

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO-FORMAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:
UM *SURVEY* EM OFICINAS DE MÚSICA DE PORTO ALEGRE - RS**

por

CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

Porto Alegre

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO-FORMAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:
UM *SURVEY* EM OFICINAS DE MÚSICA DE PORTO ALEGRE - RS**

por

CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Música.
Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre

2005

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela família e pelos amigos.

À minha orientadora, Dra. Luciana Del Ben, por me fazer ver o conhecimento de uma outra forma.

À Dra. Alda Oliveira, Dra. Any Raquel Carvalho e Dra. Cláudia Bellochio, por acrescentarem novas possibilidades de ler o trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco, pela liberação de minhas atividades profissionais.

Ao Departamento de Música da UFPE, pela formação e atuação a mim proporcionadas.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

À Secretaria Municipal de Cultura e ao Projeto de Descentralização, por permitirem a minha inserção.

Aos oficinairos e oficinairas de música, por aceitarem participar deste trabalho.

Ao ativista de música, por me receber sempre de maneira tão gentil e atenciosa, além de ter participado da pesquisa.

Aos professores, funcionários e colegas da Pós-Graduação em Música, por todos os momentos compartilhados.

À Agnes Schmeling, Fernanda de Assis, Lélia Diniz e Lúcia Teixeira, por termos desfrutado mais do que a amizade.

À Guiomar Ribas e Magali Kleber, amigas responsáveis por minha chegada ao curso, e por tantos conselhos sábios.

À Guiomar Ribas e Lília Gonçalves, por constituírem uma pré-banca tão especial.

A Juciane, José Luiz e Ruy, pela assessoria na área de informática.

À Cleonice Bezerra de Almeida, pelo suporte dado aos meus filhos.

À Valnita e Carrie, irmãs/amigas que me “adotaram”.

À família Fürstenau, em especial ao Dr. Horst, pela tradução do alemão.

Aos meus pais, Maria José e Elpídio, e irmãos, Cristina, Betânia e André, por todo o apoio recebido e pelo amor doado.

A Jonatan, por ter mantido tudo “sob controle” e pela revisão do texto.

Aos meus filhos, Tiago, Cristiane e Jonatan, pela ausência permitida.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Os objetivos específicos foram analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ali ensinam música e qual a sua formação, e examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais e do coordenador. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em conceitos de educação não-formal, de autores da pedagogia e da educação musical. Foi realizado um *survey* de pequeno porte em 19 oficinas de música do projeto de Descentralização, da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Os participantes foram 14icineiros (profissionais que ensinam música) e o ativista de música (coordenador das oficinas). A técnica de pesquisa utilizada foi a da entrevista semi-estruturada, e os dados foram analisados qualitativamente. A partir da análise, considerei que as oficinas de música se configuram como espaços de educação musical não-formal. Os resultados sinalizam a necessidade de reconhecimento desses espaços como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional.

Palavras-chave: educação musical não-formal, formação de professores de música, educação não-formal.

ABSTRACT

This work aimed to characterise how music teaching is placed in social projects. More specifically, it aimed to analyse the dimensions that are present in the musical-pedagogical practices of the workshops, to identify the professionals that teach music and their educational background, and to examine the concepts of music education sustained by those who teach music and by the co-ordinator of the project. The research was carried out with 19 music workshops offered by the “Projeto de Descentralização”, promoted by the Municipal Secretary of Culture, from the Administration of Porto Alegre. The theoretical framework was constituted by concepts of non-formal education developed by authors coming from the fields of pedagogy and music education. A small survey was carried out, with 14 “oficineiros” (professionals that teach music) and the “ativista” (the coordinator of the music workshops). Data was collected through semi-structured interviews and qualitatively analysed. The analysis showed that the music workshops can be considered as non-formal educational spaces. The results point to the need to recognise these spaces as professional spaces of music education. As such, they also demand professional education.

Keywords: non-formal music education, music teachers’ education, non-formal education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Por que projetos sociais?.....23

TABELA 1 – Localização das oficinas por região do OP.....56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	
CAPÍTULO 1	
1 DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	15
CAPÍTULO 2	
2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....	25
CAPÍTULO 3	
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	36
3.1 Seleção dos participantes.....	36
3.2 Método: <i>survey</i>	41
3.3 Abordagem qualitativa.....	42
3.4 Técnica de pesquisa: entrevista semi-estruturada.....	43
3.5 Procedimentos de coleta de dados.....	46
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	48
PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS	
CAPÍTULO 4	
4 DAS OFICINAS: “NÃO É SÓ UM TRABALHO ESPECÍFICO DE MÚSICA... É MUITO MAIS ABRANGENTE.”.....	53
4.1 A Descentralização – “É um projeto a fú, tri!”	53
4.2 Atividades e funções da música – “A música é uma isca... uma ferramenta de resgate da cidadania.”	61
4.3 Os oficinandos.....	74
4.3.1 Faixa etária – “É um grande jogo de cintura...”	74
4.3.2 Expectativas – “Eu vou aprender a tocar!”	76

4.4 Opinião dos oficinairos sobre o projeto – “É difícil, mas [...] ele tem resultado.”	80
4.4.1 “E, além do cachorro que fica latindo horrivelmente, [...] começou a vir pedra.”.....	82
4.4.2 A Mostra da Descentralização – “O orgulho da galera...”.....	91
4.5 As reuniões – “Um baita momento de crescimento.”	94
4.6 O ativista – “O ativista cultural é, na verdade, o supervisor das oficinas.”	99
CAPÍTULO 5	
5 DO OFICINEIRO: “OFICINEIRO É UM ‘TROÇO’ CURIOSO. TEM PERFIL MESMO!”	102
5.1 Seleção dos oficinairos – “O que é que eu estou fazendo aqui?”.....	102
5.2 Chegada ao projeto – “Às vezes até eu tenho que me cuidar para que isso não tome o espaço do músico.”.....	105
5.3 Formação – “A cada ano a gente aprende um pouco mais.”.....	107
5.4 As experiências anteriores – “Uma coisa vai puxando outra. Um projeto vai puxando outro.”.....	110
5.5 Habilidades – “Se não é músico, não é professor de música...”.....	114
5.6 Concepção de professor de música – “Eu não sou professor de música.”.....	122
5.7 Concepção de aula de música – “Não é aula de música, mas é.”.....	124
5.8 Autonomia – “Liberdade total. Liberdade total mesmo.”.....	128
CAPÍTULO 6	
6 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL – “QUANDO TU VAIS PARA A OFICINA MESMO, A EDUCAÇÃO MUSICAL É O QUE É...”	131
CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICES	165
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

As trilhas que percorri profissionalmente me levaram ao caminho do ensino de música na educação superior. Para chegar ao curso de licenciatura em música, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), passei, antes, por escolas de música situadas em igrejas, academia de dança, escolas específicas de música e escolas do ensino fundamental da rede municipal e da rede estadual. Essa é uma rota bem conhecida entre os que atuam como professores de música.

As marcas conseguidas durante o percurso integram, hoje, tanto o meu *curriculum vitae* quanto meu *curriculum mortis*¹. Algumas mais foram acrescentadas no período em que estive como coordenadora e professora do curso de licenciatura em música da UFPE, e uma delas determinou a realização deste trabalho.

Era comum a coordenação do curso ser procurada, no decorrer do ano letivo, por instituições que trabalhavam com educação, a fim de estabelecer parcerias ou convênios que envolviam estágios extracurriculares dos licenciandos. Uma delas, o

¹“O Curriculum Mortis, quer dizer, aquele conjunto de verdades desagradáveis, constrangedoras, dolorosas e que constituem o avesso existente, embora muitas vezes mentido, sonogado, do Currirulum Vitae.” (KONDER, 2005). Tomei conhecimento desse termo nas “conversas em forma de aula” do prof. Dr. Michel Zaidan Filho, da UFPE.

Centro de Educação Popular Mailde Araújo (CEPOMA), não apenas me marcou, mas deixou uma profunda cicatriz que ainda não está completamente curada. Essa escola comunitária desenvolve, em Recife, um trabalho de educação infantil aliada à cultura popular, mais especificamente, ao maracatu. O Nação Erê, grupo de maracatu formado pelos alunos, já é reconhecido nacionalmente, em gravação do selo Palavra Cantada.

Foi a partir de sua carta-proposta que construí meu projeto de mestrado para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A distância entre Porto Alegre e Recife, porém, inviabilizou a realização da pesquisa. No entanto, a busca por um novo tema me ajudou a descobrir outros espaços onde ocorre o ensino de música sem uma intervenção mais efetiva dos que refletem sobre ele.

Em sala de aula, ouvia dos alunos sobre as dificuldades em ensinar nesses espaços, por serem, na maioria das vezes, desconhecidos para eles. Em alguns casos, o receio de ser malsucedido era razão suficiente para o estágio ser recusado pelos alunos. Esse posicionamento, defendido por alguns como uma atitude responsável, contribuía para perpetuar a situação. Não se aceitava o estágio por desconhecer aquelas realidades e, sem conhecer tais contextos, não se arriscava a ir até eles.

A fim de contribuir para a alteração desse quadro, decidi investigar como se caracteriza o ensino de música inserido nos projetos sociais. O *locus* escolhido foi o projeto de Descentralização, ligado à Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura

de Porto Alegre, por oferecer, entre suas ações, oficinas de música nas 16 regiões do Orçamento Participativo, na capital. Decerto, cada espaço investigado, esse, inclusive, dará pistas para a caracterização de uma educação musical não-formal ou não-escolar, como é também denominada.

Osicineiros e o ativista de música do projeto de Descentralização foram os participantes desta pesquisa. O depoimento deles, colhido por meio de entrevistas semi-estruturadas, me deu subsídios para analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas, examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais, além de identificá-los e caracterizar sua formação. Esses objetivos, aliados ao número de participantes, conduziram-me para a definição do *survey* como método da investigação, com uma abordagem qualitativa.

O referencial teórico que conduziu a pesquisa se constituiu de alguns autores que apresentam a educação não-formal ou não-escolar como possíveis de ser um campo dentro da educação. Na área de pedagogia, autores como Afonso (1992), Colom (1998a, 1998b), Vásquez (1998), Gohn (1999), Libâneo (1999) e Simson, Park e Fernandes (2001) vêm constituindo o que Afonso denominou de uma sociologia da educação não-escolar. A sistematização que propõem objetiva a caracterização do campo da educação não-formal, incluindo a formação profissional para atuação nessa modalidade de ensino. Entre as várias possibilidades da educação não-formal, Colom (1998a) apresenta a educação urbana, aquela que envolve as instâncias administradoras da cidade. É por meio da educação urbana que se estabelece uma intervenção para a compensação educativa não-formal. Também na área de educação musical, vários autores discutem essas questões e

argumentam no sentido de mostrar a necessidade de se conhecer esses espaços para uma atuação mais efetiva dos professores de música (ARROYO, 1999; GREEN, 2000; SANTOS, 2001; OLIVEIRA, 2000, 2003, entre outros).

Apresento, neste trabalho, os resultados a que cheguei, concluindo um processo que começou com a seleção do tema e dos participantes, no entremeio, as entrevistas, sua transcrição, “transcrição”² e análise. A estrutura da dissertação tem um *design* semelhante. A primeira parte está dividida em três capítulos. O primeiro inclui a delimitação do tema, a revisão da literatura e as questões que conduziram a pesquisa, o segundo expõe o referencial teórico e o terceiro, a metodologia. A segunda parte traz a análise dos dados em três capítulos. Os dados foram divididos em duas categorias: das oficinas e dosicineiros, apresentadas no quarto e no quinto capítulos. No sexto capítulo, retomo a formação e a atuação profissional. Logo em seguida, apresento a conclusão.

Para uma leitura mais fluente do texto, devo dar alguns esclarecimentos. Todas as citações em português foram mantidas no original, seja ele de Portugal, seja do Brasil. As citações, originalmente em espanhol e inglês, foram traduzidas por mim. E a tradução do alemão, por sua vez, foi realizada pelo Dr. Horst Fürstenau.

Pretendi, com esta pesquisa, contribuir para minimizar o desconhecimento sobre o ensino de música inserido em projetos sociais. A análise dos dados coletados junto ao ativista e aos profissionais que ensinam música poderá ajudar a refletir, entre outras coisas, sobre como é definida a inclusão do ensino de música

² GATTAZ, 1996. Ver o conceito na p. 48.

nos projetos sociais e em que dimensões ele atua, gerando dados que contribuam para a definição da educação musical não-formal, para a discussão dos currículos de licenciatura em música e para uma maior relação entre formação e atuação profissional.

PARTE I: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1

1 DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

A atuação profissional do educador musical remete-nos, quase imediatamente, ao espaço escolar. É esperado dos egressos dos cursos de licenciatura em música que eles atuem na educação básica, uma vez que tais cursos os habilitam para tal³. No entanto, os espaços de atuação são múltiplos e essa multiplicidade é apontada por Del Ben (2003, p. 31) como uma das particularidades da formação do professor de música.

É possível constatar essa variedade de *locus* de atuação antes mesmo do término da graduação. Cereser (2003, p. 86), ao investigar os licenciandos dos cursos de música das universidades federais do Rio Grande do Sul, relata que,

[em relação] aos espaços de atuação, os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência.

Esses espaços são similares aos apresentados por Kraemer (2000) em seu modelo estrutural pedagógico-musical. O autor, ao focar os problemas da apropriação e transmissão de música, propõe como campos de aplicação e análise, entre outros,

a educação musical escolar e extra-escolar, processo de impregnação músico-cultural na família, nos jardins de infância, escola de música, escola, escola superior, escola popular, instituições de formação continuada, aulas particulares, em corais, conjuntos, organizações comunitárias. (KRAEMER, 2000, p. 67).

A importância de se pensar sobre o espaço de formação e o espaço de atuação do professor integrou o debate sobre “formação: qual concepção” iniciado por Bellochio (2003, p. 17), no 11º Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Ao dialogar com o texto desse fórum, Del Ben (2003, p. 32) afirma que é “a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional.”

Além de aparecer como uma proposição dos pesquisadores da área, a necessidade de “integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania” (BRASIL, 2001, p.14) consta também do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O documento afirma ser preciso,

para contemplar a complexidade dessa formação, [...] instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 52).

³ Conforme Art. 1º, da Resolução CNE/CP 01/2002: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.”

O Parecer também aponta para a possibilidade de atuação/formação em campos específicos, como “crianças e jovens em situação de risco” (BRASIL, 2001, p. 44), no eixo que articula a formação comum com a específica.

Acompanhando a trajetória das pesquisas desenvolvidas na área de educação musical, tanto no Brasil como no exterior, pode-se constatar o número crescente de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Utilizando diferentes metodologias, os trabalhos realizados por Conde e Neves (1984), Campbell (1989; 1991; 1998), Okafor (1989), Trimillos (1989), Rios (1995), Prass (1998), Stein (1998), Arroyo (1999), Green (2000, 2001), Tanaka (2001) e Candusso (2002) investigaram espaços que articulavam ensino e/em manifestações culturais, enquanto Lima (2002) e Kleber (2004) se detiveram sobre projetos comunitários.

O aprendizado fora do ambiente escolar foi investigado também por Finnegan (1989), Gomes (1998), Corrêa (2000), Souza (2001a), Hentschke; Souza; Cunha; Bozzetto (2001), Pinto (2002), Ramos (2002), Fialho (2003), Wille (2003), Araldi (2004) e Schmitt (2004). Uns se voltaram para os processos de auto-aprendizagem, alguns para a aprendizagem em grupos musicais e outros, ainda, para a aprendizagem por meio de programas de rádio e televisão.

Uma outra linha de pesquisa abordou os espaços não-escolares como locais de atuação profissional do professor de música. O trabalho de Bozzetto (1999), por exemplo, investigou os professores particulares de piano. Entretanto, a relação entre os espaços e a formação inicial de professores de música ainda é um tema pouco

pesquisado. Um dos poucos trabalhos sob esse viés foi realizado por Arroyo (2000), com alunos da disciplina Prática de Ensino, do curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Ao relatar a experiência, a autora descreve como conduziu os alunos

[a] transitar entre o escolar e o extra escolar, o 'formal' e o 'informal', o cotidiano e o institucional, [...como] um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam. (Ibid., p. 89).

Os temas dos encontros anuais da ABEM têm refletido as discussões sobre a atuação do educador musical na sociedade contemporânea. Em 2001, por exemplo, ao tratar sobre a “Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”, o debate contribuiu para a reflexão sobre o ensino de música, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, e sobre a formação do professor de música para atuar em diversos contextos (ver SOUZA, 2001b; HENTSCHKE, 2001).

No 11º Encontro Anual da ABEM, Oliveira (2003, p. 95) destacou o “terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais” como um mercado de trabalho que está “em franco desenvolvimento para o educador musical” (Ibid., id.). Essa proposição é compartilhada por Kleber (2003), que vê o terceiro setor e os projetos sociais como

um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social tomando a educação e a cultura como dimensões da sociedade capazes de uma verdadeira transformação social. (KLEBER, 2003, p. 3).

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (STEPHANOU *et al.*, 2003).

Segundo Gohn (2001, p. 16-17),

estas organizações [sociais privadas], situadas no âmbito não-governamental, reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo onde combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos.

A música tem exercido um papel importante nesses projetos. Conforme Wickel (1998, p. 7), ela “participa de forma considerável na configuração do nosso dia-a-dia [e suas] propriedades de certa forma nos desafiam a [usá-la] de modo dirigido como meio em todas as áreas da atuação social.” Isso fica evidente na *home-page* do Grupo Cultural Afro Reggae (GCAR), projeto desenvolvido desde 1993, em Vigário Geral, no Rio de Janeiro – RJ. Dentre as informações da página inicial, o GCAR afirma que,

apesar de toda a diversidade de atividades, a música tem sido em Vigário Geral o melhor instrumento para atrair os jovens a participar do GCAR. O sucesso obtido com a Banda Afro Reggae, tanto artístico quanto como modelo de projeto social, fez com que outros jovens quisessem percorrer o mesmo caminho e, hoje, temos em Vigário, mais três grupos musicais, que estão em fase de amadurecimento, mas que já fazem apresentações públicas: Banda Makala (antiga AfroReggae II), Afro Lata e Afro Samba. (www.afroreggae, 2003).

A importância da arte, incluindo a música, é percebida também pelos financiadores. O Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES), por exemplo, selecionou, em 2003, através do programa “Transformando com Arte”, 52

projetos sociais, considerados exemplares, que “utilizam a arte e a cultura em suas mais variadas linguagens e expressões, para a formação educativa de crianças e jovens em situação de risco social em diversas regiões do País” (www.bndes, 2003). Entre os selecionados, estão vários projetos que utilizam a música como foco.

Outro segmento a destacar a função da arte nos projetos sociais é a imprensa. Em 2001, a Editora Abril publicou uma edição especial da Revista Veja – Guia para fazer o bem – onde apresenta uma matéria intitulada “Libertar pela arte”, destacando os “projetos [que] utilizam atividades artísticas [entre elas, a música] como ferramenta de transformação das condições de vida de crianças e adolescentes” (www.veja, 2001). Para Armani (2003, p. 15), há “uma crença de que é possível, efetivamente, resolver problemas sociais através de projetos sociais.” Ainda segundo o autor, a contribuição dos projetos sociais está em oferecer condições para o enfrentamento dos problemas, mas não necessariamente solucioná-los. Entre as contribuições que o autor apresenta, estão:

Pode[r] promover a experimentação e a inovação metodológica; pode[r] fortalecer organizações comunitárias e a participação na vida política e social; [...] pode[r] também ajudar na recuperação da auto-estima e da dignidade humana de setores sociais excluídos. (ARMANI, 2003, p. 15).

Uma característica evidente nos projetos sociais acima referidos foi a predominância da percussão como a principal atividade musical. A necessidade de refletir sobre a parceria entre a percussão e projetos sociais resultou no I Simpósio Brasileiro de Percussão e Ação Social, realizado de 24 a 26 de maio de 2000, no Centro de Convenções, da Universidade Estadual de Campinas – SP. Inscreveram-se no evento cerca de 30 projetos sociais que têm na percussão o principal

elemento de trabalho (FAVA, 2000, p. 16). Uma segunda edição foi realizada em 2002. Essas experiências educativas em música percussiva foram retomadas no seminário Rumos da Percussão, realizado em 29 de novembro de 2003, em Recife – PE, através dos relatos das Organizações Não-Governamentais (ONGs) Daruê Malungo, Centro Maria da Conceição, Nação Erê, além do Conservatório Pernambucano de Música e do Instituto de Ação Social e Cidadania (IASC).

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar os projetos pela *web*, que a maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacam assumem a posição de oficinairos. Em outros, como no Projeto Jovens Escolhas, financiado pelo Credicard, 20 jovens entre 16 e 21 anos, moradores das comunidades de Paraisópolis e Jardim Colombo, em São Paulo – SP, são capacitados pela ONG Meninos do Morumbi⁴ para atuar “no campo musical, [...] realizando oficinas musicais” (www.credicard, 2003).

Dentre os que contam com a participação de licenciados em música e/ou assessoria de escolas de música, há o projeto “Música e Cidadania”, realizado em Florianópolis – SC, que tem na coordenação uma licenciada em música (ver LIMA, 2001); o “Herdeiros da Vila” (Escola de Samba Unidos de Vila Isabel), que tem uma parceria com o Conservatório Brasileiro de Música, e o “Instituto de Educação Artística de Xerém”, patrocinado por Zeca Pagodinho e assessorado pela Escola de Música Villa-Lobos (ver www.papodesamba, 2003). Na Bahia, a Escola Pracatum de

⁴ A ONG Meninos do Morumbi (SP) e o projeto Villa-Lobinhos (RJ) são os projetos sociais investigados por Kleber (2004), em pesquisa de doutorado, com o objetivo de verificar “como se configuram esses espaços de prática de educação musical e como se constroem os significados, o

Música contou desde o início com a assessoria da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (ver OLIVEIRA, 2003).

Esses dados me levaram a alguns questionamentos: Quais são as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais em projetos sociais? Que profissional ensina música? Qual sua formação? Qual sua concepção de ensino de música?

Fiz, então, um levantamento inicial sobre os projetos sociais desenvolvidos na cidade de Porto Alegre e constatei que eles seguem a mesma estrutura dos projetos acima mencionados. No entanto, eles se diferenciam por serem financiados, em sua maioria, pelo poder público. Essa característica é apontada por Armani (2003, p. 14, grifo do autor), quando mostra que “a ação social no âmbito governamental vem, cada vez mais, sendo projetada e gerenciada através de *projetos e programas*.” Apresenta-se, assim, um novo espaço de atuação que conjuga as políticas públicas e a sociedade. Segundo Stephanou *et al.* (2003),

A política pública envolve um conjunto de ações diversificadas e continuadas no tempo, voltadas para manter e regular a oferta de um determinado bem ou serviço, envolvendo entre estas ações projetos sociais específicos.

Os autores defendem que os projetos sociais são ferramentas de ação social e devem ser utilizadas pela sociedade. É através deles que a sociedade pode intervir na implementação de políticas sociais, contribuindo, desse modo, para mudanças tanto na esfera estatal quanto na própria sociedade. Os projetos, assim, são uma via de mão dupla. Funcionam como articulação da sociedade civil com o

sentido do fazer musical na vida dos adolescentes a partir de suas condições de vida cotidiana

Estado, por um lado. E, por outro, são uma forma de intervenção do Estado nessa sociedade, como mostra o quadro abaixo:

FIGURA 1: Por que projetos sociais?



(Fonte: STEPHANOU *et al.*, 2003)

Para atuar nesses espaços a “formação nem sempre é exigida, apesar de necessária” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 12). No entanto, ao pensar na formação dos professores de música para atuação também nos projetos sociais, não se pode “desconsiderar o contexto no qual está inserida [a educação musical] e a quem está voltada” (Ibid., id.). É necessário lembrar que os projetos “podem se tornar instrumentos importantes para a organização da ação cidadã, capazes de aumentar as chances de êxito de uma intervenção social” (ARMANI, 2003, p. 15).

associados aos valores simbólicos presentes nas suas respectivas culturas.” (KLEBER, 2004, p. 677).

Santos (2001, p. 42), convida a “reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento.” Segundo a autora, teremos, assim, a possibilidade de alargarmos os enquadramentos redutores de formação e atuação profissional e das competências necessárias para viver os papéis sociais que aí vão se configurando. A necessidade de pesquisas diagnósticas é apontada por Hentschke (2001, p. 69) como uma forma de identificar os “espaços ou campos profissionais disponíveis para atuação de professores de música.”

Com o propósito de contribuir para compreender esses espaços, este trabalho teve como objetivo caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Mais especificamente, busquei analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ensinam música, caracterizando sua formação, e examinar as concepções sobre música e educação musical desses profissionais (oficineiros) e do coordenador (ativista). O projeto selecionado foi o de Descentralização, coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Embora duas oficinas de música, integrantes do projeto, já tivessem sido etnografadas (STEIN, 1998), este trabalho pretendeu ampliar as informações já disponíveis sobre elas, relacionando as concepções e práticas ali desenvolvidas à formação de professores de música.

CAPÍTULO 2

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Por ter decidido caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais, a revisão da literatura me conduziu a alguns pesquisadores que debatem sobre o ensino de música em espaços não-escolares. Nesses trabalhos, tive acesso a vários teóricos que, tanto na área de pedagogia quanto na área de música, vêm constituindo uma sistematização sobre a educação que ocorre fora das escolas. A opção por adotar conceitos de educação não-formal e educação urbana se deu por acreditar que, embora haja uma discussão sobre a adequação desses termos, como exponho a seguir, os considereei os mais pertinentes para o trabalho em questão.

O debate sobre os termos formal, não-formal e informal na área da educação musical vem ocorrendo mais sistematicamente desde o ano de 2000. No 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Oliveira (2000) alerta para a possível inadequação desses termos para a área de música. Inicialmente, sua reflexão partiu dos termos formal e informal propostos no tema do evento⁵. Oliveira menciona que, nos países considerados desenvolvidos, a distinção entre os dois termos se dá pela formalização legal, ou seja, a educação formal ocorre em espaços escolares, enquanto que a educação informal, em espaços não-escolares (Ibid., p. 18). Segundo a autora, no Brasil, essa definição é inconsistente, pois há uma tendência a se classificar como informal toda aprendizagem que está ligada à tradição oral (espontaneidade), enquanto a tradição escrita e acadêmica (sistematização) é vista

⁵ Educação musical: transitando entre o formal e o informal.

como formal. Não se reconhecem as formalidades existentes na tradição oral nem as informalidades que são possíveis dentro da tradição escrita.

Ao se referir à área da pedagogia, Oliveira cita Libâneo (1999), que acrescenta aos outros dois termos a educação não-formal. Para o autor, “educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 1999, p. 81). Ele considera que

são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito. (Ibid., id.).

A educação não-formal inclui aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, como é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbano-culturais e de lazer. Também se configuram como educação não-formal as atividades extra-escolares que ocorrem nas escolas (LIBÂNEO, 1999, p. 81-82).

A educação informal, por sua vez, abarca os “processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, valores, modos de agir etc., não intencionados e não institucionalizados” (LIBÂNEO, 1999, p. 87). Percebe-se, assim, que o elemento diferenciador entre as três formas de educação é o seu grau de intencionalidade, e, por isso, Libâneo agrupa como educação intencional a educação formal e a não-

formal, e considera como educação não-intencional a educação informal (Ibid., p. 78).

A complexidade da delimitação de cada uma das modalidades da educação apontada por Oliveira (2000) em relação à educação musical é reconhecida também por Libâneo (1999) na área de pedagogia. O autor admite que,

[embora tenha] atribuído ao sistema educacional a intencionalidade e a institucionalidade [...reconhece] que nem tudo o que é intencional converte-se obrigatoriamente em institucional; e o que é intencional não prescinde, por sua vez, dos elementos informais da educação. (LIBÂNEO, 1999, p. 86).

Para Santos (2001, p. 42), na área de educação musical, é o espaço que tem caracterizado as diferentes formas de educação,

[pois esses são] chamados de espaços de educação “não-formal” ou “informal”, de escolas “alternativas”, “livres”, “independentes”, de experiências “extra-escolares” ou desenvolvidas “fora da grade” escolar [...] devido à comparação a um outro espaço, tomado como regular, oficial, de educação “formal”.

Isso fica evidente nas pesquisas realizadas sobre processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do ambiente escolar. Arroyo (2000, p. 79) identificou os termos “ensino e aprendizagem cotidianos, extra-escolares, comunitários (SOUZA, 1996; CORRÊA, 2000; IJME, 2000).” Em trabalhos mais recentes, encontramos as seguintes expressões: contexto de tradição oral, ensino de música no contexto das classes populares, projetos de base comunitária e educação musical popular (CANDUSSO, 2002; LIMA, 2002; KLEBER, 2004; TANAKA, 2004). No entanto, predominam nos textos a classificação da educação em formal, informal e não-formal (WILLE, 2003; SCHMITT, 2004; TANAKA, 2001,

2004) ou escolar e não-escolar ou extra-escolar (ARROYO, 1999; CORRÊA, 2000; SILVA, 2003; ARALDI, 2004; RABAIOLI, 2004).

Arroyo (2000, p. 79), mesmo após a decisão pela utilização dos termos formal e informal, explica que, no trabalho em questão, esses termos “referem-se, respectivamente, ao escolar (instituições oficiais e não oficiais) e ao não-escolar (cotidiano, ‘oficinas culturais’, comunidades – congadeiras, sambistas, etc).” Esse trânsito entre os termos também é percebido no objetivo do projeto “Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre-RS e Salvador-BA”. As autoras informam que

A intenção [...da pesquisa é] examinar os processos de ensino/aprendizagem formais e informais de jovens que vivenciaram a música em ambientes escolares e que hoje a vivenciam em ambientes não escolares. (HENTSCHKE; SOUZA; CUNHA; BOZZETTO, 2001, p. 143).

Green (2000), ao investigar músicos populares, utilizou a expressão *práticas de aprendizagem musical informal*, em oposição à educação formal, pois elas “não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados” (Ibid., p. 65, grifo da autora). Para essa autora, tais práticas existem em todas as sociedades e, embora existam diferenças significativas entre a educação formal e a informal, “não são esferas totalmente separadas” (GREEN, 2000, p. 65).

A área de pedagogia, de modo similar, encontra-se em processo de construção do campo da educação não-formal. Fernandes e Garcia (2003, p. 173) argumentam que

[esse] processo de constituição [depende] das ações colocadas em prática por diferentes profissionais e por instituições de diferentes origens, sejam elas públicas, privadas ou provenientes do terceiro setor. Por suas próprias características, ela não pode existir sozinha, precisando dialogar com outros campos e áreas do fazer e do saber para ir se construindo.

Autores de diferentes países têm contribuído para a consolidação da educação não-formal. Segundo Afonso (1992, p. 86, grifo do autor), “é possível [...] propor uma sociologia da educação (não-escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos *informais*, mas, sobretudo, *não formais*.” Essa sociologia se caracterizaria “por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal” (Ibid., p. 87). A educação não-escolar, para o autor, compreende a educação informal e a educação não-formal. A educação escolar, por sua vez, está associada à educação formal.

Delimitando cada uma, o autor afirma que,

por *educação formal*, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação *educação informal* abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a *educação não-formal* embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, 1992, p. 86-87, grifo do autor).

A sociologia da educação não-escolar considerará que são os próprios valores sociais e culturais de uma dada comunidade que se refletem diretamente nas associações (Ibid., p. 92). E são essas associações que deverão ser analisadas por representar um lugar onde se promove a participação comunitária, no que diz respeito às “vertentes educativas, de participação no desenvolvimento e na

resolução dos problemas, e de conscientização dos cidadãos” (LIMA apud AFONSO, 1992, p. 88).

Vásquez (1998), por sua vez, analisa os conceitos de educação informal, formal e não-formal propostos por Coombs e Ahmed (apud VÁSQUEZ, 1998), a partir dos critérios de duração, universalidade, instituição e estruturação. Para os autores, a educação informal ocorre durante toda a vida das pessoas, quando estas adquirem e acumulam conhecimento, habilidades, atitudes e modos de discernimento. Esse processo acontece em suas experiências diárias e em suas relações com o meio ambiente. Segundo Vásquez, nesse tipo de educação, a duração e a universalidade não são limitadas, pois todos têm acesso a ela, e a instituição e a estruturação não são necessárias.

A educação formal, por sua vez, associada ao “sistema educativo”, é altamente institucionalizada e atende só àqueles que conseguirem adentrá-lo. Obedece a uma estruturação hierárquica, que inicia nos primeiros anos escolares e se estende até a universidade. Os quatro critérios são, assim, bem demarcados.

Já a educação não-formal é “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem a subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças” (COOMBS; AHMED apud VÁSQUEZ, 1998, p. 12). A análise aponta que, em relação à duração, essa modalidade de ensino determina um período para a sua realização. A institucionalidade e a estruturação não são tão fortemente

marcadas quanto na educação formal. E, finalmente, todas as pessoas, *a priori*, podem desfrutá-la.

Ao fazer um levantamento cronológico em relação ao uso desses termos, Vásquez também retoma a explicação para o estabelecimento da educação não-formal. Citando La Belle (apud VÁSQUEZ, 1998, p. 14), refere que “a introdução da expressão ‘educação não-formal’ surgiu para satisfazer a necessidade de respostas extra-escolares a demandas novas e diferentes das que atende ordinariamente o sistema educativo.” Por isso, a educação não-formal “exige uma vinculação direta aos contextos (políticos, sociais, culturais, laborais...) nos quais se incluem os indivíduos” (VÁSQUEZ, 1998, p. 19).

Gohn (1999) acrescenta aos conceitos já apresentados especificidades de uma educação não-formal em um mundo globalizado. A autora aponta que a educação não-formal “aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social” (Ibid., p. 7).

Para Gohn, a educação não-formal atua em quatro campos ou dimensões. O primeiro diz respeito à “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos” (Ibid., p. 98). Essa dimensão está ligada às atividades de conscientização do indivíduo sobre seus interesses e sobre as intervenções que pode fazer em favor do meio social e do ambiente natural que o cerca.

O segundo campo envolve a “capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades” (GOHN, 1999, p. 98-99), enquanto que o terceiro abarca “a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” (Ibid., p. 99). A autora denomina essa dimensão de “educação para a civilidade”, por estarem seus objetivos voltados especificamente para a comunidade.

O quarto campo, e, segundo Gohn (1999, p. 99), “não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.” Além da diversidade de espaço, essa autora aponta que, na educação não-formal,

o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas. (Ibid., p. 99).

Pelo seu caráter abrangente, a educação não-formal acolhe todos os programas educativos que estão fora da escola. Em seu livro *Educación no formal*, Sarramona, Vásquez e Colom (1998) apresentam como âmbitos da educação não-formal a alfabetização, a formação para o trabalho, a educação para o ócio, a educação para o consumo, a educação para a saúde, a educação urbana, a educação ambiental e conservação do patrimônio e, por último, a animação sociocultural. Deixam claro, entretanto, que o acréscimo de novas modalidades é intrínseco ao conceito de educação não-formal (Ibid., p. 7).

A educação urbana acima referida é traduzida do termo *urban education* e passou a ser entendida como “*qualquer atividade educativa* organizada no seio da cidade por parte de suas instâncias administradoras” (COLOM, 1998b, p. 108, grifo meu). A educação urbana transita entre a atividade escolar e a extra-escolar, a educação formal e a educação não-formal.

O autor também aponta três tipos de ações compensatórias que o município pode realizar na área educativa, por meio da educação urbana. O primeiro, a intervenção funcional sobre o sistema educativo, com programas na área de administração escolar, serviços de infra-estrutura, programas de escolarização e serviços técnico-educativos. O segundo tipo é a intervenção para a compensação do sistema educativo. As ações atenderiam aos professores, aos alunos e incluiriam, também, gestão de instituições pedagógicas auxiliares (planetário, museus), atividades extra-escolares de integração curricular e as promoções culturais por meio de programas de teatro, cinema, música. O terceiro, a intervenção para a compensação educativa não-formal, inclui atividades extra-escolares de formação e expansão, entre elas, a “organização de oficinas de expressão (cerâmica, modelagem, fotografia, vídeo, pintura, mímica, teatro, música)” (COLOM, 1998b, p. 112-113) e a educação da comunidade.

Na tentativa de configurar a educação não-formal, alguns autores apresentam características que estão, ou que devam estar presentes nessa modalidade de ensino. Entre elas,

[o] compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho educacional (não-formal), mais importante do que qualquer outro

conteúdo preestabelecido por pessoas, instituições, valores que não fazem parte dos ideais desse mesmo grupo. (GARCIA, 2001, p. 152).

Outra característica, segundo autores que discutem a educação não-formal, é o local onde ocorrem as suas atividades. Para Simson, Park e Fernandes (2001, p. 10), essas atividades “precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar.” Segundo as autoras, isso possibilitaria oportunidades de partilhar experiências, de formação de grupos, além de propiciar o contato e a mistura de diferentes idades e gerações (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 10). Além do ganho em termos educacionais, as relações entre as diversas gerações conduziram o grupo a uma busca da construção de uma identidade (Ibid., p. 13). Para Subirats (2003, p. 70),

as relações [que] vão sendo geradas nesses níveis, as redes que se criam, geram solidez, regras de confiança e vínculos baseados em reciprocidades que acabam construindo um sentimento de pertencimento e uma vontade de participação na busca de soluções para os problemas próprios e coletivos.

Por essa razão, as práticas da educação não-formal são “passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 18). Ainda segundo as autoras, sua aplicação geraria oportunidades de crescimento do indivíduo e do grupo, por participarem em processos de transformação social gerados por essas experiências educativas.

No Brasil, a educação não-formal vem se caracterizando pelas “propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população” (Ibid., p. 11). Essas propostas são promovidas, conforme as autoras, tanto pelo setor público quanto “por

diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs (Organizações Não-Governamentais) a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas e outros grupos” (Ibid., p. 11-12).

No entanto, ainda não se discutiu o suficiente sobre o profissional que atua nessa modalidade de ensino. Em busca de diminuir essa lacuna, Fernandes e Garcia (2003, p. 173) estão com uma pesquisa em andamento que tem como um dos objetivos identificar “quem são os educadores que vêm atuando nas propostas de educação não-formal.” Trabalhos como esse contribuirão para que a “preocupação crucial no que diz respeito à educação não-formal: a formação dos educadores que trabalham com essa especificidade de educação” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 12), seja respondida. Considero que “qualquer proposta de formação de profissionais voltados para essa área da educação não-formal necessita discussão e reflexão acerca dessas especificidades próprias de programas dessa natureza” (SOUZA; PARK; FERNANDES, 2001, p. 179) e isso justifica a escolha desse referencial para a realização deste trabalho.

Apresento, a seguir, as opções metodológicas que conduziram esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Seleção dos participantes

Como primeira etapa da metodologia, realizei, em Porto Alegre, durante o segundo semestre de 2003, um levantamento inicial dos projetos sociais que ofereciam o ensino de música como uma de suas atividades. Consultei o site da Associação Brasileira de ONGs (ABONG), onde encontrei as organizações referendadas no Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre, a instituição que atendeu ao meu critério de trabalhar com ensino de música foi a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Entrei em contato com a entidade e descobri que os projetos que constavam na página da ABONG haviam sido realizados em 2002, em parceria com a Fundação Ayrton Senna. Em 2003, eles já não estavam mais acontecendo. Percebi aí que a questão da temporalidade seria um dos critérios mais importantes no momento da seleção dos participantes da pesquisa. Foi-me sugerido que procurasse os responsáveis pela execução dos projetos: a Fundação Casemiro Bruno Kurtz, a SENASA-Semear, o Afrotchê, o Afrosul, em Porto Alegre, o PROAME, em São Leopoldo, e a FUNDARTE, em Montenegro. Retirei dessa primeira listagem a Fundação Casemiro Bruno Kurtz por não estar trabalhando com ensino de música em 2003, e o PROAME e a FUNDARTE, por se situarem fora de Porto Alegre.

Marquei com os outros três projetos uma visita aos locais onde as aulas de música estavam acontecendo. O projeto Semear da Igreja Luterana – Comunidade

da Paz, no bairro Sarandi, se mantinha com um financiamento permanente da igreja, buscando parcerias externas a cada ano. Oferecia às comunidades vizinhas várias atividades, entre elas, aulas de percussão e de canto. Essas atividades ocorriam aos sábados e tinham como uma de suas finalidades a inclusão social. Um bacharel em percussão e outro em regência eram os profissionais que atuavam no projeto, quando o visitei.

Os contatos feitos com o Afrosul e o Afrotchê me abriram uma nova possibilidade, pois os dois grupos integravam projetos da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. A ONG Afrosul ministrava uma oficina de inclusão social, em sua sede, na avenida Ipiranga, aos alunos da Escola Porto Alegre, uma escola aberta, da rede municipal, que atende a crianças e a adolescentes em situação de rua.

O Afrotchê, também Organização Não-Governamental, trabalhava com uma oficina de percussão, do projeto de Descentralização da Secretaria Municipal de Cultura. A oficina acontecia na Escola Timbaúva, da rede municipal de ensino, no bairro Mário Quintana. Eles me informaram também sobre as oficinas oferecidas pela Fundação de Assistência Social e Cidadania, outro órgão municipal.

Decidi, então, procurar a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), da Prefeitura de Porto Alegre, para identificar, dentre os projetos financiados, aqueles que trabalhavam com o ensino de música. Descobri que as duas secretarias ofereciam oficinas de música com um formato muito parecido. No entanto, o processo de seleção das oficinas ocorria de

forma diferente. A SMC publica na mídia local uma convocação aos músicos que tenham interesse em ministrar oficinas. Eles devem, no momento da inscrição, apresentar seu currículo e uma proposta do trabalho a ser desenvolvido nas regiões do Orçamento Participativo (OP) da cidade. Essas informações me foram passadas pelo ativista das oficinas de música, na primeira vez em que estive na Coordenação de Música, da SMC, localizada no auditório Araújo Vianna. Recebi, também, uma relação dos locais e horários das oficinas de música, que incluía os nomes dosicineiros e o telefone para contato, além do número de inscritos em cada oficina. Dos 13icineiros que estavam atuando em 2003, segundo o ativista, apenas duas tinham curso superior em música. Descobri, posteriormente, que, na realidade, só umaicineira era licenciada. A outra havia cursado apenas um semestre do curso de bacharelado em música na UFRGS.

A FASC, por sua vez, trabalha em convênio com a Associação Cultural de Oficineiros (ACO). Osicineiros, ligados à ACO, são encaminhados à FASC, a partir da demanda das comunidades, e atuam nos centros comunitários e casas de abrigo. Fui informada pelo diretor da ACO que a associação trabalha com profissionais ligados às diferentes linguagens artísticas. Ainda segundo o diretor, os critérios para sericineiro são determinados por cada área. Enquanto as artes plásticas, por exemplo, exigem a licenciatura em educação artística para a atuação profissional, a música não requer nenhuma formação acadêmica. É suficiente ser músico associado e apresentar uma proposta de trabalho. Ao observar a lista das oficinas que estavam em andamento, percebi que elas eram classificadas em quatro tipos: música, hip hop, canto e percussão. As duas últimas eram destinadas ao

público da terceira idade. A faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos era atendida nos centros comunitários, e os adultos, nas casas de abrigamento.

Entrei em contato por telefone e por e-mail com o setor responsável pelas oficinas da FASC, a fim de obter autorização para visitá-las. Logo que fui autorizada, estive em dois dos centros comunitários, onde assisti às aulas e conversei com o oficinairo. Em um dos centros, fui recebida pela pedagoga. Essa profissional fez uma crítica à didática utilizada pelo oficinairo de música e comentou sobre a não-continuidade da oficina no ano seguinte, pois a comunidade não estava satisfeita com o trabalho que vinha sendo realizado. A atuação profissional é um dos critérios de avaliação para a permanência da oficina nos centros comunitários.

Com base nesses contatos iniciais, tomei algumas decisões para definir o grupo a ser investigado, as quais exponho a seguir. Optei por uma amostragem do tipo não-probabilística, por isso nem todos os participantes tiveram a mesma chance de participar da pesquisa (COHEN; MANION, 1994). Embora apresente como desvantagem a não-representatividade, esse tipo de amostragem tem, a seu favor, a facilidade de execução, não ser dispendiosa e se adequar aos estudos em que o pesquisador não tenha a “intenção de generalizar suas descobertas além da amostra em questão” (COHEN; MANION, 1994, p. 88). A amostra, do tipo intencional, se caracterizou pela escolha dos participantes com base nos objetivos do trabalho, considerando suas necessidades específicas (Ibid., p. 89).

Segundo Ruquoy (1997), em um trabalho de cunho qualitativo, como explicitado adiante, o que vai determinar o valor da amostra não é o número de

peças interrogadas, mas a adequação destas aos objetivos da pesquisa. A seleção não é determinada, pois, pela “importância numérica da categoria que representam” (Ibid., p. 103), mas por estarem os selecionados integrando, naquele momento, a categoria a ser pesquisada.

Utilizei, como critérios iniciais, a presença do ensino de música nos projetos sociais e a disponibilidade destes ao acesso da pesquisadora. Não poderia desconsiderar também a estabilidade, ou melhor, a instabilidade que permeia esses projetos. Garcia (2001, p. 161), ao refletir sobre projetos no âmbito do poder público, afirma existir aí um processo que

provoca uma instabilidade nas instituições e as obriga a trabalhar com o inesperado e o provisório, o efêmero, assim como a executar e planejar projetos mais a curto prazo do que a longo, porque as parcerias são sempre feitas como contratos, válidos por determinado tempo e podendo ser renovadas por um tempo maior, dependendo dos resultados alcançados.

Tomando por base os pontos acima descritos, optei por selecionar projetos que tivessem a Prefeitura de Porto Alegre como órgão financiador, o que garantia a eles uma certa estabilidade. Para que houvesse uma unidade em relação aos participantes, decidi, inicialmente, investigar apenas os oficinas de música do projeto de Descentralização. A escolha dos oficinas da SMC, em detrimento dos que atuam na FASC, se explica pelo nível de acessibilidade desde o primeiro contato.

Dos 19 oficinas de música que foram selecionados pela SMC em 2004, 14 foram entrevistados por mim. Uma outra característica das oficinas interferiu também

nesse momento. Por dependerem de infra-estrutura providenciada pelas comunidades, as oficinas não começam ao mesmo tempo. Os 5icineiros que não participaram ainda não haviam começado as oficinas no período da realização da coleta de dados, inviabilizando, assim, a inclusão deles. O ativista também foi incluído como participante, por ser a pessoa diretamente responsável pelas oficinas de música. Com ele, pude obter informações sobre as oficinas de música do projeto de Descentralização e o processo de seleção dosicineiros do ponto de vista da administração, questões importantes para a realização desta pesquisa.

3.2 Método: *survey*

Pelo número de oficinas de música e, conseqüentemente, deicineiros ligados ao projeto da Descentralização, o método que se mostrou mais adequado para a realização desta pesquisa foi o *survey*. Esse método apresenta como uma de suas finalidades “colher dados em um período com a intenção de descrever a natureza das condições existentes” (COHEN; MANION, 1994, p. 83) de uma determinada situação. Essa definição já aponta para outra característica da presente pesquisa, que é ter um design interseccional (*cross-sectional*). Segundo Wiersma (2000, p. 163), esse tipo de design “envolve a coleta de dados em determinado período de tempo, de uma amostra representativa de alguma população no momento em que é realizada.”

Em publicação na série Estado do Conhecimento, André (2002) observa que, nos estudos sobre a formação de professores, o *survey* é, atualmente, pouco utilizado. Seu aparecimento se deu nos anos de 1960 e de 1970 e aumentou, de forma gradativa, nos anos de 1980. No entanto, a partir dos anos de 1990, “chega

quase a desaparecer” (Ibid., p. 32). A autora alerta para a importância da retomada desses estudos, por serem responsáveis pela produção de dados abrangentes e extensos sobre o objeto da investigação.

Ao fazer um levantamento sobre a utilização do *survey* na área de educação musical, Cereser (2003, p. 52) afirma que “na literatura nacional da educação musical não se vêem presentes pesquisas sobre a formação de professores utilizando o *survey* como método.” Esse quadro, no entanto, já se alterou desde a conclusão do trabalho da autora. Alguns trabalhos concluídos entre 2003 e 2004 utilizaram o *survey* como método (ver CERESER, 2003; MACHADO, 2003; XISTO, 2004), outros estão em andamento (ver DINIZ, 2004; OLIVEIRA, 2004). Mesmo não tendo como foco a formação de professores, o *survey* também foi utilizado por Hummes (2004), que investigou a função da música nas escolas, sob a perspectiva de seus diretores, enquanto Rabaioli (2002, 2004) e Wolffenbüttel (2004) o utilizaram em investigações que tinham como foco os alunos. Isso demonstra a preocupação da área em desenvolver estudos que possam dar uma visão mais abrangente da educação musical no Brasil.

3.3 Abordagem qualitativa

Para um trabalho ser considerado de cunho qualitativo, algumas características devem estar presentes. Entre elas, a “*fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47, grifo dos autores). Os autores acrescentam que “*a investigação qualitativa é descritiva*”, (Ibid., p. 48, grifo dos autores), por isso, “contém freqüentemente citações e tentam descrever, de forma narrativa, em que

consiste determinada situação ou visão do mundo” (Ibid., p. 49). Nesse tipo de abordagem, “a palavra escrita assume particular importância, [...] tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ainda segundo os autores, na abordagem qualitativa, o interesse da pesquisa está mais no processo do que no resultado, além do significado que se atribui aos dados ser “de importância vital” (Ibid., p. 49-50).

O *survey*, historicamente, é associado a uma abordagem quantitativa. Alguns autores, no entanto, o utilizaram, mesclando com a abordagem qualitativa ou, apenas, de modo qualitativo (ver CERESER, 2003; MACHADO, 2003; RABAIOLI, 2002, entre outros). Por ter decidido que este seria um trabalho de cunho qualitativo, “estabelec[i] estratégias e procedimentos que [me] permit[issem] tomar em consideração as experiências do ponto de vista do[s] informador[es]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Dessa forma, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas.

3.4 Técnica de pesquisa: entrevista semi-estruturada

A entrevista tem sido definida como uma conversa entre duas pessoas, iniciada e conduzida pelo entrevistador, com o intuito de obter informações que sejam relevantes para a pesquisa (COHEN; MANION, 1994, p. 271). O entrevistador se torna, então, “uma pessoa estranha que enceta uma conversa de um modo não-habitual” (RUQUOY, 1997, p. 103). A autora adverte a torná-la um momento agradável e interrompê-la, sempre que solicitado. Essa situação, de caráter particular, envolve o estabelecimento de um acordo entre as duas partes sobre o tema da entrevista, a escolha do local onde ela será realizada, o registro escrito ou

gravado, a atitude semidiretiva do investigador e um “rito” de entrada. Esse último item, também denominado pela autora de preliminares, consiste na escolha de uma questão inicial que tenha como finalidade deixar à vontade o entrevistado, informando-o sobre o objetivo do estudo e sua utilização posterior. Ao tomar conhecimento do projeto, haverá uma maior probabilidade de desejo de participar da pesquisa por parte dos entrevistados.

Escolhi a entrevista semi-estruturada para a realização deste trabalho porque ela “se utiliza [de] uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (BURGESS, 1997, p. 112). Esse tipo de entrevista segue um roteiro cuja função é ser um sumário que envolve as questões da pesquisa, ao qual o entrevistador pode recorrer, quando for necessário, sem desrespeitar a ordem de exposição do pensamento do entrevistado (RUQUOY, 1997, p. 110-111).

A opção pela utilização da entrevista também se deu pela “vontade de não isolar o indivíduo, como o faria um inquérito de tipo estatístico por questionário, mas, pelo contrário, [pelo desejo] de ir ao seu encontro no seu ambiente” (RUQUOY, 1997, p. 91). A entrevista apresenta algumas vantagens em relação ao questionário. Segundo Wiersma (2000, p. 185), em primeiro lugar, não haverá o problema dos não-respondentes. Além disso, a entrevista oferece oportunidade para sondagem aprofundada, elaboração e clarificação dos termos, se necessário, e ainda uma maior possibilidade de obter respostas para as perguntas abertas e a facilidade em evitar a omissão de algum item.

As entrevistas seguiram um roteiro básico (ver Apêndice A), que incluíram os seguintes temas:

Para o ativista

1. contextualização do projeto;
2. critérios de seleção dos participantes;
3. critérios de seleção dos oficinairos.

Para os oficinairos

1. o profissional que ensina música e sua formação;
2. atuação nas oficinas;
3. as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais;
4. as concepções de ensino de música subjacentes aos projetos sociais;
5. as funções atribuídas ao ensino de música.

O papel do entrevistador, numa perspectiva semidiretiva [semi-estruturada], pode ser delimitado por seguir a “linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa” (RUQUOY, 1997, p. 95) e ser responsável pela “instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista” (RUQUOY, 1997, p. 95). O entrevistador necessita também manter um distanciamento em relação às suas próprias convicções, à sua leitura de mundo, “a fim de poder captar universos de pensamentos muito afastados dos seus” (Ibid., p. 101) em razão das diferenças culturais.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Realizei a coleta de dados de acordo com as seguintes etapas: em abril de 2004, voltei ao auditório Araújo Vianna, a fim de solicitar ao coordenador de música da Secretaria Municipal de Cultura a autorização, para realizar a pesquisa com osicineiros de música do projeto de Descentralização. Apresentei uma cópia do projeto que havia sido entregue à comissão coordenadora de meu programa de pós-graduação, e ele me convidou a procurar o ativista de música, no dia seguinte, quando seria realizada a reunião semanal dosicineiros. O ativista era o mesmo que havia me recebido no ano anterior. Osicineiros, em número total de 19, se dividiam em dois grupos. Pela manhã, os 11 que trabalhavam com música de uma forma geral ou os “genéricos”, termo adotado pelo ativista, e à tarde, os 8 que ensinavam percussão. Fui às duas reuniões para apresentar a mim e ao projeto, sabendo que esse primeiro encontro definiria os rumos que a pesquisa tomaria. O envolvimento dosicineiros com o projeto de Descentralização ficou evidente em diversos momentos da reunião. Além da recepção acolhedora, fui convidada a visitar as oficinas, a participar das reuniões semanais, e alguns deles deram sugestões em relação à metodologia da pesquisa.

Logo após o término da reunião, estabelecemos que o contato para o agendamento das entrevistas se daria por telefone, exceto para um dosicineiros que preferiu ser avisado via e-mail. Pela razão já exposta, só 14 foram entrevistados. A maioria das entrevistas aconteceu antes ou depois das reuniões da quarta-feira, no auditório Araújo Vianna, ou então na sala onde estas se realizavam. Os doisicineiros que moravam próximos à minha residência foram entrevistados em seus apartamentos. Oicineiro que trabalhava com questões ligadas ao meio-ambiente e

construção de instrumentos a partir de material reciclável escolheu como local da entrevista o Parque Farroupilha. Uma das entrevistas precisou ser repetida por problemas de registro e, da segunda vez, ela ocorreu no Solar dos Câmara, onde o oficinairo participaria de uma apresentação com músicos da cidade. A escolha desses locais se deveu ao fato de que o lugar da realização das entrevistas “deve facilitar no entrevistado a expressão do seu ponto de vista pessoal, deve ser pertinente relativamente ao objecto de estudo e, ao mesmo tempo, responder a determinadas exigências mínimas” (RUQUOY, 1997, p. 102), especialmente no que diz respeito à estrutura física e privacidade.

O período de realização das entrevistas iniciou em abril de 2004 e se estendeu até julho do mesmo ano, em razão da disponibilidade dos oficinairos. Todas as entrevistas foram gravadas em *mini disc* (MD). Por serem músicos acostumados com estúdios e equipamentos de gravação, se mostraram mais à vontade com a presença do MD do que eu. Inicialmente, eles foram informados que havia um roteiro de entrevista, disposto dentro do nosso campo de visão, que eu consultaria, mas que não me ateriam somente a ele. Minha participação como observadora nas reuniões semanais, em atenção ao convite que me foi feito, facilitou bastante a condução das entrevistas. Quando necessário, fiz intervenções em relação às respostas com o intuito de reformulação, interpretação ou confrontação (RUQUOY, 1997, p. 113-114). As entrevistas sempre terminavam com a possibilidade de o entrevistado acrescentar o que ele considerava importante, e não tinha sido questionado.

Depois que as entrevistas foram transcritas, entreguei a cada um dos entrevistados uma cópia, para que lessem e fizessem as alterações que achassem necessárias. Exceto um oficinairo, todos os outros autorizaram o texto integral das entrevistas, desde que eu retirasse os termos recorrentes no discurso oral brasileiro, a exemplo do né. Após essa fase, entreguei a carta de cessão dos direitos sobre o conteúdo das entrevistas, que foram devidamente assinadas e devolvidas (ver Apêndice B). Ainda que os oficinairos tenham autorizado a divulgação de seus nomes no texto do trabalho, preferi que o anonimato fosse mantido, a fim de preservá-los. Por isso, decidi identificá-los com duas letras do alfabeto, escolhidas de modo aleatório.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, foi escolhida a abordagem que indica a concomitância entre coleta, transcrição e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 206). Por isso, logo após a realização das entrevistas, estas foram transcritas literalmente, resultando em um caderno, que denominei de CE (Caderno de Entrevistas). Segundo Gattaz (1996, p. 135), “a transcrição literal, apesar de extremamente necessária, será apenas uma etapa na feitura do texto final.” Para chegar a esse texto final, que o autor chama de textualização, há outras etapas. Entre elas, a de transcrição e a de teatro de linguagem, dois conceitos oriundos da lingüística. Na transcrição, a transcrição literal é reformulada, para que se torne compreensível, enquanto, no teatro de linguagem, se passa para o texto a comunicação não-verbal (GATTAZ, 1996, p. 136). Para Gattaz, a textualização final da entrevista é um novo texto, cujo autor é o entrevistador, “sendo o depoente um *colaborador* para a fabricação deste novo documento” (Ibid., p. 137).

Esse é um momento diferenciado no decorrer da pesquisa, pois o pesquisador se depara com um texto escrito que não consegue guardar todas as entrelinhas do momento da entrevista, e cabe a ele a decisão de explicitá-las. A análise é “moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas idéias que este partilha acerca do assunto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 232). Ele deve ter em mente, no entanto, que “uma situação é descrita [pelo entrevistado] através de juízos de valor” (RUQUOY, 1997, p. 89) e que isso é muito mais pertinente, na medida em que o tema carrega consigo um teor de afetividade. É através do discurso do entrevistado que reconheceremos seus sistemas de representação e seus valores. Para Ruquoy, os conceitos propostos por Wynants (apud RUQUOY, 1997, p. 89) de sentido manifesto, captado por uma simples leitura, e de sentido latente, onde a compreensão é obtida após um trabalho sistemático sobre o texto, demonstram essa relação entrevistador/entrevistado no momento da análise. O sentido manifesto só depende do pesquisador, enquanto que o latente dependerá de quanto o entrevistado se deixou revelar.

A partir daí, comecei a classificar os dados recolhidos em categorias de codificação, que representam tópicos e padrões neles presentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). Por ter utilizado a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta, a definição das categorias ocorreu a partir da junção entre a descrição simples e a descrição analítica (MAROY, 1997, p. 119-120). Para o autor, na descrição simples, as categorias já estão predeterminadas pelo roteiro da entrevista, pois “o investigador utiliza uma teoria existente na disciplina para forjar um esquema de análise a priori que lhe permita classificar o seu material” (Ibid., p. 119). Na descrição analítica, as categorias emergem dos dados coletados.

No momento inicial, as entrevistas foram analisadas a partir da descrição simples, onde os dados relacionados às oficinas de música do projeto de Descentralização, à formação e atuação doicineiro, e ao ensino de música foram categorizados. Em seguida, passei à descrição analítica, que me apontou categorias referentes aos oficinandos, à universidade, ao ensino de música nas escolas e ao ativista. Além da teoria que fundamenta a descrição simples e dos dados que conduzem a descrição analítica, “os valores sociais [do investigador] e as [suas] maneiras de dar sentido ao mundo [...] podem influenciar [no momento de decidir que] processos, actividades, acontecimentos e perspectivas [... ele considera] suficientemente importantes para codificar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 229). Essa redução dos dados, a partir das categorias, foi compilada em um caderno de Categorias de Codificação. Para Maroy (1997, p. 136), essa etapa é caracterizada por “um vaivém entre uma classificação, uma manipulação concreta dos dados e um distanciamento analítico, a fim de forjar interpretações, atribuir um sentido ao material classificado.” É o momento onde o texto final da análise vai tomando sua forma definitiva.

Os dados foram distribuídos em duas grandes categorias: das oficinas e dos oficineiros, e foram analisados a partir do referencial teórico exposto anteriormente. Na primeira categoria, foi analisado o contexto das oficinas de música e do projeto de Descentralização. Isso envolveu as atividades desenvolvidas nas oficinas, a função do ensino de música, os oficinandos e suas expectativas, a opinião dos oficineiros sobre o projeto, as reuniões e o ativista de música.

Na segunda categoria, analisei como se dá a seleção doicineiro, sua chegada ao projeto, a formação e experiências anteriores ao projeto, as habilidades necessárias para a atuação profissional, a concepção dosicineiros sobre o professor e a aula de música e, finalmente, sua autonomia em relação ao projeto.

Em seguida, realizei uma síntese onde estabeleço um diálogo entre as duas categorias e a literatura da educação não-formal, especificamente a educação urbana, incluindo a caracterização das oficinas como educação não-formal e a necessidade de uma formação específica para atuação nessa modalidade de ensino.

PARTE II: ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 4

4 DAS OFICINAS: “NÃO É SÓ UM TRABALHO ESPECÍFICO DE MÚSICA... É MUITO MAIS ABRANGENTE.”

4.1 A Descentralização: “É um projeto a fú⁶, tri!”

O projeto de Descentralização, do qual fazem parte as oficinas de música aqui investigadas, “consolidou-se como estratégia de ação da Secretaria Municipal de Cultura, constituindo parte da vida cultural da cidade” (SMC, 2003, p. 2) nos últimos onze anos. A sua estrutura administrativa tem a seguinte composição: o secretário de cultura, o coordenador da Descentralização, as coordenações e os ativistas culturais. As coordenações se distribuem em: artes cênicas; artes plásticas; cine, vídeo e foto; livro e literatura; memória cultural; e música. Além de ter uma supervisão geral, os ativistas culturais são responsáveis pelas oficinas de artes cênicas; artes plásticas; capoeira; cinema, vídeo e foto; inclusão cultural; literatura; memória cultural; e música. As oficinas de música são divididas em dois grupos: “os ‘genéricos’ [...], como a gente chama o pessoal que trabalha com a música em geral, e os percussionistas [...], que têm essa ênfase da percussão” (CE, GH, p. 173).

O ativista é o elo entre a comunidade, osicineiros e o governo. Para a oficineira EF,

o papel do [ativista] é, então, mais essencial ainda, porque ele é um centralizador, [...] ele é a nossa escuta, a nossa ponte para qualquer outra estrutura dentro da Descentralização, dentro da prefeitura. No projeto como um todo. (CE, EF, p. 6).

Foi ele o meu contato mais efetivo, quando estava no processo de definição do campo a ser pesquisado. Ao se apresentar durante a entrevista, GH se situa dentro do projeto da seguinte forma:

Esse é o terceiro ano que estou como ativista das oficinas de música. Trabalhei também no festival de música de Porto Alegre e a minha função é cuidar da implantação das oficinas. Cuidar do desenvolvimento delas também. Fazer reuniões com osicineiros. (CE, GH, p. 173).

Juntamente com os oficineiros, os ativistas culturais “fazem a ligação entre o projeto, as oficinas, as coordenações temáticas e desenvolvem em conjunto, a estratégia da ação cultural de participação popular concebida para a descentralização da Cultura” (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2003, p. 3).

O projeto de Descentralização desenvolve dois grandes programas: as “Oficinas de Arte” e o “Cultura Pura Aqui”. O “Cultura Pura Aqui” promove “eventos, espetáculos, escolhidos pelas Comissões Regionais de Cultura, pela cidade inteira” (CORREA, 2003, p. 33). O processo decisório é exposto em publicação da SMC, como segue:

A programação é planejada em um processo democrático, em que são protagonistas através das Comissões de Cultura organizadas nas 16 regiões do Orçamento Participativo⁷ [ver Anexo A], nos quais é discutido ‘o que’, ‘quando’ e ‘onde’ será realizada a produção cultural, sustentada em uma infra-estrutura muitas vezes locada ou construída pela própria comunidade organizada. (SORDI *et al.*, 2003, p. 6).

⁶ “A fú – gíria com precedente na língua inglesa. Significa ‘muito bom’, ‘fantástico’.” (FIALHO, 2003, p. 175).

⁷ As 16 regiões do Orçamento Participativo são: Região 1 – Humaitá/Navegantes/Ilhas; Região 2 – Noroeste; Região 3 – Leste; Região 4 – Lomba do Pinheiro; Região 5 – Norte; Região 6 – Nordeste; Região 7 – Partenon; Região 8 – Restinga; Região 9 – Glória; Região 10 – Cruzeiro; Região 11 – Cristal; Região 12 – Centro-Sul; Região 13 – Extremo-Sul; Região 14 – Eixo-Baltazar; Região 15 – Sul; Região 16 – Centro.

As Oficinas de Arte, em princípio, eram demandadas diretamente na SMC. Posteriormente, foram decididas “pela população organizada em Comissões de Cultura e na Temática da Cultura no Orçamento Participativo [OP], o que garante legitimidade para a conquista de recursos” (SMC, 2003, p. 2). Esses recursos passaram de R\$ 23 mil, no primeiro ano do projeto, para R\$ 1,2 milhão, em 2004 (CE, GH, p. 173).

Para que a comunidade demande oficinas de arte, deve atender a alguns critérios de organização e condições técnicas do local, definidos no Regimento Interno do OP anualmente. Em relação à organização,

é fundamental e é exigência da atividade cultural que haja cidadãos organizados, e interessados na propiciação de um trabalho cultural. A cultura deve respeitar a realidade da região e para isso necessita o engajamento da comunidade. Sugere-se a constituição de coletivos (ou conselhos, ou núcleos) culturais que dêem suporte, divulgação e continuidade às atividades culturais. A culminância do processo deverá ser a autonomia da região. (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2004b, p. 52).

Os locais de realização das oficinas de música são vários, incluindo igrejas, sedes de sindicatos e associação de moradores, entre outros. Durante o ano de 2004 foram os seguintes:

Tabela 1: Localização das oficinas por região do OP

REGIÃO	MÚSICA	PERCUSSÃO
Centro	Sindicato dos Comerciários	Museu J. J. Felizardo Esc. Leopolda Barnevit Bandejão Popular
Centro-Sul	Consepro	
Cruzeiro		União de Vilas
Eixo-Baltazar		Associação 13 de Maio
Extremo-Sul	Clube Xavante	
Glória	Salão da Igreja Menino Deus	
Humaitá	ASDECOM	
Leste	Associação de Moradores da Vila Brasília	Escola Municipal N. Sra. de Fátima
Lomba do Pinheiro	Centro Cultural	
Nordeste	Associação de Moradores do Res. Machado	Paróquia Divino Pai Eterno
Noroeste	Igreja Luterana	
Norte	Associação de Moradores da Grande Santa Rosa	
Partenon	Associação Paineira	ACOVISMI
Restinga		Renascer da Esperança

(Fonte: Jornal da Mostra de processos das oficinas de arte da Descentralização, agosto de 2004)

Para oicineiro DN, a história do projeto e de seu respaldo tem a ver com sua

ligação com o Orçamento Participativo [...]. Ele está ligado à mobilização e à articulação social nesse sentido. Então muito do [nosso] trabalho [...], das nossas discussões gira em torno de Orçamento Participativo e até mesmo questões assim: “Ah, de mobilizar a comunidade, ir à comissão de cultura”. (CE, DN, p. 72).

Mesmo reconhecendo sua importância, DN questiona a relação do projeto com o OP:

um projeto que iniciou como projeto de governo – e ele é um projeto de governo, de descentralização – ele acaba sendo passado pra população como se fosse uma demanda da população. Bah! Então fica dúbio. Ao mesmo tempo é uma conquista da comunidade. Só que é uma conquista até ali, e é uma ação do executivo até certo ponto. Eu acho que é “tricomplexo”. Eu não tenho muita certeza sobre isso. Mas essa é uma crítica que eu estendo a todo Orçamento. (CE, DN, p. 73).

Em um primeiro momento, a crítica de DN parece pertinente. No entanto, essa dubiedade proposta por ele é o que caracteriza o OP como uma política de governo. Implementado em Porto Alegre em 1989, funciona, segundo Machado (2002, p. 300), da seguinte forma:

no início do ano começam as reuniões nas vilas e bairros, sindicatos e outros espaços da população para discutir necessidades, reivindicações e serviços, para suas regiões ou sector social. Depois, a partir de março e abril, participam de ‘rodadas’, que são reuniões por regiões (são 16 na cidade) ou por áreas temáticas⁸ [...] nas quais, na última, definem as prioridades e elegem seus delegados. Os delegados das 16 regiões (2 titulares e 2 suplentes; mais os das plenárias temáticas, 5 titulares e 5 suplentes) compõem o Conselho do Orçamento Participativo ao nível da cidade. De agosto a setembro eles elaboram conjuntamente com sectores da Prefeitura Municipal o documento que será enviado à câmara de vereadores (poder legislativo) que votará a lei visando ser aplicada no ano seguinte.

Ao explicar o processo decisório do OP na área de cultura, o ativista da SMC informa que:

de acordo com as demandas, que são feitas na temática de cultura, [... as] regiões que têm uma pontuação maior na cultura têm prioridade para pontuar, para exigir, cobrar, demandar oficinas [...e que] no início do Orçamento Participativo as pessoas demandavam apenas calçamento, pavimentação, saúde, assistência social e educação. Hoje eles já pontuam cultura. (CE, GH, p. 173-174).

As 13 prioridades do Orçamento Participativo incluem saneamento básico; habitação; pavimentação; educação; assistência social; saúde; circulação e

⁸ Temática Circulação e Transporte (TCT); Temática Saúde e Assistência Social (SAS); Temática Educação, Esporte e Lazer (EEL); Temática Cultura (TC); Temática Desenvolvimento Econômico,

transporte; áreas de lazer; esporte e lazer; iluminação pública; desenvolvimento econômico, tributação e turismo; cultura; e saneamento ambiental. Elas estão relacionadas às secretarias da administração municipal. Ainda de acordo com o ativista,

a cultura, nos primeiros anos, ficava lá em décimo terceiro, décimo segundo. Então a gente já tem regiões que pontuaram em terceiro lugar. Esse ano a gente teve quatro regiões: Extremo-sul, Cristal, Humaitá e Leste, que colocaram [... a cultura entre as quatro prioridades]. Três delas em quarto lugar e uma em terceiro lugar. Então isso demonstra [...] o resultado que o projeto alcançou, junto com as comunidades. Hoje, não ter cultura é como abrir a torneira e não sair água. (CE, GH, p. 174).

Subirats (2003) defende que o município, o bairro e o território, pela especificidade que têm, podem ser, desde um ponto de vista sociológico e psicossocial, âmbitos territoriais que favorecem o desenvolvimento de processos comunitários. Por isso, tornam-se espaços privilegiados para a potencialização de novos modos de participação e, conseqüentemente, de envolvimento cidadão em assuntos coletivos (Ibid., p. 73). Dessa forma, reconhecer a cultura como uma necessidade básica coletiva, no mesmo patamar do saneamento, da saúde, da pavimentação, reforça a importância do projeto.

Ao comentar sobre a região onde desenvolve sua oficina, RT confirma o processo de pontuação da cultura, exposto pelo ativista:

[a região] adotou muito bem esse negócio de Orçamento Participativo não só na área da cultura. [...] Eles conseguiram] basicamente toda a infraestrutura da vila, que [antes] era uma vila ocupada. Eles conseguiram regularização, conseguiram asfalto, conseguiram água. E até 15 anos atrás era água de balde e ruas com areião e esgoto a céu aberto. Quer dizer,

nesse tempo aí, de 15 anos, eles conseguiram a infra-estrutura e agora estão reivindicando oficinas. (CE, RT, p. 37).

RT também comenta a sua participação em questões da comunidade, mesmo não sendo esta uma atitude requerida para sua atuação:

E na questão também do Orçamento Participativo, acho que tu já ouviste falar da parte da cultura. A gente se organiza nas reuniões temáticas. Leva gente das comunidades para conseguir angariar mais projetos para as comunidades. Isso é uma coisa que a gente faz porque é o único jeito de conseguir as coisas: é organizando a comunidade. Não tem outro jeito. (CE, RT, p. 36).

Para que uma pessoa se sinta parte de uma comunidade, é necessário envolver-se com os problemas desta, poder participar nas decisões que impliquem, entre outras coisas, recursos e, finalmente, estar conectada aos demais integrantes (SUBIRATS, 2003, p. 75). Para esse autor,

podemos nos sentir parte (potencial ou real) de diversos tipos de comunidade. Umas mais vinculadas ao território, em que a proximidade, a vizinhança, será decisiva. Outras podem ser comunidades sem proximidade, nas quais terão primazia os interesses compartilhados. (Ibid., p. 72).

O envolvimento com o projeto ficou perceptível nas falas dosicineiros e do ativista. Este chegou a se emocionar em alguns momentos da entrevista, especialmente, quando se referiu à mudança ocorrida nas comunidades em relação às questões culturais:

comunidades onde às vezes são difíceis até [ainda está muito emocionado, a voz fica trêmula] ... as necessidades básicas de sobrevivência e os caras já verem na cultura uma saída. Isso é para nós muito importante. [...] E, como eu falei anteriormente, quando falta a cultura, quando não tem um evento, quando não tem uma oficina, o pessoal reclama como se faltasse o calçamento da rua, como se tivessem tirado a água da torneira. (CE, GH, p. 175).

Quando faziam referência ao projeto, os oficinairos utilizavam termos como: um projeto democrático, humanizador, uma iniciativa maravilhosa, um trabalho muito bem bolado, muito interessante, uma “possibilidade de trabalhar com esse povo [as comunidades carentes]” (CE, ST, p. 32). E, segundo a avaliação de DN: “é um projeto a fú, tri [risos] e tem um potencial que, apesar da Secretaria, apesar da Prefeitura e apesar de tudo, ele funciona” (CE, DN, p. 72).

Essa participação se dá também em relação à questão social. Para FC, o envolvimento com a comunidade, especificamente com o social,

É uma coisa minha. [...] Está à parte da oficina, mas também não tem problema nenhum. Nunca vi ninguém falar alguma coisa [...como:] “não te envolve muito assim com a parte social [...] da comunidade”. Daí é uma coisa [...] pessoal. Tem gente que se envolve, outras, não. E eu já me envolvo. Até porque também sempre trabalhei assim com comunidades carentes. (CE, FC, p. 18).

Mesmo trabalhando na região Centro, onde a territorialidade não é tão forte, FC estabeleceu o social como o elemento aglutinador de sua oficina. Ele cita que leva, em seu carro, no final da oficina, algumas crianças que moram na Azenha, bairro diferente daquele onde se realiza a oficina. E que, em outras vezes, também as busca. “Então tu começa a fazer um trabalho social também. Ultrapassa o lance de ir ali ensinar música e ir embora” (CE, FC, p. 16).

Para Subirats (2003), o envolvimento é um dos fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento. Esse envolvimento, perceptível em FC e RT, “permite passar da apatia para a mobilização, da delegação e da dependência para a atividade e a disponibilidade para assumir compromissos e

riscos” (SUBIRATS, 2003, p. 75). Para o autor, “pertencer significa sentir-se parte de, e uma pessoa faz parte de porque nasceu nesse contexto ou porque escolheu essa opção. Nesse sentido, pertencer implica ‘sentir-se com’, compartilhar, ter relações sociais significativas, poder usar um ‘nós’” (Ibid., p. 73). A fim de atingir esse objetivo com os seus oficinandos, NP fez “um concurso para organizar o nome para o grupo, dar uma identidade ao grupo” (CE, NP, p. 117).

Conforme Brandão (2003), esse sentido de pertencer é um dos indicadores de desenvolvimento, encontrado no imaginário popular. O autor mostra como isso é perceptível entre os integrantes do projeto Pracatum, em Salvador (BA): “O altamente disseminado orgulho de ‘ser do Candeal’ é um reflexo do sentimento de possuir uma forte identidade histórica e cultural, bem como do de pertencer a uma comunidade elegante e criativa, qual símbolo de resistência, utopia e realização” (BRANDÃO, 2003, p. 2).

4.2 Atividades e funções da música – “A música é uma isca... uma ferramenta de resgate da cidadania.”

As atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam da ligação entre a demanda da região, as expectativas dos oficinandos e a formação doicineiro. O tempo de existência do projeto já permite uma identificação do perfil de cada região. GH explica que há um respeito aos pleitos da região, ao mesmo tempo em que se apresentam novas propostas:

O icineiro não impõe gosto de gênero. Se a região tem mais afinidade para os ritmos regionais, música sertaneja, para o samba, para o rock’n roll, a gente procura em cada região colocar um icineiro que tenha aquele perfil. [...] a região Partenon tem uma predileção por samba. Região Nordeste, hip-hop. Região Centro-sul, música popular. Mas também o

oficineiro tem aquela missão de mostrar outra janela, sem fechar aquela deles. “Olha, vocês gostam disso. Mas tem isso também, se vocês quiserem”. (CE, GH, p. 183).

O relato de AB sobre um dos oficinandos, exemplifica o discurso de GH:

Eu tenho agora um aluno de 64 anos que está aprendendo a tocar lá. Aliás, ele não está aprendendo a tocar, ele está começando a [...] abrir os horizontes dele, porque ele tocou música sertaneja a vida inteira. Então hoje em dia ele quer conhecer outros estilos de música. (CE, AB, p. 156).

Como “não existe um padrão, um programa a seguir” (CE, MN, p. 134), os oficineiros têm liberdade na condução das oficinas. No entanto, MN ressalta:

existe uma proposta de trabalho, que é um trabalho cultural, social. Que tu vais utilizar a música como uma ferramenta [...] de resgate de cidadania. Ou de criação de cidadania. Às vezes, tu nem estás resgatando, tu estás criando uma consciência cidadã e auto-estima. Existem esses pontos e a partir daí tu direcionas teu trabalho. Para mim, isso de uma certa forma já está muito inserido na minha forma de trabalhar. Apenas estou dando continuidade e aprendendo ainda, construindo [outras] coisas dentro do que eu já vinha realizando. (CE, MN, p. 134).

Essa não-sistematização se traduz nas diversas respostas sobre o que se trabalha nas oficinas. A percussão foi uma das respostas mais constantes, mesmo por aqueles que ministram oficinas “genéricas”. O depoimento de CM mostra esse emprego: “No ano passado, usei bastante percussão, basicamente percussão. Mas eu sou um cantor. Então eu procuro trabalhar muito a voz [e] o corpo. E tem sempre muita gente na oficina que quer cantar. Então isso encaixa legal” (CE, CM, p. 64).

FC também trabalhava com canto e percussão. Sua experiência com escolas de samba foi acionada na condução de sua oficina. Ele conta:

As crianças cantam mais. E os adultos fazem a parte percussiva. Porque a minha oficina anterior era oficina de canto. [...] Mas como eu tenho

experiência também com percussão, então a gente está colocando as duas coisas. Percussão e canto juntos. (CE, FC, p. 14).

A percussão é vista por ST como uma “possibilidade de realmente fazer agora da música chegar ao corpo”. Como professor de educação física, o oficinairo lança mão dos conhecimentos específicos dessa área e articula-os com o ensino de música.

Eu então trabalho com essa coisa de tentar sentir no corpo o ritmo e tentar transpô-lo para o instrumento. E, às vezes, do instrumento sentir no corpo. Não tem uma ordem. [...] antes eu sempre trabalhava muito mais como, da educação física, chegar na música. Hoje eu estou tendo a oportunidade de juntar, fazer o processo inverso e vejo que não tem uma ordem na realidade. (CE, ST, p. 24).

HR conta que seu instrumento principal é o teclado. Como nas regiões é difícil aparecer afinandos com teclado, ele trabalha “mais [com] violão, canto e as questões rítmicas [...] Então a gente faz umas rodas de percussão, às vezes no próprio corpo, com palmas, e se tiver algum instrumento [percussivo] também, a gente usa” (CE, HR, p. 146).

“Violão é o instrumento mais popular”, afirma LN. Os oficinairos que trabalham com esse instrumento geralmente lidam também “com cavaquinho e com canto” (CE, LN, p. 54). Isso se deve ao fato de esses instrumentos integrarem os grupos de pagode, atualmente em exposição na mídia. FJ conta que está “com uma base de 25 [oficinandos], só de cavaquinho” (CE, FJ, p. 93). Ele intitula sua oficina como “oficina de harmonia”, por trabalhar com os dois instrumentos.

Dependendo da região, o número de instrumentos utilizados vai se ampliando. AB conta que trabalha com “o violão, cavaquinho e um pouco de teclas”

(CE, AB, p. 154). E DN, “com flauta e violão, principalmente”. Mas quando começa a detalhar a sua dinâmica de trabalho, ele amplia esse rol:

[As crianças] vêm com suas flautinhas. [...] Então das seis e meia às sete e meia com essa galera [0 a 12 anos]. Às sete e meia, a gente junta com os adultos e até às oito faz todo mundo junto. [...] um coral, uma dinâmica coletiva enfocada na voz. [...] Das oito e meia às nove e meia, a parte dos adultos [com] instrumentos: violão, flauta, cavaquinho, contrabaixo, teclado, percussão. (CE, DN, p. 74).

A atividade musical ressaltada por HR é a composição. Embora os oficinados procurem a oficina com o intuito de tocar, ele defende que sua função é “tentar que vocês peguem aquele versinho que estava lá na gaveta ou a gente fazer uma coisa coletiva” (CE, HR, p. 152). A partir daí, “compor as nossas [músicas]. Pode ser com dois, três acordes. [...] Então eu tento mostrar que [...] é muito mais importante que eles façam a coisa [música] deles” (CE, HR, p. 152).

A prática de conjunto é outro recurso metodológico utilizado por alguns oficinheiros para trabalhar com a diversidade de interesses presentes na oficina: “eu começo a desenvolver um trabalho colocando cada um no lugar que gosta. Quem canta, vai cantar. Quem vai fazer percussão, vai estudar percussão. Quem vai tocar instrumentos, instrumentos. E a partir desse momento eu formo um conjunto” (CE, JL, p. 48).

Foi possível observar que ocorre, em diversas oficinas, o que Tourinho chama de preservação do individual no ensino em grupo, pois “o aluno tem outros referenciais que não o modelo do seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas” (TOURINHO, 2003, p. 52). AB explica como esse processo ocorre em sua oficina:

a minha oficina funciona assim. Eu pego aqueles que já sabem e pego aqueles que não sabem. Então lá eu não sou professor, eu monto conjunto. Eu boto quem sabe a ensinar para quem não sabe, para aqueles que estão aprendendo. [Pois] eles podem se encontrar a semana inteira dentro da vila onde eles moram. (CE, AB, p. 161).

Para BG, o trabalho em grupo depende do trabalho individual. Por isso, em sua oficina, ele estabeleceu um momento em que dá um atendimento individual, para tratar de questões técnicas, como postura. Essa forma de trabalhar resultou, em alguns momentos, em “um caos” no salão onde ocorre a oficina. Ele confidencia:

confesso que muitas vezes eles saem das minhas mãos. Eu tenho que deixar [que] eles [façam] aquela algazarra, troca de informação. Vejo folhinha andando, música [para um] lado e para o outro. Eu acho isso o máximo. Eu acho que isso [a busca de informação] me fez estudar cada vez mais. (CE, BG, p. 109).

Abordagens como a de BG, “uma colagem de atendimentos individuais fragmentados” (TOURINHO, 2003, p. 52), são típicas nos professores que tiveram uma formação que incluía aulas tutoriais e que decidiram, ou são obrigados pelas circunstâncias, a trabalhar com aula coletiva. Para Tourinho, a intervenção no processo de formação de professores é que os capacitaria “a coordenar a ação individual da prática instrumental dentro da aula em grupo” (Ibid., id.).

O oficineiro BG também acredita que a teoria elementar da música deve ser ensinada aos oficinandos. Ao relatar uma experiência de aula, onde todos tocavam Asa Branca, ele começou a desconstruir a música, apresentando cada um de seus elementos:

E eu comecei a cantar o solo no violão. A melodia da Asa Branca, uma nota após a outra. Silêncio geral. Todo mundo observando. Já expliquei um pouquinho o ritmo, que estava na mão direita, e a harmonia, que os acordes

têm que estar no tempo certo. Aí começamos a brincadeira de saber encaixar cada um no seu tempo. (CE, BG, p. 106-107).

Depois disso, ele introduziu a partitura, contrariando o pensamento corrente entre osicineiros de que “o pessoal não quer saber de teoria. Isso não é o moral do grupo” (CE, BG, p. 107). Ele argumenta que é preciso “fazer o pessoal enxergar a música, porque música não é só ouvir. Chega um ponto em que tu enxergas o trajeto” (CE, BG, p. 107) e tens de fazer esse registro por escrito.

Embora ressalte a importância do trabalho individual, BG não descarta o trabalho em grupo como uma parte da aprendizagem musical:

Porque não adianta simplesmente cada um individualmente no violão, baixar sua cabeça e [reproduz o som do violão com a voz]. Vai longe até. Mas o outro que vá dormir. Aí, olha só, para ver como isso é legal. Porque isso [a estrutura de sua aula] está fazendo eu reunir o grupo também, que nós estamos trabalhando em grupo. Então nós temos que parar e: “não, vocês têm de se ouvir”. Isso está fazendo eles tocarem. Cada um se dividindo e tocando com o outro. (CE, BG, p. 106-107).

Já RT, por considerar que “a música é só o gancho pra começar a história” (CE, RT, p. 39), desenvolve um trabalho de “educação ambiental ligada à percussão. Unindo essa parte de reaproveitamento de materiais para construir instrumentos. Partindo daí, ensinamento de percussão com cidadania” (CE, RT, p. 33). Em relação ao repertório, ele diz optar por “música brasileira, de preferência, folclore regional. Não colocando de lado também outras tendências. Mas basicamente coisa brasileira e, de preferência, gaúcha. Porque é uma coisa que a gente conhece mais, por morar aqui” (CE, RT, p. 33).

A música brasileira foi citada por vários entrevistados como material utilizado em aula. BG comenta:

mas eu presto muita atenção na música brasileira quando eu dou aula. E todos os meus exemplos são através da música brasileira. [...] Eu toco Brasileirinho voando para eles em vez de ficar tocando um Metallica. Eu faço até coisas engraçadas. Eu tento fazer eles transformarem Garota de Ipanema em heavy metal. (CE, BG, p. 110).

NP explica que a escolha da música brasileira foi dos opinantes, “com [um] repertório que poderia se dizer assim, sofisticado” (CE, NP, p. 117). Mesmo admitindo que a condução do trabalho fosse sua, ele reforça que a escolha do repertório foi uma “opção deles. Tocamos música popular brasileira da maior qualidade e com bastante qualidade também na apresentação musical” (CE, NP, p. 117).

A escolha do repertório, como visto acima, ora se dava por decisão do instrutor, ora pelos opinantes. Mas havia também uma negociação entre os dois. É AB quem relata: “eu escolho três músicas, de conhecimento geral. [...] Todos eles vão tocar essas três músicas. Depois eu chego, sento com cada um e vou vendo o que eles querem [tocar]” (CE, AB, p. 168). Mas para o opinante tocar o repertório escolhido, o instrutor impunha uma condição: tocar as três músicas da oficina. “Tem que fazer, porque se não fizer as três da oficina, ele não faz nenhuma” (CE, AB, p. 168).

Ao ser perguntado sobre as atividades que desenvolvia nas oficinas de música, NP respondeu: “Eu desenvolvo um trabalho de convivência, que foi basicamente o que eu pude decodificar o ano passado” (CE, NP, p. 115). A vivência

com o mesmo grupo no ano anterior lhe deu subsídios para demonstrar convicção sobre sua escolha. Depois de um início um pouco conturbado,

passsei a fazer um trabalho como cooperativa. E aí um trabalho de convivência mesmo. Onde [...] aquele que não tivesse uma aptidão musical, trabalharia na produção. [...] E a partir desse processo, da escolha do nome [para o grupo], eu consegui um patrocínio para fazer as camisetas. Isso deu uma identidade ao grupo. E o grupo começou a se fechar e ter um trabalho. E sabemos que todo mundo teria uma importância. Mesmo quem não tivesse [...] uma importância musical dentro do grupo. Alguns tinham mais até porque estavam num estado de adiantamento maior, de evolução, outros menos. Mas todos tinham as suas funções bem definidas. E cada um com a sua importância. Isso deu auto-estima para o grupo e, aí sim, começamos um trabalho muito bacana de convivência. Começou a aumentar o valor estético. Começamos a nos preocupar com a parte instrumental. Fora isso, eu comecei também [...] a] colocar [...] a parte de teoria e solfejo. [...] essas coisas assim que são normais ao trabalho de grupo. O trabalho vocal. Enfim, o grupo começou a se tornar um grupo de trabalho. (CE, NP, p. 116-117).

O oficinairo defende que o fundamento principal de um trabalho como esse é “o da amizade, das pessoas conviverem melhor através da música” (CE, NP, p. 118). Se a oficina conseguisse atingir essa meta, não haveria nem mesmo a necessidade de uma grande performance instrumental ou vocal, e ele já se sentiria vitorioso, pois “teríamos criado alguma coisa para nós mesmos” (CE, NP, p. 118).

Alguns oficinairos declararam que foi necessário transformar a oficina, em alguns momentos, em reuniões onde se conversa sobre tudo. Problemas são compartilhados, curiosidades dirimidas, pois eles, muitas vezes, “não sabem nem [...] onde procurar [ajuda]” (CE, RT, p. 37). Temas como sexo, drogas, violência, família, consciência de vida, religião e relacionamentos surgem com frequência nas oficinas, segundo MN, “porque ali tu vais trabalhar com o grupo” (CE, MN, p. 138).

Para a oficinaira MN, não é só um trabalho específico de música, como ensinar instrumento ou canto. “É muito mais abrangente” (CE, MN, p. 138), envolve

questões de cidadania e outros assuntos que ela considera básicos. Na sua visão, por meio da música, será possível fazer uma articulação com a história, com os movimentos sociais e culturais, com a matemática, com a linguagem. O respeito às diferenças é outro objeto de discussão, segundo MN, no contexto da oficina:

o outro está lá com a maior dificuldade de tocar o instrumento. Ali a gente já vai trabalhar o respeito às diferenças. Que tu tens que ter paciência porque um [...] tem mais dificuldade, outro tem menos. Enfim. [...] tem que [estar] atento a esses detalhes, além da coisa maior. Sempre pegar esses ganchos e [fazê-los] refletir. Trazer para a discussão do grupo [as] coisas que irão também construir o trabalho deles como pessoas e como músicos. (CE, MN, p. 139).

A observação de FJ complementa o pensamento de MN: “a gente contribui não só na parte de aprender música. Mas eu acho que em outras partes também, onde a gente convive diretamente com a comunidade” (CE, FJ, p. 94-95).

Falar sobre a função do ensino de música, nas oficinas de música do projeto de Descentralização, oportunizou aosicineiros revelar o seu lado poético, sem esquecer do comprometimento com o lado social e político. Tomando como base sua própria experiência, LN considera que “a música é [...] um pouco de sonho, na verdade”. Mesmo abrangendo o “lado ocupacional, pois a pessoa está tendo uma atividade, está saindo da rua, ela também tem [...] um poder de esperança” (CE, LN, p. 56). Ele acrescenta que, embora haja os “outros aspectos sociais que também são legais, eu acho que o sonho é o mais legal. Eu acho que a música dá essa jogada” (CE, LN, p. 56).

A imagem do gancho foi usada por RT para explicar que a música “é o motivo [o gancho] para a gente juntar toda essa turma” (CE, RT, p. 34). A reunião dessas

peessoas, moradoras de comunidades tão afastadas do grande centro, faz com que se sintam valorizadas e ganhem auto-estima, segundo NP.

Auto-estima foi um termo usado por váriosicineiros como uma causalidade da relação entre a música e os ofcinandos. Por ser vista como “uma ferramenta de resgate da cidadania”, como já mencionado por MN, sua utilização desenvolveria “uma consciência cidadã e [a] auto-estima” (CE, MN, p. 134). Para MN, a música é “uma isca. Claro que é uma isca que não mata. Muito pelo contrário [risos]. Uma isca que vai pescar [os ofcinandos...], para ajudar a construir todo um processo. [...] Acho que a música é o centro. E a partir dali, tu abres para todos os lados” (CE, MN, p. 138).

Outro tema relacionado à música nas oficinas foi o da inclusão social. Ao falar sobre seus ofcinandos, AB comenta: “Aquelas horas que eles estão com a gente, eles deixam de [estar] na rua usando droga, fazendo qualquer coisa” (CE, AB, p. 156). Essa mesma visão tem um dos organizadores da oficina na comunidade, cujo filho é ofcinando. O oficineiro dessa região é quem expõe:

Ele vê como uma forma das crianças saírem da rua, [por estarem] lá comigo. Ele fala até do filho dele: “Bah! Meu filho, se não estivesse lá contigo, estaria me incomodando aqui. [...] Pelo menos ele está [na oficina]”. Ele até pede para eu cobrar disciplina. Eles vêm como uma maneira de educação. “Ah, pelo menos ele está fazendo alguma coisa, não está nas drogas”. (CE, ST, p. 30).

A inclusão deve ser vista não só no sentido de “criar mecanismos para tirar a garotada da rua” (CE, FC, p. 15), mas também como uma forma de atender aos

idosos carentes. Oicineiro observou um número grande de aposentados que procura as oficinas porque “não têm o que fazer” (CE, FC, p. 15).

Outras possibilidades foram apresentadas pelos icineiros. Uma delas envolve aspectos da contemporaneidade. CM apresenta a música como “um elemento de diálogo. Um elemento de permeabilidade para romper um pouco esse isolamento gradual que a sociedade está impondo às pessoas” (CE, CM, p. 64). Ainda segundo o icineiro, a música ajudaria a romper com o individualismo, ao resgatar “o caráter tribal que ela sempre teve” (CE, CM, p. 64).

Uma outra possibilidade se refere à profissionalização. Os icineiros que já atuaram, ou provêm de comunidades carentes foram os que ressaltaram esse tema. A música pode abrir “um caminho para se profissionalizar nessa área. Principalmente agora [...] que o povo brasileiro tem uma expectativa muito grande com a música e o futebol” (CE, FC, p. 16). AB explica que dependerá do icinando a música ser ou não profissionalizante. Para ele, só haverá vantagens, pois “se ele não usar para a profissão, é o hobby dele. Se ele usar para a profissão, se necessitar, ele vai estar apto para trabalhar” (CE, AB, p. 157). AB tem a mesma visão dos professores de um conservatório, que valorizavam a relação com a prática musical “como instrução e como possibilidade de profissionalização” (ARROYO, 1999, p. 339). Como músico profissional, AB demonstrou a preocupação em esclarecer que a oficina não fornece a carteira da Ordem dos Músicos. Se decidir pela profissão, o icinando deverá providenciá-la.

Com um posicionamento diferente dos demais, JL aponta para um lado mais espiritual, sem ser religioso. Argumenta que a música deve “proporcionar [aos afinados] a possibilidade de ter uma vida interior, de ter uma vida própria. De entrar no seu quarto, pegar as músicas, os estudos, as relações e desenvolver um crescimento interior” (CE, JL, p. 47).

Por estar desenvolvendo uma oficina em uma região “diferenciada”, pois o seu grupo pertence à “classe média baixa” (CE, EF, p. 7), EF afirma não ser a inclusão social nem a profissionalização a função do projeto. Para aicineira, a finalidade “é abrir caminhos para quem tem talento e não tem possibilidade de tomar contato com o ensino musical ou não sabe como chegar” (CE, EF, p. 8). EF lança mão de uma imagem para explicar seu ponto de vista.

Então, para mim, o papel é mostrar a semente, não é plantar a semente. [...] Não é formar ninguém. É criar um espaço para desenvolver a comunidade, a união da comunidade. “Nós temos oficina de música”. Isso desenvolve a auto-estima da comunidade. [É] um espaço de prazer comunitário. (CE, EF, p. 8).

Esse “espaço de prazer comunitário”, esse fazer musical que os identifica apresenta também outros desdobramentos, pois, quanto maior for o envolvimento com a comunidade, mais difícil será, para os integrantes, assumir as diferenças, e o anonimato se torna quase impossível (SUBIRATS, 2003, p. 73). Por isso, situações que explicitaram essas diferenças em relação ao grupo, surgidas em uma das oficinas, foram resolvidas internamente, como descrito pelo icineiro:

Tivemos alguns problemas com droga e o grupo resolveu. Um problema com homossexualismo que o grupo também resolveu. E aí não houve necessidade da minha intervenção. O próprio grupo, pelo desenvolvimento que tinha, conseguiu resolver. (CE, NP, p. 117).

A intervenção em uma coletividade se torna cada vez mais natural à medida que “aumenta o sentido de comunidade e de coesão, [então] os comportamentos considerados ‘desviados’ são percebidos com maior facilidade, e a maior força social ou comunitária acaba comportando um controle social maior” (SUBIRATS, 2003, p. 73). Por essa razão, RT transfere para o grupo a resolução de algumas questões, tais como pontualidade, responsabilidade e disciplina. “Todo mundo tem seus compromissos, então a disciplina faz parte. Isso principalmente para os mais jovens. E eu sempre coloco os mais velhos a falar justamente para os mais jovens entenderem o que é que eu quero” (CE, RT, p. 39).

RT deixa transparecer em seu discurso uma atitude pedagógica mais centrada no professor, mesmo que seja de forma indireta, pois utiliza o grupo para isso. Às vezes, porém, o processo se inverte, e a intervenção do grupo não é bem aceita pelo oficineiro. A presença de diferentes gerações em uma mesma oficina provocou, nos adultos, reações de intolerância ao comportamento infantil. Isso exigiu do oficineiro uma atitude que reflete o conflito entre o poder que lhe é conferido pela posição que ocupa e o poder que o grupo detém naturalmente.

[Alguns] adultos ficaram bravos, achando que ele estava falando demais. [Achavam que] ele estava rindo demais, muito agitado. Mas era um menino com 9 anos, na fase do hiper-ativo. Aí foram fazer queixa para a mãe do menino. "Espera aí! O oficineiro aqui sou eu". (CE, FJ, p. 94).

Para MN, as normas internas relacionadas às regras de comportamento e de convivência devem ser discutidas e construídas com o grupo no início da oficina:

Tu tens que trabalhar desde o início com o grupo, fazer algumas combinações. Para que eles também façam parte do processo, entendeu? Não chegar lá: “ah, eu quero assim, assado, e vai ser assim”. Fazer com

que eles se sintam importantes também no processo de construção. Desde as normas. (CE, MN, p. 140).

A organização é, assim, “uma conquista do grupo, que estabelece algumas combinações sobre a hora de falar, a hora de tocar, a hora de fazer silêncio” (BEINEKE, 2000, p. 106). A consideração daicineira sobre essa organização demonstra a necessidade dos que estão atuando em espaços não-formais em construir formalidades, desenvolvendo normas que serão seguidas por todo o grupo.

4.3 Os icinandos

4.3.1 Faixa etária – “É um grande jogo de cintura...”

Segundo os icineiros, as pessoas que freqüentam as oficinas, chamadas de icinandos e icinandas, apresentam uma faixa etária que vai de 7 anos até a terceira idade. Apenas três icineiros lidam com uma faixa de idades mais próximas. Um atende adolescentes entre 12 a 19 anos. Outro, entre 15 a 20 anos. E o terceiro trabalha com crianças de 7 a 15 anos. FJ é um dos icineiros que trabalha com um grupo bastante diversificado quanto à faixa etária. Sua oficina reúne

[...] crianças de 8 anos, 12, 15. Adolescentes de 17, 18, 21. Adultos de 34, 35. O pessoal da faixa etária acima dos 40 também. Eu tenho quatro senhores acima dos 40. Tem senhoras da terceira idade. Então temos todas as idades nessa oficina. Isso para nós é um orgulho. (CE, FJ, p. 93).

A possibilidade de trabalhar com icinandos de diferentes idades é avaliada por RT como um “fato positivo” que ocorre em sua oficina: “eu acho legal esse negócio de misturar as idades, as gerações, inclusive. Isso é uma coisa que eu estou gostando. Que não fique só aquilo. Só adolescentes, ou só terceira idade” (CE, RT, p. 37). Ele conta que tem “alunos de 12 anos e de 60 anos. Tenho três

senhoras lá que são do Movimento de Alfabetização – MOVA. Estão se alfabetizando, elas têm aula depois da minha oficina. [...] Elas são as primeiras a chegar e as últimas a sair. [...] Elas nunca imaginaram que fossem tocar alguma coisa” (CE, RT, p. 35).

Esse encontro de extremos quanto à idade, comum em algumas oficinas, ajudou a criar uma cumplicidade entre “as duas pontas” e o oficineiro.

O mais novo tem 13 anos de idade e o mais velho, 74. [...] Ele [o de 74 anos] é do tempo do dente de ouro. Ele tem seu violão caindo aos pedaços. Mas ele afina o violão dele. Ele me ajuda na aula. É impressionante o valor que ele tem. Quando eu peço ajuda para ele, ele vira uma criança de 12 anos. É o maior barato. E o de 13 anos de idade me ajuda, é muito engraçado. Aí eu tenho duas pontas. O de 13 anos vai ajudando, fica de olho nos adolescentes. [...]. E o [de 74 anos] troca violão, empresta o violão. (CE, BG, p. 98).

Contrariamente a RT e BG, que consideram positiva essa mescla de gerações, DN se diz “bem apavorado nesse ponto”:

Tem um senhor de 50 anos, teve um menino de 4 anos que veio com a sua flautinha. E as mães que vêm com as filhas. Então as mães estão tocando também. Aí tem uns adolescentes que já têm banda, que já tocam. Tem um cara que toca violão clássico. Já toca “tribem”. Acho que nunca vi nem nunca tive uma situação de grupo tão plural assim. (CE, DN, p. 69).

Trabalhar com crianças e adultos em um mesmo grupo envolve diferentes vivências musicais. Por isso, é necessário “lidar com expectativas muito discrepantes, às vezes. Tanto pela faixa etária como pela origem de cada indivíduo. Isso, às vezes, é muito difícil de conciliar” (CE, CM, p. 66).

As dificuldades advindas da junção de crianças e adolescentes e, em alguns momentos, das mães, leva ST a considerar:

Mas eu vejo que é difícil. Ao mesmo tempo em que é necessário também, eles estarem nessas diferenças.[...] essas intergerações, às vezes é ruim, mas às vezes é bom, porque [...] é um grande jogo de cintura para mim. Mas acho que é bom, até porque se tivesse só criança ia ser ruim. Se tivesse só adolescente também. (CE, ST, p. 27).

Jogo de cintura é também um dos termos utilizados pelas professoras de música investigadas por Beineke (2000, p. 153) para designar as tomadas de decisões necessárias em situações inesperadas em sala de aula, como resolver brigas entre colegas. E isso está sendo um grande aprendizado para o oficinairo na condução da oficina, pois as crianças não têm o mesmo nível de concentração dos adolescentes, e estes, que no princípio o testavam, agora procuram ajudar na disciplina. Essa cumplicidade foi conseguida porque “eu já consegui formar um grupo com eles” (CE, ST, p. 26).

A formação de um grupo, a partir de práticas musicais como o acima referido ocorre

ao se colocar as crianças e adolescentes em contato com uma prática musical, [...esta] naturalmente passa a fazer parte das opções com as quais poderão investir como forma possível de inserção social, seja através da atividade profissional, que lhes garantiria uma forma de sobrevivência, ou atuando como agentes, que, ao desenvolverem uma atividade musical, conseguem ter uma nova via de expressão com a qual se comunicam e criam identidades com o seu grupo. (SOUZA, E., 2001, p. 310).

4.3.2 Expectativas – “Eu vou aprender a tocar!”

A prática musical é, também, a maior expectativa dos afinados, embora as expectativas sejam bem diversificadas. Entre as que foram apresentadas pelo oficinairos, estão tocar um instrumento, cantar, tocar “música da hora”, ser um grande músico e, até mesmo, ser famoso. Outros, ainda, procuram as oficinas,

achando que aprenderão a consertar instrumentos e que terão uma renda extra. E há também aqueles que querem ter acesso a “essa música”.

A distância entre essas expectativas, a concepção dosicineiros e os objetivos do projeto ficou perceptível em diversos momentos das entrevistas. Segundo NP, as pessoas procuram, nas oficinas, um ensino individual de instrumento. A referência delas ainda é o modelo tradicional das aulas particulares de música. A princípio, ele tentou atendê-las. Tornou-se, porém, impossível continuar com esse formato. Para oicineiro, no entanto, a oficina consiste em trabalhar com a “criação de algumas coisas e de alguns valores” (CE, NP, p. 116). Essa proposta, então, foi levada ao grupo, e “já começou a tirar aquelas pessoas que estavam ali mais por estar ou [porque] queriam essa coisa do instrumento, ou ter um atendimento individual que eu não teria condição de dar” (CE, NP, p. 116).

Embora tenha um grupo heterogêneo, HR afirma que, “geralmente, os oficinandos e oficinandas querem tocar música da hora, essa coisa que está aí na novela, que está tocando no rádio, que está aí nas revistinhas de música” (CE, HR, p. 152). Para os mais jovens, tocar esse repertório significa ser aceito e olhado de uma maneira diferenciada pelos de sua geração. Já os adultos têm outra motivação. Conforme FC, quando “ficam na roda de samba, numa roda de música, querem estar participando, mas não sabem tocar. Pegam a garrafa ali pra bater e atrapalham tudo. Então querem estar pelo menos inseridos” (CE, FC, p. 21).

A profissionalização foi indicada como uma das expectativas mais presentes nos oficinandos. AB explica: “são pessoas humildes que a vida inteira tiveram

vontade de ‘cair pra dentro’ [se profissionalizar em música]” (CE, AB, p. 167). E, por isso, “muitos chegam com a ilusão de que vão sair músicos” (CE, RT, p. 34). Embora esclareça que não é essa a função da oficina, ele aponta alguns exemplos de oficinandos que chegaram a se profissionalizar: “Eu já tive alunos meus que já estão gravando disco aí. Já têm banda. A gente, sempre que pode, assessora, indica um estúdio” (CE, RT, p. 34).

Alguns oficinandos já chegam às oficinas sabendo tocar um instrumento. Segundo ST, eles “já vislumbram a possibilidade de serem músicos. Tem uns já que tocam muito bem. Tocam em outros grupos. E a possibilidade de tocar no palco, de ser um artista, é um sonho que os alimenta a viver” (CE, ST, p. 30). Acreditam que o oficineiro é o elo entre a realidade e a concretização desse sonho, como explicita BG: “Eles estão loucos para chegar e tirar meus dedos e botar nos deles. Eles querem me sugar” (CE, BG, p. 101).

Dentre as diversas relações que os estudantes de um conservatório de Uberlândia investigados por Arroyo (1999, p. 339) estabeleciam com o fazer musical, estava o “vir a ser um músico de sucesso.” Expectativa semelhante tinham os oficinandos de FC: “todas [as crianças] querem ser famosas e, a partir da música, ganhar dinheiro, com certeza. E eu também. Eu fui assim. Eu vi na música uma possibilidade de me posicionar na sociedade” (CE, FC, p. 21). Essa identificação do oficineiro com seus oficinandos foi constante em seu discurso. Ele relata que a música lhe abriu muitas portas, pois, quando começou “a aparecer na televisão, gravar CD, essas coisas, as pessoas começaram a me respeitar. Não pela minha cor [ele é negro], nem pelo que eu vestia” (CE, FC, p. 21-22).

Ele argumenta que, se fosse “através dos estudos, [seria] bem mais difícil” (CE, FC, p. 21), e que as crianças “sabem que é assim”. E continua: “Então eles sabem que [...] o futebol e a música são os meios mais... Não mais rápidos. Mas é o que está mais visível, que está mais na frente deles, como possibilidade de vencer” (CE, FC, p. 22). FC ressalta que, em uma comunidade de classe média, os filhos têm em casa o exemplo de um pai que estudou e se estruturou financeiramente a partir de sua formação acadêmica. Então, os estudos têm uma outra valoração.

Para seus alunos, o modo mais rápido de ganhar dinheiro é através da música ou do futebol. “E pode ver que a “negadinha” toda do Brasil vai toda para esse lado. Isso aí é pela questão discriminatória” (CE, FC, p. 22). O oficinairo explicita como a música e o futebol, sinônimos de mobilidade social, alteram os preconceitos vigentes no país.

Então aqui ninguém pode me condenar pela minha cor ou ninguém pode me condenar pela raça. Se eu for um bom futebolista, eu vou jogar em qualquer time e pronto. E se eu for um bom músico, eu vou tocar em qualquer lugar e pronto. E eles vão ter que me pagar e pronto. Não vão nem avaliar se eu falo certo ou não. Se eu sou inteligente ou não. Se eu sou preto, se eu sou... Vão avaliar isso [se eu toco ou jogo bem]. (CE, FC, p. 22).

Vieira (2003, p. 88), de igual modo, afirma que “a principal – quando não a única – via de ascensão para a população negra, em detrimento da educação formal” está nas artes e nos esportes. O autor adverte a que se faça uma “reflexão mais detalhada [que] nos permitirá ver [...] não se trata[r] de artes e esportes em termos universais, mas sim daqueles considerados populares” (Ibid., id.). A relação entre os instrumentos considerados mais populares, como os de percussão, e os projetos sociais que trabalham com as classes populares, onde a população negra

representa uma grande parcela, já havia sido percebida também em outros projetos de destaque, citados no capítulo 1 deste trabalho.

A indignação de FC a respeito das relações étnico-raciais do Brasil leva-o a refletir com os oficinados sobre esse tema. Mesmo tendo utilizado a música como “via de ascensão”, ele afirma que nunca deixou de estudar e que incentiva seus alunos a que façam o mesmo, pois “o estudo é fundamental” (CE, FC, p. 23).

Constatei, então, ser a execução a grande expectativa dos oficinados, pois “a grande maioria procura [a oficina] pra aprender tocar um instrumento ou cantar” (CE, MN, p. 138). Eles chegam na oficina com um objetivo: “eu vou aprender a tocar” (CE, FC, p. 15), as outras expectativas são decorrentes desta.

4.4 Opinião dosicineiros sobre o projeto – “É difícil, mas [...] ele tem resultado...”

Mesmo precisando administrar tantas expectativas, todos os oficineiros se mostraram satisfeitos com o projeto. E, quando o classificavam como bastante difícil, complementavam, dizendo: “mas eu acho que tem funcionado, pois ele tem se expandido” (CE, CM, p. 66). Ou ainda: “É difícil, mas ele já está com 10 anos. É sinal que ele tem resultado, porque senão ele não teria evoluído” (CE, RT, p. 37). E RT conclui: “eu gostaria que esse projeto se expandisse mesmo por tudo que é lugar porque ele dá resultado” (CE, RT, p. 40).

As ressalvas que foram feitas envolviam as condições técnicas e de infraestrutura. A opinião dos oficinairos era que, em 10 anos, muitos avanços já poderiam ter sido conseguidos:

Poderia já ter um segundo passo. Pode ser aumentada. Tem que ser mais valorizada, [...] ter [...] mais condições. Mesmo sem condições técnicas suficientes, na minha opinião, [...] ela cumpre o seu papel maravilhosamente. É um trabalho muito bem bolado. Uma coisa muito inteligente assim. (CE, NP, p. 120).

Hoje eu acho que o projeto está bem amadurecido. Pode amadurecer mais, principalmente no que diz respeito à infra-estrutura. Isso eu acho que falta. Porque, afinal de contas, a prefeitura é uma instituição pública. Poderia buscar parcerias para tentar amenizar um pouco essa carência, sem ser paternalista. Poderia fornecer mais material. Até porque tu estás trabalhando nas comunidades. Tu estás fazendo um trabalho de base. (CE, MN, p. 136).

Um dos oficinairos confessa que sempre achou o projeto muito político. Ele reconhece que isso se deveu à sua ignorância. Mas no momento que resolveu conhecer, seu julgamento se alterou: “Eu freqüentei umas duas ou três [oficinas]. Bah! me encantei” (CE, BG, p. 97). Ele acredita “que se [o projeto] fosse um pouco mais visto pela sociedade, ocuparia muito espaço. Ia ser muito usado” (CE, BG, p. 103). E para que isso ocorra é necessário “falar mais desse projeto. Não simplesmente convidando. Falar do prazer que é [participar dele...] Ele está um pouco fechado” (CE, BG, p. 104).

DN se diz “um pouco crítico” em relação à ausência da Secretaria de Educação no projeto. Para ele, a Descentralização poderia “ser um projeto da Secretaria de Cultura e não só, mas [também da Secretaria] de Educação” (CE, DN, p. 73).

4.4.1 “E, além do cachorro que fica latindo horrivelmente, [...] começou a vir pedra.”

Ao serem perguntados sobre as dificuldades que estavam vivenciando nas oficinas, osicineiros as apontaram juntamente com as soluções procuradas para resolvê-las. Para ST, MN e FC a dificuldade maior é o oficinando ter o instrumento. FC inclusive afirma que “essa é a maior dificuldade [...] de qualquer projeto que envolva música” (CE, FC, p. 19). ST diz que considera isso normal porque trabalha com um público carente. Para atenuar esse problema, ele procurou “ajuda de um outro parceiro que conseguiu uns instrumentos para o grupo” (CE, ST, p. 25).

MN, por sua vez, acredita que a Prefeitura deveria compor parcerias com a iniciativa privada para que,

no mínimo, o projeto conseguisse um número básico [de instrumentos]. Uns cinco instrumentos [entre os] que são mais procurados: violão, cavaquinho, alguma percussão leve... Talvez não fosse deles, mas que durante esse período ficasse emprestado ou que eles se utilizassem, pelo menos, no momento da oficina. Mesmo que eles não levassem para casa. Mas que, naquele momento, a gente dispusesse de algum material. (CE, MN, p. 136-137).

Essa situação de falta de instrumento não é exclusividade dos projetos ligados ao poder público. Tourinho (2003, p. 54) denuncia:

a maioria das escolas, mesmo as privadas e com boa estrutura para outras atividades (laboratórios, bibliotecas, salas de projeção, auditório) investem pouco ou mesmo nada investem na compra de equipamento musical, optando geralmente por aulas e atividades que não impliquem em ônus.

Para a oficineira MN, com a falta de estrutura, se estabelece uma situação de discriminação:

Pegar uma pessoa que não tem praticamente o que comer dentro de casa e querer que ela venha com instrumento. Não que isso seja fundamental. Mas

a pessoa já tem a sua auto-estima lá embaixo. Aí chega lá, quer porque quer aprender um violão. Mas não tem como ter um violão. Acaba que ela vai embora, entende? (CE, MN, p. 136).

A evasão, associada à impossibilidade de aquisição do instrumento prevista por MN, é um dos pontos que a faz considerar que

tem um sério problema [em sua oficina:] a falta de instrumentos. A maioria [dos afinandos] não tem o instrumento. E os poucos que levam não são deles. Só um que tem, que é dele. E um instrumento bem simplezinho. Um violão bem simples mesmo. (CE, MN, p. 132-133).

Não é responsabilidade do projeto de Descentralização a aquisição dos instrumentos, mas o ativista também apresentou como “uma das dificuldades do projeto [...] o acesso ao instrumento” (CE, GH, p. 176). Para mostrar que a administração do projeto está consciente do problema e em busca de alternativas, ele explica:

Nem todas as regiões têm condição de comprar o instrumento. Então a gente faz, por exemplo, nas oficinas de percussão, reciclagem de material. Tubos de papelão, de cano viram ganzá. [Faz] chinelofone. Uma lata de pomarola vira um tamborim. Uma bombona d'água vazia vira um surdo, latas de cola, de tinta viram tarol. Então tem que trabalhar com isso, com a criatividade também para fazer com que surjam instrumentos. A gente tem um projeto que já encaminhou, no ano passado, na temática do Orçamento Participativo, que é uma oficina de fabricação de instrumentos, oficina de luteria. É justamente para suprir essa necessidade, que é praticamente de todas as oficinas. Umas têm mais, outras têm menos. Algumas chegam a ter o instrumento, mas a maioria tem essa carência, que é a necessidade de instrumentos musicais. (CE, GH, p. 176-177).

Esses instrumentos de material reciclado, referidos acima, nem sempre são bem aceitos pelos afinandos. FC descreve uma situação ocorrida em sua oficina que denota a percepção dos alunos a respeito desse problema:

Eu estava contando na reunião que um menino lá na oficina, me falou: "Bah! Ô, tio, pede para aquele outro tio [o ativista] lá ver se ele consegue uns

instrumentos de verdade pra nós". Dizendo que os instrumentos reciclados não são de verdade. "Mas isso aqui não é de brinquedo, é um instrumento de verdade também. Só que ele é feito de material usado". E daí tu tens que fazer a cabeça deles para aceitarem aqueles instrumentos. (CE, FC, p. 20).

Questões relacionadas à exclusão e à etnicidade foram mais uma vez citadas por FC:

Porque eles olham na televisão. Eles vêem aqueles instrumentos. Os caras tocando. Principalmente o pessoal mais negro, assim da raça, nos grupos de samba, pagode. Eles ficam encantados. Os instrumentos supercaros. Então, vendo um instrumento desse [reciclado], tu tens que fazer toda uma lavagem cerebral. Por isso, eu acho que, para trabalhar com esse material, tu tens que estar dentro do núcleo comunitário. Para poder estar desenvolvendo uma banda ali dentro com [esse tipo de] instrumento. E poder estar se apresentando e ver essa banda acontecendo. Porque daí os outros vão também valorizar. Assim como o AfroReggae, que existe no Rio. Eles trabalham com instrumentos reciclados, mas a coisa acontece. [...] Não temos, aqui no Sul, nenhuma banda expressiva que deu certo tocando em lata, tocando em instrumentos reciclados. Então eu acho que é por isso que eles tratam como um instrumento de brinquedo. (CE, FC, p. 20-21).

Embora ache que, no decorrer da oficina, os oficinandos modificarão sua percepção sobre os instrumentos reciclados, FC revela:

o pessoal da Valcareggi, que é uma casa de instrumentos musicais da Cidade Baixa [bairro de Porto Alegre], ficou sabendo do projeto e se interessou. E está para ir lá, para ver a meninada e provavelmente doar alguns instrumentos. Daí sim, daí vai dar para fazer um trabalho bem legal. (CE, FC, p. 14-15).

O desejo de oferecer instrumentos de "verdade" se contrapõe ao receio de criar expectativas que não serão satisfeitas: "Instrumentos de corda, sax, metais. Isso aí, nem pensar em uma comunidade dessas. É melhor não levar porque eles nunca vão poder comprar um instrumento de 5 mil. Um saxofone [custa] 5 mil" (CE, FC, p. 19). FC explica que essa foi também a sua experiência: "Eu nunca me interessei por instrumentos que fossem muito caros. Senão eu não ia poder comprar.

Eu também sou de comunidade pobre, sou de origem humilde e não ia conseguir” (CE, FC, p. 20).

Por isso, ele concorda com MN no que diz respeito à aquisição de instrumentos por parte da SMC. Para o oficineiro,

[é] uma das coisas que poderia ajudar bastante: poder ter instrumentos disponíveis para despertar mais essa [gurizada]. Porque no meio daquela galera ali tu achas quem tem facilidade para tocar um instrumento. Tipo um teclado. Talvez vá morrer ali e nunca vai tocar. (CE, FC, p. 20).

Posicionamento semelhante têm os egressos dos cursos de licenciatura em música, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigados por Xisto (2004). Atuando em um espaço formal, onde são professores, eles responderam que “o maior problema [... dos] que atuam na Educação Básica é a falta de materiais, principalmente instrumentos musicais, limitando as possibilidades de trabalho” (Ibid., p. 136). Acrescentaram ainda que,

nos espaços em que atuam, [os] problemas e dificuldades [para a realização do seu trabalho profissional] são relativos aos seguintes aspectos: falta de recursos, materiais didáticos, como instrumentos musicais, aparelhos de som, CD, discos ou fitas, livros e outros. (Ibid., p. 135)

Outra dificuldade apontada se refere às condições técnicas do local de realização das oficinas. O Regimento Interno do OP determina que

o espaço deverá apresentar condições mínimas para realização de eventos culturais [...]. No caso das oficinas de artes, critérios semelhantes [acústica, visibilidade, ventilação, etc] e adequados a cada área da oficina deverão ser levados em conta. O projeto de Descentralização conta com uma equipe de técnicos que fará a avaliação de cada local indicado pela comunidade. A avaliação será feita em conjunto com a comunidade. (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2004b, p. 52-53).

Essas condições, ou a falta delas, interferem na operacionalização das oficinas e, em alguns casos, na atuação do oficinairo. No final de abril, alguns oficinairos ainda não tinham o local apropriado para a realização de suas oficinas. Isso fica evidenciado, no comentário de RT, sobre o fato de as reuniões semanais dos oficinairos não haverem engrenado, porque “ainda tem alguém que não começou [a oficina] por falta de espaço” (CE, RT, p. 36). No mês seguinte, pude confirmar, em uma entrevista, que o problema ainda continuava. O entrevistado, ao declarar que sua oficina começara tarde, se retrata: “Não [muito] tarde até, [pois] têm umas oficinas que estão começando ainda” (CE, DN, p. 68).

Em outros casos, o espaço oferecido não correspondia às condições técnicas anteriormente citadas. MN diz estar “lidando com [... um] espaço físico [...] que é terrível” (CE, MN, p. 134). Tourinho (2003), ao analisar o ensino de música em Salvador, encontrou situação semelhante. A autora relata: “os professores necessitam com freqüência criar seu próprio material didático e improvisar instrumentos de material reciclável, e se [vêm] obrigados a trabalhar em espaços inadequados” (Ibid., p. 54).

Isso foi vivenciado também por FC. Ele contou que tem apenas um encontro semanal com seu grupo, pois o local onde a oficina ocorre só tem disponibilidade em um dos dias da semana. A comunidade, através de sua associação, está “tentando administrar e [fazer em] dois dias. [Mas] eles não estão conseguindo. Então estou dando quatro horas direto, que é uma dificuldade imensa. Acaba não sendo quatro horas porque [...] fica muito maçante” (CE, FC, p. 14). De igual modo, a “falta de espaço físico ou espaço físico inadequado à realização de suas atividades” (XISTO,

2004, p. 135) foram indicados pelos professores de música egressos da UFSM como dificuldades encontradas na sua atuação, tanto nas escolas quanto em outros espaços educativos.

A utilização de ambientes variados, como igrejas e associações de moradores, nem sempre são adequados à realização do trabalho educativo. O uso desses locais pela comunidade favorece a ocorrência de situações que interferem principalmente na disciplina. ST relatou uma cena, em sua oficina, que exemplifica essa dificuldade:

Lá [no salão da paróquia] elas [as mães] almoçam, tem um rancho. Tem toda uma história ali. Elas estavam fazendo mais bagunça do que nós. Aí eu parei a aula, pedi silêncio para as crianças, depois pedi silêncio para as mães. Daí elas ficaram me olhando, não entendendo. (CE, ST, p.26).

Outras circunstâncias foram expostas por DN. Um dos dias em que a sua oficina acontece é a sexta-feira, à noite. Ao chegar para dar aula, encontrou “a associação de moradores [...] meio escura, mas tinha um canto iluminado com um pessoal preparando uma festa de aniversário para o outro dia” (CE, DN, p. 69). Isso, porém, não foi o mais grave. Ele contou que, em outro momento,

estava dando aula e, além do cachorro que fica latindo horrivelmente, mas ele vai se acostumar, começou a vir pedra. [Vinha] do lado de fora da associação. Então as pessoas, claro, ouvem as flautas e se querem assistir à novela... Ou [alguém] estava de banda por ali: "Oba, tem gente na associação, vou atirar uma pedra". E aí atirou. Então, quebraram vidro e tocaram pedra, uma pedra. E foi um alerta. Não dá para ficar das sete até às dez da noite assoprando flauta, senão vai voar pedra ali para dentro. (CE, DN, p. 77).

Questões ligadas à política interna, em cada uma das comunidades, são responsáveis, entre outras coisas, pela alteração dos locais onde as oficinas se

realizam. EF comenta que a região onde atua é “muito grande e as lideranças internas dessa região brigam por uma oficina ou outra” (CE, EF, p. 3). Os interesses pessoais afloram, pois existem “pessoas que se adonam assim do espaço que é da comunidade. Se sentem donas do espaço” (CE, CM, p. 66). LN reitera:

E quando existe algum problema, porque não são só os problemas relacionados à oficina em si. Tem parte de infra-estrutura, a comunidade lá tem o fulano que não quer, o outro não sei o quê. Eu [...] não tenho enfrentado maiores problemas, a não ser quando chove [risos]. Mas têm outras oficinas que eu sei que dão problemas, têm ciúmeiras lá e tal. (CE, LN, p. 55).

Vários bairros integram as regiões do OP (ver Anexo A), por isso as oficinas tornam-se itinerantes. Constatei que, pelo fato de acontecerem a cada ano em bairros diferentes, o processo de formação do grupo reinicia. Isso, às vezes, é muito demorado.

No ano passado, eu estava numa outra localização dentro da região. Era um anexo [...] de uma escola municipal, uma escola grande. [...] estava no mesmo lugar que tinha sido nos dois anos anteriores. Então eu já peguei um grupo mais ou menos formado. E agora continua sendo à tarde [mas] está numa região um pouco mais afastada. A minha turminha do ano passado está começando a vir. Ontem vieram cinco. Mas do pessoal dessa localização lá, [...] está vindo pouca gente, por enquanto. (CE, CM, p. 61).

Por outro lado, para HR, quando a comunidade começa a oferecer melhores condições para o trabalho do oficinheiro, é uma forma de mostrar como “as pessoas estão começando [a] entender um pouco mais o que é a oficina. [...] Elas inclusive pintaram a sede. Agora lá está mais arrumadinho” (CE, HR, p. 146).

As oficinas, em algumas regiões, estão localizadas em bairros onde a violência é mais aparente. Da primeira vez em que trabalhou no projeto, MN se

deparou com uma situação dessas. Ela conta: “infelizmente, dei o azar de que naquele local onde estava a oficina, [...] teve um problema externo muito sério. [Pois] tinha brigas de gangue [...] naquele ano” (CE, MN, p. 126). Ao continuar o seu relato, aicineira questiona a intervenção feita pela administração para resolver o problema:

Um local de difícil acesso. A escola, lá era muito escuro, era complicado. Esvaziou a oficina. Deu muitos problemas. E eram fatores externos que estavam interferindo. E acabou que a gente teve que cancelar lá. E colocaram daí [em outro lugar]. Colocaram um oficineiro porque eles acharam que o fato de eu ser mulher talvez [...] eu não tivesse condições de [ministrar], que eu achei ridículo. Deixei isso bem claro. (CE, MN, p. 127).

Só essa entrevistada mencionou aspectos relacionados ao gênero e classificou como “bobagem” a decisão tomada pelo projeto em afastá-la da região, por ser mulher.

Isso aí, inclusive, eu falei nessa capacitação que a gente teve, inicialmente, para começar o projeto, que eles não cometessem mais esse erro de subestimar as mulheres, no projeto. Eu acho até que [elas] estão em minoria ainda. São poucas. [...] São duas mulheres. [...] Quer dizer, ainda temos muito que lutar. (CE, MN, p. 132).

Essa situação é mais bem compreendida, quando é recordado que a convocação da SMC se dirige aos músicos atuantes em Porto Alegre. Então, ser minoria em um projeto cultural pode ser reflexo dos contextos profissionais do músico, no que se refere ao gênero, mesmo que seja a atividade educativa associada, durante anos, ao universo feminino (ver LOURO, 2001, por exemplo).

Outro ponto levantado, sob a perspectiva política, foi a não concretização do que é anunciado, tanto pela administração quanto pela comunidade. CM confirma:

“às vezes é um pouco complicado. Esbarra em algumas promessas não cumpridas. Algumas coisas assim acontecem” (CE, CM, p. 62).

Aliadas às dificuldades já expostas, estão aquelas associadas aos oficinandos. A primeira delas, a oscilação dos que freqüentam a oficina durante o ano. Pessoas que aparecem uma vez e só reaparecem no mês seguinte. “Então se tu não encontras o mote, a estratégia adequada, [...] se tu não crias um mecanismo de disciplinar isso aí, fica um trabalho muito difícil. Então é um trabalho que custa um tempinho até começar a engrenar, alguns não conseguem” (CE, CM, p. 66). Além disso, no início das oficinas, há um procura muito grande por parte da comunidade. NP diz que chegou “a ter 50 oficinandos. Era uma dificuldade para trabalhar. Quando eu conseguia organizar tudo eram quinze para as nove. Já estava na hora de terminar a oficina” (CE, NP, p. 116). A oscilação dos freqüentadores das oficinas ocorre também em decorrência da faixa etária. LN conta que, em sua oficina,

algumas crianças aparecem, mas acabam não mantendo o curso, não comparecendo por causa de problemas com os pais. São muitos pequenos, não têm autonomia para andar pela rua. E os mais velhos, imagino eu, acabam se evadindo também [...] por outros motivos, que eu sinto que é, um pouco, resistência ao aprendizado. Ver que tem que se esforçar um pouco em casa, não vai ser dado tudo na aula, na oficina e aí o pessoal acaba se escapando também. (CE, LN, p. 54).

Já para JL, a grande dificuldade é a desinformação dos alunos, decorrente da falta de acesso aos livros. Ele denuncia o fato de, no nosso país, cultura e informação serem tão caras. Essa dificuldade está aliada também à diferença de faixa etária dos oficinandos. Então “quando algum conhece alguma coisa, o outro não conhece. Essa é a primeira dificuldade que a gente encontra” (CE, JL, p. 45).

4.4.2 A Mostra da Descentralização – “O orgulho da galera...”

Apesar das dificuldades apontadas, os oficinairos que trabalharam em anos anteriores destacam alguns avanços. Dentre os mais citados, está a alteração das regras referentes à renovação do contrato do oficinairo para atuar na mesma oficina. Segundo NP, “havia uma proibição, na prefeitura, de repetir oficinairo” (CE, NP, p. 114). Então “houve uma torcida muito grande [na oficina para] que se mudasse a lei até para que eu continuasse” (CE, NP, p. 118).

Outro item relatado foi o da exposição pública das oficinas, compreensível em termos éticos, pois havia a preocupação em não se utilizar as oficinas com o intuito de fazer propaganda política.

Os oficinandos jamais poderiam se apresentar em qualquer [espaço] mesmo que fosse uma festinha das mães na comunidade. De forma alguma! A não ser que eles fossem como pessoas. Como cidadãos. Mas nada como oficinas, entende? Não podia se utilizar a oficina para fazer qualquer coisa. (CE, MN, p. 135).

Segundo MN, “hoje mudou bastante. Hoje já existem [...] essas mostras que fazem. Tanto a do final do ano, que é a maior, quanto as mostras de processo, a integração entre as oficinas” (CE, MN, p. 135). Além dos avanços citados, CM acrescenta a expansão numérica: “No ano passado [tivemos] 70 oficinas. Hoje, umas 15 oficinas a mais em todas as áreas” (CE, CM, p. 66).

“A Mostra das Oficinas de Artes do Projeto de Descentralização da Secretaria Municipal da Cultura já é um programa de Porto Alegre” (CORRÊA, 2003, p. 5). É assim que o coordenador do projeto inicia seu texto em uma publicação sobre a Mostra, no ano de 2003. Esse programa ocorre “no final do ano, normalmente em

dezembro. A gente faz uma amostra das oficinas que não é uma amostra de resultados” (CE, GH, p. 182). O ativista esclarece que, por não ser objetivo das oficinas formar músicos, não há uma cobrança de qualidade, muito embora essa qualidade acabe acontecendo. Em algumas regiões, isso é mais perceptível que em outras. Ele explica que isso acontece, porque, no histórico dessas regiões, há a presença de oficineiros que deixaram “uma semente. Aquela semente deu uma planta, essa planta está dando frutos. Então, o resultado aparece” (CE, GH, p. 182). Em consonância com o pensamento do ativista, JL revela: “quando a gente começa a encarar a coisa de uma forma mais séria, dedicada, ordenada, o resultado sempre aparece e não demora muito tempo” (CE, JL, p. 49).

GH conta que a Mostra das oficinas de 2003 ocorreu no Teatro de Câmara Túlio Piva, entre os dias 11 e 14 de dezembro. Foi realizada uma gravação ao vivo, em MD, pois não havia “verba para fazer uma gravação de estúdio, bem elaborada” (CE, GH, p. 183). Esse registro fonográfico foi passado para CD em 2004. “Então [...] a gente já vai ter um CD da Mostra das regiões, do resultado das oficinas nas suas respectivas regiões” (CE, GH, p. 183).

LN relata como foi o processo da apresentação de sua oficina na Mostra de 2003. Ressalta a expectativa do grupo em relação à apresentação e o fato de ter corrido tudo bem. Além disso, destaca a presença da família, todos usando “roupa de domingo”. Para ele,

isso tudo é um negócio legal de ver. O esforço e no fim ainda correu tudo bem. Tocaram legal. A semana passada eu levei lá a gravação. Alguns ficam com vergonha, outros dão risadas. Aquelas coisas de adolescente. Mas foi legal. E acho que isso foi um ponto culminante tanto por ser o final

do ano quanto realmente [por] ter sido uma coisa significativa para a oficina. (CE, LN, p. 58).

A SMC providencia a infra-estrutura, “monta um palco, com os recursos que a gente tem, que são bons: microfones, amplificadores, etc., todo equipamento possível para dar condições para a oficina se apresentar” (CE, GH, p. 183). Ainda segundo o ativista, “disponibiliza o transporte, também na medida do possível, para que o pessoal se desloque até o teatro. E é uma oportunidade também deles se verem no palco e de conhecerem outras oficinas” (CE, GH, p. 183).

Ao ser questionado sobre a capacidade de acomodação do Teatro de Câmara Túlio Piva (em torno de 120 pessoas), GH argumenta que ele tem atendido às exigências do projeto. Admite que “a platéia se resume ao pessoal das oficinas e às famílias que vão ver os próprios oficinandos se apresentando. Dificilmente pessoas alheias ao projeto, até porque a gente não tem exposição na mídia” (CE, GH, p. 184).

A Mostra foi apresentada por RT como um momento de avaliação. Ele insiste com os alunos sobre a oficina ter “um objetivo: ‘Nós vamos nos apresentar’. [As] pessoas vão nos ver. Tem uma avaliação” (CE, RT, p. 39). Para os oficinandos de BG, a Mostra é o momento de compartilhar com as outras oficinas o que foi aprendido. Há um sentimento de “orgulho da galera de querer ali mostrar. [...] Então é mais para nós aqui mesmo e para eles” (CE, BG, p. 105).

LN acredita que esse é o momento ideal para uma avaliação do trabalho desenvolvido pelo oficineiro:

se eu fosse ativista das oficinas, seria um bom momento para eu avaliar o trabalho que foi feito. Porque é manter um grupo unido. Porque tem muita gente que durante o ano fica com o grupo. No final, aquilo vai se escapando, porque muita gente que não gosta de se apresentar, não quer e tal. [...] Eu acho que é um bom momento para a avaliação, desde que tenha os critérios adequados. Não é o grupo mais afinado. (CE, LN, p. 59).

Alguns resultados da oficina se tornam visíveis na Mostra e foram apontados pelo ativista. Em algumas regiões, surgem compositores, mesmo que não seja esse o objetivo das oficinas. Para GH, a finalidade é “estimular a criatividade das pessoas que surge através da composição. Pode ser apenas interpretação de música do gosto deles. [...] Então, às vezes surgem na Mostra composições bem interessantes” (CE, GH, p. 183).

O outro momento de troca entre as oficinas é a Mostra de processo. No momento da coleta de dados, ainda fazia parte do planejamento realizá-la em agosto. Seguindo a proposta do projeto, ela deve “ser descentralizada. A idéia é fazer [a Mostra de processo] em cinco regiões que reúnam [...] três ou quatro regiões, dependendo da disponibilidade, [...] para que as oficinas possam se conhecer. Saber o trabalho que está sendo desenvolvido nas outras, que isso é importante também” (CE, GH, p. 183-184).

4.5 As reuniões – “Um baita momento de crescimento.”

A troca que ocorre na Mostra é bem pontual e envolve todos os que dela participam. No entanto, durante todo o ano, há um outro recurso, na estrutura do projeto, para que as informações sobre as oficinas sejam compartilhadas. Para isso, além das quatro horas de aula, o contrato dosicineiros prevê também duas horas semanais para as reuniões com o ativista. Essas reuniões ocorreram durante o ano

de 2004, às quartas-feiras. O grupo que desenvolvia as oficinas de percussão se encontrava às 15 horas, enquanto aqueles que trabalhavam com canto e outros instrumentos, às 10 horas. As reuniões tinham lugar no auditório Araújo Vianna, no Parque Farroupilha. Um dosicineiros que participa do projeto pela sexta vez, afirma: “E isso sim, sempre existiu. Essas reuniões. Desde que eu participo, sempre teve. [...] Faz parte, inclusive, do contrato. Eu acho superválido” (CE, HR, p. 150).

Elas são avaliadas como fundamentais no início das atividades, “principalmente para aqueles que não conhecem ou que não trabalharam [ainda nas oficinas]. Porque é a troca de experiência com aqueles que já fizeram” (CE, NP, p. 118). Para oicineiro, essa “é a única coisa que tu tens. Porque não existe um curso ou um treinamento de como chegar na comunidade, como tu vais te portar. Então as pessoas esperam que tu faças isso de forma natural. Todo mundo espera que tu já nasças sabendo” (CE, NP, p. 118-119).

Existe também a possibilidade de oicineiro avaliar o trabalho que está sendo desenvolvido:

Eu acho superimportante. Para mim é [...] uma oportunidade de aprender com os colegas e de sempre me puxar um pouco mais. Às vezes, a gente negligencia. Entra numa rotina. Deixa de procurar outros estímulos para os alunos. Faz essa rotina. Então vem sempre uma [coisa nova]. Tu ouves a experiência dos outros e isso é muito bom, essa troca. (CE, CM, p. 63).

FC lembra que o resultado da avaliação deve chegar também às regiões que demandaram as oficinas. Além da troca com os colegas,

[oicineiro estará] prestando conta do que está acontecendo. [Ele vai] poder também estar mostrando os pontos positivos e os pontos negativos

da oficina. E, assim, melhorar, eu acho, o projeto. Quem está pontuando o projeto vai ter toda essa [informação]. [...] Eu acho que se a gente não se encontrasse, [...] ia ficar uma coisa estranha daí. Talvez eles visitassem a oficina. Mas não sei se conseguiriam captar exatamente o que é que estava acontecendo. Então, eu acho que é legal toda semana ter um encontro, até para avaliar. (CE, FC, p. 18).

Para LN, a reunião é também um dos momentos em que o ativista pode avaliar as oficinas. Além disso, ela se justifica, pois,

em primeiro lugar, [em] uma atividade dessa que cada um vai [para um] lado, [então] é muito necessário que haja essa reunião. Mesmo que fosse só para tomar cafezinho. Porque senão fica uma coisa muito dispersa, sem a possibilidade de acompanhamento. A pessoa [...] responsável pelos oficineiros, [...] praticamente tem que [estar junto] às oficinas, para ter um controle. Para ter uma avaliação disso. E essas reuniões, [...] além dessa possibilidade de manter [as] atividades, [as] oficinas, de uma certa maneira unidas, ainda existe o compartilhamento dos problemas, que bem ou mal acabam muitos sendo comuns. Não comuns a todos, mas comuns a alguns. Isso favorece a maneira de proceder, porque as situações são diversas e quando tu já tens [...] uma jurisprudência formada, [...] aí tu já recorres sem maiores problemas. [...] essa reunião serve também para isso. (CE, LN, p 55).

Dentre essas situações diversas, RT expõe o fato de a oficina receber alunos indiscriminadamente. Em sua oficina de percussão, apareceu um aluno de cavaquinho e ele “não tinha noção de como seria cavaquinho” (CE, RT, p. 36). Então, “pediu socorro” e os colegas o auxiliaram.

AB concorda que há um proveito advindo desse compartilhamento de problemas:

Em toda região aqui de Porto Alegre, cada um tem o seu problema. Mas esse problema quase sempre vai [ser identificado] com o que o outro tem. Então a gente vem aqui e faz um debate. [...] é esse o motivo de nossa reunião de quarta-feira, às 10 horas da manhã. É para ficar sabendo o que está acontecendo dentro das outras oficinas. Até mesmo se a gente precisar ser trocado. [...] Se vai ser trocado de uma região para outra, ele já vai sabendo como o pessoal age lá, como é que o outro estava agindo, tudo certinho. (CE, AB, p. 159-160).

Receber “dicas de um, dicas de outro” são as vantagens apontadas por FC, quando se refere às reuniões. Por ser “marinheiro de primeira viagem”, considera que os encontros são “superproveitosos. Acho que pra mim é fundamental porque é no meio da semana” (CE, FC, p. 18). Essa informação se torna clara, quando ele acrescenta que sua oficina acontece aos sábados.

Essas “dicas” citadas por FC, essa “troca de materiais, esse negócio de cada um falar um pouquinho do que está acontecendo” (CE, BG, p. 102), são também mencionados por JL:

Eu vejo as reuniões [como] importantes porque existem várias maneiras também de ensinar. Dinâmicas a serem desenvolvidas. E coisas diferentes. E a gente vendo o relato de cada um, as experiências de cada um, sempre aprende alguma coisa nova e ao mesmo tempo fica a par do que está acontecendo nas outras oficinas. E a gente fica com uma idéia abrangente assim de todo o movimento que acontece com relação a todos [...] os que freqüentam as oficinas. A gente tem uma idéia, uma confirmação, uma avaliação do desenvolvimento geral de todos. (CE, JL, p. 48).

Em outros espaços de educação musical isso também acontece. Xisto (2004) relata em sua pesquisa como um dos entrevistados analisa a troca de experiências entre os professores das diversas áreas de conhecimento que atuam na educação básica:

Nas escolas, os professores costumam relatar experiências bem sucedidas com as suas turmas, fornecendo informações que podem auxiliar na prática pedagógica de seus colegas, mesmo que não sejam profissionais da mesma área de conhecimento. Esta troca de conhecimentos efetiva-se nas “dicas” que os professores dão uns aos outros sobre estratégias para realizar determinadas atividades, sobre como avaliar determinado conteúdo ou sobre como resolver problemas de comportamento dos alunos em sala de aula, entre outras orientações. Também costumam contar aos colegas experiências realizadas em sala de aula que não deram certo, aconselhando-os a optar por outras estratégias. Através da troca de experiências, o corpo docente de uma determinada escola vai, gradualmente, construindo um conjunto de saberes experienciais de caráter coletivo. (XISTO, 2004, p. 152).

Mesmo que o grupo seja formado só por músicos, as especificidades de cada um vão corresponder à diversidade de áreas dos professores da educação básica. RT expõe como esse momento da reunião vai ser fundamental para a construção de novos saberes:

a gente discute metodologia, troca informação. Por exemplo, estou levando aqui hoje um método de cavaquinho. Que eu não tinha noção de como seria cavaquinho e já pedi socorro [e eles] já me conseguiram. Troca de informações, troca de sugestões, dinâmicas de trabalho. Tem muita gente que é nova, que está recém entrando. A gente, como é mais experiente, já está há mais tempo, a gente ajuda. [E há] essa relação aí, [essa] interatividade entre os que trabalham no projeto. (CE, RT, p. 36).

Considerando esse encontro o responsável por dar “sentido” às oficinas e, por isso, ser “essencial”, EF relata que “no início das reuniões, [...] as pessoas vêm com aquela ansiedade e com aquela vontade e sonham muito alto. E a tendência [...] depois é começar a botar os pés no chão, aos poucos” (CE, EF, p. 6).

Dois entrevistados já se encontram nesse estágio de “botar os pés no chão” e questionam aspectos importantes das reuniões. ST admite sua parcela de culpa, por não ter tentado mudar uma situação que o incomoda. Ele declara:

Ali se reúnem grandes pessoas que não aproveitam o tempo como poderia ser. Sou culpado disso porque não falo também. Já pensei assim [em] intervir. Em falar que a gente poderia fazer oficinas entre nós, mas daí teve um momento que eu já vi que eu estava cheio de coisa e me acomodei. E para mim facilitou também não ter [as oficinas internas]. Tento fazer meus relatórios ali para entregar. E a gente pergunta como é que estão as oficinas. [Eu acabo] perguntando assim para os outros como é que está a oficina deles, mas especificamente para embasar a minha. Mas acho que é um baita momento aquele. Acho que o músico sempre reclama de falta de tempo, [de] grana para se reunir. Agenda e grana. Lá nós temos agenda e grana, estamos recebendo para estar ali. Acho que seria um baita momento de crescimento. Tanto de músico como de professor. Para estar trocando experiência, tocando junto, querendo pegar métodos de estudo. Enfim, acho que é um baita momento que a gente não aproveita. Em um espaço, que é o Araújo Vianna, que é “tribom”. Acho que é uma coisa a evoluir ainda. Acho que eu também podia trabalhar para que isso melhorasse. (CE, ST, p. 29).

Para DN, a falha das reuniões consiste na ausência de uma reflexão sobre a prática:

Eu acho que a gente está num [...] momento agora, [que] revela uma lacuna, onde a teoria e a prática não estão se encontrando. [...] Mas tem várias coisas que são pensadas que poderiam ser legais se [...] eles já olhassem para a própria oficina com distanciamento, com um questionamento. E isso, bah, faria crescer um monte. Mas não tem espaço para isso porque tem outras questões. Tem a cota do xerox, por exemplo. Então tudo sempre é importante, menos esse momento de teoria e prática. (CE, DN, p. 91).

4.6 O ativista – “O ativista cultural é, na verdade, o supervisor das oficinas.”

Por ter uma posição estratégica, o ativista foi citado espontaneamente em todas as entrevistas. A avaliação feita, positiva na maioria dos casos, envolveu a condução das reuniões, a comparação com ativistas de anos anteriores e sua postura política. Mesmo quando houve críticas, um fato foi ressaltado pelos oficineiros: “é um ativista para muitas oficinas. É meio complicada a vida do GH” (CE, NP, p. 120).

As características profissionais de GH foram mencionadas por BG como algo motivador:

é impressionante o empenho que esse cara tem de fazer o negócio acontecer. Ele parece que está em todos os lugares em todos os instantes. Ele é muito [...] engajado. É impressionante como ele mandou gente lá para a minha [oficina], para a região Centro. Pode ver, ele vai de bicicleta. Então [...] pelo esforço dele de ter conseguido fazer isso acontecer, eu acredito que vale a pena meu esforço. (CE, BG, p. 102).

Outro ponto levantado, o seu posicionamento político e ético, foi visto como mais importante para sua atuação do que uma formação acadêmica:

Eu acho [o ativista] um cara muito interessante. Eu acho que ele é [...] o melhor coordenador que a Descentralização já teve. Ele é um cara que tem uma posição política muito forte. E dentro da Secretaria de Cultura ele é muito contundente [...] é muito ético, nesse sentido, e [isso] é muito legal. Ele tem uma coisa de liderança forte. Acho que ninguém coordenaria melhor do que ele essas reuniões [...] embora se esperasse um acadêmico para fazer essa coordenação. (CE, DN, p. 79).

Essa expectativa em relação a um acadêmico para coordenar as oficinas justifica-se por ser DN egresso da academia e por considerar o projeto de Descentralização não só cultural, mas também educativo.

Ainda que a função do ativista tenha uma vinculação política, e isso em outros anos era tema das reuniões, GH se diferencia pela condução das discussões:

E hoje, por exemplo, com o GH, já não tem essa discussão tão política. O jeito dele já é diferente. Apesar dele ter uma consciência política também, mas ele se atém mais ao lado prático. E eu acho que isso para os oficinairos até é melhor. Tu acabas assim tirando mais proveito. Mesmo achando que é importante a discussão política. Acho que a gente tem que discutir também isso aí. Mas, [...] da forma que ele leva, até gosto mais. (CE, MN, p. 136).

Essa comparação com outros ativistas também foi feita por JL, que participa do projeto desde 1999. Para esse oficinairo, atualmente há uma maleabilidade, que ele denominou de bom senso, por parte da administração em relação ao que se é exigido:

Então eu já tive coordenadores assim mais rigorosos, mais exigentes. Que mandava a gente estudar coisas mais aprofundadas. Estudar Paulo Freire. Métodos de educação em livros. [...] Eu senti que era uma coisa assim mais exigente. Mas, com o tempo, acho que a coisa ficou mais maleável. (CE, JL, p. 47).

Entretanto, algumas críticas foram apresentadas. Entre elas, a cobrança por uma participação mais efetiva do ativista nas oficinas. HR reforça que essa é uma

crítica que ele já fez e que continuará fazendo, pois “o ativista cultural é, na verdade, o supervisor das oficinas. Eu acho que a presença dele nas regiões deveria ser [...] mais presente” (CE, HR, p. 151).

O oficinairo acrescenta ainda que considera o processo, dentro das oficinas, muito lento, por isso acha

que essas coisas de escrever relatórios semanais, como o ativista está propondo, não [...] são muito [práticas]. Claro que é legal escrever, [...] mas é que têm coisas que são muito lentas. Então tu vais passar dois, três meses, às vezes, falando de uma história, de [...] uma questão em pauta. (CE, HR, p. 151).

Ao ser perguntado sobre a função do relatório, se ele era um dos instrumentos de avaliação, o ativista informou:

Eu costumo cobrar que eles entreguem. Tem uns que entregam semanal, outros quinzenalmente. Não basta o cara preencher ali um formulário e que não conste nada. Então o sentido do relatório é ser uma espécie de histórico para que o projeto tenha memória. Isso é importante, que o projeto tenha memória. E por uma questão de avaliação também. Embora a reunião tenha duas horas de duração, às vezes tem temas que não são abordados. Então depois eu faço uma análise do relatório em casa. E também para amadurecimento do projeto. O relatório é fundamental. É um histórico. É a memória escrita do projeto. (CE, GH, p. 182).

Essa preocupação com a memória da Descentralização, com o seu amadurecimento, com a condução das reuniões, com a prática dos oficinairos faz com que o ativista exerça um papel fundamental na dinâmica do projeto, uma vez que ele acompanha, anualmente, todo o processo, desde a seleção dos que ali vão atuar.

CAPÍTULO 5

5 DO OFICINEIRO: “OFICINEIRO É UM ‘TROÇO’ CURIOSO. TEM PERFIL MESMO!”

Ao ser indagado sobre as habilidades que um oficinairo necessita para desenvolver o seu trabalho, RT inicia, da seguinte forma, sua resposta: o “oficinairo é um ‘troço’ curioso. Tem perfil mesmo!” (CE, RT, p. 38). É esse perfil que, a partir de suas falas, tentarei compor, abordando aspectos da formação e as experiências anteriores, além de destacar suas concepções sobre professor e aula de música.

5.1 Seleção dos oficinairos - “O que é que eu estou fazendo aqui?”

A seleção dos oficinairos, segundo o ativista, se dá, normalmente, em dezembro de cada ano. As inscrições são abertas por um período de 30 dias. Os interessados encaminham o currículo e uma proposta de projeto, que são analisados

[por uma] comissão de avaliação na qual participam o [próprio] ativista, o coordenador de música, o coordenador da Descentralização mais um representante das relações comunitárias, que trabalha junto à Descentralização. Então é uma comissão de quatro avaliadores. (CE, GH, p. 180-181).

Para 2004, foram 65 projetos inscritos, dos quais, 19 foram selecionados. Onze para as oficinas “genéricas” e 8 para percussão. Ainda segundo o ativista, o processo de seleção é muito difícil, pois não há a possibilidade de absorver todos os inscritos. Além disso, o processo seletivo, explica GH, envolve subjetividades, entre elas, a predisposição do candidato a se envolver muito mais do que aquelas horas para as quais ele será contratado.

Ele tem uma carga horária de quatro horas semanais [de aula], mas ele acaba chegando uma hora antes, saindo uma hora depois. Nos fins de semana tem eventos, ele tem que participar. A comunidade pede que a oficina se apresente... A gente não exige, mas avalia por esse ângulo também. A disponibilidade doicineiro, do candidato a icineiro em se disponibilizar para mais horas do que ele se propõe a fazer no contrato. (CE, GH, p. 180).

Por não utilizar como instrumento de seleção a prova de conhecimentos, o currículo tem um peso muito grande nesse momento. No entanto, mesmo que se inscreva um “quase doutor em música”, como esclarece GH, ele será avaliado pela experiência prática com oficinas e pelos trabalhos que tenha desenvolvido na periferia. A formação acadêmica não é exigida, embora as oficinas sejam reconhecidas como um espaço educativo. De acordo com o ativista, ter a licenciatura em música “não faz diferença. Mas pode vir, por exemplo, uma pessoa que apenas tenha o diploma” (CE, GH, p. 177).

Um critério considerado importante pelo ativista nesse momento de avaliação é a participação do candidato como icineiro em anos anteriores. Ele mencionou aqueles

que deixaram saudade, que fizeram um bom trabalho e que proporcionaram aos que vieram a sucedê-lo [...] um trabalho embasado na região. Isso é importante. Porque a gente já teve caso de icineiro que passou pela região e não deixou nada. Não conseguiu fazer um trabalho de grupo. (CE, GH, p. 181).

A consciência do que é o projeto de Descentralização foi abordada pelo ativista como outro critério para a seleção dos icineiros. Espera-se que eles tenham essa visão da função que desempenham no projeto,

porque é muito mais que uma política cultural, na medida em que tu vais te dando conta que as pessoas vêem naquilo uma alternativa, uma saída. Então dá uma responsabilidade muito maior do que só levar cultura. Só levar cultura que eu digo, no sentido do entretenimento, apenas a diversão. É muito mais que isso. É um envolvimento, é um fazer cultural. As pessoas têm uma oportunidade de se verem fazendo cultura, que para eles era uma coisa completamente centralizada. Só nos teatros, no centro da cidade é que era possível ter acesso à cultura. Então esse projeto, ele proporciona justamente isso. Que as pessoas lá nas comunidades mais carentes tenham o acesso à cultura. Então essa é a política cultural do projeto. Justamente está [contido] no nome. O nome descentralizar ele é fundamental. Tirar do centro. Fazer com que a periferia se insira. (CE, GH, p. 175).

Os contratos das oficinas “genéricas” são renovados de três em três meses, totalizando nove meses. Nas oficinas de percussão, têm a duração de seis meses, também renovados a cada três meses. Esse artifício corresponde a um estágio probatório, tanto para a administração quanto para oicineiro. O ativista esclarece: “Se o icineiro, nos primeiros meses, não atendeu aos quesitos que a gente exigiu, então, a partir da avaliação nas comissões de cultura, a gente troca o icineiro ou remaneja” (CE, GH, p. 181).

Exemplificando, o ativista relata que, em 2002, um icineiro não conseguiu preencher o perfil que a região exigia, que era trabalhar com samba. Por um equívoco, foi enviado um icineiro com uma vivência maior com rock. Em razão disso, a oficina estava com dois a três participantes. “A gente remanejou, não o excluiu do projeto e ele deu certo em outra região” (CE, GH, p. 181).

Muito embora a renovação se dê a cada três meses, o icineiro pode pedir rescisão do contrato a qualquer momento. De acordo com o ativista, não há a necessidade de ficar se perguntando durante esse tempo: “O que é que eu estou fazendo aqui?” (CE, GH, p. 176)

5.2 Chegada ao projeto – “Às vezes até eu tenho que me cuidar para que isso não tome o espaço do músico.”

A chegada dos oficinairos ao projeto se deu, na maioria dos casos, por meio da inscrição do currículo, em atendimento à convocação da SMC.

É bem aberto aqui. [...] Em dezembro eles colocam as notas nos jornais convidando todo músico [que queira participar do projeto]. Eles não escolhem as pessoas [...] para quem eles vão dar trabalho. Eles fazem uma seleção. Então é colocado no jornal. Fica circulando no jornal, rádio. Circula [...] pela Internet. Eles colocam à disposição dos músicos que querem se inscrever e é escolhido pelo currículo. (CE, AB, p. 155).

Mesmo nos casos em que houve indicação, a inscrição havia sido feita em anos anteriores:

[...] Foi uma indicação. Eu já tinha feito uma inscrição uns dois anos atrás, mas não tinha sido privilegiado com a oficina. Mas aí houve uma indicação [...] na época em que não abriram concurso. Eles pegaram as inscrições anteriores e eu entrei no ano passado. (CE, NP, p. 114).

Embora a mídia tenha sido mencionada pelo ativista e pelos oficinairos como a forma de divulgação do processo de inscrição do projeto, outras possibilidades surgiram nas entrevistas com os oficinairos. Uma delas foi indicada por LN:

Eu não me lembro direito aonde, quem [falou], como eu fiquei sabendo, mas isso é uma coisa comentada aqui em Porto Alegre. E o meio musical [...] acaba todo mundo se relacionando e falando. E, além dos músicos, sou um simpatizante do PT e conheço muitos músicos vinculados ao PT e outras pessoas que não são músicos e que também trabalham com a prefeitura. Eu não me lembro especificamente quem me falou, mas isso foi uma coisa que me chegou naturalmente aos ouvidos. (CE, LN, p. 53).

Os amigos foram citados como responsáveis por incentivar a inscrição. Alguns, por já estarem participando do projeto, outros, porque iam se inscrever naquele momento. Para EF, além do fato da amiga estar também se inscrevendo

para as oficinas de teatro, havia outras vantagens como: ter “um dinheirinho fixo [risos...] e ser a coordenação de música perto de sua casa” (CE, EF, p. 2). O “dinheirinho fixo” foi lembrado por outros entrevistados. Como músicos, convivem com uma instabilidade financeira, pois sua fonte de renda, geralmente, limita-se a “essas coisas de tocar na noite e dar aulas particulares avulsas” (CE, HR, p. 143).

HR diz que procurou o projeto de Descentralização porque estava “precisando trabalhar”. Foi informado por um amigo vinculado ao projeto que havia sido aberta uma oficina na região extremo-sul, dentro de um Centro de Tradições Gaúchas – CTG. Ele pensou: “Bom, oficina nunca fiz. Dentro de um CTG, ainda muito menos. [...] Aí topei a parada” (CE, HR, p. 143).

Outra pessoa ligada à Descentralização foi o responsável por informar a RT que as inscrições estavam abertas. Isso ocorreu no segundo ano do projeto. Em 2004, oicineiro estava em sua quarta participação e ele admite: “Às vezes até eu tenho que me cuidar para que isso não tome o espaço do músico (CE, RT, p. 36).

CM, oficineiro há dois anos, foi a peça chave para que ST e BG chegassem ao projeto. ST contou: “algumas pessoas me diziam que eu não ia pegar esse projeto, que tinha que ser famoso para pegar. E aí o CM me falava: ‘mas faz teu projeto. Manda lá’. Aí mandei. Fiz” (CE, ST, p. 32). Com BG, CM discutia suas dificuldades como oficineiro iniciante, pois os dois tocam no mesmo grupo. A partir dessas discussões, CM sugeriu ser a oficina de música o lugar onde BG deveria trabalhar. Ele decidiu se inscrever, depois de visitar algumas oficinas e reconhecer que esse “era mesmo [seu] caminho. [...] Resolvi] tentar. E daí falei com GH. Me

inscrevi. Passei, enchi meu currículo, tudo. [Pois] eu queria abraçar isso de qualquer maneira” (CE, BG, p. 97).

5.3 Formação - “A cada ano a gente aprende um pouco mais.”

Os profissionais que atuaram nas oficinas de música durante o ano de 2004 se apresentaram como músicos, com exceção de um deles, que se denominou de professor de música. Esse é o único licenciado em música. Há um outro licenciado, só que em educação física. Os dois são egressos da UFRGS. Quanto à formação, a maioria mencionou as aulas particulares individuais ou em escolas específicas de música. Entre elas, a Escola da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), o Projeto Prelúdio da UFRGS, a Escolinha de Artes da UFSM, o ProArte (RJ), a Escola Brasileira de Música (RJ), a Faculdade de Música Palestrina, a Belas Artes Heitor de Lemos, em Rio Grande (RS), a Prediger e o Touguinha – Centro Livre de Música, em Porto Alegre. Bacharelado em desenho, publicidade e direito foram os cursos superiores concluídos por três dosicineiros. Um deles iniciou, mas não concluiu a licenciatura em música na UFRGS. A terminologia utilizada pela Ordem dos Músicos foi usada por dois deles, que se identificaram como músico do quadro e músico prático, “que é o músico que pode dar aula” (CE, AB, p. 154).

Essa diversidade na formação era esperada, uma vez que a SMC convoca músicos para a atuação nas oficinas. Além disso, não há uma formação específica para a atuação nessa modalidade de ensino. No projeto Noite Viva, desenvolvido em Paulínia – SP, os profissionais que nele atuam são assim apresentados:

o capoeirista, o “cara” que tem uma banda de *hip hop*, o skatista, o músico responsável pela banda de percussão, a senhora que ensina pintura em tecido e bordado, o professor de desenho artístico que desenvolveu uma

técnica própria, [...] educadores com formação para professor [...] e profissionais com uma formação universitária (música, artista plástico). (GARCIA, 2001, p. 154-155).

Percebe-se que não há ainda uma preocupação com a regulamentação da profissão ou do profissional que ocupará esse espaço de trabalho. Mesmo em projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), não se exigiu uma formação para a atuação profissional, como relata MN:

Surgiu [uma] oportunidade para fazer oficinas pela SMED, lá no Cristal. [...] Juntando crianças com necessidades especiais com pessoas que não têm necessidades especiais. Mas tudo junto. Que foi outro desafio porque eu não tinha formação nenhuma para trabalhar com crianças especiais. Mas fui assim de uma forma intuitiva e deu super certo. Foi para mim um grande desafio. E foi muito legal também. Essa oficina rendeu grandes frutos, apesar de ter sido um curto espaço de tempo. Foram três meses de oficina. (CE, MN, p. 127).

No projeto de Descentralização, como já foi mencionado, oicineiro é selecionado a partir de uma “proposta de oficina e do currículo. Currículo [significando] não só a formação acadêmica, mas a experiência acumulada através de outros projetos”, reforça GH (CE, GH, p. 181).

A atuação em outros projetos ou no próprio projeto, mas em anos anteriores, surgiu nas entrevistas como parte da formação dos icineiros. Esse aprender com a prática, segundo RT, iniciou com as primeiras experiências nas oficinas, “depois a gente foi moldando e a cada ano a gente aprende um pouco mais” (CE, RT, p. 35).

Para o icineiro licenciado, sua formação, mesmo que não seja uma exigência, foi um diferencial no momento da seleção:

Eu tinha certeza que ia ser chamado não só por já ser conhecido como músico – e isso é importante. Também o que conta aqui muito é isso, ser conhecido como músico. Mas por ter uma formação, embora ache que não é o que conta aqui para que seja feito esse trabalho. (CE, DN, p. 71).

No entanto, DN avalia que o seu interesse por projetos sociais, associado ao fato de ter tido uma orientadora que considerou suas vivências, foram mais importantes do que a estrutura curricular da licenciatura. Ao ser perguntado se o curso incentivava os alunos a participarem em projetos sociais, ele afirma:

acho que sim, para mim. Não que a graduação seja voltada para isso. No campo pessoal, eu me senti muito mais preparado, pois meu projeto de graduação foi feito sobre o trânsito do professor de música entre dois mundos. A idéia não foi comparar, mas foi pensar no professor num ambiente formal entre aspas e num ambiente informal. Mas a licenciatura acaba ainda não sendo voltada para isso. A licenciatura é voltada para a escola mesmo. A sorte é que minha orientadora tinha essa boa visão. (CE, DN, p. 70-71).

Esse comentário de DN em relação à licenciatura ser voltada para a escola é semelhante às respostas obtidas por Cereser (2003, p. 90), em sua investigação com os alunos de licenciatura em música das universidades federais do Rio Grande do Sul:

Após questionar se o curso de licenciatura atual prepara os licenciandos para atuar nessas diversas áreas e diversos espaços, [...] as respostas [sugeriram] que o curso, da forma como está estruturado atualmente, prepara o licenciando para a atividade docente em escolas de ensino básico.

O oficinairo DN acrescenta ainda que o projeto de Descentralização supõe um conhecimento e um domínio de uma proposta que seja popular. Entre eles, os recursos materiais disponíveis. E os recursos que costumam ser solicitados ao se fazer um projeto de música são: “sala com boa acústica, teclado, quadro, giz, xerox

de partituras, um aparelho de som, TV, vídeo” (CE, DN, p. 89). Enviar um projeto com todos esses itens o torna inviável, pois

O cara pode ter uma proposta “triboa”, mas eles não têm como comprar nada. Hoje eu vou levar umas músicas de um xerox que eu estou pagando. Aí a gente vê o GH falando aqui: “ah, a nossa cota de xerox já esgotou por enquanto”. Hoje é dia 12 de maio. 12 de maio! Então esgotou a cota do xerox e daí eu pago. Eu fui comprar na livraria do Globo uma caixinha com giz e um apagador para levar. Sorte que tem um quadro lá. Meio abandonado, mas tem. Então já dá pra usar. (CE, DN, p. 89-90).

Sua crítica aos projetos que são enviados por quem saiu da academia é construída a partir de seu conhecimento dos dois espaços. Ele justifica:

o acadêmico se preparou para isso. Vai se preparar para reger um coro, para montar uma orquestra, para fazer música antiga. [...] E, por exemplo, nunca a gente vai pegar um cavaquinho no Instituto de Artes, que é um instrumento que mais aparece [nas oficinas]. Ou violão, o violão de rua. A gente nunca vai pegar esse violão de rua. Pandeiro, a gente nunca vai pegar. (CE, DN, p. 80).

Oliveira (2003, p. 97) explica esse descompasso entre os egressos e a atuação em outros espaços, por ser “[um] problema na formação de licenciados [...] a dificuldade de pensar o planejamento das ações educativas de acordo com a missão das instituições contratantes.”

5.4 As experiências anteriores – “Uma coisa vai puxando outra. Um projeto vai puxando outro.”

As experiências vivenciadas pelosicineiros em anos anteriores foram mencionadas espontaneamente nas entrevistas. Como um número expressivo já participou de edições anteriores, o projeto de Descentralização foi o mais citado. FJ declarou, com orgulho, ter sido “o primeiroicineiro de música na Descentralização

da Cultura” (CE, FJ, p. 92). E que, em 2004, estava na mesma região onde trabalhou em seu primeiro ano.

A SMED foi citada como o outro órgão público no qual os oficinairos já haviam prestado serviço. NP relata que a oficina por ele ministrada “era de formação de público. [...] Meu trabalho sobressaiu bastante, com esse trato com as crianças, e com o pessoal da periferia e talvez tenha sido esse um dos motivos também pelo qual eu tenha sido chamado” (CE, NP, p. 113). MN, como citado anteriormente, desenvolveu, nessa secretaria, uma oficina na educação especial, com um viés inclusivo.

Essa oficina foi a que mais se reportou às experiências anteriores. Seu currículo inclui, além de uma estada anterior na Descentralização, a participação em um projeto “com os adolescentes que estão em conflito com a lei. [...] Porque era para dar oficina dentro da FEBEM [...]. Independente do delito, eles estavam todos juntos ali. Adolescentes de 14 a 21 anos” (CE, MN, p. 128).

Na FASC, MN fez oficinas para grupos da terceira idade em vários bairros da cidade, como “Restinga, Ilha da Pintada, Bom Jesus, Vila Mapa, Vila Floresta” (CE, MN, p. 127). Ainda com a FASC, ela diz ter tido “algumas experiências com o Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE), com crianças de 7 a 14 anos. Também em centros comunitários. E aí é uma coisa. Tu vais amadurecendo teu trabalho como oficinairo. Uma coisa vai puxando outra. Um projeto vai puxando outro” (CE, MN, p. 127-128).

Segundo MN, essas vivências concorreram para a sua formação e atuação profissional: “o que me veio nesse tempo anterior me amadureceu muito como oficinaira. Eu me sinto hoje bem mais preparada também. Inclusive comparando 1999 e 2004 dentro da região [onde estou], é de uma outra forma [sua atuação]” (CE, MN, p. 134-135).

No âmbito estadual, o oficinairo que trabalha com percussão feita com material reaproveitado realizou oficinas “para professores, oficinas para alunos [e para a] terceira idade. Sempre com essa temática” (CE, CD, p. 33). Elas foram promovidas pela Fundação de Meio Ambiente do Estado (FEPAM), com a Secretaria Estadual de Meio Ambiente.

As aulas em escolas específicas de música da cidade de Porto Alegre também constaram como experiências dos oficinairos. Entre elas, a Prediger, a Delta, o Verdi e o Touguinha – Centro Livre de Música. Uma dessas escolas, inclusive, é citada por BG como “uma escola que até hoje eu sinto uma grande falta e uso muito dela ainda no meu jeito de lecionar” (CE, BG, p. 96).

As escolas do ensino fundamental da rede particular fizeram parte da vivência profissional de AB e de DN, que precisava “inventar muita coisa até pra poder justificar minha presença lá [na escola]. Então eu era o ‘pau pra toda obra’” (CE, DN, p. 67). AB, por sua vez, ensinou em uma escola, situada em Porto Alegre e outra em Viamão (RS).

Lá [na escola em Porto Alegre, ele conta], tínhamos o material todinho, tínhamos dois pianos, nós tínhamos uma orquestra lá dentro. [...] Todo mundo tinha instrumento. Mas lá [por ser um] colégio particular, a atenção

que eles [os alunos] dão para a aula é a que eles querem. [...] Eles botam opções e aquilo ali vale nota no final do mês. Então eles vão para a aula. E só em assinar ali, já tem uma nota. Não quer dizer que eles vão sair tocando ou não. Não é profissionalizante no colégio particular. (CE, AB, p. 166).

Outros projetos também foram lembrados pelos oficinairos. FC, no ano anterior, estava com uma oficina promovida pela coordenação do carnaval, que durou só três meses. Para não deixar o grupo “órfão” resolveu procurar a “associação comunitária [...] que [faz] um trabalho muito bacana com o social. [Um] trabalho social e também a parte de cultura negra, que é uma coisa que eu gosto demais” (CE, FC, p. 13). Continuou o trabalho como voluntário no mesmo bairro que atua como oficinairo da Descentralização.

DN, no período da coleta de dados, participava como professor em dois projetos de cunho social, além do projeto da Descentralização. Mas ele se reporta a uma experiência anterior, quando ainda era estudante da graduação, a fim de comparar com as oficinas de música.

Eu já dei uma oficina que seria semelhante a esse formato, na Vila Jardim Universitário. Era um grupo de estudantes de várias áreas. Um grupo de estudantes libertários. [Como] uma corrente política, anarquista. (CE, DN, p. 80).

Nesse projeto, DN trabalhou como voluntário, em torno de um ano e meio, com uma oficina de música, aonde ele ia aos sábados. Para o oficinairo, o grande aprendizado foi esse:

eu cheguei querendo fazer percussão com corpo, voz. E [era] justamente o contrário que eles queriam. Eles não queriam ficar batendo palminhas. Eles queriam [...] um instrumento mesmo. E incrivelmente [...] de cada dez crianças, uma, com certeza, tinha acesso a um cavaquinho, a um violão [...] ou flauta. (CE, DN, p. 81).

5.5 Habilidades – “Se não é músico, não é professor de música...”

As habilidades apontadas pelos oficinairos para uma boa atuação profissional são muitas, mas uma delas é unanimidade: é necessário ser músico, para ser um oficinairo. Mesmo o licenciado em música apontou essa habilidade como a primeira: “Porque a gente fica exigindo várias coisas, mas a principal, eu acho, é ser músico. Então, acho que só é possível ser professor de música se é músico, senão não é. Se não é músico, não é professor de música, não sabe do que está falando” (CE, DN, p. 83). Essa relação intrínseca entre ser músico e ser professor de música pode também ser percebida nos depoimentos dos professores de música investigados por Xisto (2004). Eles foram “unânicos em afirmar que sua atuação como músicos contribui de forma significativa para a sua atividade pedagógica” (Ibid., p. 137). Posição que também é compartilhada por uma das professoras que participaram da investigação de Beineke (2000, p. 96), “ela ressalta a necessidade de que o professor de música seja também um músico, garantindo um fazer musical de qualidade em sala de aula.”

DN, porém, esclarece que “ser músico não é ser necessariamente um virtuoso. Não é ser um gênio de criação. É trabalhar com sons, com a música, com instrumentos ou não” (CE, DN, p. 83). Para isso, necessita ter uma “versatilidade para poder pensar em outras formas de trabalhar com os instrumentos” (CE, DN, p. 83-84). Ainda em seu discurso sobre esse tema, ele acrescenta:

É preciso ser gente, ser humano e lidar com outras pessoas. Ter sensibilidade de saber [...] e de ser um ser social, ou seja, ter uma percepção do outro. Ter uma noção de igualdade e diferença. Mas no caso do professor, isso é aplicado como? Percebendo os jogos de poder que têm nas oficinas. (CE, DN, p. 85).

Outros aspectos musicais foram ressaltados por algunsicineiros como imprescindíveis para quem vai ensinar nas oficinas. Para JL, oicineiro ideal é aquele que tem “o conhecimento mais amplo de música” (CE, JL, p. 49). Esse conhecimento “amplo” envolve poder tocar vários instrumentos, entre outras coisas. Por isso, BG argumenta que os responsáveis pela seleção do projeto devem priorizar quem já tenha “um pouquinho de experiência” ou, como disse FJ, quem já é “bem malhado” (CE, FJ, p. 95). Esses selecionados não podem “ter síndrome de instrumentista, apesar de ter que tocar bem, para causar o efeito surpresa na gurizada” (CE, BG, p. 111). Da mesma forma, foi apontado por muitos licenciados de música das universidades federais do Rio Grande do Sul, que “uma das principais necessidades de um professor de música está em saber tocar um instrumento ou ter domínio da voz” (CERESER, 2003, p. 117).

Embora admita que a teoria em sala de aula tem ajudado bastante na condução de seu trabalho, BG diz não ser preciso ter conhecimentos teóricos. Ao invés disso, oicineiro “tem que ser gente acostumada a fazer música, para ele saber como ensinar a música” (CE, BG, p. 111). CM concorda, mas diz que é preciso ter “um mínimo de erudição, de conhecimento teórico”. Ele acha que está no limite desse mínimo: “Abaixo do que eu sei, acho que é impossível. Mas eu sei o básico para aprender junto, na medida que eu vou fazendo essas vivências com eles” (CE, CM, p. 65).

“Eu tenho certeza, que oicineiro tem que ser um compositor. Ele tem que ser um, seja na palavra, ou na parte musical” (CE, HR, p. 153). Além de saber trabalhar com a criação musical, a outra habilidade requerida, segundo HR, é “ter

uma coisa rítmica bastante forte. A ponto de tirar som do próprio corpo” (CE, HR, p. 153). A composição em sala de aula é defendida por pesquisadores da área, tanto no Brasil quanto no exterior. Para Stephens (2003), um currículo baseado em composição é uma alternativa para quem propõe um currículo de música democrático, em que as áreas sejam igualmente representadas e haja negociações entre professores e alunos. A composição é vista, então, como a atividade que, além de envolver a execução e a apreciação, pode atender às demandas desse início de século.

A situação da oficina, o “caos” que se forma, quando os oficinados começam a tocar ao mesmo tempo, requer do oficineiro muita “paciência” e, acima de tudo, “realmente gostar de música”, pois, “na realidade, o dinheiro não é muito” (CE, BG, p. 112). FC chama a isso de “dedicação, [pois] se tu não gostares do que tu estás fazendo, tu não vais conseguir fazer” (CE, FC, p. 17).

NP retoma a caracterização das oficinas como algo que não é formal e, por isso, “cada um, à sua maneira, desenvolve uma forma de tratar”. Mesmo assim, ele acredita que o oficineiro “tem que ser um pouco completo. Tem que conhecer um pouco de tudo. Ou, quando não conhece, vai buscar isso. O que normalmente acontece. Pede ajuda” (CE, NP, p. 121). Ao usar a expressão “um pouco de tudo”, NP parece se referir às relações humanas, “porque tu trataas com pessoas, tu trataas com emoções. [... Precisa] ter uma certa maturidade para conseguir entender tanto o adolescente como a pessoa mais velha” (CE, NP, p. 121). Por isso, ele procura fazer uma oficina de convivência ao invés de uma “oficina de técnicas de música ou coisa assim”. Ele argumenta:

Tem que ser pessoas que tenham uma certa maturidade, que tenham conhecimento geral. Não precisa ser um *expert* em tudo. Mas que conheça um pouquinho de cada coisa e tal. E tenha bom senso, antes de qualquer coisa. Bom senso para tratar com as pessoas. (CE, NP, p. 121).

Bom senso foi uma palavra lembrada por vários entrevistados, quando se falava sobre habilidades necessárias para ser oficinairo. ST começa assim sua resposta: “bom senso. Bah! Não sei nem quantos por cento, porque não vou dizer quantitativamente. Mas é uma grande porcentagem de bom senso” (CE, ST, p.30). E ele explica o que é bom senso:

Bom senso de tu saberes que não vai interessar se tu és um grande músico, um virtuoso de técnica, que [isso] não vai adiantar. Só isso. [...] e o bom senso de lidar com as pessoas. O bom senso de tudo isso. [...] Até onde eu vou poder dizer para o cara que ele está errado, que ele está certo, que ele vai tocar. Como é que nós vamos dividir os instrumentos. Como é que nós vamos consertar o instrumento. Bom senso de dizer para ele que ele está enchendo o saco, que ele tem que ir embora. Mas sem ser ríspido. Bom senso de precisar mostrar mesmo que tu sabes tocar o que tu estás pedindo. Ir lá e mostrar. Mas também não ficar se exibindo. Tentar controlar o ego das pessoas. Bom senso de lidar com toda essa gama de coisas que é ser professor. (CE, ST, p. 30-31).

O bom senso, no entanto, não pode permanecer só no plano instintivo, como nos adverte Freire (1996). O autor o considera como um dos saberes necessários à prática educativa e, por isso, afirma ser necessário

[por em] prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, [... para que] mais eficazmente curiosos nos [possamos] tornar e mais crítico se pode[r] fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. (FREIRE, 1996, p. 69).

Para MN, a habilidade primeira é a “percepção”, a observação dos alunos. É através dela que o oficinairo capta, “às vezes, uma coisinha boba. [...] um fato assim,

pequeno. Uma coisa que [...] poderia passar despercebida. Se tu estiveres atenta, a partir dali tu já pegas um gancho para trabalhar aquilo. Seja o que for. Ou um assunto sobre alguma coisa” (CE, MN, p. 138-139). AB explica como isso ocorre, fazendo uma analogia com a sua experiência de músico profissional. É mister “ter uma visão de palco. A gente tem que ver o que é que o oficinando está a fim de fazer e, dentro daquilo que ele quer fazer, [...] colocar a experiência da gente” (CE, AB, p. 167). A “percepção” ou “visão de palco” é encontrada também em Beineke (2000, p. 109), quando analisa: “a professora construiu conhecimentos a partir da observação dos alunos, elaborando algumas generalizações sobre seus comportamentos e interesses, resultando em estratégias de trabalho.”

Depois, segundo MN, é necessário o cuidado na abordagem do grupo, pois “a tua relação, o vínculo que tu crias com eles é fundamental para o teu desempenho na oficina” (CE, MN, p. 140). Outros cuidados são apontados pela oficineira. Entre eles:

nunca debes prometer coisa que tu não possas cumprir. Ou te mostrares totalmente superior. Eles têm que te ver como uma pessoa que, apesar de tu saberes mais do que eles em determinadas áreas, tu também estás em um processo de aprendizado, de vida e como profissional. E tu também tens muitas coisas que tu não sabes e tem muitas coisas que tu também queres aprender. E que tu podes descobrir junto com eles. (CE, MN, p. 140).

A humildade deve aparecer nos dois extremos, em reconhecer o quanto sabe e, ao mesmo tempo, que não sabe tudo. Não é o “todo-poderoso” e também não precisa ser o “oficineiro de borracha⁹. Tu tens muito o que mostrar. Mas também tem coisas que tu tens que aprender. E que tu aprendes muito com eles também” (CE,

⁹ De borracha, segundo MN, era o termo empregado “pelos guris da FEBEM” para designar os que nada sabiam.

MN, p. 140). Habilidades semelhantes foram observadas por Cereser (2003, p. 118-119), ao entrevistar os licenciandos em música. Para eles, o professor “deve ser humilde”, reconhecendo que não sabe tudo e “ter uma flexibilidade” que o leve a buscar o conhecimento que não possui.

A outra habilidade apontada por MN é a paciência no trato com as pessoas. Para ela, algumas pessoas são de trato mais difícil, outras, mais fáceis. E ainda tem aquelas com uma “extrema dificuldade de aprendizado. E tu não podes excluir essa pessoa. Não deve excluir, nem tem porque excluir” (CE, MN, p. 141). Pelo contrário, deve procurar “caminhos para que ela se sinta mais motivada” (CE, MN, 141). A essa habilidade LN chama de “tolerância com a diferença”. Ele lembra que o professor que ensina em um contexto de aula particular atende o aluno com “talento”.

É um cara com talento senão ele não vai se inscrever numa aula particular de música. Pelo menos, não vai continuar numa aula particular de música. E na oficina tu vai lidar com o não-talento. Com aquela pessoa que vai passar um ano inteiro estudando e não vai aprender nada ou que vai cantar o tempo inteiro desafinado. E tu não podes dizer para ela sair. Tu tens que tolerar ela cantando desafinado o ano inteiro. Tu vais ter que desenvolver uma capacidade para lidar com isso e achar isso bom. Porque esse é o objetivo: é que o desafinado cante. Eu acho que isso é o principal. (CE, LN, p. 57).

Para auxiliá-lo, então, oicineiro deverá ter um “método, mesmo que seja um método caótico”. Esse método, segundo LN, “desde que esteja organizado na tua cabeça”, ajudará na organização das situações de sala de aula e poderá ser retomado quando elas se repetirem.

RT revela o que considera fazer parte do perfil do oficinairo. “Primeiro, ele tem que ter muita força de vontade para entender a dificuldade das comunidades. [...] Ele tem que respeitar a vida própria do lugar. E ele tem que [estar] interessado em superar barreiras” (CE, RT, p. 38). Esse respeito, segundo o oficinairo, deve se estender também às diferenças individuais em relação ao aprendizado, que ele chama de “ritmo”. Para trabalhar com essas diferenças, “tem que criar um ritmo onde todos aprendam conforme as suas limitações. Ninguém está ali para competir com ninguém. Está ali para criar um grupo” (CE, RT, p. 39).

Outras habilidades extramusicais foram lembradas por alguns entrevistados. Uma delas, a responsabilidade, que, para FC, se reflete no cumprimento de horários e em “uma certa disciplina com o teu trabalho. Porque, a rigor, são duas horas por dia. Então, duas horas passam muito rápido” (CE, FC, p. 17).

CM afirma que “seria impossível me tornar um oficinairo se não tivesse uma preocupação assim com os rumos da sociedade. [...] Essa visão do social, isso eu acho que é importante, fundamental” (CE, CM, p. 65). HR acrescenta: “E acho que tem que ter uma sensibilidade e uma coisa meio de psicólogo também, para poder sacar cada dia que você vai lá para as regiões” (CE, HR, p. 153).

Além disso, o oficinairo precisa ter um senso de liderança, ser motivador e ser “político, a gente viu como esse ser humano é um ser político” (CE, DN, p. 86). E, após defender a importância da formação acadêmica, DN admite:

[Estou] sendo supercontraditório nesse meu discurso. Eu [estou] dizendo que é a preparação, que a formação acadêmica é importante, mas eu duvido que um doutor na universidade faça uma oficina melhor do que

qualquer pessoa que faz aqui. [...] Porque é outra forma de conhecimento que não é o conhecimento acadêmico. (CE, DN, p. 86).

Essa outra forma de conhecimento é reconhecida também pela academia. A sua valorização se evidencia nos trabalhos já desenvolvidos sobre esse tema (ver BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001).

Ainda tratando sobre o conhecimento acadêmico, DN acrescenta :

Na verdade, o que está sendo feito aqui agora é o conhecimento acadêmico tentando entender como é que esse conhecimento não-acadêmico funciona. Então, está se buscando aprender também com os “erros” dos outros e os acertos também. (CE, DN, p. 86).

Esse diálogo, que é apontado por DN, entre a academia e o projeto, já aconteceu em outros momentos. Stein (1998), como mencionado anteriormente, etnografou duas oficinas de música como dissertação de mestrado. Outro trabalho acadêmico foi apontado pelo ativista durante a entrevista: “então, [é] como naquele artigo da Lizete [CORREA, 2003], que eu te passei. Tu tens o pedreiro ator, o carpinteiro músico, a dona de casa atriz, artista plástica” (CE, GH, p. 178). Ele se refere a um artigo publicado na revista Porto e Vírgula, no qual a autora faz um recorte de sua dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRGS. O artigo foi o mote para a criação de um samba, intitulado “Samba da Descentralização: cartografando novos modos de subjetivação”, com letra de GH e música dele, em parceria com um dosicineiros. Transcrevo, a seguir, a letra:

A ciência repousou o seu olhar
Sobre a cultura popular

Cartografando novos modos de subjetivação

O que é mesmo Descentralização?

É o operário que saindo do trabalho

Na oficina busca alívio pros seus calos

Trocando o cabo da enxada pelo braço de um violão

Vai embarcando nesta emoção.

Dona de casa transformada em bailarina

Traz alegria estampada na retina

A gurizada na roda de capoeira

Fazendo arte em forma de brincadeira.

Tem o teatro, literatura, tem artes plásticas,

Fotografia e vídeo também são cultura

E se a comunidade demandar

Vem a memória sua história registrar.

5.6 Concepção de professor de música – “Eu não sou professor de música.”

Os termos que identificam o profissional que atua na educação não-formal são bastante diversificados: “educador social, educador de rua, educador cultural, monitor, agente social, arte-educador e outros” (GARCIA, 2001, p. 157). Nas oficinas, eles são denominados deicineiros, mas, na fala dos entrevistados, foi recorrente o uso da palavra professor. Isso ocorria tanto nos momentos em que descreviam um diálogo com os alunos (oficinandos), como quando se referiam às reuniões ou outras atividades. DN situa essa indefinição da seguinte forma:

Aqui na Radamés Gnatalli, nesse momento [ou melhor], daqui a pouco vai começar uma reunião de professores. De professores!!! Olha a maneira como eu falo. E para mim é uma reunião de professores. O termo é oficineiros, que vão falar de seus alunos, que são os oficinandos da comunidade. Complicado! (CE, DN, p. 74).

Algumas pistas sobre o que é ser professor de música foram observadas nas falas dos entrevistados. Essa foi uma preocupação daqueles que têm a licenciatura, pois se vêem como professores, atuando nas oficinas de música. O depoimento que segue explicita isso: “Porque tu estás sendo um professor ali. Ou pode botar outros nomes. Pode ser um mediador, pode ser um facilitador. Acho que tudo isso é professor” (CE, ST, p. 31). E ele acrescenta:

Então lá na oficina, com certeza, é um processo de ser professor, de ensinar e aprender ao mesmo tempo. É um processo horizontal, não transversal. Não é de cima pra baixo. Mas eu aprendo “pra caramba”. Tem horas que eu ouço umas levadas diferentes. Fico ouvindo e quando aprendo eu me sinto na função de professor: de estar ouvindo e saber que aquilo [foi] usado do conhecimento deles, para incrementar o som deles. Para dar a tinta certa para eles pintarem. Acho que a gente tinha que aprofundar isso. Aprofundar na arte de ensinar e deixar ser ensinado também. (CE, ST, p. 31).

Esse professor que aprende com o aluno e com a prática foi apontado também por RT. Para o oficineiro, “aqui a gente vem aprender e ensinar. Porque é uma troca” (CE, RT, p. 35). No entanto, ST ressalta que a prática não deve ocorrer sem uma fundamentação teórica, nem os conhecimentos teóricos dissociados da prática. Ele argumenta: “E não adianta ser um grande professor com muitas teorias de educação e de formas de dar aula. Ou até mesmo na prática ser um baita professor. Acho que é ser o professor mesmo. Ser o professor que vai unir tanto da teoria quanto da prática” (CE, ST, p. 31). Posicionamento idêntico tiveram os licenciandos em música investigados por Cereser (2003). A autora relata: “é necessário ainda que o professor saiba aliar a prática com a teoria, ‘ter a teoria bem embasada e ter bastante prática’” (Ibid., p. 118).

Ao analisar a prática desse oficinairo/professor, DN estabelece uma comparação entre estes e os professores de instrumento de escolas específicas de música. Para o oficinairo, “o professor de instrumento também é um cara que [...] não vai atuar muito diferente do professor daqui. Porque ele vai mostrar o exemplo dele ao piano, por exemplo, e o aluno vai reproduzir” (CE, DN, p. 83). É ele que tem a “água. [E] como eu não vou dar, entendeu? Como eu tenho a água da teoria, a água da prática, do estudo técnico, [eu vou passar para os alunos] (CE, BG, p. 109).

O professor também foi visto como aquele que “cobra coisas”. Por não ter “vocaçãõ” para isso, LN afirma: “eu não sou professor de música” (CE, LN, p. 56).

5.7 Concepção de aula de música: “Não é aula de música, mas é.”

Para o ativista, uma das principais dificuldades do oficinairo é “diferenciar oficina de aula”. Ainda segundo GH, não há como negar “o caráter de transmissão de conhecimento, de socialização do conhecimento. Mas o principal sentido [da oficina] é o fazer cultural em grupo” (CE, GH, p.176). Embora essas informações sejam dadas aos oficinairos, no “processo de execução aparece esse conflito entre aula e oficina. [...] A oficina seria uma aula mais aberta, de caráter assim mais informal” (CE, GH, p. 177). Em consonância com o discurso do ativista, MN afirma:

isso eu gosto de deixar muito claro para eles [os oficinandos] desde o início. A compreensão do que é uma oficina, do que é uma aula. E a gente não dá aula. Eu não dou aula, pelo menos. Eu trabalho uma oficina, que é um trabalho construtivo em grupo. É muito mais abrangente. (CE, MN, p. 138).

O ativista conta que, muitas vezes, o oficinairo não está preparado para o trabalho nas oficinas, pois imagina que vai chegar em um local onde todos estarão com seus instrumentos e que dará aula, utilizando o pentagrama. Nenhum dos

entrevistados, todavia, deixou transparecer o desejo de ter essa situação considerada “ideal” em suas oficinas.

Em suas falas, no entanto, foi possível entrever suas concepções no que diz respeito ao ensino de música. A contradição presente na dualidade oficina de música x aula de música é sintetizada por LN: “apesar de que na reunião já tinha sido dito: ‘não, oficina não é aula de música e tal’. Mas... Não é aula de música, mas é” (CE, LN, p. 56). Segundo oicineiro, um mês depois de iniciada sua oficina, ele admitiu que não era aula de música, mas não sabia dizer o que era. Na sua concepção, o ensino consiste em “querer acumular conhecimento e querer que as pessoas acumulem conhecimento, e querer que elas, a partir de uma coisa que aprenderam, aprendam a próxima” (CE, LN, p. 56). Esse raciocínio, para ele, “é quase que obrigatório, mas quando ele vem tu tens que negar” (CE, LN, p. 56-57). Para isso, é necessário “tirar uma coisa da cabeça para botar outra e só a prática é que te permite substituir” (CE, LN, p. 56). Mesmo com a racionalização que ele constrói, o depoimento inicial, dado em seu segundo ano de oficina, mostra que ele não tem ainda uma definição sobre o assunto.

Essa indefinição é compartilhada por HR. Para ele: “têm algumas regiões que as pessoas confundem oficina com aula de música, não que não tenha toques assim” (CE, HR, p. 146). Logo em seguida, ele dá as características de uma e outra. A aula de música referida em sua resposta, entretanto, é a particular, em um contexto de aula individual. A aula coletiva não surge como uma proposta de ensino, mas como uma forma de baratear os custos dos alunos.

Primeiramente, [em] uma aula de música particular, geralmente você vai atender uma pessoa individual. Ou, de repente, se é canto, ou até mesmo [de instrumento], já existem propostas assim de dois, três alunos fazendo aulas para ficar mais barato. Mas no geral, [é individual] porque cada pessoa tem uma plástica de mão, tem uma natureza, tem [uma] rítmica. Então quando se trabalha individualmente você consegue alcançar objetivos mais [rapidamente], quando a pessoa estuda. Senão não adianta. E [em] uma aula de música, geralmente você vai tratar muito mais da questão musical mesmo. (CE, HR, p. 147).

Em relação à oficina, HR ressalta a flexibilidade que o professor necessita ter na condução de sua aula. “E a oficina, por exemplo, o que eu levo, o que eu penso, o que eu imagino” (CE, HR, p. 147), nem sempre é possível de ser realizado porque, “às vezes, as pessoas estão a fim de fazer [outras coisas]: ‘quero cantar, quero isso, quero aquilo’. A gente trabalha direto com isso” (CE, HR, p. 147). FC teve uma experiência semelhante. Ele conta: “quando eu fui para lá, eu bolei uma aula cheia de técnica e tal. Cheguei lá, foi por água abaixo” (CE, FC, p. 16).

Além da adaptação em relação ao planejamento, HR acrescentou que alguns fatos trazidos pelos oficinandos tornam a música, naquele momento, secundária.

Como aconteceu no ano passado, por exemplo, na entrega do Oscar. Um menino chegou relatando que ele estava assistindo televisão. Daqui a pouco ouviu uns disparos de arma de fogo. Olhou pela fresta da janela e viu um cara caindo e tal. Aí como é que você trabalha isso? Está chegando para fazer uma [aula e os alunos:] "Ah, não, não, não. Não quero saber desse teu [conteúdo]". Então naquela noite que teve esse relato, a gente abriu para outras conversas. (CE, HR, p. 148).

Por isso, RT considera que o trabalho na oficina “não é [só] ensinar música. É diferente. O contexto é mais amplo, bem mais amplo” (CE, RT, p. 39). E essa diferença é assim apontada: “ensinar música é fácil. Você vai ali, senta duas horas, pega só aquele conteúdo. O resto não interessa. Manda para casa. Terminou” (CE, RT, p. 39).

Os relatos desse e de outrosicineiros refletem, muitas vezes, o modelo da aula de música que tiveram em sua formação. Segundo Tourinho (2003, p. 53),

muitos foram ensinados [...] a preservar as tradições de pedagogia, usar os mesmos procedimentos metodológicos, um repertório no qual se sentisse[m] “seguro[s]” e confortáve[is]. Fazer diferente é um risco e um desafio, muitas vezes sem condições físicas e materiais mínimas.

Por isso, o ensino individualizado, mencionado por quase todos, é considerado “ideal” por BG, pois “a atenção [que é dada] a cada um é perfeita porque tu notas a estética do corpo” (CE, BG, p. 101). Ainda segundo oicineiro, “querendo ou não [a aula de música] é uma coisa de repetição. O vocal ou instrumento é uma coisa de repetição” (CE, BG, p. 100).

Essa concepção de aula de música é associada, por NP, à educação formal. Ele afirma que o trabalho de oficina segue em direção contrária:

meu trabalho não é [...] uma educação formal, no aspecto de dar aulas de teoria, solfejo, ensinar algum tipo de instrumento, coisas assim [...] e é impossível fazer ensino formal de instrumento com 12, 15 pessoas. Não tem como. Aprender um instrumento ou aprender a cantar é um desenvolvimento individual. (CE, NP, p. 115).

É possível ver que a terminologia educação formal é empregada no sentido de um ensino tradicional de música, em um modelo tutorial. Não há uma relação com os conceitos de educação formal que vêm sendo sistematizados por autores como Afonso, 1992; Vásquez, 1998; Green, 2000, entre outros. Há também, por parte doicineiro, um desconhecimento sobre o ensino coletivo de instrumentos, tema recorrente nos encontros da área de educação musical (ver BARBOSA, 1998, 2002; TOURINHO, 1995, 2003; SANTOS, 2004). Para Tourinho (2003, p. 52), os

“repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o aprendizado instrumental é altamente individualizado.”

5.8 Autonomia – “Liberdade total. Liberdade total mesmo.”

A autonomia do oficinairo, em relação à oficina e à administração, foi elogiada e criticada pelos entrevistados. Alguns focaram mais a parte trabalhista, outros se ativeram às questões referentes à sua prática pedagógica. FC comenta como se configura a autonomia do oficinairo:

Liberdade total. Liberdade total mesmo. Tem liberdade de fazer o que a gente quiser. E quando eu tenho alguma dificuldade [na oficina], tem essa parceria assim com o GH e o pessoal. De chegar e [estar] expondo as dificuldades. Eles ajudam. Muito legal mesmo. Eu não sabia que era assim. Gostei muito. Achei que ia ser um trabalho de patrão e empregado. Mas não, é um lance bem legal. [Estou] sempre trocando idéias e sanando as dificuldades. Tenho liberdade para fazer a oficina da maneira que eu achar melhor. (CE, FC, p. 17-18).

Para MN, a autonomia dada aos oficinairos é uma decorrência do processo seletivo. A oficinaira afirma que, “quando eles selecionam os oficinairos, eles até já buscam oficinairos que tenham [...] uma certa experiência” (CE, MN, p. 134). E mesmo quando “abrem espaços para os novos”, há uma preocupação em selecionar quem tenha um perfil de alguém que saiba “para que lado ir”.

Porque o projeto ele te dá uma certa estrutura, mas na maioria [das vezes], tu tens de criar tua estrutura. Tanto física [...] Quanto metodológica, de que maneira que tu vais abordar. De que maneira que tu vais chegar. Não existe um padrão, não existe um programa que tu tens que seguir. “Olha, tu tens que fazer isso, tu tens que fazer aquilo”. Não. Existe uma proposta de trabalho. Que é um trabalho cultural, social. [...] Existem esses pontos. E a partir dali tu direcionas teu trabalho. [...] Então não tem interferência no sentido negativo. Acho que as interferências que ocorrem são positivas, no sentido até de agregar. (CE, MN, p. 134-135).

A “interferência positiva” que está ocorrendo é do grupo que se reúne às quartas-feiras. Essa é a posição de vários oficinairos, incluindo BG. O oficinairo acha que existe “até liberdade demais. Eu me sinto cada vez com muito mais responsabilidade, conforme os dias passam, os meses passam” (CE, BG, p. 102). Ele relata que, muitas vezes, se encontra refletindo sobre o fato de não ter “ninguém de olho” nele. Então, se sente “o chefe” e não gosta, porque se sente um pouco perdido. “Não sei se é perdido a palavra certa. [...]. Mas não tem interferência alguma. Liberdade geral. Eu gostaria até que eles observassem mais. Mas [é] por isso que a gente faz nossos relatoriozinhos” (CE, BG, p. 102).

O grupo também foi mencionado por LN como responsável por gerar “um padrão de conduta [para os] oficinairos. O que é muito bom, mas quanto à escolha de conteúdo, de maneira de dar aula, de abordagem, isso aí tudo eu tenho total autonomia” (CE, LN, p. 54). Esse oficinairo considera que “não seria muito inteligente do núcleo centralizador das oficinas querer dar uma coisa muito específica porque cada zona dessas é muito diferente, pessoas diferentes, grau de instrução diferente, idades diferentes, poder aquisitivo diferente” (CE, LN, p. 54-55).

Foi lembrado por dois dos oficinairos que, em anos anteriores, havia interferência por parte da administração. Essa ingerência, já exposta anteriormente, ocorria nas reuniões e estava relacionada a uma postura política mais efetiva do ativista, com vários desdobramentos. Entre eles, uma discussão mais teórica nas reuniões e a não-exposição das oficinas. Atualmente, no entanto, não sentem “conflito nenhum na maneira de conduzir a coisa [a oficina]” (CE, JL, p. 47).

Essa “liberdade total” ou, como denomina ST, “100% de autonomia” é vista por DN como uma deficiência do projeto, pois “não se tem muito controle” do que realmente acontece (CE, DN, p. 72). ST reitera a crítica de DN, ao comentar sobre esse assunto:

eles nunca foram lá. [A não ser] no primeiro dia. Me apresentaram para a comunidade. [...] Mas depois, nunca mais foram. Então se eu estou fazendo um trabalho, é do meu jeito. E é só do meu jeito, não porque eu queira. Mas porque acontece assim. Tento seguir a visão do projeto, que é essa coisa de trabalhar a música como um meio de trabalhar a educação, de trabalhar as coisas que [...] a gente acha que o ser humano precisa ser trabalhado: a cooperação, a cidadania deles. Enfim, tento fazer através disso. Mas o meu trabalho final lá, é bem como eu quero. Mesmo se eu não quisesse trabalhar assim, ninguém ia saber. (CE, ST, p. 28-29).

CAPÍTULO 6

6 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL – “QUANDO TU VAIS PARA A OFICINA MESMO, A EDUCAÇÃO MUSICAL É O QUE É...”

A partir da fala dosicineiros e do ativista, foi possível estabelecer algumas características que são inerentes às oficinas de música do projeto de Descentralização, da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. A presença de formalidades, como normas internas ao grupo, relatórios, atendimento aos objetivos do projeto, nas oficinas de música do projeto de Descentralização, o configuram como uma das intervenções da Prefeitura de Porto Alegre, visando à compensação educativa não-formal, na perspectiva da educação urbana (ver COLOM, 1998a).

A vinculação com a educação não-formal consta nas publicações oficiais e foi abordada também em várias entrevistas. No jornal da Mostra de processos do projeto de Descentralização, as oficinas de arte nos bairros são apresentadas com a finalidade de

desmistificar o espaço de produção do conhecimento e sensibilizar a comunidade para a necessidade de constituir o seu próprio processo de educação e expressão sentimental (sentimento, sentido, percepção, presença). Adotamos uma metodologia de educação não-formal, com autonomia, onde o fundamental é “aprender a aprender”. (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2004a, p. 6).

A função educativa da Secretaria de Cultura surgiu também na entrevista com o ativista. Ao ser perguntado sobre o quanto havia de educação nesse projeto da SMC, ele afirma que há a presença da “educação não-formal. [...] e que a função da cultura não é educar formalmente. Mas que a cultura está ligada à educação” (CE,

GH, p. 176). Embora seja admitida por GH essa ligação, administrativamente ele considera como um ganho a divisão entre a Cultura e a Educação.

Convém frisar que antes da Administração Popular não existia Secretaria de Cultura em Porto Alegre. Era Secretaria de Educação e Cultura. Então não tinha uma política cultural. A partir de 1989, da primeira gestão da Frente Popular foi que se implantou a Secretaria Municipal de Cultura. (CE, GH, p. 173).

O currículo construído a partir das necessidades dos alunos, a metodologia flexível e conteúdos adequados a essa estrutura, característicos da educação não-formal (ver GARCIA, 2001), são apontados por RT como peculiaridades das oficinas:

E agora estou investindo muito nessa coisa da oficina porque é uma coisa [...] onde a gente tem mais autonomia para trabalhar. E como [...] a metodologia não é uma coisa rígida, é uma coisa que flutua conforme a comunidade reage, conforme o potencial da comunidade. Enfim, é uma coisa boa de trabalhar porque não tem aquela coisa da rigidez. E tu respeitas muito a comunidade. Parte da comunidade para fora. Em vez daquela coisa que a gente chega e joga lá o currículo, joga lá, impõe o negócio. Não! É bem o contrário, dali é que tem que vir. (CE, RT, p. 34).

Já CM credita a ausência de uma sistematização curricular, um dos atributos das atividades de educação informal (AFONSO, 1992), como a principal característica das oficinas: “Não é um trabalho curricular. Essa frouxidão entre aspas [...] é] que o caracteriza. Eu acho até que é isso o valor da oficina e ao mesmo tempo, o seu problema” (CE, CM, p. 66). No entanto, ao colocar entre aspas essa ausência, ele se aproxima dos conceitos da educação não-formal. Há uma estruturação em um nível diferente da educação formal.

DN chama a atenção para o fato de, algumas vezes, tratarmos os ambientes “informais” [não-escolares] como passíveis de se trabalhar sem uma sistematização.

Ele conta:

eu vinha com as propostas e o aluno: “pá, eu queria aprender tal música. Eu queria aprender a tocar aquela música que toca no caminhão do gás”. Era Pour Elise. Ele então ficava [cantarola] no cavaquinho. Depois disso, teve a história do Jorge Aragão tocando a Ave Maria no cavaquinho. Bah! Aquilo foi uma febre. Então é muito interessante porque a gente pensa que o ambiente informal é qualquer coisa. E não. Acho que o ambiente informal, ele é o mais formal de todos. É onde quem não tem instrumento quer ter. “Eu quero ter acesso a essa música”. E a gente acha que é qualquer coisa. É que nem restaurante popular. A gente acha que pode fazer qualquer coisa, que dá para servir casca de ovo misturado na farofa. (CE, DN, p. 81).

O oficinairo comenta também que a oficina não está preparada para atender a formalidade que alguns oficinandos buscam nesses espaços:

E olha o contraditório. Outro dia apareceu um oficinairo que comentou [...] que veio um menino com um violino na oficina. E isso ficou muito contrastante. Pô, o que é que esse guri quer aqui? O ideal é a oficina poder trabalhar com todos os instrumentos. E o violino carrega em si uma imagem acadêmica. Então esse projeto, ao mesmo tempo em que um acadêmico não está preparado para atuar nesse projeto, esse projeto não está preparado para atuar com o acadêmico ou com alguém que quer o acadêmico. Não estou dizendo que não está porque deveria estar ou não deveria. Mas que são coisas diferentes. É um mundo de dentro e um mundo de fora, do IA [Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul], ou da academia, ou das licenciaturas, enfim. (CE, DN, p. 80).

A observação feita por LN, ao contar sobre a chegada desse menino com seu violino, confirma o comentário acima: “Eu não sei muito bem o que eu vou fazer com ele [risos] porque ele também não toca nada. Mas eu vou dar teoria musical. Pelo menos é igual para todo mundo” (CE, LN, p. 54).

No que se refere ao público que vai ser atendido pelas oficinas, vimos que há o que Vásquez (1998) nomeou de “universalidade”. Qualquer pessoa que tenha

interesse pode participar das oficinas. A divisão por faixa etária, característica da educação formal, não foi um critério apontado pelo ativista ou pelos oficinairos. Pelo contrário, a maioria atende desde crianças até pessoas da terceira idade. O encontro de diferentes gerações em um mesmo espaço educativo é uma das características da educação não-formal (ver SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001). Essa intergeração é vista pelas autoras como importante para a construção de uma identidade do grupo.

Mas nem sempre esse encontro entre gerações é bem-vindo. Em relação a isso, um deles, cuja oficina atende jovens entre 15 e 20 anos, relata que

[tomou] um susto no primeiro dia que nós fomos. Apareceram 60 crianças levadas de uma creche. Alguém entendeu mal o recado e levou aquele bando lá. A gente negociou para que viessem dez crianças mais velhas, mas elas não apareceram de novo. E, às vezes, aparecem umas crianças meio soltas. Mas elas não reaparecem. Por um lado é bom porque fica muito difícil de trabalhar se a criança não é muito quietinha. Fica muito difícil. (CE, CM, p. 62).

Esse aparecer e não-reaparecer, ou reaparecer um mês depois, ocorreu em vários depoimentos e se configura como outro atributo das oficinas. Isso se explica porque, na “educação não-formal ou não-escolar, a decisão de aprender é voluntária. Não há uma obrigatoriedade de permanência e de frequência” (SIMSON *et al.*, 2001, p. 62).

MN relata terem passado em sua oficina 17 ou 18 pessoas, que foram só dar “uma olhada”. Desses, “uns vão uma vez só e não voltam, que é natural” (CE, MN, p. 132). Para driblar essa flutuação entre os oficinandos, os oficinairos estabeleceram

algumas estratégias. Entre elas, priorizar o acesso aos instrumentos para aqueles que são mais assíduos.

Então hoje a gente já [determinou que] as pessoas que estão sempre indo no horário, saem no horário, têm preferência em sair tocando o instrumento. Mas aquele que chega de vez em quando também tem. Mas bem depois, mais para o final da aula, ele tem oportunidade de tocar o instrumento que quer. (CE, ST, p. 28).

Foi possível observar também que “a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 10), por estarem os oficianos envolvidos “no e pelo processo ensino-aprendizagem e [desenvolverem] uma relação prazerosa com o aprender” (Ibid., id.). Para seduzi-los, BG aponta uma possibilidade:

A gente tem que ser meio mágico, meio Aladin, porque tu tens que encantar eles, entendeu? No momento que eu tenho que provar para eles que eles têm que fazer alguma coisa, eu tenho que mostrar para eles, tocar. Eu tenho que fazer da melhor forma possível, [para] que brilhem os olhos assim. (CE, BG, p. 100).

Essa imagem utilizada por BG, traduz a posição de Simson *et al.* (2001) sobre a educação não-formal. Para os autores, nessa modalidade de ensino é preciso “*atrair e ser capaz de cativar os seus educandos para poder realizar o trabalho educativo.*” (Ibid., p. 63, grifo dos autores). Essa necessidade também foi apontada pelos licenciados em música investigados por Cereser (2003). Para os investigados “é muito importante ter ‘criatividade’ para ‘conseguir chamar a atenção’ dos alunos.” (Ibid., p. 118).

Mesmo não sendo o objetivo das oficinas, segundo o ativista, “formar músicos”, essa é a principal expectativa dos que as procuram. Por serem, em sua maioria, “um público carente” (CE, ST, p. 25), há um desejo muito forte de se profissionalizar, e não apenas isso, mas ser um músico de sucesso. Contrariam, assim, o discurso tanto do ativista quanto dosicineiros, que consideram o ensino de música uma “isca” ou um “gancho” para se trabalhar questões relacionadas à cidadania.

As principais atividades desenvolvidas em projetos de educação não-formal são as “esportivas, artísticas e artesanais, jogos e danças, religiosas” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 25). Ainda segundo as autoras, “embora não trabalhe com esse objetivo, [a educação não-formal] acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar” (Ibid., p. 9). Constatei que essa é a visão de algunsicineiros, AB confessa “que seria bom que isso [o ensino de música] estivesse na escola. Se estivesse na escola hoje, nós estaríamos desempregados” (CE, AB, p. 157-158).

O projeto de Descentralização prioriza as atividades artísticas e as desenvolve no formato de oficinas, que, na educação urbana, são chamadas de “oficinas de expressão”. A realização das oficinas de música está estabelecida em períodos diferenciados. As “genéricas” duram nove meses e as de percussão, seis. A duração é um dos critérios apontados por Vásquez (1998) para diferenciar a educação formal da não-formal. Na educação não-formal, o projeto se desenvolve num tempo estabelecido pelos objetivos do projeto ou pelo período do financiamento, entre outras razões.

A questão da estabilidade profissional, um dos motivos da chegada ao projeto, apresentou dois vieses. Para os músicos, o contrato representava a possibilidade de ter “um dinheirinho fixo”. Para o licenciado, as implicações do contrato, como renovação a cada três meses, durante nove meses, e o salário, que considerou baixo, eram motivos para o projeto não ser procurado pelos que têm formação, pois “o cara que se forma na faculdade não vai querer [essa instabilidade]. ‘Eu quero um troço que tenha um salário melhor. [Na] escola é um saco trabalhar, mas pelo menos eu tenho o meu ali no final do mês’. É a vida. É a coisa da segurança” (CE, DN, p. 89).

Os locais de realização das oficinas de música, além de múltiplos, variam a cada ano. Essa é outra característica da educação não-formal relacionada à instituição (Vásquez, 1998). As condições necessárias em relação à infra-estrutura, porém, estão previstas no regimento interno do OP. A partir do depoimento dosicineiros, constatei que nem sempre elas são atendidas. Dividir o mesmo espaço com outras atividades promovidas pela entidade que cede o espaço para a realização da oficina é um dos exemplos dessa inadequação. Interferências externas foram também percebidas. O “cachorro latindo”, a “pedra que é jogada na janela” ou o “rancho das mães” no salão da paróquia coexistem com as situações de ensino nas oficinas. Além disso, a mudança da realização das oficinas de um ano para o outro contribui para que os oficinados não continuem, e o oficineiro tenha que reiniciar o trabalho naquela região.

Cada oficineiro, depois de avaliado pelo seu currículo, é encaminhado às regiões, a partir das demandas destas. Mesmo havendo esse cuidado por parte do

ativista em relacionar currículo e demanda, a diversidade de experiências e expectativas dos opinandos impelem os oficineiros a estarem sempre em busca de novos conhecimentos e novos materiais, para trabalhar com seus alunos. Esses critérios de seleção são semelhantes aos encontrados por Xisto (2004), ao analisar o que determinava a atuação de egressos do curso de licenciatura em música da UFSM. Os investigados responderam que vários aspectos eram considerados nesse momento. Entre eles, “o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil do espaço onde atua (escola de música, ensino básico, coral...), e o perfil da turma ou do aluno” (XISTO, 2004, p. 139). A partir dessas informações, os licenciados estabelecem “objetivos e seleciona[m] conteúdos, repertório, atividades e estratégias de ensino” (XISTO, 2004, p. 139).

Não há, nas oficinas, uma obrigatoriedade de conteúdos nem um programa a seguir. Por isso, na reunião semanal que envolve oficineiros e ativista, as “dicas” são repassadas, os problemas são compartilhados, construindo, assim, uma “jurisprudência” a ser utilizada em outros momentos semelhantes. Os oficineiros apontaram, também, a troca que se estabelece entre os mais experientes e os que estão iniciando no projeto. Xisto (2004, p. 153) identificou, em pesquisa que realizou,

[ser essa] partilha de experiências [...] intensificada na relação que se estabelece entre os novos professores com aqueles professores mais experientes, que já estão em outras fases da carreira docente e num processo de construção de saberes experienciais há mais tempo.

Esses momentos da reunião, quando ocorre uma possível sistematização e se avalia o processo do trabalho, os objetivos das oficinas, definidos pelo projeto de Descentralização, entre outras situações apresentadas pelo ativista e pelos

oficineiros, mostram que existe nas oficinas de música uma estruturação (VÁSQUEZ, 1998). Outra atividade que retrata essa estruturação é a Mostra das oficinas, tanto a de final de ano quanto a de processo. Com a exposição do trabalho desenvolvido, ocorre outro momento de avaliação.

No entanto, é a flexibilidade o fio condutor dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços. Osicineiros relatam como, muitas vezes, preparam aulas “cheias de técnica” que não conseguem realizar. Em outros momentos, são as ocorrências cotidianas que são trazidas para a sala de aula, como no caso do homicídio relatado por HR, e que transformam a aula em um espaço de conversa sobre esse e outros assuntos. A adequação do que vai ser ensinado ao contexto dos alunos foi vista como necessária também pelos licenciandos em música (CERESER, 2003, p. 120).

Essa flexibilidade é possível porque osicineiros desfrutam de uma autonomia ou uma “liberdade total” na condução de seu trabalho. Não há uma interferência da instância administrativa do projeto, a não ser quando oicineiro não atende às expectativas da região que demandou a oficina. Nesse caso, oicineiro é remanejado. Não se mencionou, em nenhum momento, algum caso de demissão. No entanto, o contrato pode ser rescindido em qualquer momento.

Osicineiros consideraram que, mesmo com todas as dificuldades com que convivem, como a falta de instrumentos, locais inadequados e diversificados, a interferência de líderes comunitários ou da própria comunidade, a oscilação dosicineiros no decorrer do ano de trabalho, o projeto “é a fú, é tri”. JL resume assim sua avaliação sobre as oficinas:

Atualmente, a oficina, para mim, é a maneira mais saudável da gente desenvolver o estudo. Assim, de maneira popular. Eu não digo se alguém quiser estudar profundamente um instrumento só, que o faça. Mas, em geral, eu vejo isso, essa maneira, essa leveza, esse “descompromisso” como a maneira melhor de desenvolver os talentos e da pessoa ser mais feliz. Então eu acho que a oficina é um novo conceito na matéria educacional. E eu acho que devia se expandir por todas as escolas, do Brasil e do mundo mesmo. (CE, JL, p. 51).

Com uma forte parcela de envolvimento da comunidade, condição para sua realização, pois faz parte do Orçamento Participativo, as oficinas de música do projeto de Descentralização se apresentam como uma intervenção de educação não-formal da Prefeitura de Porto Alegre, o que as configura como educação urbana, conforme conceito de Colom (1998a). Como tal, as oficinas apresentam o que Colom (1998b) denominou de “inconveniente”. Para o autor, essa modalidade de ensino padece de inconvenientes, entre eles, uma insuficiência de recursos, por não se conhecer todas as possibilidades que a educação não-formal tem. Além dos recursos econômicos, ele acrescenta como insuficientes, os recursos materiais, tais como instalações adequadas, e, “sobretudo, a deficiente preparação dos recursos humanos nestes âmbitos tão complexos e diferenciados” (COLOM, 1998b, p. 171). A legislação brasileira só estabelece a obrigatoriedade da formação para o professor que atua, nos espaços escolares, na educação formal. Todos os outros espaços ligados à educação não-formal ainda carecem de legislação própria.

Colom (1998b) atribui à universidade, como instituição formadora, a responsabilidade de fazer uma intervenção efetiva para a alteração desse quadro. Para o autor,

é necessário, então, que os departamentos universitários¹⁰ centrados em questões pedagógicas sigam formando não somente os denominados educadores comunitários, normalmente especializados em técnicas de alfabetização compensatória ou de animação sociocultural, mas também, e sobretudo, pedagogos especializados em educação não-formal, ou seja, abertos e preparados para implementar programas de acordo com as novas necessidades e perspectivas que as inovações constantes de nossas sociedades requerem de forma urgente. (COLOM, 1998b, p. 171).

Essa urgência o autor atribui não somente às mudanças da sociedade, mas também ao trabalho de formação de profissionais, para atuar na educação não-formal “por parte das instâncias mais adequadas [...] entre elas, indubitavelmente, [ele vê como] prioritário o papel que a universidade pode ter neste sentido” (Ibid., p. 172). E para que a academia possa dar conta da demanda apontada por Colom, faz-se necessário que haja pesquisas que ajudem a desvendar a lógica dos espaços que integram a educação não-formal.

De igual modo, a justificativa apresentada pelo autor, para fundamentar a educação urbana como objeto de estudo, se aplica ao projeto de Descentralização. Colom (1998a, p. 108) afirma que a educação urbana “possui objetivos pedagógicos, e [...] que], ao estabelecer-se em novos contextos – as administrações locais – pode possibilitar, tal como está fazendo, a utilização de profissionais e especialistas em ciências da educação”.

Esses profissionais e especialistas em ciências da educação, no caso das oficinas de música, seriam os licenciados em música. A possibilidade de atuação desses profissionais fica clara no depoimento do ativista, quando ele diz que pode se inscrever aquele que tenha apenas “o diploma”. No entanto, só um dosicineiros tem essa formação. Para o licenciado, não foram as disciplinas cursadas na

¹⁰ O autor se refere à universidade na Espanha.

graduação que o levaram a procurar outros espaços diferentes da escola, muito embora seu projeto de conclusão de curso tenha tratado do trânsito entre o ensino formal e o informal. Isso aconteceu pelo seu envolvimento pessoal com questões sociais, aliado ao fato de ter tido uma orientadora com uma concepção ampla de educação musical, que reconhece os vários espaços de transmissão e apropriação musical (ver KRAEMER, 2000).

Segundo o licenciado, a academia ainda não prepara os egressos para uma atuação em projetos sociais, pois a tônica das licenciaturas é a escola. Ele, contudo, lembra que a pós-graduação tem desenvolvido vários trabalhos que já começam a alterar esse contexto. DN relata:

Mas a gente se prepara muito mais na faculdade para trabalhar com os ricos. Apesar da produção do mestrado hoje ser mais voltada, por exemplo, para a periferia. Desde a Luciana Prass, com a escola de samba e a Marília [Stein] que fez com as oficinas. A Vânia [Müller] com a Escola Porto Alegre e aí vai. Então, o Pós está na frente. Sempre está. É engraçado isso. O Pós está na frente da graduação nesse aspecto. (CE, DN, p. 82).

A função da pesquisa é a que foi apontada por DN, “estar à frente”, para dar um suporte teórico à graduação. Nesse sentido, Colom (1998a, p. 108-109) afirma ser

necessário que estas novas práticas educativas estejam assistidas, cada dia mais, por um corpo de conhecimentos que ajudem a formar a estes profissionais e possam ao mesmo tempo encontrar soluções para as problemáticas funcionais próprias destes novos postos de trabalho.

Por entender “que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma

perspectiva e, muito menos, reduzidas ao âmbito escolar” (LIBÂNEO, 1999, p. 63), considero que todos os espaços educativos, inclusive as oficinas de música, podem ser ocupados por profissionais com uma formação específica. No entanto, a ausência dos licenciados em ocupar esse espaço, que já reflete uma profissionalização e é disponibilizado pelo projeto de Descentralização, favorece a atuação dos músicos. Além dessa, outras características foram percebidas e serão aqui descritas com o objetivo de contribuir para a constituição desse corpo de conhecimentos que, espera-se, dê suporte à formação dos professores de música.

Como não há outra exigência no momento da inscrição, a não ser a de ter uma atuação no meio musical, a formação dosicineiros é predominantemente a de músico profissional. Na educação não-formal os “profissionais envolvidos, podem ser voluntários, estagiários (com ou sem remuneração) e profissionais com formação principalmente nas áreas de magistério, assistência social, psicologia, pedagogia, técnicos de saúde e educação física” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 25). Garcia (2001, p. 157) acrescenta aos já mencionados os “educadores com uma formação na prática e por vezes autodidatas (músicos, desenhistas, atores etc.)”.

Em países como a Alemanha e a Espanha, a inquietação com a formação dos profissionais que atuam na educação não-formal já conduziu à implantação de cursos superiores, visando a uma profissionalização desses espaços. Wickel (1998), relata que a “música foi incluída no currículo da sócio-pedagogia e do trabalho social entre as disciplinas dos meios: pedagogia da música e trabalho musical respectivamente, entendidas nesta conexão como método do trabalho social” (Ibid., p. 7). Ele acrescenta que “neste contexto, ela se subordina aos objetivos do trabalho

social, sem, no entanto, perder sua autonomia e dinâmica como fenômeno de expressão artística” (Ibid., p. 10).

Segundo Romans (2003, p. 125), “a formação profissional de base imprescindível para conseguir desempenhar, ‘com profissionalismo’, a educação social é proporcionada através de estudos universitários como a Diplomatura de Educação Social, na Espanha”. A educação social “têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais” (TRILLA, 2003, p. 28). As funções dos educadores sociais, segundo Petrus (apud ROMANS, 2003, p. 115), são as seguintes:

1. Função detectora e de análise dos problemas sociais e suas causas.
2. Função de orientação e de relação institucional.
3. Função relacionante e dialogante com os educandos.
4. Função reeducativa em seu sentido mais amplo, mas nunca reeducativa clínica.
5. Função organizativa e participativa da vida cotidiana e comunitária.
6. Função de animação grupal comunitária.
7. Função promotora de atividades socioculturais.
8. Função formativa, informativa e orientadora.
9. Função docente social.
10. Função econômica/profissional.

Muitas das funções acima descritas foram identificadas no trabalho dos oficinairos. Uma delas, o envolvimento desses profissionais com a comunidade é percebida na fala de FC, quando afirma que “ultrapassa o lance de ensinar música e ir embora” ou quando RT conta que vai às reuniões da Temática da Cultura, para juntar forças com a comunidade e conseguir avanços para a mesma.

Ser músico é a habilidade considerada mais importante, dentre as relacionadas pelos oficinairos, como integrantes do perfil profissional do oficinairo. No entanto, ao apresentá-la, eles estabelecem uma relação com a atividade

educativa. Não é possível ser “professor de música” sem ser músico. Essa dubiedade está presente em todo o discurso dosicineiros, quando se referem às habilidades e situações de aula. Nenhuma delas se caracterizaria como uma exclusividade do músico. Pelo contrário, todas compõem o perfil de um professor. O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade são também reconhecidas como necessidades na atuação do professor de música. Os licenciandos investigados por Cereser (2003, p. 119), além de considerarem essas habilidades pertinentes, acreditam que “mesmo sendo humilde o professor tem que saber o seu lugar, ‘qual o [seu] papel’, ‘respeitar os alunos’, ‘ter muita ginga’, mas saber se ‘posicionar na frente deles’ e ‘ter autoridade sobre eles’.” As habilidades acima relacionadas apontam para o que Simson *et al.* (2001, p. 72-73) consideram como essencial:

O educador que se propõe a trabalhar nessa experiência de educação não-escolar precisa ser capaz de viver um diálogo frutífero e criativo que lhe permita captar toda a expressividade de [pessoas] vindas de outras classes sociais que não a sua e trazendo vivências étnico-socioculturais muito diversas.

Essas habilidades podem ser entendidas como aquelas que tem um professor que interprete a “educação musical como cultura”, expressão utilizada por Arroyo (1999, p. 343-344) para explicar uma concepção de educação musical que envolve

o reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e sobre o fazer musical. Tais significados são construídos e reconstruídos ao longo de trajetórias particulares de vida – de diferentes biografias musicais: os tipos de músicas que consomem e/ou produzem de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade.

A concepção de professor e de aula de música perceptível tanto na fala do ativista quanto dos oficinairos apontou para um modelo de professor que trabalha de forma tutorial. As aulas particulares, vivência de todos eles, eram a referência mais constante que todos tiveram. Tourinho (2003, p. 53), ao refletir sobre a postura do professor de instrumento que trabalha com essa perspectiva, aponta que

o ensino não deve ser a repetição de velhas ações que muitas vezes não funcionam em novos espaços e tempos, mas nem sempre o professor desenvolve técnicas e possibilidades de fazer diferente. Na verdade, não é possível “conservar” a música como algo estático e imutável, mas foi dessa forma que muitos foram ensinados, a preservar as tradições de pedagogia, usar os mesmos procedimentos metodológicos, um repertório no qual se sentisse “seguro” e confortável. Fazer diferente é um risco e um desafio, muitas vezes sem condições físicas e materiais mínimas proporcionadas nas próprias escolas de música.

A repetição de velhas ações pode ser percebida no discurso de EF. A oficinaira, que trabalhou “muito técnica vocal”, afirma que “esse caráter informal da oficina faz com que seja mais difícil tu fazeres as pessoas se concentrarem. Principalmente se concentrarem juntas” (CE, EF, p. 5).

Finalizando, “não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade, pois é difícil o envolvimento voluntário das pessoas com algo com o qual não se identificam” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 11). Para conseguir o envolvimento efetivo da comunidade, Colom (1998b) diz ser imprescindível um planejamento adequado às necessidades das pessoas envolvidas. Essa “situação só poderá ser superada se apontamos uma filosofia própria, uma política adequada de educação não-formal” (Ibid., p. 171). Nessa política, não poderá ser esquecida a formação do profissional que irá atuar nesses espaços, pois “daí quando tu vais para a oficina mesmo, a educação musical é o que

é, no fim das contas. E educação musical é o que menos se discute” (CE, DN, p. 72).

CONCLUSÃO

Com o intuito de ampliar a discussão sobre os espaços não-escolares de atuação profissional para o professor de música, desenvolvi esta pesquisa cujo objetivo foi caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam. O projeto selecionado foi o de Descentralização da Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre, por oferecer, entre suas ações, oficinas de música. Essas oficinas foram, então, o foco deste trabalho. Os profissionais nelas envolvidos eram osicineiros de música e o ativista, termos utilizados na estrutura administrativa do projeto.

Os objetivos específicos foram analisar as dimensões educativo-musicais presentes nas oficinas, a fim de configurar, com mais propriedade, esse espaço de educação musical. Outros objetivos me pareceram importantes, para complementar essas informações. Por isso, procurei identificar os profissionais que ali ensinam música, caracterizando sua formação, ao mesmo tempo em que examinei as concepções sobre o ensino de música do ativista e dosicineiros.

Para responder às minhas questões, entrevistei 14icineiros e o ativista das oficinas de música do projeto de Descentralização. Considerando o número de

participantes selecionados e o propósito de ter uma visão ampla de todas as oficinas, optei por utilizar o *survey* de pequeno porte como método de pesquisa. Esse método se mostrou apropriado por possibilitar, entre outros aspectos, a descrição das condições existentes no momento da coleta dos dados (COHEN; MANION, 1994). De modo semelhante, a entrevista semi-estruturada, técnica de pesquisa escolhida, permitiu apresentar os dados, a partir do ponto de vista dos participantes.

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os dados obtidos foram analisados a partir da sociologia de uma educação não-escolar, que trata da educação não-formal, tanto na área de pedagogia (AFONSO, 1992; COLOM, 1998a, 1998b; VÁSQUEZ, 1998; GOHN, 1999; LIBÂNEO, 1999; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), quanto na área de educação musical (ARROYO, 1999; GREEN, 2000; SANTOS, 2001; OLIVEIRA, 2000, 2003).

Os dados foram analisados, assim, a partir dessas perspectivas, divididos em duas grandes categorias: das oficinas e dosicineiros. Na primeira, procurei contextualizar o projeto de Descentralização, descrevi as atividades desenvolvidas nas oficinas e as funções da música, os seus participantes, as opiniões dosicineiros sobre o projeto, as reuniões e o ativista. Na segunda, identifiquei o profissional que atua nas oficinas de música, como se dá o processo de seleção, como chegou ao projeto, sua formação, suas experiências anteriores, as habilidades consideradas necessárias para a atuação, sua concepção de professor e de aula de música e, por fim, sua autonomia. Em seguida, apresento o diálogo desses dados com a literatura da educação não-formal e da educação musical.

Consciente de que cada espaço educativo tem a sua cultura própria e, por isso, deve ser visto como único, não tenho a intenção de generalizar os resultados a que cheguei. Não tive, também, o intuito de comparar com outros espaços, quer escolares, quer não-escolares. No entanto, algumas características já vistas nesses espaços foram também observadas nas oficinas de música, a partir da fala dosicineiros e do ativista. Por isso, em alguns momentos, eles são citados.

As oficinas de música são projetos culturais, de cunho social e educativo, em um programa de política pública que envolve a participação da comunidade para a sua realização. Dessa forma, ela pode ser classificada como uma atividade da educação urbana, como proposto por Colom (1998a). A educação urbana é um dos campos da educação não-formal e, por isso, tem as características desse tipo de educação. A caracterização das oficinas de música é aqui condensada a partir dos critérios de análise apresentados por Vásquez (1998), quais sejam, a universalidade, a duração, a instituição e a estruturação.

Quanto à universalidade, isto é, a possibilidade de acesso a todas as pessoas, as oficinas de música atenderam a esse requisito. Não apareceu em nenhuma das entrevistas, algum critério de exclusão, no que se refere à participação. Crianças, adolescentes, jovens e adultos até a terceira idade estavam entre o público que é atendido nas oficinas. Na maioria delas, essas gerações conviviam, partilhavam experiências e constituíram um grupo com identidade própria. Mesmo tendo um viés de educação compensatória, as oficinas não são dirigidas somente às classes mais baixas ou aos bairros mais afastados do centro da cidade. Em uma das oficinas, aicineira afirma que atende a pessoas da classe

média baixa. Em outra, oicineiro diz ter, entre seus alunos, uma dinamarquesa, ampliando, assim, o leque de possibilidades de atendidos no projeto.

No que diz respeito à duração, as oficinas de música têm um período que é demarcado não por uma sistematização, como o ano letivo, mas por seu financiamento, o que provoca, também, certa instabilidade em relação a essa duração. Se não forem demandadas pela comunidade a cada ano, não terão continuidade. E, mesmo que se dê essa renovação anual, não haverá a garantia de permanência dos ofcinandos do ano anterior. Então, o trabalho é quase sempre um recomeço, ou uma mescla de alunos novos com aqueles que retornaram.

A instituição se define como os espaços das atividades educativas. Eles são, assim como ocorre na educação não-formal, vários. Associações de moradores, igrejas, escolas, museus, sindicatos são algumas possibilidades de locais de realização das oficinas. As condições físicas deles nem sempre estão de acordo com o que é exigido pelo Regimento Interno do OP. A inadequação dos espaços foi observada em várias partes das entrevistas. Interferências externas, como cachorro latindo, ou pedra que é jogada na associação, ou, ainda, locais de difícil acesso, são exemplos disso. O fato também de não ter um espaço que seja fixo, na comunidade, para realização da oficina, contribui para a não-continuidade do grupo com o qual se trabalhou no ano anterior.

Em relação à estruturação, foi possível observar que as oficinas de música apresentam uma flexibilidade, mas não uma ausência. Elas fazem parte de um programa de ação cultural e, por isso, nas publicações oficiais, são delimitadas

quanto à sua função. Tanto no discurso do ativista quanto no dosicineiros, constatei que havia clareza em relação aos objetivos do projeto e que isso se refletia nas atividades que desenvolviam nas oficinas. Ao mesmo tempo em que afirmavam não haver um programa, mencionavam as reuniões com o ativista, nas quais compartilhavam experiências e construía, assim, um conjunto de saberes a serem acionados na aula.

Os oficineiros, por sua vez, são músicos profissionais e são selecionados a partir de sua experiência profissional. Todos eles têm uma atuação comprovada na cidade de Porto Alegre, tanto como compositores quanto cantores e instrumentistas. Procuraram o projeto para atender a uma convocação feita anualmente pela SMC, da qual tomaram conhecimento por meio da mídia, de amigos, entre outros. A seleção é feita a partir do currículo, e as experiências anteriores, em projetos sociais, constituem o critério mais importante. A licenciatura, porém, não é exigida, muito embora o ativista afirme que o licenciado em música pode se inscrever. Ainda que não se considerem professores nem tenham formação para tal, com exceção de um, estão trabalhando em uma situação educativa, e não artística. Por não terem uma formação específica para a atuação como professores, os saberes da prática são os que eles acionam no desempenho da “profissão”. Para um dos oficineiros, o seu envolvimento com as oficinas compromete seu fazer artístico a ponto de ele considerá-lo um “risco”. A razão para estarem no projeto está ligada tanto ao envolvimento pessoal com as questões sociais ou políticas, quanto ao fato de procurarem uma atividade que ofereça, mesmo momentaneamente, uma estabilidade financeira.

Para ser oficinairo, são exigidas algumas habilidades, que foram detalhadas pelos entrevistados. A primeira delas é ser músico, pois não viam a possibilidade de “ensinar” música sem ser músico. Em várias situações, inclusive nessa, fica evidenciado o conflito entre a atuação do músico e do professor. Outras habilidades, como a humildade em reconhecer que não sabem tudo e, por isso, ir à procura de novos conhecimentos, a predisposição para aprender com os alunos e reconhecer as suas diferenças individuais, o bom senso, a responsabilidade, entre outras apresentadas, são também necessárias em um professor de música, conforme mostram os resultados de pesquisas realizadas recentemente (ver CERESER, 2003; XISTO, 2004, entre outras).

A concepção dos oficinairos sobre o professor e o ensino de música aparece em todas as entrevistas. Algumas afirmações desses profissionais sobre o que é ser professor de música denotam sua visão de uma educação musical tradicional e ligada, mais especificamente, às aulas particulares. Por isso, em muitos momentos, apontavam, como dificuldade, não poder reproduzir esse modelo que vivenciaram. Mesmo quando diziam trabalhar em grupo, alguns oficinairos faziam atendimentos individuais, por acharem que questões técnicas deveriam ser preservadas.

A análise acima apresenta as oficinas de música como um espaço com um funcionamento próprio que as caracteriza como educação musical não-formal. No entanto, a educação musical ocorre, na maioria das oficinas, de forma “intuitiva”, pois os que nelas atuam não têm formação e constroem os seus saberes, fundamentalmente, a partir da prática. Nesse espaço de atuação profissional, os licenciados ainda não representam um número expressivo. Pelo contrário, dos 14

oficineiros entrevistados, só um havia concluído a licenciatura em música. As razões que justificam esse quadro, conforme comentaram os entrevistados, parecem ser a prioridade dada ao ensino básico, nesses cursos; a ausência de disciplinas que promovam o envolvimento em projetos sociais, especialmente nos currículos anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; o receio de professores e alunos em se envolver com questões políticas; e a instabilidade profissional inerente a esse tipo de trabalho. As habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil doicineiro revelam, também, que os licenciados podem ocupar esse espaço educativo. Além disso, o contexto de ensino das oficinas não difere muito daqueles vivenciados nas escolas da educação básica. Cabe, portanto, aos cursos de licenciatura, mais especificamente aos seus professores-formadores, incluir esses espaços não-escolares na articulação entre formação e atuação profissional.

A partir dessa caracterização, considerei ter contribuído para ampliar a discussão sobre a educação musical não-formal e suas relações com a formação de professores de música em cursos de licenciatura. Os dados poderão retroalimentar as discussões sobre a formação de professores, colaborar com a reestruturação dos cursos, contribuindo para o reconhecimento da educação não-formal como um espaço legítimo para a atuação de professores licenciados em música e como mais uma possibilidade de estágio para os licenciandos deste curso.

Alguns temas emergiram dos dados, no decorrer do trabalho, que avalio como possíveis de serem desenvolvidos em outras pesquisas. Entre eles, a investigação

das concepções de professor de música e de aula de música construídas nos cursos superiores de música, os fatores ligados ao predomínio do ensino tutorial em diversos espaços educativos, as relações de gênero na ocupação dos espaços de educação não-formal e as relações étnico-raciais presentes no contexto da educação musical não-formal. Finalmente, esse último item leva também a outra reflexão, que é como os cursos de formação de professores estão tratando esse tema, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana já estão aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARALDI, J. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARMANI, D. *Como elaborar projetos?: Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

ARROYO, M. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese. (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, set. 2000, p. 13-19.

ARROYO, M. *et al.* Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: 2000, p. 77-90.

BARBOSA, J. L. S. O ensino em grupo de instrumentos de sopro na educação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: 1998, p. 107-113.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda., 1994.

BOZZETTO, A. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRANDÃO, C. *Associação Pracatum Ação Social*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/pracatum.shtm>. Acesso em 18 jun. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 18 de jun. 2003.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 18 de jun. 2003.

BURGESS, R. G. *A pesquisa de terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CAMPBELL, P. S. Music learning and song acquisition among native americans. *International Journal of Music Education*, n. 14, p. 3-13, 1989.

_____. *Lessons from the world*. New York: Schirmer Books, 1991.

_____. *Songs in their heads: music and its meaning in children's live*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1998.

CANDUSSO, F. *A prática pedagógico-musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CERESER, C. M. I. *A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COHEN, L. MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

COLOM, A. J. La educación urbana. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998a. p. 105-126.

COLOM, A. J. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998b. p. 165-200.

CONDE, C.; NEVES, J. M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

CORREA, L. B. Cartografando novos modos de subjetivação. In: *Porto e Vírgula*. n. 52, p. 30-34. 2003.

CORRÊA, A. De generosa tenacidade se faz a mostra. In: PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Porto Alegre cultura: Descentralização. Mostra das oficinas de arte 2003*. Porto Alegre, 2003.

CORRÊA, M. K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese. (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FAVA, A. R. *Ritmos da terra*. Jornal da Unicamp. Campinas, jun. 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/jun2000/pagina16-ju152.html>. Acesso em 17 de jun. de 2003.

FERNANDES, R. S.; GARCIA, V. A. Educação não-formal: campo de/em formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., 2003, Águas de Lindóia. *Textos geradores e resumos...* Águas de Lindóia: 2003, p. 173.

FIALHO, V. A. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FINNEGAN, R. *The hidden musicians: music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

FREIRE, V. L. B. Ensino Superior de Música – Dilemas e Desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: 1998, p. 9-16.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

GARCIA, V. A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p. 147-165.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, C. H. S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? In: *Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 67-74.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J.; CUNHA, E.; BOZZETTO, A. A inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: um estudo de caso com bandas de adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 142-148.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KLEBER, M. Terceiro setor e projetos sociais em música. In: *Ponto de vista*, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>> Acesso em 18 de jun. de 2003.

_____. Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 677-684. 1 CD-ROM.

KONDER, L. *A questão da ideologia na ficção literária*. Disponível em: http://www.lettras.puc_rio.br/catedra/revista/5Sem_10.html. Acesso em 04 fev. 2005.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. H. *Educação musical/educação popular: projeto Música & Cidadania, uma proposta de movimento*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, C. R. S. A cidade como espaço educativo da democracia sem fim: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 2., Aveiro, 2002. *Avaliação de organizações educativas: actas do...* Organizadores: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 293-307.

MACHADO, D. D. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. *et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

OKAFOR, R. C. Popular Music Education in Nigeria. *International Journal of Music Education*, n. 14, p. 3-13, 1989.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: 2000, p.15-34.

_____. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

PINTO, M. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. In: *Revista OPUS*, ano 9, n. 8, ANPPOM, 2002.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Porto Alegre cultura: Descentralização. Mostra das oficinas de arte 2003*. Porto Alegre, 2003.

_____. *Mostra de processos das oficinas de arte da descentralização*. Secretaria Municipal de Cultura. 2004a.

_____. *Orçamento participativo 2005: regimento interno, critérios gerais técnicos e regionais*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2004b.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RABAIOLI, I. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio na cidade de Londrina/PR*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *Práticas musicais não escolares de estudantes de ensino médio da cidade de Cambé/PR*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 451-456. 1 CD-ROM.

RAMOS, S. N. *Música e televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 09 e 10 anos*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RIOS, M. *Educação musical informal e suas formalidades*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: 1995, p. 67-72.

ROMANS, M. *Formação continuada dos profissionais em educação social*. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RUQUOY, D. *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In: ALBARELLO, L. *et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 84-116.

SANTOS, C. G. A. *Piano em grupo: um caminho metodológico como base de formação pedagógica para professores de piano*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 266-272. 1 CD-ROM.

SANTOS, R. M. S. *A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 41-66.

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998.

SCHMITT, M. *O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa "Clube do Guri" (1950 – 1966)*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, C. L. *Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2003, p. 151-157. 1 CD-ROM.

SIMSON, O. R. M. *et al.* A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol em Paulínia (SP). In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p. 59-78.

SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

SMC. *Porto Alegre cultura: Descentralização 10 anos*. Porto Alegre: primavera de 2003.

SORDI, L. *et al.* É só chegar chegando. In: PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Porto Alegre cultura: Descentralização. Mostra das oficinas de arte 2003*. Porto Alegre, 2003.

SOUZA, E. C. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p. 303-313.

SOUZA, J. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL/ ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA, 4., 1., 2001a, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: 2001a, p. 38-44.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo de Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001b, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001b, p. 131-141.

SOUZA, N. A.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p 169-181.

STEIN, M. *Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

STEPHANOU, L. *et al.* Por que projetos sociais? In: *Tema do mês de março de 2003*. Disponível em http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmtes_marco_2003.cfm. Acesso em 02 de dez. de 2003.

STEPHENS, J. Musicianship in the Twenty-first Century: extending horizons. In: LEONG, S. (ed.). *Musicianship in the 21st century: issues, trends and possibilities*. Marrickville: Southwood Press, 2003. p. 279-293.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-83.

TANAKA, H. Ensino e aprendizagem do Cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 106-114.

_____. Escola de samba “Malandros do Morro”: um espaço de educação musical popular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 414-419. 1 CD-ROM.

TOURINHO, A.C.G.S. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*: influência do repertório de interesse do aluno. 1995. Dissertação. (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2003, p. 51-57. 1 CD-ROM.

TRIMILLOS, R. D. Hálau, Hochschule, Maystro, and Ryú: cultural approaches to music learning and teaching. *International Journal of Music Education*, n. 14, p. 32-42, 1989.

TRILLA, J. O universo da educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VÁSQUEZ, G. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, J.; VÁSQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998. p. 11-25.

VIEIRA, A. L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 81-97.

WICKEL, H. H. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit*. eine Einführung. Münster: Waxmann, 1998.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

WILLE, R. B. *As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação.

(Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

www.afroreggae.com.br/site/ong.htm. Acesso em 24 de jun. de 2003.

www.bndes.gov.br/noticias/not576.asp. Acesso em 24 de jun. de 2003.

www.credicard.com.br/portals/credicardpostal/sobre_a_credicard/instituto_credicard.jsp. Acesso em 25 de mai. de 2003.

www.papodesamba.com.br/sambistas_do_futuro_projetos_sociais.htm. Acesso em 17 de jun. de 2003.

www.roche.com.br/web/projetos_sociais_noticia_favjaguare.asp. Acesso em 17 de jun. de 2003.

www.veja.abril.com.br/especiais/filantropia/p-054.html. Acesso em 24 de jun. de 2003.

XISTO, C. P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas

Coordenador das oficinas de música (Ativista)

1. Histórico
2. Objetivos
3. Atividades desenvolvidas
4. Comunidade(s) atendida(s)
5. Critérios de seleção dos participantes
6. Quantidade de encontros semanais
7. Critérios de seleção dos professores
8. Relações trabalhistas entre os profissionais e o projeto
9. Informações complementares

Oficineiro de música

1. Dados pessoais
2. Formação profissional
3. Formação acadêmica
4. Concepção de ensino de música
5. Como chegou ao projeto
6. Sua atuação no projeto
7. Autonomia profissional em relação ao projeto
8. Função da música no projeto
9. Informações complementares

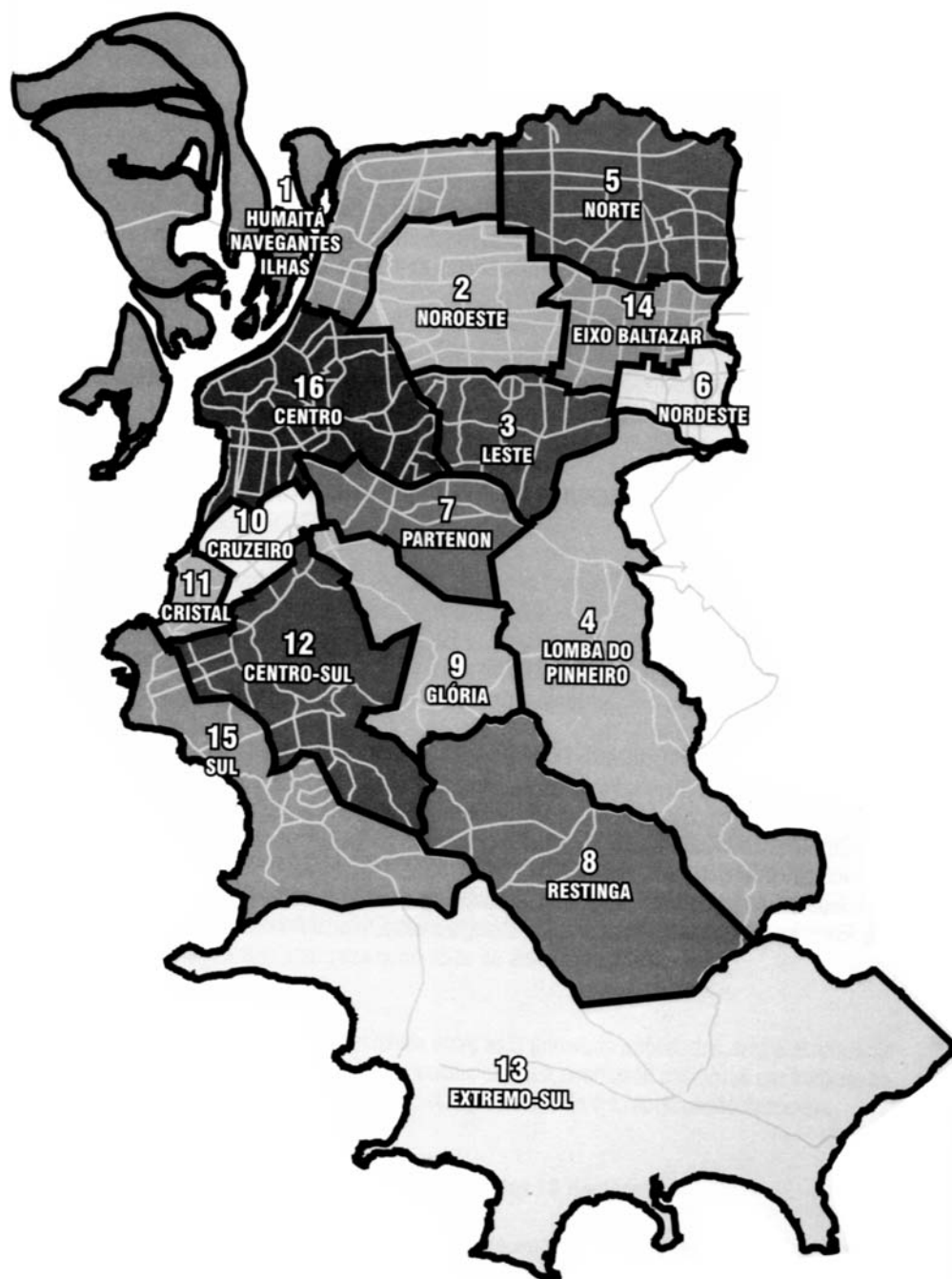
APÊNDICE B – Carta de Cessão

Eu, (nome), RG, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia, transcrita e depois revisada por mim, para Cristiane Maria Galdino de Almeida, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, 17 de setembro de 2004.

ANEXO A – Localização das oficinas por região do Orçamento Participativo



BASE DE DISCUSSÃO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

A cidade de Porto Alegre está dividida em 16 Regiões e 6 Temáticas.

Todo cidadão pode participar da discussão do OP na sua Região e nas Temáticas, sendo que na Região discute e define os investimentos e serviços específicos de sua base geográfica, e nas Temáticas discute e define diretrizes, investimentos e serviços para toda a cidade, isto é, obras estruturais e grandes projetos.

LEGENDA DO MAPA

01 - Humaitá/Navegantes/Ilhas

Bairros: Anchieta – Arquipélago (ilha das Flores, da Pintada, do Pavão e Ilha Grande dos Marinheiros) – Farrapos – Humaitá – Navegantes – São Geraldo

02 – Noroeste

Bairros: Boa Vista – Cristo Redentor – Higienópolis – Jardim Itú – Jardim Lindóia – Jardim São Pedro – Passo D'areia – Santa Maria Goretti – São João – São Sebastião – Vila Floresta – Vila Ipiranga.

03 – Leste

Bairros: Bom Jesus – Chácara das Pedras – Jardim Carvalho – Jardim do Salso – Jardim Sabará – Morro Santana – Três Figueiras – Vila Jardim.

04 – Lomba do Pinheiro

Bairros: Agronomia – Lomba do Pinheiro

05 – Norte

Bairros: Sarandi

06 – Nordeste

Bairros: Mário Quintana

07 – Partenon

Bairros: Cel. Aparício Borges – Partenon – Santo Antônio – São José – Vila João Pessoa

08 – Restinga

Bairros: Restinga

09 – Glória

Bairros: Belém Velho – Cascata – Glória

10 – Cruzeiro

Bairros: Medianeira – Santa Tereza

11 – Cristal

Bairros: Cristal

12 – Centro-sul

Bairros: Camaquã – Campo Novo – Cavalhada – Nonoai – Teresópolis – Vila Nova

13 – Extremo-sul

Bairros: Belém Novo – Chapéu do Sol – Lageado – Lami – Ponta Grossa

14 – Eixo Baltazar

Bairros: Passo das Pedras – Rubem Berta

15 – Sul

Bairros: Espírito Santo – Guarujá – Hípica – Ipanema – Pedra Redonda – Serraria – Tristeza – Vila Assunção – Vila Conceição.

16 – Centro

Bairros: Auxiliadora – Azenha – Bela Vista – Bom Fim – Centro – Cidade Baixa – Farroupilha – Floresta – Independência – Jardim Botânico – Menino Deus – Moinhos de Vento – Mont' Serrat – Petrópolis – Praia de Belas – Rio Branco – Santa Cecília – Santana.

Temáticas

- Circulação e Transporte
- Saúde e Assistência Social
- Educação Esporte e Lazer
- Cultura
- Desenvolvimento Econômico, Tributação e Turismo
- Organização da Cidade, Desenvolvimento Urbano e Ambiental