
 Quem tem tudo não tem nada  
 Deixe de ficar comprando  
 Alegria parcelada

E se a gente quer / ser protagonista  
É melhor / descomplicar  
Ser feliz à vista

## 12 - Configuração

Letra e música: Sílvia Lima/turma tarde Cepe

Será que um dia seremos digitais?  
Será que um dia seremos automáticos?

Será que um dia estarei fora de área  
para tão logo ser carregado?

Preciso que me configurem...

Delete Alt Enter  
Baixou...  
Control seta esc  
Baixou...

Para te deixar  
É só fechar a janela  
Clicar no x  
E me acostumar com a idéia  
Verá minha imagem refletida na tela  
Mas não sou eu que estou por lá  
Mas não sou eu

Preciso que me configurem...

Ponto com  
Um bit selvagem  
Declara amor em rede  
Computando a dor

Mas será um vírus?  
Será automático?  
Cibernauta equivocado  
Lembrando de onde vem

Preciso que me configurem...

Para te deixar  
É só fechar a janela  
Clicar no x  
E me acostumar com a idéia  
Verá minha imagem refletida na tela  
Mas não sou eu que estou por lá  
Mas não sou eu que estou

**ANEXO C - CD AO VIVO - FESTIVAIS DE MÚSICA****1- Nossa Casa**

Letra e música: turma manhã Nossa Casa/Mauricio Mariz  
Turmas Maurício, Gal e Gustavo  
Festival de Música Nossa Casa: 29/11/08

**2 - Nossa Casa Blues**

Letra: turma 1 manhã Nossa Casa/Mauricio Mariz  
Música: Maurício Mariz  
Turma Maurício e GEM  
Festival de Música Nossa Casa: 29/11/08

**3 - Aluá**

Música: Uakti  
Turma Silvia  
Festival de Música Cepe: 22/11/08

**4 - Lua, lua, lua, lua**

Música: Caetano Veloso  
Turma Silvia  
Festival de Música Cepe: 22/11/08

**5 - Pisa na “Fulô”**

Música: João do Vale/Silveira Jr./Ernesto Pires  
Turma Silvia  
Festival de Música Cepe: 22/11/08

**6 - Sonho de Moleque**

Letra: Pablo Henrique Fernandes  
Música: Gustavo Henriques  
Turmas Gustavo  
Festival de Música Nossa Casa: 29/11/08

**7 - Bolero**

Música: Maurice Ravel  
Turmas Gustavo  
Festival de Música Nossa Casa: 29/11/08

**8 - O trenzinho do caipira**

Música: Villa Lobos  
Turma Gal. Silvia (cello) Maurício (violão)  
Festival de Música Nossa Casa: 20/11/08