

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

**A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGs:
dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

PORTO ALEGRE
JUNHO – 2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Elaboração: bibliotecária Ilza Almeida de Andrade CRB 9/882

K63p	<p>Kleber, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro / Magali Oliveira Kleber. – Porto Alegre, 2006. 355f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora : Dra. Jusamara Souza. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música.</p> <p>1. Educação musical. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Música – Estudo e ensino. I. Souza, Jusamara. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Departamento de Música. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 780.7 CDU 78:37.02</p>
------	--

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

**A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGs:
dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

Tese apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de
Doutora em Música.

Orientação: Dra. Jusamara Souza

Porto Alegre, Brasil

Junho – 2006

À minha mãe Victória e ao meu pai Ananias que me ensinaram que estudar é o melhor caminho para se construir uma existência digna.

Aos participantes da pesquisa das duas ONGs estudadas: a Associação Meninos do Morumbi e o Projeto Villa Lobinhos. Por abrirem as portas para que eu pudesse entrar em suas instituições. Por me permitirem que abrisse as outras portas que eu precisei e achei importante. Por me confiarem fragmentos e histórias preciosas de suas vidas, de seus mundos e seus valores que se consubstanciaram nesse trabalho, ampliando meu conhecimento sobre as coisas do mundo. A todas essas pessoas, rendo minha homenagem e dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa significou trilhar por caminhos que só puderam ser percorridos contando com o apoio, amizade, solidariedade, comprometimento e amor de muitas pessoas. Os momentos – os difíceis e de dúvidas, os de prazer e de descobertas – foram marcados por um traço que deixa marcas profundas na minha vida pessoal e profissional: a força de estar junto para construir algo. Foi uma experiência transformadora para mim. Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo nesse percurso. Em especial, a minha gratidão:

À professora Dra. Jusamara Souza por sua orientação competente, segura e comprometida. Pela confiança e autonomia concedidas, permitindo-me tomar decisões e delinear os eixos que contribuíram para a minha identidade como pesquisadora e educadora musical.

Aos coordenadores da Associação Meninos do Morumbi, Flávio Pimenta e Ligia Pimenta e ao diretor do Projeto Villa Lobinhos, Turíbio Santos, pelo tratamento profissional e afetuoso traduzidos em solidariedade, parceria e apoio.

Aos participantes da pesquisa da Associação Meninos do Morumbi: Alessandra, Aluísyo “Irmão”, Anderson, Cíntia, Claudinei, Leandro, Luciana, Marcelo “Big”, Marquinhos, Murilo, Nair, Sivuca, Pavilhão, Rocha, Silvinha, Tio Magno e Vera. Obrigada pelas “pérolas” que me confiaram.

Ao Rodrigo Belchior, mais do que informante e parceiro, um amigo que ganhei nessa jornada e que me ensinou tantas coisas sobre como ser educador musical a partir da “relação entre pessoas e músicas”.

Aos que me conduziram e estimularam nas reflexões com suas histórias e ações musicais durante minha inserção no Projeto Villa Lobinhos: Ademar, Carla, Fábio Henrique, Antonio Jocielton, Marquinhos, Wagner, Walther Igor, Diego, Leandro, Pedro, Ramon, Rafael, Daniel, Jefferson, Martins, Bruno, Junior, Henrique, Junior e Jonas. Aos professores Andréa Ernest Dias, Chico Sá, Emanuelle Freitas, Luis Cláudio Soares, Sérgio Barbosa, Ricardo Costa, pela generosidade em compartilhar comigo suas concepções pedagógico-musicais. À Márcia por sua atenção carinhosa. Obrigada pelos momentos prazerosos e musicais.

Ao João Moreira Salles por sua disponibilidade em me contar histórias e compartilhar reflexões sobre a trajetória da constituição do Projeto Villa Lobinhos.

Às professoras Dra Alda de Oliveira, Dra. Elizabeth Lucas e Dra. Liane Hentschke pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação dessa pesquisa.

À professora Dra. Elizabeth Travassos por sua acolhida e sugestões significativas como co-orientadora no Doutorado Sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO.

À professora Dra. Regina Novaes por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos comigo, no início desse trabalho, fundamentais para orientar os ângulos dos caminhos que ainda haveriam de ser percorridos.

Aos coordenadores das ONGs Escola de Música da Rocinha, Gilberto Figueiredo; da Reciclarte, Márcio e Lenora Selles, por me receberem em suas instituições e contribuírem para a compreensão da ação solidária e da figura de rede de projetos sociais em música no Rio de Janeiro, abordada nessa pesquisa.

Ao Francisco Frias, por suas estimulantes conversas e bate-papos musicais, repletos de histórias importantes para a pesquisa.

Às amigas, Ana Louro, Cleusa Erilene Cacione, Jucyane Araldi, Marta Schmitt, Malú Pelizer, Vânia Fialho, Solange Batiglina e Vanda Moraes, pelo apoio afetivo em tantos momentos ao longo dessa jornada.

À Dra. Regina Buriasco, amiga e exemplo de educadora, por seu estímulo e sugestões para essa pesquisa.

Ao Roberto Beliner e aos coordenadores da ONG Nós do Cinema, Julio César e Don, pelo carinho e dedicação ao me ensinarem as noções básicas para colher depoimentos em forma de documentário.

Ao Jorgisnei Rezende, por seu envolvimento, comprometimento e profissionalismo no trabalho impecável das transcrições e organização de todo o material em áudio, compartilhando cada etapa, trocando idéias e me incentivando sempre a prosseguir.

À Viviane Bagio Furtoso por sua disponibilidade e estímulo ao longo desse trabalho, coroando sua parceria na competente e precisa revisão e tradução do texto final.

À Ilza Andrade, por sua acolhida generosa ao assumir a tarefa de formalização e ajustes finais da tese, realizando um trabalho cuidadoso e competente, tranquilizando-me.

À Bete, Cris e Guto pelo empenho e sensibilidade ao traduzir as concepções e idéias que considerei importante na programação visual desse trabalho.

Ao CNPq pela bolsa de estudo concedida durante o doutorado sanduíche.

Aos meus familiares pelo amor, estímulo que me dedicam; pela compreensão da minha necessária ausência, durante todo esse tempo; por existirem e ampliarem minha capacidade de amar.

Meu agradecimento maior a Deus, por me conceder a capacidade para a concretização desse trabalho.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as práticas musicais em Organizações Não Governamentais (ONGs), tomadas como *locus* de produção de novas formas de conhecimento. O campo empírico da pesquisa constituiu-se de duas ONGs: Associação Meninos do Morumbi, da cidade de São Paulo e o Projeto Villa-Lobinhos, da cidade do Rio de Janeiro, vinculado à ONG VivaRio. Ambas as ONGs têm como eixo comum a educação musical cujo objetivo é congregar crianças e jovens, atingidos pela desigualdade social, em situação de exclusão ou restrição ao acesso de bens materiais e simbólicos. O estudo buscou compreender como se configuram esses espaços de educação musical, focalizando dois aspectos: 1) como as ONGs selecionadas se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musicais e 2) como é que se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços de práticas musicais. O objeto de pesquisa insere-se no campo sociocultural da educação musical, compreendido como um fenômeno social. A abordagem metodológica enfatiza o paradigma qualitativo, buscando respaldo no estudo de caso múltiplo e na etnometodologia. As práticas musicais são entendidas a partir da sua constituição sociocultural (SHEPHERD; WICKE, 1998) e o processo pedagógico-musical como um “fato social total” (MAUSS, 2003) enfatizado enquanto um fenômeno social de caráter sistêmico, estrutural e complexo e, portanto, pluridimensional. A produção de conhecimento sociomusical das ONGs foi analisada à luz do conceito de práxis cognitiva (EYERMAN; JAMISON, 1998) como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento. Assim, o processo pedagógico-musical nas ONGs foi interpretado como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas suas diversas dimensões: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. O processo pedagógico-musical mostrou-se permeado pela noção de coletividade e pertencimento ligado às ONGs em questão. A análise e interpretação dos vários aspectos levantados por esse estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo. A performance musical emergiu como condutora de ensino e aprendizagem musical e as ONGs selecionadas apresentaram-se como uma significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais. Assim, a presente pesquisa busca contribuir para a reflexão e a prática sobre o papel da educação musical no processo politizado dos movimentos e projetos sociais em ONGs, imersos na busca de transformação e justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: ONGs. Educação musical. Projetos sociais. Terceiro setor. Processo pedagógico-musical.

KLEBER, Magali Oliveira. **Music education practice in Non-Governmental Organizations: two case studies in Brazilian urban context**. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ABSTRACT

This research approaches musical practices in Non-Governmental Organizations (NGO) where new ways of knowledge are produced. Two NGO were selected as the empirical field of this study: “Meninos do Morumbi”, situated in São Paulo and “Projeto Villa-Lobinhos”, part of Vivario NGO, in Rio de Janeiro, Brazil. The purpose of both these projects is to promote the inclusivity of children and young people. Therefore, this study aimed at understanding what the musical practice is like in these selected social projects, focusing on two aspects, as follows: 1) How have these projects become legitimized space for the process of teaching and learning music? 2) How has the pedagogic music process been built in this space for musical practice? In order to investigate these questions, the qualitative paradigm of research was chosen as the methodological approach. It was better explored by the Multiple Case Study and the Ethnomethodology. The theoretical framework concerns musical practices as sociocultural events (SHEPHERD; WICKE, 1998) and the pedagogic music process as a “total social fact” (MAUSS, 2003). Cognitive praxis theory (EYERMAN; JAMISON, 1998) supported the analysis of the sociomusical knowledge produced from and in NGO. Taking this into account, the pedagogic music process was seen as a possibility to produce new ways of music knowledge in its institutional, historical, sociocultural and musical teaching and learning dimensions. The findings show that collectivity and interaction underlie the music practices as sociocultural articulation. The musical performance has been the basis for the process of teaching and learning music and the selected projects reveal themselves as meaningful alternatives for social and educational works because they are flexible, although institutional as the same time. Thus, this research intends to contribute to the reflection on the role of music education in the politicized process of social movements and projects from NGO which aim at promoting social changes and justice.

KEYWORDS: Non-governmental Organizations (NGO). Music education. Social projects. Non-profit sector. Pedagogic music process.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	A Casa da Gávea	77
Foto 2	A Casa da Gáve – Ensaios	79
Foto 3	Primeira Escola na Comunidade Dona Marta	89
Foto 4	PVL – Turma 2000	92
Foto 5	PVL – Turma 2001	92
Foto 6	PVL – Turma 2002 – Formandos de 2004	93
Foto 7	Encontro 2004, Museu Villa Lobos	94
Foto 8	Ademar, saxofonista	98
Foto 9	Fábio (no primeiro plano), clarinetista	99
Foto 10	Carla, flautista	100
Foto 11	Marquinhos, multi-instrumentista	101
Foto 12	Jocielton, flautista	104
Foto 13	Walther, violinista	104
Foto 14	Projeto Grota do Surucucu, Niterói – coord. Marcio Selles	120
Foto 15	A escadaria no pé do Morro Santa Marta, Botafogo	123
Foto 16	A Igreja no Morro Santa Marta: primeiro espaço da gênese do PVL, na segunda lage	125
Foto 17	PVL – Favela Comunidade Dona Marta, Rio de Janeiro	127
Foto 18	PVL – Aula individual: Andréa e Carla	143
Foto 19	Aulas em grupo com Luiz Cláudio	145
Foto 20	Aulas de instrumentos em grupo com Emannuelle	147
Foto 21	PVL – Igor fazendo arranjos	150
Foto 22	PVL – Aulas em grupo com Chico Sá	154
Foto 23	PVL – Tocando em grupo	155
Foto 24	Ensaio da Orquestra Villa Lobinhos	157
Foto 25	Apresentação no Copacabana Palace	159
Foto 26	Apresentação na Rede Globo, São Paulo	159
Foto 27	Concerto no Teatro BNDES, Rio de Janeiro	161
Foto 28	Um ensaio do Grupo de Choro	164
Foto 29	Grupos de MPB tocando no Bar da Lagoa	168
Foto 30	A logo da AMM na fachada de sua sede	181

Foto 31	Fachada do prédio da AMM	182
Foto 32	O teto das salas de aula, dança e quadra de ensaio	182
Foto 33	AMM – O pátio	183
Foto 34	Workshop com os novos pais e alunos	192
Foto 35	As primeiras apresentações da AMM na rua (1996)	199
Foto 36	Tocando na rua (1997) – Silvinha, segunda da direita para a esquerda	205
Foto 37	A AMM em 1998	205
Foto 38	As primeiras apresentações dos Meninos do Morumbi (1998)	205
Foto 39	Tocando na rua (1997)	206
Foto 40	Grupo de Dança da BSMM	207
Foto 41	Sivuca na BSMM	208
Foto 42	AMM – Brincando no pátio	218
Foto 43	AMM – O lanche no pátio	218
Foto 44	Aulas de percussão com Luciana 2004	245
Foto 45	As aulas de percussão em grupo	247
Foto 46	Tambor Embaixador Comunidade de Paraisópolis (2002)	256
Foto 47	Sivuca ensinando timbal	263
Foto 48	BSMM – Grupo Vocal Feminino (2004)	265
Foto 49	Apresentação da BSMM na Sala São Paulo	266
Foto 50	Apresentação na Sala São Paulo	266
Foto 51	Preparando a quadra para o ensaio	268
Foto 52	Ensaio na Quadra – Tio Magno	269
Foto 53	Ensaio BSMM – as crianças	270
Foto 54	BSMM – Grupo de Dança	272
Foto 55	Pavilhão operando a mesa de som no ensaio da BSMM	275
Foto 56	Leandro, capa do CD Meninos do Morumbi	276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Checklist</i> para coleta de informações	57
Quadro 2	Participantes da pesquisa do PVL	66
Quadro 3	Participantes da Pesquisa da AMM	71
Quadro 4	Organograma do Projeto Villa Lobinhos (PVL)	82
Quadro 5	Estrutura funcional do PVL	83
Quadro 6	O programa do Concerto da Orquestra Villa Lobinhos no Teatro BNDES	161
Quadro 7	Estrutura funcional da AMM	180
Quadro 8	Organograma Institucional da AMM	188
Quadro 9	Plataforma de parceiros, patrocinadores e apoiadores da AMM	197
Quadro 10	Processo Pedagógico Musical como Fato Social Total	297

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ	Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente
AMM	Associação Meninos do Morumbi
ANCHAM	Câmara Americana de Comércio de São Paulo
ANVISA	Associação Nacional de Vigilância Sanitária
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BSMM	Banda Show Meninos do Morumbi
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CEMM	Caderno de Entrevistas dos Meninos do Morumbi
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEVL	Caderno de Entrevistas Projeto Villa Lobinhos
CG	Casa da Gávea
EDISCA	Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISER	Instituto de Estudos da Religião
MD	Mini Disk
MINC	Ministério da Cultura
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PRONAC	Programa Nacional de Cultura do Ministério da Cultura
PVL	Projeto Villa Lobinhos
TEPEM	Teoria e Percepção Musical
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULM	Universidade Livre de Música
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 O TEMA DA PESQUISA	16
1.2 O CAMPO EMPÍRICO: ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI E PROJETO VILLA LOBINHOS	19
1.3 AS ONGS NA DIMENSÃO DO TERCEIRO SETOR	20
1.4 A ESTRUTURA DA TESE	24
CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO A TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA	27
2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1.1 A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL	28
2.1.2 PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS COMO FATO SOCIAL TOTAL	34
2.1.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ONGS COMO UMA PRÁXIS COGNITIVA	38
2.1.3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	40
2.1.3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURA: UMA PRÁXIS COGNITIVA	42
2.1.3.2.1 O contexto, o processo, o interesse	42
2.1.3.2.2 As dimensões do conhecimento	44
2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	46
2.2.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA	46
2.2.2 SOBRE ESTUDO DE CASO	48
2.2.3 SOBRE A ETNOMETODOLOGIA	51
2.2.3.1 SER MEMBRO	52
2.2.3.2 O RACIOCÍNIO SOCIOLÓGICO PRÁTICO	53
2.2.3.3 A ANÁLISE DE CONVERSAÇÃO	55
2.3 O PERCURSSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
2.3.1 PENETRANDO NOS CONTEXTOS DAS ONGS	56
2.3.1.1 REALIZANDO A COLETA DE INFORMAÇÕES	56
2.3.1.2 AS TRANSCRIÇÕES	59
2.3.1.3 CATEGORIZANDO, ANALISANDO E INTERPRETANDO	61
2.3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO NO PROJETO VILLA LOBINHOS	62
2.3.2.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES	62
2.3.2.2 OS ASPECTOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	63
2.3.2.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
2.3.2.4 AS ENTREVISTAS	66
2.3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO NA ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI	67
2.3.3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES	67
2.3.3.2 OS ASPECTOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	68
2.3.3.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
2.3.3.4 AS ENTREVISTAS	72

CAPÍTULO 3 – O PROJETO VILLA-LOBINHOS: UM ESTUDO DE CASO	75
3.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL	75
3.1.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO VILLA LOBINHOS	75
3.1.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO	77
3.1.3 A ESTRUTURA INSTITUCIONAL	80
3.1.4 A IMPLANTAÇÃO E RECURSOS FINANCEIROS	84
3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	87
3.2.1 DA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO VILLA LOBINHOS	87
3.2.2 AS BASES DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PVL	91
3.2.3 DAS IDENTIDADES MUSICAIS INDIVIDUAIS E COLETIVA	96
3.2.3.1 OS ALUNOS FORMANDOS DE 2004	98
3.2.3.2 OS GRUPOS DE MPB E CHORO	106
3.3 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E OS PROCESSOS INTERATIVOS	108
3.3.1 O COLETIVO NO PROCESSO PEDAGÓGICO-MUSICAL DO PVL	109
3.3.1.1 AS AULAS DE MÚSICA EM GRUPO	109
3.3.1.2 A RELAÇÃO COM OS AMIGOS E PROFESSORES	112
3.3.1.3 A REDE FAMILIA	114
3.3.1.4 UMA SEGUNDA CASA: A EXTENSÃO DA FAMÍLIA	115
3.3.2 A REDE DE SOCIABILIDADE INSTITUCIONAL DO PVL	116
3.3.3 O ESPAÇO URBANO:CONSTRUINDO IDENTIDADES NAS DINÂMICAS SOCIAIS	123
3.3.3.1 O MORRO DONA MARTA	123
3.3.3.2 A FAVELA E O ASFALTO: FRONTEIRAS URBANAS	126
3.3.3.3 TORNAR-SE BANDIDO OU MÚSICO	130
3.3.3.4 O ESTIGMA, O RACISMO	131
3.3.3.5 O COMPROMISSO COM A MINHA COMUNIDADE E A SOCIEDADE – A DÁDIVA	133
3.4 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL	136
3.4.1 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO MUSICAL	136
3.4.1.1 O APRENDIZADO MUSICAL NO PROJETO	136
3.4.1.2 ESTUDANDO INSTRUMENTOS	139
3.4.1.2.1 As aulas individuais	142
3.4.1.2.2 As aulas em grupo	144
3.4.1.3 A TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL	147
3.4.2 O REPERTÓRIO	151
3.4.3 TOCANDO NO GRUPO	153
3.4.4 A ORQUESTRA VILLA LOBINHOS	155
3.4.5 AS APRESENTAÇÕES	158
3.4.6 O GRUPO DE CHORO DO PROJETO VILLA LOBINHOS	162
3.4.6.1 TOCAR CHORO: UMA PAIXÃO	162
3.4.6.2 A MONTAGEM DO REPERTÓRIO E DOS ARRANJOS	163
3.4.7 O GRUPO DE MPB “ISTO É BRASIL”	166
3.4.7.1 REPERTÓRIO E ARRANJOS: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO GRUPO	166
3.4.7.2 PROFISSIONALIZAÇÃO	168
3.4.8 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES	169
3.5 AVALIANDO O PROJETO VILLA LOBINHOS	173

CAPÍTULO 4 – A ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI: UM ESTUDO DE CASO	179
4.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL	179
4.1.1 A ORGANIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI	179
4.1.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO	181
4.1.3 A ESTRUTURA INSTITUCIONAL	184
4.1.4 O ORGANOGRAMA DA AMM: GERENCIAMENTO, DEPARTAMENTOS E ATIVIDADES OFERECIDAS	187
4.1.4.1 DAS ATIVIDADES E DOS RECURSOS HUMANOS	187
4.1.4.2 DO INGRESSO DE NOVOS PARTICIPANTES	191
4.1.5 INSTÂNCIAS MANTENEDORAS	193
4.1.5.1 A AMM COMO UM EMPREENDIMENTO	193
4.2.5.2 PARCEIROS, PATROCINADORES E APOIADORES	195
4.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA AMM	198
4.2.1 A IDENTIDADE DA AMM COLADA ÀS PRÁTICAS MUSICAIS	198
4.2.1.1 A CONSTRUÇÃO DA ONG	198
4.2.1.2 O TRAJETO	201
4.2.1.3 OS PRIMEIROS INTEGRANTES	203
4.2.2 FRUTOS DO APRENDIZADO MUSICAL NA AMM: OS PROFESSORES SIVUCA E BIG	207
4.2.3 FORMAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	211
4.2.3.1 O MÚSICO / ARTISTA	211
4.2.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO: CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS	214
4.3 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL: TECENDO REDES SOCIAIS	216
4.3.1 A SEDE DA AMM: UM ESPAÇO FÍSICO E SIMBÓLICO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E PERTENCIMENTO	216
4.3.2 OS CUIDADOS SOCIAIS: AGREGANDO OUTROS SABERES, VALORES E AFETOS	222
4.3.3 AS REDES DE SOCIABILIDADE: INDIVÍDUOS E GRUPOS	226
4.3.3.1 A FAMÍLIA: A SEGUNDA CASA	229
4.3.3.2 VALORES, AFETOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS DURANTE A VIVÊNCIA NA ONG	232
4.3.3.3 GRATIDÃO À AMM	234
4.3.4 O ESPAÇO URBANO REPRESENTADO NA ONG	235
4.4 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	239
4.4.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL DA AMM	240
4.4.2 AS AULAS DE PERCUSSÃO: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS MUSICAIS E METODOLOGIAS	243
4.4.2.1 AS AULAS: O GRUPO COMO PARADIGMA	244
4.4.2.2 AGREGANDO O CONHECIMENTO DA ESCOLA DE SAMBA AO PROCESSO PEDAGÓGICO	249
4.4.3 A ATUAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DOS MONITORES MULTIPLICADORES: ASPECTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICOS	251
4.4.3.1 O PROJETO “TAMBOR EMBAIXADOR: ECOS E REPIQUES DO FUTURO”: UMA EXTENSÃO DA AMM NAS COMUNIDADES	252
4.4.3.2 O PROJETO “TAMBOR EMBAIXADOR” E O TRABALHO DE CAPACITAÇÃO DOS MONITORES	254
4.4.3.3 A FORMAÇÃO DOS MONITORES DA PERCUSSÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES	256

4.4.4 OS PROCESSOS DE ORALIDADE E A IMITAÇÃO: COMPONENTES DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL	257
4.4.4.1 PROBLEMATIZANDO ORALIDADE E IMITAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL	259
4.4.4.2 OS PROCESSOS DE IMITAÇÃO E ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOS MONITORES	261
4.4.5 A BANDA SHOW	264
4.4.5.1 ASPECTOS FORMAIS E MUSICAIS	264
4.4.5.2 O RITUAL DO ENSAIO	268
4.4.5.3 A DANÇA: O MOVIMENTO DO CORPO COREOGRAFANDO A MÚSICA	272
4.4.5.4 DEMANDAS PARA A PRODUÇÃO DE UMA APRESENTAÇÃO: DESLOCAMENTOS DE PESSOAL, INSTRUMENTOS E EQUIPAMENTOS, MONTAGEM DO PALCO	273
4.4.5.5 A VISIBILIDADE DA AMM NA MÍDIA	275
4. 5 AVALIANDO O TRABALHO DA ONG	276
4.5.1 Os DESAFIOS, AS ESCOLHAS, OS CONFLITOS	276
4.5.2 As PERDAS E CONQUISTAS	278
4.5.3 O BALANÇO	281
CAPÍTULO 5 – AS ONGs E SEUS CONTEXTOS	286
5.1 AS ONGS: UM ESPAÇO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO DE PRÁTICAS SOCIOMUSICAIS	290
5.2 O PROCESSO PEDAGÓGICO-MUSICAL NAS ONGS: UM FATO SOCIAL TOTAL	295
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS	303
REFERÊNCIAS	307
APÊNDICES	314
ANEXOS	328

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 O TEMA DA PESQUISA

Essa pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs). O propósito deste trabalho é investigar, no âmbito dos movimentos sociais, as práticas musicais junto a dois projetos. São dois cenários diferenciados de ensino e aprendizagem de música que têm como eixo comum o fato de congregarem, em instituições, jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Selecionei duas ONGs: uma delas denomina-se Associação Meninos do Morumbi e é coordenada pelo músico Flávio Pimenta, em São Paulo, SP; a outra, VivaRio, trata-se de uma ONG sediada na cidade do Rio de Janeiro, com muitas ramificações em diversas atividades, entre elas, o Projeto Villa Lobinhos, coordenado pelo músico Turíbio Santos.

Como educadora musical que atua no ensino superior tenho observado e me preocupado com essas configurações socioculturais que vêm se estruturando paralelas ao trabalho desenvolvido nas universidades (KLEBER, 2003). O foco de interesse dos projetos sociais voltados para o trabalho com jovens adolescentes tem revelado uma grande incidência de atividades voltadas para a prática musical. Como exemplo podemos citar a matéria veiculada dia 09/11/2001 no jornal O Estado de São Paulo, com a manchete “Brown ensina a arte de fazer música solidária”. Essa matéria destaca dois projetos coordenados por Carlinhos Brown, a Escola de Música Pracatum e o Tá Rebocado, os quais funcionam como programas educacionais e comunitários para a população de bairro do Candeal Pequeno, região carente de Salvador – BA. Segundo o coordenador, os projetos têm a finalidade de “recuperar a identidade, a auto-estima” dos habitantes do bairro, além de propiciar o acesso à educação formal. A música é o eixo condutor desse processo no qual “os alunos aprendem a lidar com instrumentos e fazem aulas de percussão, composição, canto coral, entre outros”. A

reportagem informa, ainda, que os cursos são gratuitos e muitos músicos que lá se formaram participam de shows como músicos profissionais.

Outro exemplo é a matéria veiculada no jornal O Estado de São Paulo - Caderno Dois, 16 de agosto de 2002, apresenta em destaque a seguinte manchete: “Como mudar a vida de crianças com arte e atenção”. O texto informa sobre o trabalho realizado pela Edisca – Escola de Dança e integração social para crianças e adolescentes – em Fortaleza, CE, e o Projeto Sambelelê, da ONG Corpo Cidadão, Belo Horizonte, MG. A perspectiva da reportagem é sociocultural que vê a arte “como um instrumento para educar e integrar crianças que convivem com a pobreza e a violência em favelas e periferias [...] a idéia não é formar músicos, bailarinos ou artistas, mas sim ampliar o universo cultural de cada criança”.

Além do jornal acima citado, outros jornais de circulação nacional e estadual, como a Folha de Londrina (PR), a Folha de São Paulo (SP) e Estado de São Paulo – o Estadão - (SP) quase que diariamente vêm publicando notícias sobre projetos sociais que atendem a diferentes grupos da comunidade e oferecem as mais diversas atividades. Foi através de uma dessas reportagens que obtive a primeira informação sobre o Projeto Villa Lobinhos. Um dos meus *insights* foi notar que nos últimos tempos, projetos como estes mereceram mais destaque na mídia do que concertos de música erudita ou música popular com músicos consagrados nacionais ou internacionais. Dimenstein (1997) aborda o significado desse fato, na lógica jornalística, em seu artigo “Como a criança ensinou à imprensa o terceiro caminho” (p. 164-73) descrevendo fatos históricos que exemplificam como e porque, na concepção do autor, os principais veículos da mídia brasileira incorporaram esse assunto em suas pautas. O autor descreve uma reportagem veiculada, em horário nobre, pela Rede Globo no *Jornal Nacional* do dia 21 de fevereiro de 1997, a qual teve a duração de seis minutos, realizada ao vivo, sobre o desfile de moda de meninos de rua promovido pelo Projeto Axé, de Salvador na Bahia. Outro exemplo, ocorrido sete dias após:

a *Folha de São Paulo* dedicaria uma página à experiência da Mangueira, no Rio de Janeiro, onde, graças ao esforço comunitário, apoio do poder público e da iniciativa privada, a delinquência infantil caiu a níveis jamais imaginados no morro [...] Na mesma semana, a revista *Veja* publicou um perfil de Oded Grajew, empresário empenhado em ações sociais, presidente da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança. (DIMENSTEIN, 1997, p. 166).

Além desses breves exemplos de matérias publicadas destaca-se o relevante espaço reservado pela mídia e pela Internet aos programas e projetos sociais. Os *sites* disponíveis na Internet voltados para o Terceiro Setor contêm um considerável volume de informações sobre publicações, artigos, relatos de projetos, orientações para abertura de ONGs, elaboração de

projetos sociais, recentes indicadores para avaliação dos mesmos, depoimentos de participantes. Em consulta aos *sites* chamou-me atenção as parcerias e a presença da iniciativa privada em projetos sociais e escolares virtuais, por meio de fundações, onde se canalizam verbas significativas do poder público, via lei de incentivo à cultura federal, estadual e municipal. Os *sites* são bem elaborados, interessantes, interativos e hipertextuais. São fontes de informações de fácil acesso a quem navega e a possibilidade de expansão multiplica-se em proporção geométrica ao se considerar as inúmeras conexões existentes em cada um deles.

Minha busca inicial apontou uma significativa quantidade de projetos sociais ligados à educação, arte e cultura¹, sendo que a mídia, como já mencionado, tem sido um grande diferencial na divulgação, socialização, operacionalização e valorização desse novo contexto. O site <<http://www.natura.net>> informa sobre o Programa Natura Jequitinhonha e explica: “[...] elegemos a educação e a cultura como foco de atuação, pois acreditamos que ambos são instrumentos para a formação de cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres nesse mundo”.

A escolha por pesquisar projetos sociais efetivou-se, literalmente, enquanto eu “surfava” nos labirintos da Internet, no *site* da Associação Meninos do Morumbi (AMM)². Foi em 25/09/2002 que aspectos para os quais eu não atentava, tornaram-se foco da minha curiosidade e atenção: a concepção da organização de site, suas cores fortes, a logomarca, a fácil navegação, seus links, a estética, a clareza na linguagem, o conteúdo com informações sobre o trabalho, disponibilidade de partituras das músicas que eles tocavam e cantavam, o acesso ao resultado sonoro, clicando para ouvir o repertório, enfim, uma infinidade de novidades para mim. Mas, o fato de o coordenador do projeto ser um músico e professor de música foi a grande alavanca para minha decisão pelo tema.

Sem o hábito de navegar pela Internet, a não ser para procurar coisas específicas, comecei a me embrenhar em muitos sites de projetos sociais disponibilizados na WEB. Minha atenção ficava mais ligada à quantidade de informações disponibilizadas, muitas formas, maneiras e concepções de comunicação e linguagens. Pude informar-me, via WEB, sobre inúmeros projetos sociais relacionados com a prática de educação musical cujo discurso se alinhava com o compromisso social voltado para a minimização da exclusão social e para o

¹ <http://www.rits.org.br>; <http://www.ethos.org.br>; <http://www.açãoeducativa.org.br>; <http://www.vivario.org.br>; <http://www.vivafavela.org.br>; <http://www.projetoguris.org.br>; <http://www.meninosdomorumbi.org.br>; <http://www.ibase.br>; <http://www.natura.net>; <http://www.villalobinhos.org.br>; <http://www.olodum.org.br>; <http://www.uol.com.br/olodum/indexgrupocultural.htm>; <http://www.imagemcidadania.org.br/MusikFabrik/>; <http://www.mundodarua.com.br/>

² <http://www.meninosdomorumbi.org.br>

exercício pleno da cidadania, cujo atendimento focava os grupos em situação de vulnerabilidade e risco social.

À medida que buscava informações sobre o assunto foi se desvelando para mim que o *locus* desses trabalhos se davam eminentemente em ONGs. Assim, defini que o campo empírico da pesquisa seria pinçado de ONGs que trabalhassem com a prática musical como eixo da proposta socioeducativa.

1.2 O CAMPO EMPÍRICO: ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI E PROJETO VILLA LOBINHOS

O campo empírico da pesquisa se circunscreve nas ONGs Associação Meninos do Morumbi e Projeto Villa Lobinhos, como já mencionados. A escolha das duas ONGs foi calcada na precaução de que as duas organizações selecionadas tivessem uma estabilidade institucional, não apresentando indício de possibilidade de dissolução no decorrer da pesquisa, uma vez que se trata de um processo previsto para ocorrer durante três anos, a partir de tal definição. Outro critério que direcionou a seleção foi buscar ONGs que realizassem suas propostas socioeducativas focadas nas práticas musicais, envolvendo um público alvo que congregasse jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Ressalta-se que, apesar da escolha de dois contextos distintos, esta pesquisa não terá o caráter de estudo comparativo, considerando as especificadas de cada unidade de caso. A opção por realizar o estudo em duas ONGs justifica-se, considerando que a produção de conhecimento e a construção de asserções que emergem dos dois contextos específicos oportunizam que aspectos significativos do mundo social inerente a esses sobressaiam nas descrições, propiciando emergir questões recorrentes, questões antagônicas e outras que, além de ampliar o espectro de reflexão para subsidiar a análise e interpretação dos dados, se constituem em fatores que imprimem consistência teórica ao presente trabalho. Destaca-se, também, que as descrições e análises das ONGs selecionadas se referem ao tempo e espaço em que foi realizada a coleta de informação que data de dezembro de 2002 a dezembro de 2004.

1.3 AS ONGs NA DIMENSÃO DO TERCEIRO SETOR

O Terceiro Setor³ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que se proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao trabalho com jovens adolescentes em situação de exclusão ou risco social.

O conceito de ONG foi utilizado pela primeira vez em 1950 na Organização das Nações Unidas para referir-se a organizações internacionais de caráter permanente e constituídas por suas características e finalidades específicas, em diferentes países, sem fins lucrativos. Um dos aspectos centrais dessas organizações foi a sua própria autonomia em relação aos governos de seus países e sua constituição como fruto de um trabalho de intermediação e cooperação internacional⁴. A participação dessas organizações como intermediárias de projetos em países em desenvolvimento foi uma das primeiras formas de canalização de recursos internacionais para países em condições de pobreza. E, ainda, segundo Alarcón G. “a denominação ONG alude a uma forma especial de organização de pessoas e meios dedicados a impulsionar ações coadjuvantes do desenvolvimento humano” (ALARCÓN G, 1999, p. 7)⁵.

No Brasil, o Terceiro Setor é um fenômeno emergente nas três últimas décadas e vem se configurando mediante movimentos sociais de diversas naturezas os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram conhecimentos. Segundo Fernandes (2002), este protagonismo dos cidadãos “determina uma nova experiência de democracia no cotidiano, um novo padrão de atuação aos governos e novas formas de parceria entre Sociedade Civil, Estado e Mercado”.

Este segmento é caracterizado como um conjunto de iniciativas privadas com fins públicos e sociais, não lucrativos, que buscam formas de enfrentamento das questões sociais vividas por uma grande parcela da sociedade privada, tanto de bens materiais como simbólicos. O termo organização não governamental ou ONG cobre uma variedade de organizações muito diferentes, que emergem dos movimentos sociais e cuja atuação transita pelas mais diversas áreas: assistência social, educação, cultura, meio-ambiente, comunicação,

³ A denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor e o Mercado considerado o Segundo Setor (<http://www.rits.org.br>).

⁴ Cf. ONU. *Carta de las Naciones Unidas para la Cooperación y el Desarrollo, 1950*. Nova York: ONU, 1978.

⁵ “la denominación ONG alude a una especial forma de organización de personas y medios dedicados a impulsar acciones coadjuvantes del desarrollo humano”.

ciência e tecnologia, geração de renda e trabalho. O investimento na dignidade humana e o exercício da cidadania plena são objetivos primordiais expressos nas justificativas desses movimentos sociais (FERNANDES, 2002; KISIL, 1997).

Assim, multiplicam-se as iniciativas comunitárias e ampliam-se as necessidades de recursos e competências necessária para a gestão dessa nova configuração que possui dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural e, sobretudo, ética. O Terceiro Setor vislumbra realidades que requerem novos mecanismos e procedimentos estratégicos, bem como formas alternativas de acompanhamento para enfrentar o desafio de qualificar e expandir seus objetivos e suas ações de promoção para uma real melhora da qualidade de vida de seu público alvo. Como destaca Fernandes (2002):

O Terceiro Setor cresce em números e em qualidade. Passa a contar nas políticas públicas. Recebe atenção da mídia. Mobiliza mais recursos e abre oportunidades de trabalho. Acompanha e potencializa o processo de universalização dos direitos, dos deveres e da participação cidadã. Tudo isto coloca graves problemas de gestão. A prova dos nove do Terceiro Setor no Brasil hoje depende, em grande parte, de sua resposta aos desafios do gerenciamento.

Como uma atividade emergente do Terceiro Setor, as ONGs têm sido foco de estudos no que tange sua natureza, função e impacto do seu trabalho sobre as comunidades que atuam. As publicações que menciono a seguir têm o propósito de exemplificar que as ações que acontecem nessa nova dimensão da sociedade podem ser vistas de formas diversas e, portanto, com olhares diferenciados em relação à sua natureza. Essa diversidade resulta em discursos, por vezes, antagônicos, de natureza conceitual, ideológica e ética, incidindo na própria construção de identidade do campo que identifica esse segmento da sociedade contemporânea. Assim, como todo movimento emergente, este é, também, permeado de controvérsias.

Trabalhos com a abordagem avaliativa podem ser constatados em Peter Drucker (2001) e Chris Roche (2002). A publicação de Drucker (2001) destaca aspectos técnicos e operacionais enquanto Roche (2002) aborda o tema da avaliação enfocando o impacto dos trabalhos das ONGs, de forma prática e teórica, a partir de vários estudos de casos em diferentes tipos de projetos e programas desenvolvidos por ONGs nos diferentes continentes. Este autor argumenta que alguns “elementos se combinam para produzir um enorme vazio entre a retórica das agências e realidade do que realizam [refletindo uma] incipiente aprendizagem institucional e fracos mecanismos de responsabilidade institucional” (ROCHE, 2002, p.14), em muitas ONGs, resultando na falta de normatividade e de padrões mais profissionais. Tal situação torna esse segmento vulnerável à crítica pública e à polêmica. A

metodologia utilizada por ele nessa pesquisa foi a pesquisa-ação realizada conjuntamente por ONGS internacionais e locais sediadas em quatro países. Buscou destacar a importância de se “compreender [o impacto] como uma diferença positiva e significativa...na vida das pessoas” (ROCHE, 2002, p. 323), indicando, ainda, que há outros critérios importantes para se avaliar como “compreender o contexto, a capacidade de escutar, aprender, adaptar-se e inovar a capacidade referencial e a capacidade de trabalhar com os outros e de comunicar o aprendizado” (ROCHE, 2002, p. 323). Guillermo Rogel ao apresentar esta publicação ressalta, que o autor mostra “uma ampla gama de procedimentos e de técnicas, enfatizando a necessidade de rigor metodológico para se chegar a resultados úteis e confiáveis”. (ROCHE, 2002).

A partir de uma outra abordagem, Montañó (2002) problematiza o Terceiro Setor na perspectiva teórica e ideológica neomarxista do pensamento neoliberal, apontando a ambigüidade existente entre o conceito de sociedade civil, como uma arena privilegiada de luta de classe e o próprio conceito de Terceiro Setor como algo, pretensamente, situado para além do Estado e do mercado. Por meio de suas argumentações o autor propõe uma análise crítica do Terceiro Setor

[...]uma perspectiva crítica e de totalidade, o que é chamado ‘terceiro setor refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos [...] princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de respostas às seqüelas da “questão social”, seguindo os valores da sociedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda-mútua. (MONTAÑO, 2002, p. 22; grifo do autor).

Esta análise busca mostrar a ambigüidade do conceito sobre Terceiro Setor, argumentando sobre uma situação de desarticulação da totalidade social que vem liberar o Estado da responsabilidade das seqüelas presentes nas questões sociais.

A reflexão sobre o Terceiro Setor é entendida como uma dimensão da sociedade contemporânea que congrega os movimentos sociais e será abordada, neste trabalho, a partir de uma visão crítica que reconhece a diversidade e a fragmentação desse cenário. Esta postura nega uma visão homogênea, totalitária e sem conflitos. As instituições públicas e privadas e os movimentos sociais estão sendo dinamizados por demandas multiculturais que resultam de articulações que configuram um novo desenho social caracterizado pela redefinição de novos papéis e espaços de ação, produzindo-se superposições, contradições e convergências. Nesse contexto, a cultura se constitui como uma espécie de “ordem normativa” interagindo com as dimensões de ordem simbólica e estratégica. Para Castells (1999), esse panorama que

incorpora a internacionalização e a globalização e traz no seu bojo o reforço das identidades culturais “como um princípio básico de organização social das identidades culturais”

Os movimentos sociais são tratados a partir do que a teoria social vem denominando por “novos movimentos sociais” para se referir à grande variedade de movimentos de protestos durante os anos 70 e início dos anos 80 no Ocidente, formando uma rede informal de contestação e estilos de vida alternativos, mas também interferindo na política oficial” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 502). Os “novos movimentos sociais” são, portanto, encarados como “instituições politizantes da sociedade civil” cujas fronteiras vão sendo redefinidas desafiando códigos culturais e políticos predominantes sobre bases simbólicas e materiais da sociedade. Essas formulações conferem aos movimentos sociais a capacidade de produzir novos significados e novas formas de vida e ação social (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 502).

Na dimensão movediça em que estão imersos os movimentos sociais, as ações culturais são redefinidas e dão um novo significado às fontes de identidades coletivas. Desafiam, também, categorias dominantes de mérito artístico questionando, problematizando, dissolvendo estruturas de avaliações e julgamento. Isto é feito em nível de discursos e de práticas pelo experimento de novos princípios estéticos e criação de novos rituais coletivos. Por outro lado, movimentos sociais propiciam o fenômeno da “reconversão cultural” utilizando a expressão artística para comunicação com grande parte da sociedade e, fazendo isso, serve para re-politizar a cultura popular e o entretenimento (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 502). Segundo Teixeira Coelho, o conceito de “reconversão cultural” refere-se ao “processo de transferência de patrimônio simbólico de um lugar de origem para outro, estranho ao primeiro, com a finalidade de conservá-lo ou ampliar seu domínio de ação (quando o processo é promovido por políticas públicas) ou de pô-lo a serviço de novos objetivos quando sua carga semântica inicial se esgotou em seu campo original” (TEIXEIRA, 1999, p. 335).

A partir dessas perspectivas e do material coletado procedeu-se a análise e interpretação das práticas musicais observadas nas ONGs selecionadas. A sistematização dos processos foi fruto daquilo que foi vivenciado e que, de alguma forma, produziram significado para a compreensão das questões dessa investigação que focalizaram, prioritariamente, dois aspectos:

- 1) como as ONGs selecionadas se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musical, e

2) como é que se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços de práticas musicais.

O objeto de pesquisa insere-se no campo sociocultural da educação musical. Assim, importou compreender o que, de que forma, porque, com quem os jovens aprendem música nesses espaços e como tudo isso vem incidindo no processo de transformação sociocultural desses indivíduos e de seus grupos sociais.

1.4 A ESTRUTURA DA TESE

A articulação das idéias estruturou esse trabalho a partir dos referenciais conceituais e teóricos costurados com o trabalho de campo realizado no decorrer da pesquisa. Dessa forma, no Capítulo 1 introduzo o tema e exponho o propósito da pesquisa localizando-os no âmbito das práticas musicais desenvolvidas em ONGs. Apresento o campo empírico da pesquisa constituído de duas ONGs em contextos urbanos distintos: A Associação Meninos do Morumbi, na cidade de São Paulo e o Projeto Villa Lobinhos, na cidade do Rio de Janeiro e justifico a escolha dessas duas organizações. Destaco, ainda, a dimensão do Terceiro Setor, como um fenômeno emergente, tecendo considerações gerais sobre como se proliferam os movimentos sociais organizados e institucionalizados em ONGs e projetos sociais ligados ao trabalho com jovens e crianças em exclusão ou situação de risco social. São traçados breves paralelos conceituais sobre o Terceiro Setor, a partir de uma visão crítica da literatura, buscando mostrar o campo como não homogêneo e permeado de olhares diferenciados em relação à sua natureza conceitual, ideológica e ética.

No Capítulo 2, descrevo a construção da trama teórico-metodológica apresentada em três pontos interconectados: os pressupostos teóricos, os pressupostos metodológicos e o percurso metodológico trilhado no trabalho de campo das duas ONGs selecionadas. Nessa trama, busquei construir uma postura teórica coerente entre os autores e suas teoria entrelaçada com a metodologia utilizada – uma associação entre o estudo de caso e a etnometodologia. As premissas teóricas partem da visão da música produzida nas ONGs como prática social em que o processo pedagógico-musical é entendido como um fenômeno social cujos contextos sobrepostos e interconectados são vistos como campos de produção de conhecimento. A descrição detalhada do percurso da coleta de informações nas duas ONGs tem a intenção de registrar os aspectos que considere relevantes para a compreensão de como

se deu dessa trajetória, como procedi diante das escolhas e decisões, fruto de um processo reflexivo.

Nos Capítulos 3 e 4 procedo à descrição dos dois estudos de caso: Projeto Villa Lobinhos e Associação Meninos do Morumbi. Essa descrição é entremeada por posicionamentos reflexivos e analíticos, focalizando o processo pedagógico musical a partir de contextos interconectados envolvendo as dimensões institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. A compreensão das questões da pesquisa ancora-se na trama teórico-metodológica, que conduz o processo de reflexão e análise e se processa a partir das falas dos participantes da pesquisa, das minhas observações, registros sonoros e visuais e de documentos que considere necessários para o estudo.

No Capítulo 5 retomo os pontos relevantes de cada capítulo desse estudo. Especificamente, busco traçar uma transversalização da análise e interpretação realizada nos Capítulos 3 e 4, buscando construir asserções que entendam as ONGs como um campo de produção de conhecimento e de atuação para o educador musical, destacando aspectos conceituais e práticos, éticos e políticos que tragam uma contribuição para o campo epistemológico da educação musical. Nessa perspectiva, abordo as ONGs como espaços socioeducativos-musicais historicamente construídos, capazes de produzir novos conhecimentos de diferentes naturezas e o processo pedagógico-musical como um fenômeno social dinamizado por pluricontextos sobrepostos e concomitantes. No Capítulo 6 teço as considerações finais e possíveis desdobramentos da pesquisa.

Por fim, encontram-se as referências das obras citadas e consultadas, bem como os apêndices e anexos pertencentes esta pesquisa.



CAPITULO 2

CONSTRUINDO A TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa ancora-se em três pressupostos teóricos. O primeiro parte de uma visão cultural da música cujos aportes estão alicerçados, como propõem Shepherd e Wicke (1997), em uma teoria que reconheça a constituição social e cultural da música como “uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos”. O segundo considera o processo pedagógico-musical, nas ONGs selecionadas, como um “fato social total”, conceito cunhado pelo antropólogo Marcel Mauss (2003) enfatizando-o enquanto um fenômeno social de caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. O terceiro pressuposto diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais as quais abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento. Assim, o processo pedagógico-musical é entendido, nos espaços físico, institucional e simbólico ocupados pelas ONGs, como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas suas diversas dimensões: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. O significado do termo pedagógico, não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.

Os três pressupostos teóricos têm como argumento central a visão das práticas musicais enquanto uma experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados.

2.1.1 A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL

Para Shepherd e Wicke (1997, p. 194), o conceito de estrutura social é visto como fruto da diversidade de relações em rede e como uma categoria importante para compreensão da sociedade, de suas produções materiais e simbólicas. Os autores assumem e defendem a música como uma prática constituída social e culturalmente e, portanto, descartam o entendimento da música como qualquer outro artefato cultural, inclusive defendem que a música tem um distinto significado da prática da linguagem assim como tem na comunicação. Desenvolvem a idéia do corpo como um mediador da expressão musical e a música como um dos construtos de processos simbólico e social, uma atividade central para as pessoas e sociedade.

Para eles, a tentativa é de se entender a música como uma prática significativa distinta, constituída social e culturalmente, descartando o pensamento sobre música a partir dela própria como uma prática cujo significado esteja baseado nos sons mais do que na totalidade de trabalhos singulares. Seus questionamentos problematizam onde a teoria cultural tem tido algum sucesso em compreender a música como social e culturalmente constituída; onde há problemas; onde as características sociais e culturais têm sido mal entendidas pela teoria cultural. Os autores buscam identificar as lacunas que precisam ser preenchidas a partir dos argumentos da teoria cultural voltada para um verdadeiro entendimento da música como prática social.

Nesta perspectiva, para entender a música como de fundamental importância na vida humana, é necessário refletir sobre as condições da manipulação do homem sobre o mundo material e a construção de significados a partir da experiência e dos sentidos humanos. Para os autores “é claro que pessoas, como indivíduos, só podem sobreviver pela ação no meio ambiente em que vivem”, sendo que a sobrevivência se processa “mediante a ação de cooperar e agregar entre si” (SHEPHERD; WICKE, 1997, p. 194). Ou seja, a reprodução material só é possível como consequência da habilidade das pessoas estabelecerem relações humanas que, de alguma forma, vão se constituindo em uma plataforma interligada de significados e estruturas sociais. Entretanto, os autores destacam que “se o princípio da ordem das ações humanas e das forças que fluem estiver implícito nas limitações do mundo material,

então, *é uma ordem que tem que ser compreendida e mantida simbolicamente*” (SHEPHERD; WICKE, 1997, p. 196; grifo do autor)⁶.

Em relação ao processo de significação dos objetos materiais e simbólicos os autores ressaltam que, apesar do senso de visão imprimir identidades aos objetos observados, são os sons é que descolam o significado da superfície dos objetos do mundo material, imprimindo a eles significados intrínsecos. As características dos sons são aurais e aquelas visuais. Esta disjunção facilita a criação do mundo humano no que concerne à construção de representações simbólicas. Sons da linguagem e da música não são estruturas por si, mas estruturáveis pela sociedade. A ação de estruturar na consciência requer relações dialéticas individuais com as ações e forças ordenadas com o mundo externo (SHEPHERD; WICKE, 1997, p. 199). Nas relações humanas, as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música, bem como as subjetividades dos indivíduos.

A música, neste contexto teórico, não se estrutura por si mesma, mas é estruturada pelas pessoas, pela capacidade de se perceber e estruturar os sons do mundo material em estruturas simbólicas em nível de consciência (SHEPHERD; WICKE, 1997, p. 199). A música é social não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas, também, por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado. Nessa perspectiva, a arte e, conseqüentemente, a música são entendidas como uma prática social e culturalmente constituída e que, assim sendo, seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (SHEPHERD; WICKE, 1997, p. 200).

Blacking (1995) contribui para os pressupostos teóricos dessa pesquisa a partir de uma perspectiva semelhante, uma vez que para ele “música é um modelo do sistema do pensamento humano parte da infra-estrutura da vida humana [...] não é somente reflexiva, mas também geradora, tanto no sistema cultural como na capacidade humana” (1995, p. 223-224). Pensando a partir desse autor, o fazer musical é um tipo especial de ação social que pode ter importantes conseqüências em outras ações sociais, portanto, o autor lança o desafio para a musicologia de clarear o processo de como as pessoas criam significado de “música” na diversidade de contextos culturais e descobrir o que é a capacidade inata que os indivíduos

⁶ “if the principle of the ordering human actions and of the forces which flow therefore is implicit in the constraints of the material world, therefore, *it is an ordering which has to be realized and maintained symbolically*”.

usam no processo de fazer o sentido de “música” e a convenção cultural que guiam suas ações.

Para Blacking (1995, p. 225), as fontes de acesso sobre a natureza de “música” são encontradas em: 1) na variedade de sistemas musicais, estilos ou gêneros que são correntemente executados no mundo; 2) registros históricos de partituras, iconografia e descrição de performance e 3) diferentes percepções que as pessoas tem de música e experiência musical, diferentes maneiras pelas quais as pessoas fazem sentido dos símbolos musicais. Importa aqui, especialmente, sua abordagem sobre a performance musical:

Toda performance musical é um evento padronizado em um sistema de interação social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema [...] um sistema musical deveria, primeiro, ser analisado não em comparação com outras músicas, mas em relação a outros sistemas simbólicos e sociais presentes na mesma sociedade. (BLACKING, 1995, p. 227-8)⁷

Essa abordagem implica entender o “fazer musical” e o “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal em que os sons são estruturados simbólica e materialmente envolvendo “instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensorio-motoras disponíveis do corpo humano” (BLACKING, 1992, p. 305).

O processo de aprendizagem e ensino de música, considerando os aspectos acima destacados, tem seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” no sentido defendido por Small (1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A performance musical, nessa perspectiva, abrange “os rituais”, “os jogos”, “o entretenimento popular” e formas de interação que tornam o aprendizado significativo:

Além de favorecer a idéia de que música é ação, o verbo tem outras implicações. Primeiramente, ele não faz distinção entre o que os “performers” e o restante dos presentes estão fazendo. Ele nos lembra que – musicar – (...) é uma atividade na qual todos os presentes estão envolvidos e pela qual todos são responsáveis. Não é uma questão de agência dos compositores, ou mesmo dos “performers”, para uma contemplação passiva da platéia. Seja lá o que estiver sendo feito, deverá ser feito por todos. Quando usamos o verbo consideramos o evento como um todo, não apenas o que os músicos estão fazendo e, certamente, não só a obra que está sendo apresentada. Nós reconhecemos que uma performance musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos. Como todo encontro humano, ela acontece num espaço físico e social que tem que ser levado em conta, assim como nós perguntamos quais significados são construídos em uma performance. (SMALL, 1995, p.2)⁸

⁷ “Every musical performance is a patterned event in a system of social interaction, whose meaning cannot be understood or analyzed in isolation from other event in the system [...] a musical system should first be analyzed not in comparison with other musics, but rather in relation to another social and symbolic systems within the same society”.

⁸ “Apart from favoring the idea that music is action, the verb has other useful implications. In the first place, it makes no distinction between what the performers are doing and what the rest of those present are doing. It thus reminds us that musicking – and you see how easy it is to slip into using it – is an activity in which all those

Small (1995) argumenta que os critérios para se pensar no que significa o valor musical reside no entendimento de que é na ação do fazer musical realizada pelos participantes, mediante a interação social, é que se constrói o sentido de como aquele universo sonoro organiza-se e se incorpora nas estruturas sociais. Um ponto a destacar, é que cada tradição musical, cada cultura musical, cada maneira distinta de se fazer música coletivamente e individualmente, constitui-se em torno das necessidades de seus participantes se afirmarem, explorarem e imprimirem o sentido musical mediatizado pelos relacionamentos construídos.

A abordagem de cunho socioeducacional, envolvendo as práticas musicais e o processo pedagógico-musical, pressupõe a interpretação e análise dos diferentes contextos do mundo social, intrínsecos e idiossincráticos dos atores sociais. A compreensão das práticas musicais, enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos, se refletem no fluxo e refluxo da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos. Trata-se, portanto, da construção e reconstrução das identidades sociais e culturais desses grupos.

Kraemer (2000) centraliza suas reflexões sobre a problemática da pesquisa pedagógico-musical, questionando a dificuldade de se construir uma teoria para esta área devido às diferentes idéias de como se pode executar uma pesquisa. Um ponto central no seu pensamento é a compreensão de que “pedagogia da música trata da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas” (KRAEMER, 2000, p. 51). Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontece as práticas musical, educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais. A partir dessa perspectiva o autor levanta a seguinte questão: que dimensões e funções o conhecimento musical pode abranger?

O autor argumenta que a pedagogia da música, ao tratar de relação pessoas e músicas, já encaminha o campo para uma interação entre as disciplinas das ciências humanas: filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. Ainda, ao tratar da música como um objeto estético estabelece uma relação com a musicologia, a prática musical e a vida musical.

present are involved, and for which all those present bear a responsibility. It isn't just a matter of composers, or even performers, actively doing something for the passive rest of us to contemplate. Whatever it is that is being done, we are all doing it together. When we use the verb we take into account the whole event, not just what the performers are doing, and certainly not just the work that is being played. We acknowledge that a musical performance is an encounter between human beings in which meanings are being generated. As with all human encounters it takes place in a physical and a social space, and that space also has to be taken into account as well when we ask what meanings are being generated in a performance”.

Kraemer (2000), corrobora Souza (1996, 2001b), ao propor a discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações *músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas*. Partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa abordagem busca, ainda, ao delimitar o campo epistemológico da educação musical, estabelecer as conexões interdisciplinares entre as ciências humanas e a musicologia, o que dá ao conhecimento pedagógico-musical uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas. Ao propor isso, os autores citados buscam clarear os limites e as intersecções da educação musical, enquanto área de conhecimento específico, mas transversalizada por outros campos do conhecimento.

O conhecimento pedagógico musical possui peculiaridades que o destaca da definição entre outras disciplinas. O autor argumenta que a pedagogia da música, ao tratar de relação pessoas e músicas, já encaminha o campo para uma interação entre as disciplinas das ciências humanas: filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. Ainda, ao tratar da música como um objeto estético estabelece uma relação com a musicologia, a prática musical e a vida musical. Desta forma o autor já aponta a abrangência da pedagogia musical e suas interfaces com outras áreas.

Em relação aos aspectos filosóficos Kraemer (2000) argumenta que a filosofia é a “procura amorosa do saber”, um pensar permanente e instituinte. Dessa forma, problematiza a idéia do saber instituído e de destaca as perguntas básicas da filosofia, remetendo-se à Kant: O que posso fazer? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? Estas questões desdobram-se para a: teoria do conhecimento, teoria da ciência, ontologia, antropologia, estética, ética filosófica do direito, filosofia da história, filosofia da religião.

A estética da música promove a reflexão sobre a percepção dos sentidos e conhecimento através desses sentidos. A pedagogia musical, segundo Kraemer (2000), está relacionada com a estética tendo em vista que a aprendizagem, assim como as práticas musicais, estão relacionadas com a construção do sentido musical. As posições pedagógico-musicais estão diretamente relacionadas com o que se entende por sentido musical que por sua vez está relacionado com a estética. Estas posições mudam de acordo com julgamento estético e todo o entorno dessa questão.

No que concerne à antropologia, o autor tange questões relacionadas aos valores essenciais do homem, seus processos de criação. Assim, para se construir uma teoria

científica sobre a pedagogia da música, há que considerar a intersecção entre as áreas afetas a este objeto.

Para o autor os aspectos históricos ocupam-se dos acontecimentos que são reconstruídas a partir das contribuições humanas e do material disponível, o qual é processado por uma análise e interpretação crítica. Terá, portanto, sempre uma carga de subjetividade. A pesquisa e a escrita histórica abrange: histórias das déias, vida biográfica, real e social, história das condições institucionais e sócio-econômica. A pedagogia histórica relaciona-se ao tratamento, análise, interpretação e edição de histórias educacionais. encontra-se no âmbito da investigação de idéias pedagógico-musicais.

A pedagogia da música e a musicologia estão relacionadas entre si no que concerne à questão da apropriação e transmissão da música, o que pressupõe reflexões e estudos de característica simbiótica: por um lado a pesquisa musicológica trata da análise e interpretação global de eventos musicais, que resulta no conteúdo musical; por outro lado, a pedagogia da música está interessada tem o foco no sujeito em processo de desenvolvimento no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

A sociologia, segundo Kraemer (2000) observa os homens e tenta compreender as coisas humanas. Sua meta é tentar compreender o comportamento do homem em relação às influências, instituições e grupos sociais. Neste âmbito, estão questões relacionadas tanto aos processos coletivos inerentes à dinâmica de uma sociedade como a cultura e seus imbricamentos, as práticas sócio-políticas-econômicas bem como os processos individuais, quer seja de grupos determinados ou as idiosincrasias. A sociologia da música ocupa-se de examinar essas dimensões relacionadas à prática e produção musicais e seus desdobramentos e efeitos na própria sociedade. Nessa abordagem, questões relacionadas ao lazer, às preferências musicais, aos valores culturais implícitos nos rituais, festas, nas produções musicais das diferentes ordens são considerados para a produção do conhecimento pedagógico-musical

Uma vez que a pedagogia se ocupa de entender como o homem adquire conhecimento levando em conta a dimensão social, o autor chama atenção para os campos de problemas pedagógicos musicais considerados relevantes. A socialização musical, processo no qual os indivíduos desenvolvem-se musicalmente, diz respeito aos processos relacionados à interação da música, sua disseminação, seus gêneros e estilos, sua relação com a identidade de grupos sociais. Kraemer destaca, ainda, que as posições e convicções políticas influenciam na definição de objetivos e concepção de educação musical direcionando a forma e conteúdo musicais, metodologias e valores socioculturais.

A cada uma dessas áreas cabe características próprias que determinam o foco no objeto de estudo. A partir dessa clareza, pode acontecer a flexibilização das fronteiras entre as áreas. No caso da música e, mais especificamente, da pedagogia da música, estão em foco a própria música, sua forma de transmissão e apropriação, o desenvolvimento da personalidade humana e da identidade dos grupos sociais mediante a relação com a música, incidindo na intersecção com as disciplinas das Ciências Humanas.

Neste aspecto Lucas (1995, p.14) chama a atenção para o que denomina “ interface cooperativa” ressaltando o aspecto interdisciplinar entre a educação musical e outras área do conhecimento quando se trata de pesquisas que envolvem o estudo dos processos cognitivos com interface com os processos socioculturais. Sobre o papel da etnomusicologia, Lucas (1995) ressalta que as duas áreas vêm se dedicando, a partir de uma abordagem mais contemporânea, a pesquisas com essa característica:

tanto a EDM [educação musical] quanto a ETM [etnomusicologia] contemplan possibilidades de investigação do ciclo do fazer musical, no seu todo ou em suas partes, sintetizado no esquema de transmissão-criação-execução-recepção de repertórios. (LUCAS, 1995, p.12)

Por sua vez, Kraemer (2000) provoca a área de educação musical, chamando a atenção para a necessidade dos educadores musicais assumirem a responsabilidade de colocar a disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contexto, mas também, princípios de explicação, ajuda de decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Para tanto destaca as tarefas da pedagogia da música, juntamente com a aquisição do conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a realidade social.

2.1.2 PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS COMO FATO SOCIAL TOTAL

Marcel Mauss realizou, em 1920, um estudo comparativo sobre trocas e contratos entre as diversas seções e subgrupos compostos nas sociedades arcaicas da Polinésia, da Melanésia e do noroeste americano. Este estudo, denominado *O Ensaio da dádiva*, resulta em um “enorme conjunto de fatos muito complexo... [em que] neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas” (MAUSS, 2003, p. 186). Esses fenômenos sociais são considerados totais porque

exprimem, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam esses fatos e fenômenos morfológicos que estas instituições manifestam. (MAUSS, 2003, p. 186).

Dessa multiplicidade de “coisas sociais em movimentos” Mauss considera apenas um dos traços, profundo, mas isolado: o caráter voluntário, aparentemente livre e gratuito, no entanto, obrigatório e interessado” (MAUSS, 2003. p. 186). O estudo desse traço nessas sociedades revelou inúmeras formas desses povos realizarem uma economia, um contexto de mercado, baseada na troca de valores materiais (bens e riqueza, móveis e imóveis) e simbólicos (gentilezas, festas, rituais, tipos de serviços) presentes nas relações sociais. Trata-se de circulação de bens em forma de trocas em que as coisas adquirem personalidade e atributos. E o princípio da “troca-dádiva” pressupõe que “se coisas são dadas e retribuídas, é porque *se* dão e *se* retribuem ‘respeitos’[...] Mas é também porque as pessoas *se* dão ao dar, e, se as pessoas *se* dão, é porque *se* devem – elas e seus bens – aos outros (MAUSS, 2003, p. 263). O autor constatou que esse princípio não se limitava àquelas sociedades estudadas, podendo ter sido praticado pelas sociedades que ultrapassaram o que ele chama de “fase da prestação total” (realizada de clã para clã e de família para família), mas que não chegaram, ainda, ao modelo em que o mercado faz circular o dinheiro, a troca de bens relacionada com o ato de comprar e vender, e “sobretudo, à noção de preço calculado em moeda pesada e reconhecida” (MAUSS, 2003, p. 264).

Levy-Strauss considera o *Ensaio Sobre a Dádiva*, sua obra prima, de influência mais profunda, destacando que foi nela que Mauss “introduziu e impôs a noção de fato social total” destacando que esse conceito procede do cuidado de definir a realidade social: “melhor ainda, de definir o social como a *realidade*”, enfatizando no seu texto que “o social não é real senão integrado em sistema, e esse é o primeiro aspecto da noção de fato total: ‘Depois de inevitavelmente dividido e abstraído em pouco em excesso, devem buscar recompor o todo’” (MAUSS, 2003, p. 23).

O fato social total não pode ser pensado como uma simples reintegração dos aspectos que envolvem as diferentes representações sociais e das dimensões da sociedade. É preciso que ele seja considerado também sob o ponto de vista da experiência individual em que “se possa observar o comportamento de seres totais, e não divididos em faculdades” e que o sistema de interpretação conecte “os aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e o sociológico” das ações (MAUSS, 2003, p. 23).

A partir desse conceito cunhado por Mauss, o processo pedagógico-musical nas ONGs pode ser pensado como um fenômeno social envolvendo essas diferentes dimensões e contextos e, portanto, um fato social total, não se reduzindo a um processo de ensino e aprendizagem musical, ainda que este considerado na sua multiplicidade. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. Estabelece-se, assim, a possibilidade de constituir redes de sociabilidade mobilizando motivações internas, consubstanciadas em ações nos diferentes contextos: institucional, histórico, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. Estes serão os contextos interpretados nas duas ONGs, analisados a partir de uma visão sistêmica.

Duas publicações foram, especialmente, importantes para que pudesse debruçar meu olhar sobre as ONGs, buscando não fragmentar aquela realidade social no processo de descrição e análise. Trata-se de dois trabalhos que analisam fenômenos sociais tratando-os enquanto um “fato social total” na perspectiva de Marcel Mauss: *Sound structure as social structure* de Steven Feld (1984)⁹ e *A vila olímpica verde-e-rosa* de Maria Alice Rezende Gonçalves (2003).

Não é objeto desse trabalho descrever o estudo de Feld (1984) e Gonçalves (2003), mas o que vale que vale destacar aqui é a perspectiva de análise utilizada por ambos para a compreensão de um fenômeno social, considerando as diversas dimensões que se apresentam nas interações e representações sociais das comunidades estudadas. Tal postura possibilita um olhar mais sistêmico, não fragmentado do fenômeno cuja análise leva em conta os valores e as especificidades do mundo social daqueles atores.

Feld (1984) analisa a estrutura da organização sonora na vida social da comunidade Kaluli de Papua, Nova Guiné, não estratificada socialmente. As características igualitárias mostra-se significantes para a estrutura sonora e as desigualdades podem ser claramente representadas na distribuição de recursos para homem e mulher. Segundo Feld (1984), os sons estruturam a vida social da comunidade mediante a prevalência das ações simbólicas nas interações intersubjetivas. Sua análise focaliza duas questões: 1) Como as características igualitárias de uma sociedade minoritária se revelam nos sons organizados? 2) Como essas mesmas características revelam-se nas organizações sociais e na ideologia daqueles que

⁹ Este texto foi tema de um seminário cursado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) na disciplina de Etnomusicologia, ministrada pela professora Dra. Elizabeth Travassos, por ocasião do meu Doutorado Sanduíche realizado em 2004.

produzem som e do fazer sonoro? (FELD, 1984, p. 383, tradução nossa)¹⁰. O autor esclarece que a base de sua análise é qualitativa e derivada de um determinado local de pesquisa, delimitado no tempo e espaço.

Feld (1984) considera, em profundidade, as dimensões culturais da realidade cotidiana sociomusical para sua análise e propõe seis áreas de questionamento na música como fato social total e no âmbito da vida social dos sons organizados: competência, forma, performance, meio ambiente, teoria, valor e igualdade. Cada área abre-se para outras questões que se ancoram no princípio de “estruturas sonoras como socialmente estruturadas, organizações sonoras como socialmente organizadas e significados dos sons como socialmente significativos”¹¹ (FELD, 1984, p. 386, tradução nossa). As formas de engajamento na ação simbólica são continuamente construídas e moldadas pelas percepções dos atores sociais. Feld (1984) argumenta que se podem encontrar muitas formas musicais similares nas sociedades com variação na complexidade social, mesmo considerando a diversidade de significados e identidades dos diferentes grupos sociais.

Já Gonçalves (2003), realizou uma etnografia e fez uma análise dos projetos sociais desenvolvidos na Vila Olímpica da Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro, concebida por membros da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira com o objetivo de oferecer diferentes atividades socioeducativa-culturais para as crianças e jovens do morro da Mangueira.

Gonçalves (2003, p.57) destaca na pesquisa a trajetória da “recreação ao ingresso no campo das políticas sociais”, abordando sua esfera social e enfatizando as redes de relações sociais. Neste contexto concebe e analisa o samba como um fato social total, amparada por Mauss (2003), visto como um “bem que circula a serviço do laço social, cimento que liga as pessoas em grande circuito de solidariedade e reciprocidade” (GONÇALVES, 2003, p. 49). Ao entender o samba dessa forma, Gonçalves amplia suas possibilidades de elaborar conexões em sua análise estabelecendo uma lógica de rede “na circulação de bens materiais e simbólicos, de serviços, de idéias e palavras” onde o samba e a escola de samba têm o papel de reforço do laço social na constituição das redes de reciprocidade.

Seus pressupostos teóricos se baseiam na teoria da reciprocidade moderna e na sociologia das configurações, ambas próximas por apresentarem avanços na discussão sobre

¹⁰ 1) What are the major ways that the classless and generally egalitarian features of one small-scale society reveal themselves in the structure of organized sounds? 2) What are the major ways that these same features reveal themselves in the social organizations and ideology of sound makers and soundmaking?

¹¹ “Structures as socially structured, sound organizations as socially organized, meanings of sound as socially meaningful”

“os impasses da oposição indivíduo/sociedade; subjetividade/objetividade e processo/estrutura” (GONÇALVES, 2003, p. 49). A autora enfatiza a perspectiva de que, nessas duas abordagens, dissolve-se a ruptura entre o social e o individual, dando espaço para a gradação, uma vez que os símbolos constituídos no plano social são passíveis de tradução no plano individual e vice-versa.

Dessa forma, fui inspirada por esses dois trabalhos para tratar o processo pedagógico-musical como um fato social total, uma vez que me permite tratá-lo considerando suas características multicontextual e pluridimensional. Para Mauss (2003) o fenômeno social visto como “total” não dá espaços para rupturas nem antagonismos entre o social e individual, mas antes se busca recompor o todo. Esse conceito foi tomado como uma das premissas teóricas para a análise do processo pedagógico-musical das ONGs estudadas, entendido como um fenômeno social imerso na complexidade das diferentes dimensões da sociedade contemporânea urbana, interligadas e interagindo simultaneamente nos seus diversos planos indicados por Mauss: religioso, jurídico, moral, econômico, estético e morfológico, manifestados nas representações sociais (MAUSS, 2003, p.187).

2.1.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ONGS COMO UMA PRÁXIS COGNITIVA

A compreensão da produção de conhecimento nas ONGs, investigadas na presente pesquisa, está ancorada no conceito teórico denominado de “práxis cognitiva” (EYERMAN; JAMISON, 1998, p. 24). Este conceito foca a atenção nas idéias e práticas provenientes dos movimentos sociais, enquanto *locus* de produção de conhecimento e suas implicações na construção da identidade coletiva e individual dos atores sociais. Os autores destacam que a música se apresenta como elemento central na estruturação dos movimentos sociais ligados à cultura e política, promovendo mudanças nos paradigmas culturais e estéticos. Considerando os estudos de seis culturas e a teoria da práxis cognitiva, eles examinam a mobilização de tradições culturais e formação de novas identidades coletivas mediante o ativismo musical e elaboram argumentos teóricos com estudos históricos empíricos dos trabalhos e movimentos étnicos dos séculos XIX e XX.

Nesse processo, focalizam as inter-relações entre música e movimentos sociais nos EUA e transferem essa experiência para a Europa, abordando nessa obra aspectos da música

folclórica, *country*, música negra, música dos movimentos dos anos 60 e a música do movimento progressista sueco. Segundo Flacks (1998), esta publicação está entre as primeiras conexões entre sociologia política, movimentos sociais e teoria cultural onde a ênfase no significado cultural dos movimentos sociais remete-se às interpretações sociológicas de suas fontes e significados.

A idéia do livro surgiu em 1995, quando, em um final de semana, assistiam a uma celebração musical em Highlander Center (Tennessee, EUA) em memória de Ralph Rinzer. Trata-se de um cantor e compositor ativista dos movimentos sociais dos anos 60 que defendia os direitos humanos através de suas canções. Highlander Center é uma das instituições que reconhece o valor da música como movimento social. Os autores perceberam e sentiram, naquele contexto, como canções poderiam conjugar movimentos sociais quase perdidos no tempo e como a música poderia ser um importante veículo de difusão de idéias de movimentos em uma cultura.

Para os autores, os movimentos como em Highlander, desde 1930, providenciaram espaços para o crescimento cultural e para a experimentação, misturando música e outros gêneros artísticos e, também, para a infusão de novos tipos de significados na música. Como resultado dos movimentos dos anos 60, a influência da música na política trouxe à baila a cultura popular. A partir disso muitos movimentos musicais como *Bluesgrass*, *gospel*, *folk*, *jazz*, *rock*, têm sido substancialmente reconstituído.

O processo central tratado nessa obra é denominado por eles como a “mobilização da tradição”, em que nos movimentos sociais, seja musical ou outros tipos de tradição cultural, são feitos e refeitos reportando-se aos valores e à memória das pessoas, tornando-se, também, um importante inspirador para novas mobilizações sociais que estão permeadas de cunho político.

Eyerman e Jamison (1998), como outros historiadores musicais e culturais, entendem que o movimento dos anos 60 foi apolítico e conduziu os jovens para a música folclórica e depois ao *rock*. Para os autores esta perspectiva perde a importante conexão entre cultura e política que continua representando os anos 60 na consciência popular. Para eles, esse movimento defendia os direitos civis, o movimento estudantil contra guerra, política, portanto. Mas a questão central, naquele momento, foi o projeto visionário e coletivo dos direitos civis dos estudantes, movimentos anti-guerra que compunham todos um programa de liberação cultural e política incluindo: democracia, políticas personalizadas, integração e equanimidade racial e respeito a outras culturas.

O interesse e a principal contribuição dessa obra para a presente pesquisa, se concentra nas questões relacionadas aos movimentos sociais e transformação cultural e à teoria da práxis cognitiva que serão tratados a seguir.

2.1.3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Movimentos sociais são tratados como momentos centrais na reconstituição da cultura. Nesse “criativo alvoroço” que estão imersos os movimentos sociais, ações culturais são redefinidas e dão um novo significado às fontes de identidades coletivas. Nesse contexto, os comportamentos habituais, os valores da sociedade abrem-se para debates e reflexões. Eyerman e Jamison (1998) abordam a cultura a partir do cotidiano e a partir do mundo da arte “da expressão cultural”. A análise dos autores ressalta que, ao se combinar política e cultura, providencia-se uma ampla base contextual histórica para a expressão cultural, ensejando emergir questões sobre as fontes da cultura, tradições, música, expressões artísticas como possibilidades de ações nos confrontos políticos. A mobilização e reconstrução da tradição tornam-se uma questão central para o que os movimentos sociais são e significam para a transformação cultural e social.

Em síntese, Eyerman e Jamison (1998) são categóricos em argumentar que a formação das identidades coletivas que se constituem no âmago dos movimentos sociais torna-se um fator central nas amplas mudanças de valores, idéias e maneiras de vida. Os movimentos sociais são, portanto, agentes chaves para essa transformação e estabelecem uma profunda relação com a música.

Abordagem cognitiva para os movimentos sociais é construída considerando as relações entre a cultura e a política, entre música e movimentos como um processo de aprendizagem coletiva. Os autores identificam que, dos movimentos sociais emergem atividades de produção de conhecimento e que migram para fora deles. Denominam esse processo como “práxis cognitiva” e afirmam que este conhecimento produzido tem afetado programas de pesquisas científicas e identidades profissionais intelectuais. Esses movimentos têm propiciado contextos de politização do conhecimento e seus efeitos têm sido profundos nas teorias científicas, identidade de disciplinas e mesmo, trajetórias de desenvolvimento tecnológico.

A partir dessa perspectiva, Eyerman e Jamison (1998) redirecionam os eixos dessa premissa para a música considerando a expressão musical, nos movimentos sociais, como um tipo de práxis cognitiva. Ao elaborarem uma análise de como alguns autores vêm abordando a conexão entre cultura e política, eles fazem uma crítica observando a cisão entre a forma como o material empírico é tratado, ou seja, separadamente da ampla plataforma de concepções de mudanças sociais, o que eles denominam de “empiricismo abstrato”. E enfatizam que a teoria e o campo empírico são tratados “indubitavelmente separados de outros domínios da vida social, tornando-se parte de um subcampo sociológico, a sociologia da música, arte ou cultura” (EYERMAN; JAMISON, 1998, p. 9). Dessa forma, um dos esforços dos autores é achar um meio termo entre a grande teoria e o abstrato empiricismo, fazendo uma conexão entre política e cultura baixando para um mínimo nível de abstração, buscando “extrair os aspectos culturais” da realidade das atividades dos movimentos sociais.

Trata-se de buscar um caminho consistente para a compreensão da questão teórica de “como os movimentos sociais contribuem para o processo de transformação cognitiva e cultural?” (EYERMAN; JAMISON, 1998, p. 9). A elaboração dessa questão leva em conta a convicção de que os movimentos sociais são importantes fontes para produção do conhecimento, científico e não científico e este conhecimento é de ordem “paradigmática, cosmológica”, abarcando suposições sobre realidade, tanto quanto abordagens científicas para a natureza ou para a tecnologia, fornecendo novos conteúdos substanciais. Os movimentos sociais têm proporcionado contextos significativos para a formulação de novos paradigmas científicos, e que, atualmente, abrangem os estudos feministas, ecológicos, afro-americanos e um amplo envolvimento com as ciências e teorias sociais, formadas pela intervenção cognitiva dos movimentos.

Sobre o imbricamento entre a esfera política e cultural dos movimentos sociais, os autores destacam seu caráter espiral dinamizado por ações e reações, avanços e retrocesso tanto progressivos quanto reacionários. Desta forma os movimentos sociais contribuem para a dinâmica das fontes culturais nos dois aspectos: nos trabalhos inventivos, criativos da experimentação artística e a crítica, reflexiva no trabalho de avaliação incluindo a perspectiva da tradição permeada pelos valores e memória individual e coletiva.

Para eles, os movimentos sociais provocam impacto nas esferas políticas e no processo de transformação cultural, sendo crucial para a análise desse fenômeno focar a atenção na tensão existente entre política e cultura. Nos movimentos sociais “progressivos”, como eles denominam os de caráter reacionário, a música, arte e literatura tornam-se fontes de renovação ao implantar novos significados e reconstituir formas de gêneros e estéticas já

estabelecidas. Desafiam categorias dominantes de mérito artístico, questionando, problematizando, dissolvendo estruturas já de avaliações e julgamento.

E, de uma maneira geral, mediante o seu impacto na cultura popular, os movimentos sociais disparam processos de interação social e formação de identidade coletiva. Isto é feito em nível de discursos e de práticas, pelo experimento de novos princípios estéticos, criando novos rituais coletivos.

2.1.3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURA: UMA PRÁXIS COGNITIVA

2.1.3.2.1 O Contexto, o Processo, o Interesse

A relação entre movimentos sociais e cultura como abordagem cognitiva (EYERMAN; JAMISON, 1998) foca a atenção sobre a construção de idéias e no papel dos movimentos intelectuais na articulação da identidade coletiva desses movimentos sociais. Entende esses movimentos, primeiramente, como produtores de conhecimento, como forças sociais abrindo espaços para a produção de novas formas de conhecimento. Ao focalizar a dimensão cognitiva, o objetivo dos autores foi ressaltar o conteúdo das atividades dos movimentos sociais como foco central da análise, deixando para um segundo plano as questões relacionadas com sua forma ou organização.

Três conceitos são centrais nessa abordagem: contexto, processo e interesses de conhecimento. Os movimentos sociais acontecem em determinados contextos específicos de espaço e tempo; são produtos de condições sociopolíticas específicas, assim como das mais profundas tradições históricas e culturais. São eminentemente dinâmicos e, ao se formarem, transcendem, temporariamente, situações específicas que emergem de seus próprios contextos propiciando a elaboração de soluções para problemas inusitados. Criam novos contextos, novos espaços públicos para acolher problemas de seu tempo. Não podem ser reduzidos a organizações ou instituições sendo característico sua transitoriedade, seu caráter momentâneo e sua flutuação instável. Ou seja, o que é central é seu caráter de mobilidade, processo em constante formação, aberto à experimentação, arena para novas práticas de ações sociais e cognitivas. Os movimentos sociais são processos em formação e, portanto, estruturantes da sociedade. Não estão prontos quando tomam seu espaço histórico. E, não obstante, tenham esse caráter emergente, são fenômenos que amálgamam com contextos já existentes. Dessa

forma, se caracterizam como arenas criativas ou experimentais que contemplam a prática de novas formas de ação cognitiva e social, envolvendo o interesse dos participantes.

Importa aqui, como centro do processo, a articulação da identidade cognitiva configurada nesses novos espaços abertos. Como os movimentos sociais são permeados por outros projetos históricos, eles articulam novos interesses de conhecimentos abarcando nova cosmologia, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência.

Epistemologicamente, os autores argumentam que a noção de práxis da cognição deriva da teoria crítica e é uma alternativa para a noção de estrutura teórica na qual os atores, ou impõem uma nova ordem ou o caos, ou internalizam uma realidade já existente por meio da socialização. A práxis cognitiva volta sua atenção para a atividade de criação do conhecimento e para a consciência do desvelamento do mundo. Os autores lembram o conceito de “habitus” de Bourdieu e argumentam que o movimento cultural acontece em um processo de recombinação entre o interno e o externo, o individual e o coletivo.

Às categorias de ação discutidas pelos sociólogos, Eyerman e Jamison (1998) acrescentam o conceito de “ação exemplar” que, articulada com a práxis cognitiva, pode ser pensado como uma especificação de ação simbólica em muitos sentidos. Entretanto, é algo mais do que meramente simbólico, pois como representações culturais – arte, música, literatura – é tanto artefato como objeto material. O conceito “ação exemplar” utilizado nessa abordagem busca estabelecer uma relação com o conceito de trabalho exemplar como ao que Thomas Kuhn caracterizou como central na revolução científica: as entidades paradigmáticas que servem para realinhar, reordenar o pensamento científico e representam exemplos ideais de trabalhos de renovação científica. É cognitivo e também se constitui a partir da experiência relacionada aos aspectos da emoção da consciência humana.

Como expressão cultural, a ação exemplar é auto-elucidativa e, dessa forma, constitui-se uma representação simbólica de aspectos do individual e do coletivo presentes no movimento, podendo, inclusive, simbolizar o que este representa. No tempo dos símbolos, na era da mídia eletrônica e na transmissão virtual das imagens, a ação exemplar de um movimento social pode servir como função educativa para mais participantes do que o imediato público de seus participantes. Pode emergir em filmes, palavras, música e, dessa forma, ser uma fonte de reconceitualização. Nesta linha, arte e música – cultura – são formas de conhecimento e ação, parte de estruturas de interpretação e representação produzidas nos movimentos sociais, por meio dos quais influenciam amplamente a cultura social.

Como práxis cognitiva, a música e outras formas de atividade cultural contribui para as idéias que os movimentos oferecem e criam uma oposição na ordem já estabelecida na sociedade. Talvez mais eficiente do que outras formas de expressão, a música remeta-se a significados intrínsecos e extrínsecos do ser humano. Nos movimentos sociais, mesmo a produção de massa na música popular pode ser tomada como coordenada ou referência significativa. Os autores fazem referência ao contexto do movimento social na década de 60, em que o rock, inspirado na música folclórica americana, tornou-se fonte de conhecimento sobre aquele mundo e lugar para milhões de jovens do globo. E foi o movimento social que fez este contexto possível e não somente a música *per se*.

2.1.3.2.2 As Dimensões do Conhecimento

As diferentes dimensões do interesse do conhecimento, denominadas pelos autores de cosmológica, técnica e organizacional são combinadas na atividade integrada da dinâmica dos movimentos sociais. A dimensão cosmológica é expressa mediante pelo que os autores chamam de mensagens utópicas que os movimentos sociais representam. Na música, a visão cosmológica pode ser entendida pela sua capacidade de promover a incorporação de artefatos culturais como as canções populares, por exemplo, capazes de serem comunicadas e expressas para além de sua imediata performance e recepção.

Os temas utópicos e transcendentais da práxis cognitiva dos movimentos são expressos nas ações exemplares, corporificados nos movimentos musicais da música popular. A mensagem é algo que transcende o confronto comum, com possibilidade de esperança e transformação, o que não significa o abandono da tradição ou a quebra com o passado. Tradições alimentam fontes para mudanças quando mobilizadas no interior dos movimentos sociais. Os autores argumentam que as mensagens utópicas expressas pela música são, freqüentemente, permeadas pela tradição.

A dimensão tecnológica reflete-se mediante a atuação técnica dos participantes dos movimentos sociais como produtores culturais. Ressalta-se que existe um elemento artesanal na produção musical que acentua a preservação, assim como expõe habilidades e virtuosidade. No contexto da sociedade moderna cultural em que a competência técnica está

ancorada em diferentes naturezas, os movimentos sociais promovem espaços para preservação e revelação das habilidades humanas. O que, também, é processado pela ação exemplar.

A dimensão organizacional é argumentada mediante a idéia de que música deveria encorajar a ativa participação na performance e na criação. Os autores ressaltam que a música nos movimentos sociais é, sobretudo, acessível no que tange ao aspecto de ser parte de uma herança real ou imaginária e algo que encoraja o envolvimento das pessoas nas atividades. Dessa forma a barreira entre a performance e a audiência é quebrada, tornando-se ambígua e fluida. Essa atitude de participação ativa, um retorno para as tradições coletivas nas culturas orais, se processa na tensão entre a acentuação na habilidade performática e virtuosidade, com características da dimensão técnica da práxis cognitiva dos movimentos sociais.

A integração dessas visões utópicas ou cosmológicas com as atividades técnica e organizacional forma o núcleo cognitivo dos processos em que os participantes constroem seus projetos históricos ou suas identidades coletivas. Esse processo de formação de identidade, chamado de práxis cognitiva, envolve os atores na articulação intelectual do movimento. O conceito de práxis cognitiva, bem como a abordagem cognitiva como um todo, chamam a atenção para o papel criativo da consciência e da cognição em toda a ação humana, individual ou coletiva.

Essa elaboração ancora-se em duas concepções gerais. A primeira é que se deve distinguir a ação de sua interpretação e significado, o que abre espaço para várias interpretações. A segunda é que nenhuma interpretação de uma ação – ou sua objetivação como artefato – é melhor ou mais válida do que qualquer outra. Ou seja, o significado que é incorporado na ação deve ser respeitado. Assim, as diferentes manifestações musicais podem ser pensadas como ações exemplares nos movimentos sociais e todas são importantes. São frutos de construções coletivas e representam valores simbólicos, estéticos, técnicos e formais, todos esses imbricados no processo.

Nessa perspectiva, a música pode incorporar o senso de comunidade e experiências que ultrapassam as paredes das identidades individuais, tornando-se elemento essencial tanto estruturante como estruturador da sociedade contemporânea. Os autores destacam o pensamento de Simon Frith (1996): “Música constrói nosso senso de identidade por meio do qual somos capazes de nos colocar em narrativas culturais imaginativas”¹² (apud EYERMAN; JAMISON, 1998, p. 173). Essas narrativas podem ser frágeis e transitórias, mas quando conectadas com os movimentos sociais, podem ter efeitos duradouro nos indivíduos e na sociedade.

¹² “Music constructs our sense of identity, through enable us place ourselves in imaginative cultural narratives”.

Eyerman e Jamison (1998, p. 173) ressaltam que música, vista pelo aspecto da práxis cognitiva dos movimentos sociais, “tem sido um recurso na transformação da cultura no nível existencial e fundamental, contribuindo para a reconstituição das estruturas dos sentimentos, dos códigos cognitivos e dos atos coletivos que são cultura”¹³. Compreender as ações, percepções e práticas dos processos sociomusicais presentes nas duas ONGs selecionadas para esta investigação resultou em um debruçar sobre possíveis conexões que emergiram de diferentes contextos sobrepostos. Dessa forma, a partir dessas referências, foi construída a fundamentação teórica e metodológica da presente pesquisa, amparada por autores que consideram o fazer musical como fruto das interações sociocultural no contexto do cotidiano.

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.2.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

Considerando a temática da presente pesquisa, optar pela abordagem qualitativa foi fundamental para se construir a trama metodológica, uma vez que o objeto de pesquisa está inserido no campo dos estudos socioculturais da educação musical. As questões de pesquisa procuram investigar o processo pedagógico-musical que se instaura nas duas ONGs selecionadas como um fenômeno social resultante da construção humana, cuja premissa entende que “as músicas, os fazeres, os conhecimentos e os processo educativos são considerados construções socioculturais” (ARROYO, 1999, p. 32).

Nesta perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa constitui-se em

[...] um esforço para entender situações, nas suas singularidades, como parte de um determinado contexto e as interações que ali acontecem. Esse entendimento é um fim em si, de modo que não é uma tentativa de predizer o que pode, necessariamente, acontecer no futuro, mas entender a natureza do contexto – o que significa para os participantes estar nele, como são suas vidas, o que acontece para eles, quais são seus significados, como o mundo se apresenta nesse contexto específico – e na análise ser capaz de comunicar, fielmente, para aqueles que estão interessados nesse contexto...A análise empenha-se em aprofundar o entendimento¹⁴. (PATTON, 1985 apud MERRIAM, 1998, p. 6; tradução nossa).

¹³ “[...] music, as an aspect of the cognitive praxis of social movements, has been a resource in the transformation of culture at this fundamental, existential level, helping reconstitute the structure of feeling, the cognitive codes, and the collective dispositions to act, that are culture”.

¹⁴ “[Qualitative research]...is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of setting – what it means for the participants to be in the setting, what their lives are like, what’s going on for them, what their meaning are, what the world looks

A perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa está conectada nesse trabalho com as abordagens que enfocam os pressupostos do estudo de caso múltiplo, discutidas pelos autores Bogdan e Biklen (1982), Merriam (1998), Yin (1994) e Stake (1995) e da etnomedologia argumentado pelos autores Heritage (1999), Coulon (1995a, 1995b) e Haven (2004).

Para Bogdan e Biklen (1982, p. 27-30), a pesquisa qualitativa possui características fundamentais que a permitem traçar uma linha identificadora em que o papel do pesquisador, ao observar as ações no próprio ambiente, tem possibilidades de estabelecer relações com o contexto no qual estão inseridas e compreender de quais circunstâncias históricas fazem parte. Dessa forma a interpretação dos dados não desconsidera nenhum ponto, mesmo que possa parecer trivial, contemplando detalhes do cotidiano, gestos, falas, brincadeiras. O processo é a linha condutora da pesquisa que implica reconhecimento da importância de se traduzir os significado das informações captadas, para além do experimentável e observável. Dessa forma, um dos pontos de partida para a análise é o fenômeno social. A construção de conceitos se edifica ao longo do processo de observação, interpretação e análise do fenômeno, levando em conta a percepção subjetiva dos participantes da pesquisa envolvidos no fenômeno em estudo.

Esta abordagem está basicamente interessada nas diferentes maneiras de viver das pessoas, portanto, sua atenção se volta para os pressupostos que servem de fundamento à existência humana. A observação participante no contexto das ações e a entrevista, em diferentes modalidades, são estratégias adotadas para se construir um conjunto de informações sobre o que pensam os sujeitos a respeito de suas próprias experiências, suas vidas, seus projetos, enfim, de sua existência. Muitas vezes, os significados que as pessoas dão aos fenômenos estão introjetados nas entrelinhas de suas falas e/ou manifestações.

Segundo Merriam (1998), estudos qualitativos, na educação, são estruturados a partir de perspectivas provenientes das ciências humanas, sendo que alguns tipos são mais utilizados como, por exemplo, “estudos qualitativos básicos ou genéricos, etnográficos, fenomenológicos, e estudo de caso” (MERRIAM, 1998, p. 10). Destaca que todas essas modalidades compartilham uma característica essencial da pesquisa qualitativa: “*o objetivo de se extrair a compreensão e o significado,[em que] o pesquisador tem como primeiro instrumento de coleta de dados e de análise, o campo de trabalho, uma orientação indutiva*

like in that particular setting – and in the analysis to be able to communicate that faithfully to others who are interested in that setting... The analysis strives for depth of understanding”.

para análise, e resultados que são ricamente descritivos” (MERRIAM, 1998, p. 11, grifo no original)¹⁵.

Cuesta Benjumea (2003) invoca o interacionismo simbólico no qual a reflexão embasa o desenvolvimento do *self* conduzindo o processo intersubjetivo em que o pesquisador passa a ser também um ator no processo de construção do conhecimento, fruto de sua investigação. Sob esta ótica, o pesquisador se torna um instrumento para obter informações, analisar e compreender a experiência do outro e, assim, encontrará desafios que deverá converter em oportunidades ao desenvolver o estudo. Ainda, o pesquisador qualitativo é descrito como um *bricoleur*, para indicar que pesquisar é um ato criativo no qual se selecionam materiais e cria-se um estudo. Como afirma Ray (2003, p. 147) “dado que somos seres humanos, é possível compreender como é ser um ser humano”. A reflexão vista dessa forma, implica que investigar não é aplicar simples procedimentos ou seguir indicações teóricas, mas é um ato interpretativo, produto da interação com o mundo social.

O processo interpretativo, nessa abordagem, conduz o pesquisador a uma relação íntima com o tema e com seus informantes ou atores da pesquisa ensejando um envolvimento com o mundo social desses. Isso significa entender o pesquisador historicamente situado o que confere a ele uma condição apropriada para compreender, com mais profundidade, certos fenômenos humanos. Significa, ainda, que sua história de vida e sua perspectiva reflexiva condicionam o que pergunta, como pergunta e o como interpreta os fatos. Assim, o pesquisador ocupa uma posição e observa de um ângulo particular. Os imbricamentos não são apenas de caráter social, ou seja, as relações com os outros, mas também subjetivo na capacidade de compreender a experiência do outro. O pesquisador não está acima do mundo social que estuda, mas imerso nele seja por familiaridade ou estranhamento, conhecimento ou desconhecimento, comprometimento ou ausência, não há neutralidade (CUESTA BENJUEMA, 2003).

2.2.2 SOBRE ESTUDO DE CASO

O estudo de caso múltiplo compõe-se de duas unidades diferentes e trata-se de uma abordagem microssocial do fenômeno estudado, considerando que a pesquisa se apóia em

¹⁵ “*the goal of eliciting understanding and meaning, the researchers as primary instrument of data collections and analysis, the use of fieldwork, an inductive orientation to analysis, and findings that are richly descriptive*”.

informações coletadas em duas unidades institucionais que encerram em si indivíduos e grupos, que constroem relações fruto desse espaço e tempo específicos do recorte realizado a partir da totalidade de um dado contexto social. Ressalta-se que essas relações são analisadas como inseparáveis no âmbito desse espaço e tempo, delimitado por um contexto no qual os participantes da pesquisa se orientam e fazem suas escolhas. Entretanto, é possível pensar em uma projeção para a esfera macrossocial ancorando-se no argumento de Coulon (1995b), pois “paradoxalmente, é através do exame da ordem microssocial que temos oportunidade de apreender os fenômenos macrossociais” (p. 38).

Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 58), o estudo de caso tem suas características determinadas pela natureza e abrangência e consiste no exame pormenorizado de um determinado contexto, de um indivíduo específico, de um determinado depositário de documentos, ou de um evento particular. Nesta modalidade não se prioriza o estabelecimento de hipóteses, nem de esquemas rígidos de inquirição, pois à medida que o assunto se aprofunda, a complexidade da análise se acentua (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Para Merriam (1998, p. 19) o *design* de um estudo de caso é utilizado para alcançar um entendimento aprofundado de uma situação e dos significados para os envolvidos. Interessa mais o processo do que os resultados, o contexto mais do que as variáveis específicas, o desvelamento mais do que confirmação. A perspectiva é microssocial, o que não impede que os *insights* e inferências provenientes do estudo de caso venham a subsidiar políticas, práticas e futuras pesquisas.

Yin (1994) ressalta, ainda, que para a elaboração do *design* de estudo de caso devem ser considerados cinco componentes a saber: 1) as questões da pesquisa enfatizando o “como?” e o “por que?” buscando, com precisão, a natureza dos questionamentos; 2) as proposições do estudo, direcionando a atenção para o que deve ser examinado no escopo do estudo, instigando para a reflexão do campo teórico-conceitual e para um refinamento do olhar; 3) a unidade de análise que define qual é o caso ou os casos a serem investigados; 4) conexão dos dados com a proposição da pesquisa e 5) critérios para interpretação dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a análise interpretativa contribui para a construção de asserções que, ancoradas na fundamentação teórica, incidem na compreensão das relações implícitas no fenômeno social estudado, a partir de sua aparência e de sua essência. Stake (1995, p. 8) ressalta que na pesquisa qualitativa e em especial, no estudo de caso, o pesquisador é o sujeito que colhe os dados, grava-os, objetivamente, mas simultaneamente examina seus significados e redireciona a sua própria observação para refinar ou dar consistência àqueles significados. Na base das observações e dos outros dados coletados o

pesquisador desenha suas conclusões, a partir da interpretação, entendida por Fred Ericson, citado por Stake (1995, p. 9) como asserções, uma forma de generalização, ou seja, é possível projetar aspectos do mundo microsocial para o macro. Entretanto, Stake (1995) chama a atenção para que não se incorra no erro de se construir asserções sobre uma base de dados relativamente pequena, invocando o privilégio da interpretação. Um estudo de caso é paciente, reflexivo, desejando-se ver outra perspectiva do campo de estudo.

Para Stake (1995, p. xi), estuda-se um caso particular quando ele nos é especialmente interessante, com particularidades e especificidades singulares instigando-nos a buscar a compreensão do objeto, suas interconexões intrínsecas e extrínsecas. Stake (1995) destaca, ainda, que “o *design* de toda pesquisa requer uma organização conceitual, idéias para expressar entendimentos necessários, pontes conceituais a partir do que já é conhecido, estruturas cognitivas para encaminhar a coleta de dados e delineamentos para apresentar interpretações aos outros” (p. 15).¹⁶

A dimensão empírica desta pesquisa, no campo da educação musical foi tratada a partir dos argumentos de Bastian (2000, p. 84) que entende que os problemas da pesquisa pedagógico-musical devem ser orientados na prática. Este autor propõe que questões sobre a cultura musical jovem e preferências musicais, estilos de ensinar e aprender; formas de tratamento e vivências culturais; registro de variáveis não cognitivas (emocionais, sociais e motivacionais de aproveitamento, de clima de aula de música) devem ser tratadas a partir de sua dimensão prática, como objeto de uma pesquisa educacional (BASTIAN, 2000, p. 85). Em consonância com Bastian associei as concepções teóricas da etnometodologia e da sociologia etnometodológica ao percurso de construção das informações da pesquisa.

Dessa forma o desenho metodológico dessa pesquisa se alinha com um trabalho que se propõe a ir para o campo prevendo que novas questões poderão ser levantadas, inclusive para revigorar a teoria dentro da área específica. A opção por uma abordagem sociocultural justifica-se uma vez que o tema relaciona o processo pedagógico-musical com a dinâmica de grupos sociais urbanos, a construção de suas estruturas materiais e simbólicas e, conseqüentemente, com a construção de suas identidades mediante o foco nas práticas musicais. A análise interpretativa considera a coleta e descrição dos dados como arsenais para se desenvolver categorias conceituais para a análise relacionada com a fundamentação teórica da pesquisa.

¹⁶ “The design of all research requires conceptual organizations, ideas to express needed understanding, conceptual bridges from what is already known, cognitive structures to guide data gathering, and outlines for presenting interpretations to other”.

2.2.3 SOBRE A ETNOMETODOLOGIA

Outra vertente metodológica da pesquisa está ancorada na Etnometodologia. Harold Garfinkel, a partir da obra *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967, elaborou essa metodologia para a pesquisa empírica que trata “dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995a, p. 30). A tarefa estabelecida pela etnometodologia é examinar fatos sociais, exatamente em todo e qualquer fato real, indagando por cada coisa, o que a faz exatamente descritível, o que é exatamente esse fato social?¹⁷ (GARFINKEL, 2002 apud HAVEN, 2004, p. 16).

Dessa forma, a etnometodologia apresenta-se como “uma prática social reflexiva que procura explicação nos métodos de todas as práticas sociais” (COULON, 1995b, p. 17). Busca, portanto, compreender a maneira como, coletivamente, os atores descrevem, criticam e idealizam situações específicas e dão sentido ao mundo social. A realidade, assim vista, não é estável e sim criada por situações específicas envolvendo comunicação interpessoal. Essa corrente rompe com modos de pensamento da sociologia tradicional e sua essência está fundamentada na idéia de que “todos somos sociólogos em estado prático”, formulada por Alfred Schütz, na qual o real, no mundo social, é descrito e constituído pelas pessoas em suas práticas ordinárias e em linguagem comum (COULON, 1995a), cujos processos ensejam a produção de conhecimento em diferentes esferas.

A complementaridade entre essas duas modalidades metodológicas – estudo de caso e etnometodologia – justifica-se considerando a natureza das atividades do campo empírico. As questões que esta pesquisa suscita alinham-se com os pressupostos da etnometodologia, pois

abordam as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como tema de estudo empírico. Concedendo às atividades corriqueiras da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, tentaremos compreendê-los como fenômenos de direito pleno (GARFINKEL, 1957 apud COULON, 1995a, p. 29).

A linguagem tem lugar privilegiado na investigação daquilo que é dito e do não dito na comunicação, tendo um lugar de destaque na etnometodologia por ser uma abordagem que

¹⁷ “‘Ethnomethodology’ standing task is to examine social facts, just in every and any actual case asking for each thing, what makes it accountably just what that social fact is?”

trata de como os indivíduos se comunicam enquanto interagem, ocupando-se da maneira como os atores descrevem, criticam e idealizam situações específicas e dão sentido ao mundo social. A realidade, assim vista, não é estável e sim criada por situações específicas envolvendo comunicação interpessoal. Os processos interativos que produzem e reproduzem as estruturas sociais são importantes no estudo da realidade social, bem como o entendimento de que a própria realidade social é a interpretação contextual e indicial de signos e símbolos entre determinados agentes. Ou seja, afirma-se a concepção de uma realidade social múltipla, diversificada e bastante indeterminada com ênfase no aspecto micro-sociológico e no relativismo interpretativo. (HERITAGE, 1999, p. 129).

2.2.3.1 SER MEMBRO

A noção de ser membro, na etnometodologia, refere-se ao domínio da linguagem comum entre as pessoas. Esse domínio é produzido pelas interações sociais na qual se elaboram formas de expressões que compartilhadas compreensivamente dentro de um grupo. Significa ser uma pessoa dotada de “um conjunto de modo de agir, de métodos, de atividades, de *savoir faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca”, apresentando competência social que a agrega a um grupo e a permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995a, p. 48).

Considerando que o campo empírico – as ONGs selecionadas – se caracteriza como um espaço institucional emergente, cujos processos de várias ordens, quer sejam burocrático, político, pedagógico-musical, sociocultural, são marcados pela multiplicidade de forma e conteúdo e que a grande parte de suas histórias orbitam em torno dos diálogos informais e na memória dos participantes da pesquisa, foi preciso assumir que o raciocínio do senso comum deveria ser considerado na trajetória da construção dos dados. Isso significou construir pontes intersubjetivas entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora imersa no cotidiano da dinâmica das ONGs.

2.2.3.2 O RACIOCÍNIO SOCIOLÓGICO PRÁTICO

Coulon destaca que Garfinkel considera o senso comum e cotidiano como *background* para a construção do conceito acerca do raciocínio sociológico prático. Seus estudos, nesse sentido, tratam “as atividades e circunstâncias práticas... como se fossem temas de estudos empíricos” (COULON, 1995b, p. 16) e consideram que tanto as questões corriqueiras da vida cotidiana, quanto os acontecimentos extraordinários estão no mesmo patamar de importância ao se buscar a compreensão do mundo social dos indivíduos e grupos sociais. Garfinkel entendia ser essencial e imprescindível o “reconhecimento da capacidade reflexiva peculiar de todo ator social” (COULON, 1995b, p. 16). Esse reconhecimento implica entender o conhecimento prático como a “faculdade de interpretação que todo indivíduo, erudito ou não, possui em ação, na rotina de suas atividades práticas cotidianas”. Nessa construção teórica a interpretação “é considerada como indissociável da ação e igualmente partilhada pelo conjunto de participantes da pesquisa” (COULON, 1995b, p. 17). Dessa forma, o foco na compreensão do processo pedagógico-musical das ONGs selecionadas foi tratado como um fenômeno social resultante de construções práticas, incorporando as instabilidades inerentes a esses processos que se desenvolvem em um fluxo contínuo.

Esses pressupostos teóricos conceituais ancoraram todo o trabalho realizado em campo, cuja inserção previu um tempo necessário para que a pesquisadora pudesse penetrar nas diferentes esferas e camadas das dinâmicas pessoais e interpessoais, além de aprofundar o olhar para as dimensões: funcional, burocrática, pedagógica, com o intuito de realizar uma análise do processo pedagógico musical como um “fato social total” (MAUSS, 2003).

A etnometodologia foi especialmente adequada para a realização dessa pesquisa, considerando que se ampara na teoria da ação desenvolvida por Schütz (HERITAGE, 1999, p. 329-330) que leva em conta várias propriedades importantes do conhecimento e da cognição do senso comum e situações do cotidiano que se prestam para desenvolver processos de ensino e aprendizagem no fluxo da experiência mediante uma série de operações subjetivas, como é o caso das práticas musicais nos grupos e comunidades investigadas.

Heritage (1999) destaca que para Schütz os objetos do mundo social são constituídos no interior de uma estrutura de “familiaridade e pré-convivência” fornecida por um estoque de conhecimento à mão que é social na sua origem, como ocorre no aprendizado das escolas de samba e de rituais ligados à cultura de grupos sociais. Ainda, nessa perspectiva, esses agentes

sociais têm nesse estoque de conhecimento uma bagagem de construtos sociais que se constituem em conhecimento tipificado que fornecem aos indivíduos recursos e referências para a organização da ação. Tal operação tem em seu âmago a condição de se promover aproximações, revisões, o que permite que validações e utilidades permaneçam sempre em suspensão, podendo desencadear processos dinâmicos com novos paradigmas e novas formas de ação (HERITAGE, 1999, p. 329-330).

Outra propriedade do conhecimento e da cognição do senso comum que dá suporte para a etnometodologia é “tese geral da reciprocidade das perspectivas” (HERITAGE, 1999, p. 329-330) que permite que os participantes da pesquisa tratem suas experiências “como idênticas para todos os fins práticos” apesar de suas diferentes perspectivas, biografias e motivações. Ou seja, são capazes de alinhar ações partindo de visões assimétricas, organizando um conhecimento de senso comum “como uma colcha de retalho altamente desigual” na qual se misturam experiências claras e nítidas com conjunturas vagas, suposições e preconceitos. Nessa perspectiva há pouca comparação entre os aspectos do conhecimento científico e do conhecimento do senso comum.

Dessa forma, como essa pesquisa considera que a compreensão do processo pedagógico musical nas ONGs selecionadas teria que necessariamente considerar as falas, ações e raciocínios dos participantes da pesquisa, as prerrogativas que dão suporte ao entendimento do que seja o conhecimento e a cognição do senso comum foram tomadas como premissas para se construir a trajetória metodológica.

O caminho fica aberto para o indivíduo “encetar investigações baseadas nas propriedades do real conhecimento considerando as operações de juízo, escolha, avaliação de resultados, etc que ele emprega” (GARFINKEL, 1952; 1984 apud HERITAGE, 1999, p. 331). Com isso Garfinkel estabeleceu um novo território para a análise sociológica: o estudo das propriedades do raciocínio prático de senso comum nas situações mundanas de ação. Esse contexto analítico permite que se analisem contextos em que se considere “*como* os participantes criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam [...] as atividades práticas e suas propriedades são examinadas com o menor número possível de pressuposições e da forma mais imparcial possível” (HERITAGE, 1999, p. 332). Isso implica considerar que os atores sabem o que estão fazendo e a pesquisa empírica considera as ações ordinárias cuja compreensão emerge dos eventos da ação.

2.2.3.3 A ANÁLISE DE CONVERSAÇÃO

A análise de conversação é um dos traços importantes da Etnometodologia, envolvendo a ação social, de caráter resolutamente empírico, voltado para as interações do cotidiano. A análise de conversação é o estudo das estruturas e das propriedades formais da linguagem que determina uma ordem intrínseca e não necessariamente explícita. Implica a competência social para conversar e se comunicar com outros membros, partindo do pressuposto de que as estruturas da linguagem são compartilhadas e inteligíveis mutuamente. Heritage sublinha que o objetivo central da análise de conversação “é desvendar as competências sociais que subjazem à interação, ou seja, os procedimentos e as expectativas pelos quais a interação é produzida e compreendida” (1999, p. 371). Destaca três pontos importantes:

- a) a interação é estruturalmente organizada por referência a procedimentos institucionais;
- b) as contribuições dos participantes dessa interação são moldadas pelo contexto: o procedimento de indicação dos enunciados a um contexto é inevitável;
- c) as ações sociais funcionam em detalhes específicos da interação, de forma que não podem ser ignoradas como acidental ou não pertinente sem afetar as perspectivas de análises (HERITAGE, 1999, p. 371-372).

Garfinkel descobriu que os sentidos e os significados das conversações dependem do contexto onde ocorrem. As informações não de ser consideradas dentro de um contexto de significado prático ou de expressões de índice e a informação é contextual; nas conversações as pessoas

estão dispostas e são capazes de considerar qualquer informação que possa ter relação com o que sucede “aqui” e “agora” e com “isto”. Desta forma, nem o pesquisador faz perguntas simplesmente e nem os informantes as respondem simplesmente, pois perguntas e respostas estão atadas aos seus mundos sociais. (CUESTA BENJUMEA, 2003, p.4).

Calcada nessa perspectiva metodológica apresentada, a pesquisa ensejou-me trilhar por caminhos que permitiram que as informações fossem co-construídas durante a inserção no campo empírico, possibilitando captar a perspectiva das construções de noção de mundo elaboradas por eles próprios. Há que se deixar claro que a interpretação das entrevistas não buscou realizar a análise da conversação, no seu sentido estrito e técnico como propõe a

Etnometodologia mas, antes, levou em conta possibilidade de se compreender a competência social de se conversar e se de comunicar entre os membros dos grupos sociais estudados, a partir das estruturas da linguagem socialmente construídas e compartilhadas. Esse suporte teórico-metodológico ancorou a trajetória para se construir as pontes inter-sociais, inter-relacionais e inter-subjetivas entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora.

2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.3.1 PENETRANDO NOS CONTEXTOS DAS ONGS

Os primeiros contatos com as duas ONGs foram profícuos com uma receptividade positiva para a realização da pesquisa de campo. Primeiramente, via telefone e, posteriormente, presencialmente, pude formalizar a permissão para a realização da pesquisa e, então, iniciar um planejamento das inserções, considerando que se tratava de duas cidades distintas e que a coleta exigiria uma permanência prolongada em cada instituição.

Paralelo à pesquisa de campo, freqüentei seminários, encontros e palestras que tratavam de temas correlatos a projetos sociais relacionados à perspectiva socioeducativa, além de estabelecer relações pessoais que contribuíram significativamente para a compreensão do contexto macro das ONGs. É preciso destacar que contei com pessoas das próprias ONGs que colaboraram no início de cada inserção.

2.3.1.1 REALIZANDO A COLETA DE INFORMAÇÕES

Para as primeiras inserções no campo me orientei a partir de uma *checklist* elaborada por Merriam (1998, p. 97), cujo Quadro 1 destaca os elementos que considerei significativos para iniciar o processo de coleta e que estavam presentes no contexto das ONGs selecionadas:

1. O cenário físico: Como e o que é? Que tipos de comportamentos são designados para esse espaço? Como o cenário é organizado? Que tipo de recursos, objetos, tecnologia existe?
2. Os participantes: quem está em cena, quantos, e seus papéis? O que faz a convergência dessas pessoas? Quem é permitido ali? Quem não está que poderia estar? Quais as características relevantes dos participantes?
3. Atividades e interações: quem faz as atividades? Há uma sequência definida? Como as pessoas interagem com as atividades e umas com as outras? Como as pessoas e as atividades são relacionadas ou interconectadas – do ponto de vista dos participantes ou do ponto de vista da perspectiva do pesquisador? Quais normas ou regras estruturam as atividades e relações? Quando as atividades começam? Quanto tempo dura? É uma atividade usual ou atípica?
4. Conversação: qual é o conteúdo das conversas no contexto? Quem fala com quem? Quem ouve? Anote silêncios e comportamentos não verbais que adicionam significados? É importante ter possibilidade de fazer registros em áudio e vídeo para voltar as suas anotações.
5. Fatos sutis: menos óbvio, mas, talvez, importantes de serem observados são: <ol style="list-style-type: none"> a. Atividades informais e não planejadas b. Significados simbólicos e conotativos das palavras c. Comunicação não verbal como roupas e espaço físico d. Medidas inoportunas como pistas físicas e. “O que não acontece?”, especialmente se deveria acontecer
6. Meu próprio comportamento: Sou tão parte da cena como os participantes. Qual é o meu papel como íntima participante ou como uma observadora, afeto a cena que estou observando? Acrescentando, quais pensamentos tenho tido sobre o que está acontecendo? Estes se tornarão partes importantes do comentário das notas de campo.

Quadro 1. *Checklist* para coleta de informações.

A partir dessas questões iniciei meu trabalho de campo, ainda que naquele momento não havia clareza do recorte a ser feito em relação aos participantes da pesquisa, considerando as diversas atividades das ONGs, os diferentes níveis de aprendizado dos alunos, e, sobretudo, o meu desconhecimento de como funcionava concretamente a dinâmica das aulas, como se estabelecia as relações entre as pessoas, quais os horários de atividades.

Além das observações, incluí o registro de entrevistas, depoimentos, bate-papos, cenas de apresentações e ensaios musicais. Esses registros foram gravados em vídeo com uma Câmera Sony digital; a gravação áudio em Mini Disk – MD, também digital e as fotos em Câmera Sony digital. Tinha idéia de fazer um registro sonoro e visual de boa qualidade para servir de base para a análise e, se possível, confeccionar um CD. Não queria perder a oportunidade de fazer uma coleta de sons e imagens o mais adequada possível das observações em campo. Nesse sentido, no início da coleta no Rio, contei com o apoio dos coordenadores da ONG “Nós do Cinema” sediada no Rio de Janeiro que me forneceram orientações práticas e concepções básicas de como lidar com os equipamentos e realizar registros em vídeo.

Desta forma, o registro da coleta de informações contou com o Caderno de Campo, em que eu anotava todos os aspectos que considerava importantes, impressões, falas soltas,

sentimentos que me afluavam, dificuldades, comportamentos em aulas, ensaios, apresentações, diferentes contextos sociais, os repertórios, o relacionamento interpessoal entre os participantes da pesquisa e pesquisadora. Enfim, esse material constitui-se em um importante resgate de várias dimensões que vivi ao longo desse período.

As descrições minuciosas sobre a gestão das ONGS, obtidas por meio de conversas e entrevistas com os participantes da pesquisa, forneceram-me informações que se amalgamam com minhas observações e me permitiram uma maior compreensão de como funcionam os mecanismos de gestão da ONG. Tal processo de compreensão desenvolve-se a partir de coisas vistas e vividas no cotidiano dos atores sociais envolvidos, com foco no aspecto microssocial. Entretanto, o que se ressalta aqui é que existe um número infinito de descrições possíveis invocando os múltiplos contextos nos quais ações foram sendo desenvolvidas pelos indivíduos e grupos produzindo significados, gerando conhecimento e valores. Essas informações comportavam vários níveis de complexidade permitindo construir estruturas de análise que possibilitam o olhar tanto para a perspectiva micro como a macrossocial, principalmente, levando-se em conta que essas ações estavam sendo produzidas em quadros institucionais mais amplos (COULON, 1995b, p. 46). Sobre esta questão, Coulon destaca que para Cicourel (1980)

todas as organizações sociais têm como característica a integração dos níveis micro e macro no seu quadro cotidiano. Por exemplo, a burocracia – noção habitualmente associada à macroestrutura- implica interações pessoais que a alimentam: ligações telefônicas, encontros cotidianos, notas escritas, relatórios, etc. Presume-se que todas essas ações se realizam de forma racional [...] Essas práticas burocráticas, no interior de uma organização, fundamentam decisões – por exemplo – a promoção das pessoas [...] Todas essas práticas constituem a rotina de qualquer organização social...e não se encontram ‘na cabeça das pessoas’. São culturalmente organizadas e baseiam-se em inumeráveis microacontecimentos que balizam a vida cotidiana dos membros da organização considerada. Esses microacontecimentos que representam, simultaneamente, a vida da organização e o trabalho que ela deve realizar, mostram igualmente, de forma reflexiva, o trabalho dos agentes que é anotado, relatado e avaliado...os microacontecimentos são transformados em macroestrutura. (COULON, 1995b, p. 45-47)

Portanto, para se promover a integração entre a micro-macro contextos é necessário compreender como são tomadas as decisões rotineiras, importantes para o bom funcionamento de uma organização. Essas microestruturas se refletem e contribuem para criação e recriação de macroestruturas. O gerenciamento das atividades das ONGs continha os aspectos de ordem corriqueira, ordinária e burocrática que se mostraram determinantes para o funcionamento da organização. O inusitado, o não esperado fazia parte da ordem do dia. Isso

foi percebido tanto mediante minhas observações, como explicitadas nas narrativas dos participantes da pesquisa.

2.3.1.2 AS TRANSCRIÇÕES

Todo o material em áudio, composto por entrevistas, depoimentos, bate-papos, aulas, apresentações e ensaios musicais, foi gravado em MD (mini disk) digital e, posteriormente, transcrito e organizado por um colaborador. Esse material bruto foi transposto para trinta e oito CDs que serviram, também, como *back up* do registro realizado de 2002 a 2004. A síntese desse material está demonstrada no Apêndice A. A partir desse material e da escolha dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram processadas, agrupadas, e posteriormente codificadas para citação, cujo processo está descrito nos próximos itens desse capítulo.

Em relação ao registro de imagens em vídeo, foram privilegiados os momentos de aulas, apresentações, bate-papos, ensaios presenciados em diferentes espaços e tempo durante a coleta de informações. Esse material foi organizado e codificado por assunto para a descrição, análise e interpretação do objeto de estudo. As fitas em MDV, resultaram em 45 horas de imagens registradas e a síntese está descrita no Apêndice B.

A retextualização foi elaborada por mim, ao longo da escritura da tese. O processo de transposição da fala para a escrita levou em conta a distinção entre as dimensões da oralidade e a escrita baseada na proposta de Marcuschi (2004), cujo eixo analisa e reavalia o lugar da fala e da escrita nas sociedades contemporâneas. Trata detidamente das atividades de transcodificação envolvidas, em especial, na passagem do texto oral para o texto escrito, a compreensão é uma atividade presente nesse processo, pois “sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral” destacando-se que essa atividade está imersa no nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2004, p. 51).

Marcuschi (2004) entende que a fala e a escrita são duas dimensões da comunicação que envolvem ordens de naturezas diferentes, mas “não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer” (MARCUSCHI, 2004, p. 47). Assim, a necessidade de compreensão da comunicação como uma atividade cognitiva requer o entendimento de que a “*retextualização não é, no plano cognitivo, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em suposto pensamento abstrato* (grifos no original). Esse mito da

supremacia cognitiva da escrita sobre a fala já foi superado” (MARCUSCHI, 2004, p. 47-48). Dessa forma, todo o processo buscou não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo, procedendo a uma “editoração cognitiva”, eliminando minimamente, quando necessário para a compreensão do texto, “autocorreções, auto-repetições, elipses e disfluências do falante”. (MARCUSCHI, 2004, p. 56).

O texto final das entrevistas foi disponibilizado para todos os participantes da pesquisa realizarem a leitura, revisões e modificações que considerassem necessárias. Juntamente com o texto da entrevista foi anexada a carta de cessão (Apêndice C), onde o participante assinou a autorização e, também, indicou a forma que preferia ser citado na pesquisa. Com exceção de um participante de uma das ONGs, os outros entrevistados indicaram, no documento, a opção de serem citados por seus nomes reais ou seus apelidos, denotando que suas identidades poderiam se tornar públicas e associadas às suas falas.

O conjunto das entrevistas constituiu-se uma fonte de análise para a compreensão do processo pedagógico-musical. E, ressalta-se que uma característica muito própria desse material é que ele é todo permeado por performances musicais.

O termo *performance* vem sendo utilizado no Brasil em seu vocabulário cotidiano invocando múltiplos sentidos. Neste caso, o termo está ligado ao ato de fazer música nas mais diversas possibilidades que essa ação se faz presente nas atividades humanas. Conforme justifica Lucas (2005), “a força do uso corrente do termo ‘performance’ em português e em outras línguas latinas como o espanhol, italiano e o francês, gerando inclusive neologismo como *performero*, em espanhol, ou o verbo ‘performatizar’ e o adjetivo ‘performático’, em português” o termo é usado nesse estudo sem o recurso itálico. (LUCAS, 2005, p. 11).

Os entrevistados, quando contavam sobre seus processos de apreender a música, falavam e tocavam para exemplificar. Assim, os arquivos em áudio, constituíram-se em uma fonte de repertório e de demonstrações musicais de “como” eles fazem música.

Todo esse material serviu de base para se poder rever, ouvir novamente, analisar e interpretar aspectos relevantes associados ao processo pedagógico-musical nos diferentes contextos em que os participantes da pesquisa faziam música. Os registros musicais se constituíram em um acervo de repertório em que, mesmo não sendo o objetivo central dessa pesquisa, se pode observar os aspectos estéticos, estilísticos e técnicos utilizados pelos alunos e professores nas suas performances.

2.3.1.3 CATEGORIZANDO, ANALISANDO E INTERPRETANDO

O processo de análise foi “recursivo e dinâmico” (MERRIAM, 1998, p. 155), concomitante à coleta de dados. Entretanto, a análise se consubstanciou após a conclusão e processamento de todo o material coletado, buscando sempre construir sentido e significado para os dados mediante um olhar que conectava dados com conceitos, lógicas dedutivas com indutivas e a descrição com interpretação. O próprio campo indicou-me o caminho e condicionou o que e quem observar na busca da construção de asserções que respondessem às questões da pesquisa. Nessa dinâmica me converti em um instrumento de re-coleta de informações e a análise e interpretação foram se processando em camadas cada vez mais profundas, à medida em que eu me apropriava do material conectando-o com os pressupostos teóricos, mediante um processo reflexivo. Assim, minhas escolhas são fruto de um olhar específico de parte do mundo social observado em que as categorias foram construídas a partir da análise dos dados e foram processadas em camadas de observação do objeto de estudo.

As categorias emergentes da análise foram sendo agregadas e sintetizadas à medida que o aprofundamento desse processo foi se desenvolvendo. Considerou-se sua recorrência e significação para a compreensão do “comportamento [dos participantes da pesquisa], questões e contextos” (STAKE, 1995, p. 78) presente em cada unidade de caso. Esse processo de agregação resultou em um sumário detalhado da estrutura da pesquisa, com seus capítulos e subcapítulos, conduzindo para a categorização, codificação dos dados e a conseqüente recondução de todo o material codificado, considerando a estrutura da tese.

A pesquisa de campo desvelou-me diferentes contextos de análise no movimento de aprender a ler a dinâmica da realidade complexa da gestão das ONGs, buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social. A análise possibilitou construir quatro categorias de contextos, considerando a necessidade de proceder a uma visão sistêmica que envolvesse as várias dimensões do objeto de estudo. Assim, procurei olhar o objeto de pesquisa – o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs – como um “fato social total” (MAUSS, 2003), focalizando quatro contextos que conduzem para a descrição, análise e interpretação das questões: 1) institucional – envolvendo as dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórica – considerando que o processo histórico das ONGs se construiu a partir das histórias contadas pelos participantes da

pesquisa, protagonistas da construção das organizações sociais enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sociocultural – envolvendo a dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e inter-institucionais, dos conflitos, das negociações; 4) ensino e aprendizagem musical – focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali. Cada um dos estudos de caso resulta em descrições, análise e interpretação de contextos e situações que trazem à tona as especificidades que configuram a identidade institucional, histórica, sociocultural e pedagógico-musical da cada uma das ONGs selecionadas.

Alinhando-me com a argumentação de Cuesta Benjumea (2003), a reflexão presente no momento da análise das informações pressupôs considerar fatores como contextos institucionais e pessoais, pressuposições ontológicas e epistemológicas imersas nos métodos de análise, uma vez que a forma como estes são utilizados influem profundamente sobre o processo de pesquisa e seus resultados. A reflexão é vista como uma habilidade humana presente e inerente às interações sociais e, precisamente por isso, se faz presente na análise e interpretação da pesquisa qualitativa.

2.3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO NO PROJETO VILLA LOBINHOS

2.3.2.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES

Meu primeiro contato direto com as atividades e coordenadores do Projeto Villa Lobinhos (PVL) se deu em 22 de janeiro de 2003 por ocasião do IV Encontro de Jovens Instrumentistas, promovido pelo Projeto e realizado no Museu Villa Lobos, em Botafogo, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. O objetivo desse Encontro, realizado desde 2000, é congrega jovens instrumentistas de vários projetos sociais da cidade do Rio de Janeiro e a partir de um contingente de cem jovens, a coordenação seleciona nove instrumentistas que cursarão por três anos as atividades oferecidas pelo PVL. O diretor, Turíbio Santos, já havia me autorizado, via telefone, a estar nesse evento como observadora. Esse foi um breve momento que durou uma tarde, mas foi importante para que eu conhecesse os coordenadores e professores do PVL.

Uma segunda inserção, aconteceu entre os dias 30 e 31 de maio e 2 de junho de 2003 quando tive a oportunidade de visitar a sede do Projeto, denominada Casa na Gávea,

conversar com pessoas envolvidas nas atividades pedagógicas e administrativas e ter um primeiro contato com alguns alunos que conheci ao acaso, por estarem ali naquele momento. Fui para o Rio com três entrevistas agendadas: Rodrigo Belchior, coordenador, Turíbio Santos, diretor e com Regina Novaes, antropóloga, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisadora dos movimentos sociais no Rio de Janeiro no Instituto de Estudos da Religião (ISER)¹⁸. Essas primeiras entrevistas me deram subsídios importantes para organizar e projetar a terceira etapa da inserção no campo que aconteceu de janeiro a julho de 2004.

Nessa ocasião tive oportunidade de participar integralmente do V Encontro de Jovens instrumentistas, Museu Villa Lobos, de 19 a 30 de janeiro. Pude observar o desenvolvimento das atividades musicais, momentos de ensino e aprendizagem musical, o repertório, recomendações disciplinares, momentos de lazer, lanche, performances musicais espontâneas onde aconteciam trocas de experiências musicais entre os jovens. Foi também nesse Encontro que iniciei os procedimentos de gravação em vídeo, com câmera digital. Assim, pude fazer registros em áudio de vídeo, gravando as cenas do cotidiano desse Encontro, com alunos, professores, pais e uma pauta prévia.

Nessa etapa, priorizei conhecer a dinâmica do Encontro, os projetos sociais participantes e me familiarizar com o contexto. Foi um exercício para que desenvolvesse minha habilidade de me aproximar e abordar as pessoas com quem iria conviver na sede do Projeto. A cada dia eu me sentia mais integrada, o que foi me dando mais liberdade para abordar as pessoas ao acaso, bater papo e colher depoimentos mediante uma conversa informal no pátio ou após as aulas.

2.3.2.2 OS ASPECTOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Minha prática de observação foi se desenvolvendo e me descortinando as possibilidades para uma maior inserção no âmbito mais interno da ONG, preparando-me para

¹⁸ Há 35 anos atua no campo das ONGs e da sociedade civil organizada, com o propósito de promover o desenvolvimento com justiça social e responsabilidade ambiental. Com sede na cidade do Rio de Janeiro, estende suas ações, também, em outros estados. Realizou pesquisas no campo social, da religião e do meio ambiente que se tornaram referências, angariando para a instituição prestígio nacional e internacional. Os parceiros mais frequentes do ISER são outras ONGs, governos locais, universidades, agências de desenvolvimento e igrejas com orientação ecumênica. Seu trabalho é voltado para quatro áreas de competência: Fortalecimento da Sociedade Civil; Violência Urbana, Segurança Pública e Direitos Humanos; Meio Ambiente e Desenvolvimento e Religião e Sociedade. <<http://www.iser.org.br>>

uma observação participante. Meu papel como pesquisadora se concentrou mais na categoria de observadora (MERRIAM, 1998, p. 101, cujas atividades são sabidas pelo grupo sendo que participar é secundário na operação de coleta das informações.

No mês de março de 2004, iniciei a última fase de minha inserção no PVL, na Casa da Gávea, local em que aconteciam as aulas de música, ensaios, atividades complementares e a administração burocrática da ONG. Priorizei, nesse início, conhecer aspectos do Projeto que me indicassem os possíveis recortes, estratégias metodológicas adequadas, encaminhamentos que me facilitassem a observação em campo e o estreitamento das relações com os informantes para a coleta de dados. Tive livre acesso às atividades ali desenvolvidas, com o apoio de Rodrigo Belchior, coordenador pedagógico, que se tornou meu aliado nos processos que tive para construir os dados da pesquisa, informando-me sobre todas as questões que eu perguntava, incluindo-me na programação das apresentações como acompanhante e apresentando-me para a rede de conexões de projetos sociais que interagem com o PVL.

O apoio de Rodrigo me propiciou que eu transitasse pelos diferentes espaços, externos, mas ligados ao Projeto como: visitas às casas dos alunos e roda de choro no Morro Santa Marta, Escola da Música da Rocinha, Projeto da Grotta do Surucucu (Niterói), salas de concertos, bares noturnos. As atividades foram as mais variadas: aulas, ensaios, entrevistas, bate papos, apresentações e reuniões, resultando em 120 horas de trabalho em campo com vários momentos registrados em áudio, vídeo e anotações no Caderno de Campo, como já foi mencionado. Participei, em dezembro de 2004, da formatura dos alunos formandos/2004, como pianista, acompanhando-os em obras camerísticas. Tal situação propiciou um maior estreitamento em nossas relações, pois nos ensaios para preparar a apresentação tivemos momentos importantes em que conversamos sobre vários assuntos e, também, decidimos juntos a concepção das obras que tocamos. Todos esses contextos contribuíram para que eu construísse uma noção da dinâmica pedagógica do PVL e, também, ampliasse minha percepção de como funcionam os projetos sociais no Rio de Janeiro.

2.3.2.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No início dessa etapa, assisti a quase todas as aulas para conhecer os alunos e os professores. Fui me familiarizando com o repertório musical e nesse processo construí

relações que implicaram exercitar o olhar e perceber o outro na sua subjetividade. Essa convivência foi, ainda, me fornecendo ferramentas da gramática e da linguagem necessária para que eu estabelecesse uma comunicação fluente entre os alunos e os professores para, então, proceder ao recorte dos participantes da pesquisa, considerando os pressupostos da etnometodologia. Isso foi possível mediante uma convivência cotidiana permeada pelo compartilhar situações de várias naturezas que não se restringiam ao aspecto do ensino e aprendizagem musical.

Assim, pude ir identificando qual seria o perfil dos participantes que poderiam responder às questões da pesquisa. A partir desses pressupostos o recorte delimitou-se nos alunos formandos de 2004 e nos dois grupos instrumentais – Choro e MPB – constituídos no Projeto. Tal opção ancora-se no fato de que esses alunos estavam concluindo os três anos de curso e experienciado quase todo ciclo proposto para o curso e poderiam falar a partir de uma vivência mais sistêmica do processo pedagógico. E, quanto aos dois grupos, considerei a diversidade de alunos em diferentes aspectos, uma vez que os mesmos eram compostos por alunos egressos, alunos em diferentes estágios no curso, tocando os mais diversos instrumentos e repertórios, origem de moradia, diferentes religiões e idade. Dessa forma, essa diversidade pode ser justificada pela própria natureza do grupo, não recaindo sobre o acaso ou sobre a minha própria arbitrariedade. Os participantes da pesquisa foram classificados de acordo com o papel de cada um na ONG. O Quadro 2 sintetiza a delimitação desse recorte, com seus respectivos grupos e nomes.

Projeto Villa Lobinhos					
Quadro dos Participantes da Pesquisa					
CONSELHO E COORDENAÇÃO	ALUNOS FORMANDOS 2004	PROFESSORES	GRUPO DE MPB	GRUPO DE CHORO	EXTERNOS AO PROJETO
João Moreira Salles Conselheiro	Ademar dos Santos Mariano Saxofone	Andréa Ernest Dias Flauta Transversal	Ademar (Sax) Igor (Fl) Leandro (Cav) Pedro (Viol) Ramon (Viol) Rafael (Cbx)	Bruno (Pand) Daniel (Tromb) Henrique (Cav) Jefferson (Pand) Jocielton (Fla) Junior (Cav) Leandro (Cav) Martins (Viol. 7 corda)	Gilberto Figueiredo Escola de Música Rocinha Francisco Frias UFF
Turibio Santos Conselheiro e Diretor Geral	Antonio Jocielton Pontilovs Flauta Transversal	Chico Sá Sopros			
Rodrigo Belchior Coordenador	Carla Mariano da Silva Verdã Flauta Transversal	Emanuelle Freitas Trompete			Regina Novaes UFRJ / ISER
	Fábio Henrique da Silva Clarinete	Luis Cláudio Violão, cavaco, trombone			Júlio e Don ONG Nós do Cinema
	Marcos Silva Trompete, Cavaquinho	Ricardo Costa Bateria e percussão			
	Wagner de Oliveira Caldas Violino	Sergio Barbosa de Souza Regente			

Quadro 2. Participantes da pesquisa do PVL.

O agrupamento do material coletado, organizado e categorizado para citações nesse trabalho resultou em quatro cadernos com as seguintes denominações:

- CEVL1 – Caderno de Entrevista 1 – Alunos formandos 2004, Grupo de Choro, Grupo de MPB – 130 páginas;
- CEVL2 – Caderno de Entrevista 2 – Diretor, coordenador, professores – 157 páginas;
- CEVL3 – Caderno de Entrevista 3 – Pessoas ligadas ao tema, externas ao Projeto 81 páginas;
- CCVL – Caderno de Campo – 107 páginas.

2.3.2.4 AS ENTREVISTAS

Além das observações, registros em áudio e vídeo, realizei entrevistas com os participantes selecionados. Optei pela entrevista aberta que pressupõe que o encaminhamento

da conversa seja determinado pelo seu próprio fluxo. Isso exige do pesquisador uma imersão intensa no momento, catalisando todo o processo de interação desenvolvido anteriormente, fruto de uma construção interpessoal que possa dar ao entrevistado um grau de confiança e descontração para que a conversa flua e ele fale sobre sua vida e seu processo de entender o mundo. Todas as entrevistas foram marcadas pelo prazer expresso dos entrevistados em estar participando e construindo comigo os dados da pesquisa com generosa disponibilidade.

Cada depoimento constitui-se como um caleidoscópio revelando várias dimensões pessoais, com perspectivas projetadas para vários aspectos como o coletivo, o institucional, o normativo, o pedagógico, o ético, o político, enfim, trata-se de um material multidimensional. Dessa forma, os depoimentos, entrevistas e bate-papos puderam sustentar o processo reflexivo de análise e interpretação de uma experiência compartilhada entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa revelando mais do que trajetórias particulares nas formas de elaborar o mundo próprio porque os atores ao narrarem suas histórias contaram como foi aprender a tarefa coletiva e compartilhada de construir, testar, manter, alterar, questionar e definir uma ordem sociocultural como propõe Garfinkel (1957), citado por Coulon (1995a).

2.3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO NA ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI

2.3.3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES

Os primeiros contatos com a Associação Meninos do Morumbi (AMM) foram feitos com o coordenador da ONG, Flávio Pimenta, que me convidou para conhecer pessoalmente o espaço, as atividades e as pessoas. Em dezembro de 2002 fiz duas visitas à ONG para conhecer pessoalmente e sondar a possibilidade daquele espaço fazer parte do campo empírico da pesquisa. Na segunda visita, agendei um encontro com Ligia Pimenta, psicóloga e coordenadora de Projetos e Programas da AMM.

A partir dessas visitas e conversas com os coordenadores da ONG obtive a permissão para realizar a coleta de dados. Muitas questões permearam nossas conversas para esclarecer minhas intenções, o formato da pesquisa, a coleta de dados e a inserção no campo. E, como se tratava de uma pesquisa acadêmica, esclareci que as questões de ordem ética e institucional seriam seguidas de acordo com o que ficasse previamente estabelecido. Expus que minha inserção pretendia uma convivência bastante intensa para entender a estrutura da ONG, seu

funcionamento e as práticas musicais. Com esse pano de fundo, meu objetivo era, como educadora musical, entender as práticas musicais, a relação das crianças e jovens com a música em um espaço alternativo de aprendizagem musical. A coordenação da AMM se mostrou receptiva para a realização de pesquisas acadêmicas na instituição, solicitando-me o cronograma, a proposta metodológica com especificações sobre as estratégias, tipos de entrevistas. Outra providência institucional foi a elaboração do documento de consentimento emitido pela UFRGS para a AMM, formalizando minha inserção nesse campo de pesquisa.

Na primeira visita tive oportunidade de conhecer a estrutura física do espaço. Pude observar algumas aulas de percussão, de violão, de dança e conheci vários professores, monitores, alunos. Assisti ao ensaio da Banda Show, o grupo que congrega todos os participantes da AMM.

Minha inserção definitiva para coleta de dados se deu de agosto a dezembro de 2004. Mudei-me para São Paulo e como a pesquisa de campo não se restringe ao campo espacial do Projeto, procurei considerar, do ponto de vista metodológico, todas as variáveis que implicam o acesso ao objeto de estudo. Assim, morar na cidade de São Paulo, a maior cidade brasileira, dominar meus receios nos diversos aspectos, teve incidência no desenvolvimento da pesquisa.

Ir para São Paulo, aprender seus códigos tácitos de segurança, dirigir pelos caminhos que me levassem ao local do Projeto, enfrentar o medo de se perder, foi sendo superado com o apoio logístico que Flávio e Ligia me dispensaram durante a minha inserção. Construí laços com as pessoas da AMM que contribuíram para minha permanência durante o tempo programado para a realização da coleta, aprofundando cada vez mais minha percepção.

Durante os cinco meses de trabalho em campo percebi a importância de estar lá, *in loco*, pois muitas das situações importantes para responder às questões de pesquisa emergiam de configurações não programadas e se amalgamaram no “aqui e agora”, ensejando recortes e refinando minha capacidade de captar as questões de fundo, as subjetividades. Senti que minha capacidade de observação crítica tinha dado um salto de qualidade e aos poucos o *self* da pesquisadora se delineava, mediante as escolhas, análise e interpretação dos fatos.

2.3.3.2 OS ASPECTOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Durante a última fase da coleta, a observação participante conduziu minha inserção e o meu olhar. No início todas as informações se apresentavam sobrepostas e misturadas no cotidiano das ações e atividades. Aos poucos, fui exercitando minha capacidade de filtrar,

separar e unir eventos de forma que começassem a fazer sentido para as questões da pesquisa, relacionadas ao processo pedagógico-musical. Fui me familiarizando com o repertório, com a linguagem dos participantes da pesquisa, estabelecendo relações durante os momentos de observação nas aulas, no pátio e espaços da ONG, convivendo com os alunos, professores e funcionários. Esse trânsito foi me abrindo fronteiras interpessoais para que eu tivesse critérios claros para fazer o recorte necessário para desenvolver a pesquisa.

Assim, pude ir identificando padrões subjacentes a uma série de aparências, que pudessem ser compreendidos mediante ao que é “*accountable*, isto é, relatável-observável-descritível que remete a um sentido e, portanto, a um processo de interpretação” (COULON, 1995a, p. 56). No caso da AMM, isso foi possível após dois meses em campo, quando realizei a seleção dos participantes da pesquisa que seriam os mais indicados para responder às questões que propus.

Dessa forma, foi o próprio campo que me indicou esse caminho e condicionou o que observar e quem. Essa dinâmica pode ser vista como um caminho tortuoso em que o pesquisador se converte em um instrumento de re-coleta de dados e em sua interpretação e o papel que adota definira a forma da parte do mundo social que estuda, assim como o tipo de dados que obtém e sua interpretação (CUESTA BENJUMEA, 2003).

A reflexão vista dessa forma, implica que investigar não é aplicar simples procedimentos ou seguir indicações teóricas, mas é um ato interpretativo, produto da interação com o mundo social. E foi através da reflexão sobre as interações sociais presentes naquele contexto, do qual eu me considerei inserida, que realizei o recorte para observar e entrevistar, especificamente, aquele grupo selecionado. No foco do processo pedagógico-musical da ONG se destacava as atividades musicais de percussão, cujo caráter se apresentou eminentemente coletivo. Esses aspectos contaram para que eu pudesse construir os critérios no quais me basearia para proceder ao recorte dos participantes da pesquisa. Dessa forma, o critério para essa seleção foi escolher professores, monitores, alunos e funcionários que estivessem ligados com à atividade de percussão em nível iniciante e intermediário e participassem da Banda Show, de preferência desde seu início.

Ser musicista foi um diferencial positivo da inserção nesse contexto, pois tínhamos um vocabulário idiomático e musical em comum que resultava em bate-papos que me forneciam pistas importantes sobre as práticas musicais, aspectos da vida pessoal e profissional dos integrantes que, no começo, eu abordava ao acaso. Esse aspecto foi de fundamental importância na última fase da coleta quando pude observar as aulas específicas dos monitores e professores selecionados como participantes da pesquisa. Inclusive, me

permitindo participar de sessões de prática instrumental nas aulas, onde pude aprender com eles, passando pelos processos de ensino e aprendizagem que eles conduziam.

As indagações me levavam aos aros mais internos da ONG, nos diferentes contextos: institucional, histórico, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. Ao ver, assistir às aulas, ver os meninos e as meninas aprendendo, brincando no pátio, se achegando perto de mim quando via a câmera fotográfica ou a filmadora, curiosos e mostrando muita alegria por estar ali era estimulante para mim. Tudo me fazia refletir e contribuía para construir o desenho metodológico da pesquisa.

Ficava claro para o mim o caráter emergente da pesquisa e que a construção da *persona* da pesquisadora ia se desenvolvendo imerso nos múltiplos e sobrepostos processos sociais aos quais eu estava vivenciando. Como ressalta Cuesta Benjumea (2003): “Los investigadores cualitativos reconocen su presencia, tratan de comprenderla y explicar sus efectos... La reflexividad contribuye a la validez y desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, el proceso reflexivo dota al investigador de un self indagador”. Neste ponto eu começava a entender, na prática, os pressupostos da etnometodologia, um dos baluartes que me orientou para os procedimentos da coleta de dados no campo empírico.

Ao me sentir mais integrada, pude abordar os participantes da pesquisa com mais naturalidade e, a cada dia, os sorrisos, olhares e acenos dos integrantes da AMM funcionavam como códigos que representavam o acolhimento e que me identificavam como uma pessoa participante do cotidiano deles. Essa condição ampliou-me o ângulo para realizar os registros em áudio e vídeo, considerando que muitas situações emergiam, como já mencionei, no aqui e agora, no contexto *mutatis mutandis* próprio da característica movediça das ONGs. Minha câmera e meu microfone sempre ativados para registrar o que eu considerasse importante, a qualquer momento, ficou incorporado na minha identidade de pesquisadora, não causando estranhamento aos integrantes da ONG. Do ponto de vista metodológico foi importante, pois se tratou de um amadurecimento, uma vez que no início da coleta eu não conseguia essa mobilidade.

2.3.3.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir da construção intersubjetiva pude realizar a seleção dos participantes que pudessem iluminar as questões da pesquisa. A seleção se processou a partir da interlocução

com as pessoas – professores, monitores, alunos, funcionários – que no fluxo da minha inserção me contavam sobre suas experiências vividas na AMM fornecendo informações importantes sobre como efetuaram e elaboraram seus processos de ensino e aprendizagem, suas decisões, trazendo no bojo os aspectos históricos, socioculturais e funcionais. Dessa forma, os depoimentos, entrevistas e bate-papos puderam sustentar o processo reflexivo de análise e interpretação de uma experiência compartilhada entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. O Quadro 3 sintetiza a delimitação desse recorte.

A organização do material coletado, organizado e categorizado para se proceder às citações nessa pesquisa resultou em cinco cadernos com as seguintes denominações:

- CE1MM – Caderno de Entrevistas 1 – Coordenadores – professores – monitores ex-alunos – 180 páginas;
- CE2MM – Caderno de Entrevistas 2 – Funcionários, ex-alunos funcionários ex-alunos, aluno - 75 páginas;
- CCMM - Caderno de Campo – 78 páginas;
- CCoMM – Caderno de correspondências por e-mails – 48 páginas.

Associação Meninos do Morumbi					
Quadro dos Participantes da Pesquisa					
COORDENADORES	PROFESSORES	EX_ALUNOS monitores das aulas/percussão	EX-ALUNOS funcionários	ALUNOS	FUNCIONÁRIOS
Flávio Pimenta Coordenador Geral Regente da BSMM	Magno Basílio Coelho "Tio Magno" BSMM - bateria	Cíntia Araújo de Paula BSMM - percussão	Claudinei Xavier de Oliveira Manutenção	Leandro Capa do CD	Anderson Barreto Secretaria Geral
Lígia Pimenta Coordenadora de Programas e Projetos	Marcelo Oliveira "Big" BSMM (ex-aluno) percussão	Luciana Fernandes Amparo BSMM - percussão	Gisele BSMM e financeiro		Alessandra Rosso BSMM - gerente geral do espaço
Nair Fortunato Coordenadora Pedagógica	Silvany "Sivuca" (ex-aluna) BSMM* - percussão		Murilo Rodrigues dos Santos Manutenção		Marco Rocha Segurança
Marcos Silva "Marquinhos" Coordenador da Percussão	Vera Oliveira BSMM - dança		"Pavilhão" BSMM - produção e sonorização		
Aluysio Rodrigues dos Santos "Irmão" Financeiro	Diana Monteiro Dança e esportes		Silvinha BSMM - dança financeiro		

BSMM - Participantes da Banda Show

Quadro 3. Participantes da Pesquisa da AMM.

2.3.3.4 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram de caráter aberto e procurei, enquanto condutora do depoimento, me colocar na condição de interlocutora capaz de me comunicar, de provocar questões de ordem pessoal, entender expressões coloquiais e acompanhar os relatos de uma forma fluente. Tal processo foi fruto da observação das propriedades formais da linguagem dos participantes da pesquisa, baseada na análise de conversação proposta na etnometodologia. Trata-se de nossa competência social para conversar com nossos pares, de forma que torne compreensíveis os comportamentos e a lógica do pensamento na fala, levando em conta o contexto, as propriedades do raciocínio prático e das ações práticas. O tempo extensivo no campo proporcionou-me essa possibilidade.

As entrevistas se constituíram em depoimentos que mostram que, além de contar suas trajetórias particulares, os participantes da pesquisa expressam formas próprias de elaborar o mundo, relacionadas a grupos sociais nas dimensões cognitiva, afetiva, ética e estética. Essa perspectiva me permitiu considerar a inter-relação entre “natureza da intersubjetividade e a constituição social do conhecimento” (HERITAGE, 1999, p. 323). Conduzir as entrevistas foi um exercício de “ouvir contar” para aprender coisas da realidade dos entrevistados e relacionar com as possibilidades e questões da pesquisa. A realização das entrevistas, recheadas de fragmentos atos da história de vida de cada um, mostrou o que é “potencialmente possível em determinada sociedade ou grupo” (ALBERTI, 2004, p. 23), além de revelar aspectos fundamentais para a compreensão das questões da pesquisa relacionadas ao processo pedagógico-musical na ONGs..

As entrevistas, sempre em forma de narrativas, foram marcadas por momentos densos principalmente nos trechos em que os participantes da pesquisa resgatavam de suas histórias, os mundos vividos por eles, os sentidos singulares que expressam suas lógicas particulares de argumentação. Esse material ao ser amalgamado no processo de análise e interpretação buscou:

Superar uma mera “colagem” de fragmentos de textos mesclados *ad hoc* implica[ando] o pesquisador [...] penetrar no complexo conjunto de símbolos que a pessoa usa para conferir significado a seu mundo e vida, alcançando uma descrição o suficientemente rica de onde obtenha-se sentido. (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 25; tradução nossa).¹⁹

¹⁹ Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados *ad hoc* implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido.

Durante a coleta, fui construindo caminhos que me permitiu um trânsito livre pela instituição o que me concedeu um significativo acesso a situações bastante internas do cotidiano da ONG. Pude, dessa forma, presenciar a encontros pessoais de Ligia Pimenta com participantes para tratar de assuntos problemáticos, entrar em sala de aula, a qualquer momento, sem ter que agendar, assistir a ensaios e reuniões com os pais dos participantes e delegações externas. Ligia reconhecia o meu papel de pesquisadora e construímos, mediante conversas, depoimentos e reflexões, uma relação que resultou em um significativo diferencial na qualidade do material coletado. Em nosso último encontro, gravado, ela expressou como percebia esse material que eu tinha nas mãos, elaborando uma análise do processo metodológico historicamente localizado:

O que você leva da instituição, não são apenas depoimentos. Você leva pedaços de pessoas daqui. Foi isso que você fez. Você entrou na vida dessas pessoas, você transitou na vida da instituição, na vida das pessoas que estão aqui, que cresceram aqui ou que tenham um papel profissional. Então, na verdade você está levando pérolas preciosas. Porque as pessoas não se abrem, não se colocam, não mostram a vida, não mostram a dor, não mostram as dificuldades, para qualquer pessoa, de qualquer jeito. Então você, também, construiu isso pra que você pudesse de alguma forma, ser merecedora. E eu acho que ter acesso a uma trânsito como você teve aqui, está ligado a uma postura da instituição de mostrar o que faz e, por outro lado, tem a ver com a sua postura, como que você lidava com as informações, com as pessoas, com os vínculos. Eu acho que isso, com certeza, acaba gerando um compromisso mútuo, uma confiança mútua que, de alguma forma, define que tipo de acesso, que tipo de trabalho, você irá desenvolver, ou não, naquela instituição, naquele momento. Eu tenho uma alta expectativa do produto do seu trabalho. (CEMM_1, p. 40, Lígia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

O percurso metodológico me conduziu a uma intensa reflexão de como olhar, entender e penetrar na complexidade do campo empírico. Nesse processo, foi-se desenvolvendo uma perspectiva que se constituiu mediante o estabelecimento de conexões com as diversas dimensões que eu percebia estar acontecendo, sobrepostas e relacionadas com o fazer musical dos participantes das ONGs observadas. Buscar a compreensão do processo pedagógico-musical instaurado nas duas ONGs ensejou uma intensa reflexão de como olhar, entender e penetrar no multicontexto das duas instituições. Tal processo, envolveu tomada de posições, propiciando o questionamento e o estudo de caráter microsocial, em profundidade, para a elucidação das duas questões principais: “o que são aquelas ONGs?” e “como se desenvolve o processo pedagógico-musical ali?”. Para responder a essas questões, a coleta de informações e a varredura da literatura envolveu o campo da educação musical, enfatizada na vertente sociocultural da música.



CAPÍTULO 3

O PROJETO VILLA-LOBINHOS: UM ESTUDO DE CASO

3.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO VILLA LOBINHOS

O Projeto Villa Lobinhos (PVL) foi iniciado em 2000 como uma das ações ligada à ONG Viva Rio. A instituição “VIVA RIO” é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter assistencial, social e cultural. Seu objetivo é valorizar positivamente a imagem do Rio de Janeiro e do País interna e externamente. Segundo texto disponibilizado em site, a ONG Viva Rio:

mobiliza indivíduos, associações e empresas para, juntos, construírem uma sociedade mais justa e democrática [...] nos últimos sete anos vem transformando necessidades sociais em oportunidades de ação, promovendo uma cultura de solidariedade e de paz”. Hoje está presente em cerca de 350 favelas e comunidades pobres da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, investindo na educação, no desenvolvimento e na superação da violência (VIVA RIO, 2003).

O PVL tem por objetivo promover a educação musical com a perspectiva artística, cultural e técnica para adolescentes, entre 12 e 20 anos, residentes em diversas comunidades da periferia urbana e favelas do Rio de Janeiro. O Projeto oferece uma formação musical por meio de aulas sistemáticas, com uma proposta curricular modulável, com vistas à profissionalização desses jovens como músicos.

O Projeto tem a direção geral do violonista Turíbio Santos, a coordenação pedagógica do flautista e educador musical Rodrigo Belchior e supervisão logística de Greyce Pimentel. A administração das questões jurídicas e burocráticas são responsabilidades da ONG Viva Rio, com o apoio do Instituto Moreira Salles e do Museu Villa-Lobos, além do patrocínio de amigos do projeto, denominados de “padrinhos” e “madrinhas” dispostos a “adotar” os jovens. Desta forma o PVL é financiado pelo mecenato privado de pessoas físicas que investem em projetos culturais e educacionais além de uma verba doada pessoalmente por João Salles, o idealizador do Projeto, juntamente com seu filho João Moreira Salles e o presidente da ONG Viva Rio, Rubem Cesar Fernandes.

Desde 2000, a coordenação do PVL realiza durante o mês de janeiro, no Museu Villa-Lobos desde 2001, um encontro de duas semanas com mais de uma centena de jovens adolescentes provenientes de vários projetos sociais da região metropolitana do Rio de Janeiro que incorporam prática musical em suas atividades. Dessa forma os jovens já vêm com interesse na prática musical, já tocam, geralmente de ouvido, algum instrumento musical ou cantam, mas não têm a oportunidade de ter uma formação mais aprofundada. Durante o encontro de verão eles têm oportunidade de ter aulas de violão, cavaquinho, iniciação musical, instrumentos de percussão, canto coral, instrumentos de sopro e cordas, prática de conjunto e assistir a palestras sobre música brasileira.

Segundo o critério do Projeto, são selecionados a cada ano, nove jovens que terão a oportunidade de uma formação específica no instrumento de sua escolha, além das aulas complementares de teoria musical, informática e apoio pedagógico. Ao todo, o PVL pode atender 27 alunos, 9 em cada turma, considerando sua duração de três anos. O número de participantes do Projeto permite que as turmas tenham uma dinâmica que possibilita um maior convívio e a troca de experiências, incidindo no fortalecimento das relações sociais e também no sentimento de pertencimento dos jovens em relação ao Projeto. Esses alunos recebem aulas de percepção musical, harmonia, arranjo, instrumento principal e completar, orientação escolar e prática de conjunto e prática de orquestra.

A prática de conjunto, uma das propostas do Projeto, tem como resultante a Orquestra Villa Lobinhos, composta por uma média de quarenta participantes, regida pelo maestro Sérgio Barboza, com ensaios semanais aos sábados pela manhã e integrando todos os alunos e ex-alunos do Projeto. O repertório abrange diferentes estilos e gêneros da música erudita e popular. A Orquestra foi uma forma encontrada pela coordenação do Projeto para acolher os alunos egressos que terminam o terceiro ano. Os alunos vêm se apresentando ao público a convite de eventos beneficentes em salas de concertos no Estado do Rio de Janeiro e fora do Estado, em mini-concertos didáticos realizados no Museu Villa-Lobos, além de diversos espaços como escolas, ONGs, empresas públicas e privadas, tendo um significativo destaque na mídia regional e nacional.

Uma outra forma de prática de conjunto pode ser conotada como a organização de grupos musicais espontâneos cuja formação acontece pela iniciativa dos próprios alunos, que escolhem seus integrantes, repertório, dias de ensaio. Segundo Turíbio Santos, o objetivo desse trabalho é “desenvolver no aluno a capacidade de improvisar, arranjar, realizar novas descobertas, e principalmente questionar o próprio trabalho, despertando o pensamento criativo”.

Dessa prática já se constituíram o Grupo “Isto é Brasil” de MPB e o Grupo de Choro, caracterizados pelo interesse nesses estilos e cuja configuração foi constituída a partir da junção dos instrumentos musicais de interesse de cada membro do grupo. Outros grupos musicais são constituídos pontualmente para atender as especificidades das apresentações para as quais são convidados. As apresentações e os ensaios constituem-se, também, um momento de aprendizagem considerando que os alunos exercitam suas escolhas de repertório, a capacidade de improvisar, de ler partituras e tocar em diferentes contextos.

Turíbio e Rodrigo apontam alguns cuidados no Villa Lobinhos, como, por exemplo, o acompanhamento escolar e o conhecimento das condições de vida dos alunos que podem apresentar contextos muito díspares:

Tem um garoto que era pivete de rua, abandonado completamente, sem um parente no planeta terra, entende? Tem o outro que é pobrezinho, mora lá no último subúrbio do Rio de Janeiro, mas tem família constituída, certinha, não tem dinheiro, entende? Então de repente, esses dois, são dois garotos diferentes, você tem que moldar a escola segundo eles, pra que eles realmente levem resultados...(CEVL_2, p. 8, Turíbio Santos, diretor geral, 02/06/2004).

Sobre as três desistências ocorridas durante esses quatro anos de implantação do PVL, Turíbio destaca que uma foi porque o aluno optou pelo crack, outra porque o aluno vivia uma vida complicada e era um fora da lei, e a terceira, porque o aluno realmente não conseguiu seguir o ritmo do Projeto e desistiu. E, ele próprio analisa: “Mas isso daí em 4 anos foram três perdas em 4 turmas, se você considerar que cada turma é de nove alunos, quatro vezes nove é igual a 36, perdemos três, é menos que 10%.” (CEVL_2, p. 13, Turíbio Santos, diretor geral, 02/06/2004).

3.1.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO



Foto 01. A Casa da Gávea.

O PVL localiza-se na Rua Marques de São Vicente, n. 508, na Gávea. Trata-se da antiga residência da família Moreira Salles que foi cedida para as atividades do Projeto. A Casa da Gávea (CG) como todos a denomina, fica escondida por

muros altos e os portões só abrem após o acesso eletrônico. Trata-se de uma casa grande, de arquitetura arrojada, marcando um estilo de viver com espaço e conforto, que foi adaptada para as atividades do Projeto. Possui seis cômodos espaçosos: quatro quartos, uma grande sala em três ambientes, cozinha, terraço, piscina, churrasqueira e três banheiros. É toda ajardinada e se constitui em um ambiente bastante aconchegante e agradável.

O fato da CG se localizar na Gávea, um bairro de classe alta na cidade do Rio de Janeiro, pode ser emblemático pois está edificada ao lado da Favela da Rocinha, uma das maiores da cidade, representando concretamente a convivência com a desigualdade social. A proximidade de dois bairros é marcada por um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos mais discrepantes da cidade. Ao lado da CG encontra-se instalado o Instituto Moreira Salles, um complexo cultural de alto padrão que oferece atividades de cinema, museu de fotografia, banco de dados da obra completa de Pixinguinha, entre outros acervos de arte e cultura de excelente nível editorial e artístico.

Todos os cômodos da casa foram adaptados para as aulas: lousas com pentagrama nas paredes, vários instrumentos de percussão, uma mini-biblioteca e alguns pianos. É uma estrutura física que comporta o número de alunos, em torno de 27, como propõe o Projeto, mas tem uma grande sala para atender aos quarenta integrantes da Orquestra Villa Lobinhos.

As salas são equipadas com instrumentos musicais utilizados para as aulas. A sala maior é dividida em dois ambientes, com aproximadamente 50 m²; tem um piano de meia cauda, marca Petroff, e é o local onde se ministram as aulas em grupo como percepção, ensaios da Orquestra Villa Lobinhos, ensaios dos grupos instrumentais e as apresentações musicais internas. Em outro cômodo encontram-se duas baterias e os instrumentos de percussão como pandeiros, tan-tan, triângulos, afoxé, cuíca, atabaques, entre outros. Na sala de administração estão dispostos dois computadores com programas musicais instalados para os alunos utilizarem, uma biblioteca com publicações sobre história da música, partituras e CDs. Tem também uma TV 20 polegadas com vídeo e DVD e aparelho de som. Uma outra sala, com dois pianos de armário disponíveis, é utilizada para aulas de flauta transversal, violino, clarineta e saxofone.

O espaço constitui um fator determinante na dinâmica das aulas e dos encontros, pois não há tratamento acústico, ouve-se sons sobrepostos quando acontece mais de uma aula, ao mesmo tempo. Também, promove um maior cruzamento das pessoas que integram o Projeto, favorecendo uma aproximação física, bate-papos e encontros musicais inesperados.

A cozinha é utilizada como entrada dos alunos e funcionários constituindo-se um ponto de encontro. As conversas descontraídas dos participantes do Projeto emergiam com frequência naquele espaço, onde se servia lanches para todos os alunos.



Foto 02. A Casa da Gávea - Ensaios.

A configuração do espaço, uma casa, se apresenta como um dos fatores determinantes da dinâmica das relações sociais, dos encontros, das conversas, das brincadeiras e, até mesmo, dos momentos de lazer proporcionado pelo espaço com a piscina e churrasqueira, disponíveis de acordo com a agenda das atividades.

Pode-se perceber que existe uma afinidade entre os alunos com muita movimentação espontânea no sentido de promover a música. Esse espaço proporciona um ambiente social muito propício para se fazer, se aprender e para se ensinar música. Para Turíbio Santos:

...a música cria ambiente para a convivência e a convivência cria ambiente para mais música. É um ciclo. Isso acontece muito lá no Villa Lobinhos e você deve ter visto que eles mesmos criaram grupos...Grupo de choro, grupo de... e agora estão até criando um grupo de jazz, de metal... (CEVL_2, p. 18-19, Turíbio Santos, diretor geral, 30/06/2004).

3.1.3 A ESTRUTURA INSTITUCIONAL

O PVL trata-se de um projeto social que possui uma autonomia no que concerne a sua gestão acadêmica, financeira e logística mas, sua natureza jurídica está ancorada nas bases legais e estatutárias da ONG Viva Rio. João Moreira Salles, membro do Conselho do PVL, esclarece:

Não é uma ONG, é um projeto abrigado dentro de uma ONG, quer dizer, quem administra o projeto é o Viva Rio. Não é um projeto do Viva Rio, é um projeto que nasce de uma conversa minha com o Rubem César, um projeto que se chama Villa Lobinhos e que precisa ser administrado por alguém. O que significa administrar? Gestão de recursos, pagamento de vale transporte, funcionamento da casa, tudo isso. O dia-a-dia do projeto é gerido pelo Viva Rio. Então, ele é um projeto que está aninhado dentro de uma ONG, mas ele não é em si uma ONG (João Moreira Salles, entrevista em 01/10/2005).

Pode-se atribuir essa constituição híbrida e específica ao germe da concepção do PVL que, como relata João Moreira Salles, vem de um desejo de seu pai, Walther Moreira Salles de fazer uma contribuição pessoal para o projeto social:

Eu digo pessoal porque ele não queria que fosse uma contribuição através de pessoa jurídica, do banco ou de qualquer empresa que ele tivesse, ele queria que fosse uma contribuição pessoal em nome dele. Por que isso? Porque ele achava que havia essa idéia – que ele considerava equivocada de que no Brasil as pessoas, digamos a elite financeira brasileira, a elite econômica brasileira, não tem um compromisso com o país etc e tal, e de fato isso é verdade...e para tanto papai resolveu fazer um gesto que na época era de um valor muito importante. (João Moreira Salles, entrevista em 01/10/2005)

Dessa forma, questões ligadas ao aspecto jurídico do PVL estão amparadas no Estatuto da ONG Viva Rio o qual prevê a participação de associações civis interessadas no desenvolvimento do objetivo social da instituição, previsto no seu Artigo 3º. que destaca o caráter social com foco nos processos de desigualdade e exclusão social. A mobilização da sociedade civil nos seus diversos segmentos, privado, público e não governamental é um dos propósitos da ONG Viva Rio:

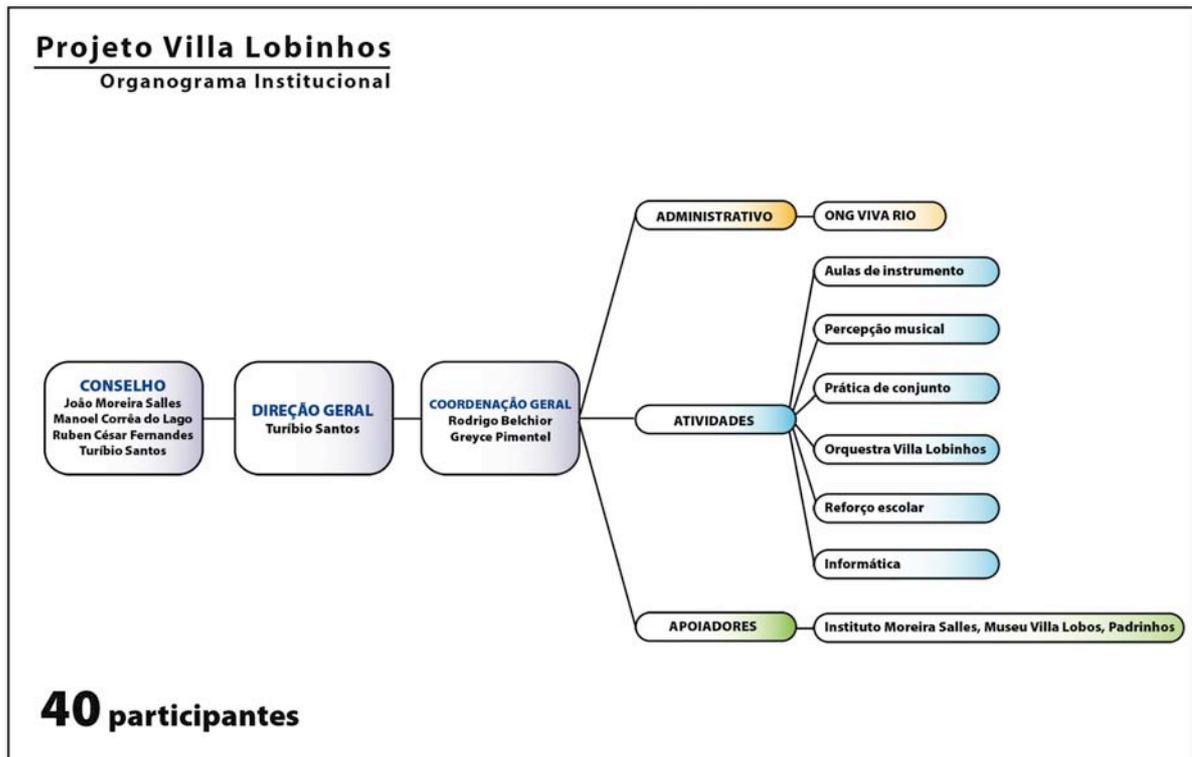
Artigo 3º - A Instituição se destinará às seguintes finalidades:

- a) - Promover eventos, encontros e projetos que aproximem os vários setores da sociedade do Rio de Janeiro e do País em torno de objetivos comuns;
- b) - Mobilizar os diferentes setores da sociedade civil organizada para a criação e o desenvolvimento de ações que visem valorizar a imagem do Rio de Janeiro e do País;
- c) - Apoiar projetos sociais que visem à melhoria da qualidade de vida no Rio de Janeiro e no País;

- d) - Promover e realizar publicações de trabalhos escritos e audiovisuais, seminários, cursos, debates, conferências e congressos sobre a qualidade de vida no Rio de Janeiro e no País visando maior conscientização e participação de cada cidadão;
- e) - Promover e apoiar pesquisas que contribuam para a superação dos problemas do Rio de Janeiro e do País;
- f) - Realizar trabalho junto à opinião pública, objetivando despertar sentimentos de responsabilidade pelo bem comum e de generosidade para os menos favorecidos;
- g) - Dedicar atenção especial aos problemas de segurança no Rio de Janeiro e no País, buscando junto aos órgãos do governo e à sociedade formas pacíficas e legais de fortalecimento dos direitos da cidadania;
- h) - Buscar patrocínio para projetos com a comercialização de publicações, camisetas e outros materiais destinados à divulgação e informação sobre os trabalhos da Instituição, podendo ainda, participar de empresas comerciais, de prestação de serviços, de venda de publicidade em sua Home-Page e demais produtos Fair Trade Brasil comercializados pela Instituição, desde que o produto de tais comercializações reverta integralmente para realização de novos trabalhos ou continuação dos já existentes;
- i) - Promover cursos, sistemas de formação, seminário e outros métodos de capacitação para o trabalho de crianças, jovens e adultos em situação de risco social;
- j) - Desenvolver empreendimentos geradores de emprego e renda para população desassistida;
- k) - Atender a demanda de projetos sociais nas diversas áreas da engenharia, arquitetura e paisagismo de nossa cidade, em relação a melhor qualidade de vida de nossa população, principalmente, as em situação de risco; e,
- l) - Representar e defender os interesse de cada membro de nossa sociedade, no Estado e/ou em qualquer parte do país, de forma coletiva e/ou individual, em ações objetivas, em Juízo ou fora dele, com relação à violência pela falta de segurança pública e pela falta de estabilidade social e econômica, inclusive, no direito do consumidor, visando sempre uma melhor qualidade de vida da população em um todo (Rio de Janeiro - RJ, 28 de agosto de 2000; VIVA RIO, 2005).

A necessidade do Projeto ter um vínculo com uma pessoa jurídica revela a importância da burocracia e do papel institucional para se imprimir legalidade e legitimidade nos processos ou iniciativas, quer seja de caráter pessoal ou institucional, envolvendo segmentos da sociedade civil. Tais ações não podem prescindir de aspectos formais para gerir os diversos aspectos de ordem legal de uma organização social. Em relação à burocracia na gestão do PVL destaca-se a solicitação de um documento aos pais que autorize viagens, deslocamentos e a veiculação da imagem dos alunos na mídia; a necessidade de um registro no Projeto para legitimar a participação de menores de idade em apresentações musicais; registro de entrega de passes de ônibus – cada aluno recebe todos os passes necessários para o seu deslocamento para o Projeto e para as apresentações; registro de entrega da cesta básica, no valor de R\$ 35,00 mensais.

A estrutura funcional para a manutenção do Projeto consta de funcionários, professores e coordenadores representada no Quadro 4. Trata-se de estrutura enxuta que congrega pessoas cujas funções estão voltadas para atender às atividades desenvolvidas no PVL, sintetizadas no organograma a seguir:



Quadro 4. Organograma do Projeto Villa Lobinhos (PVL).

O corpo institucional do PVL, composto do Conselho, Coordenadores, professores e funcionários está sintetizado como mostra o Quadro 5.

Projeto Villa Lobinhos				
Estrutura funcional do PVL				
FUNÇÃO	CONSELHO	COORDENAÇÃO	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS
NOMES	João Moreira Salles	Turíbio Santos	Andréa Ernest Dias Flauta Transversal	Greyce Pimentel
	Manoel Corrêa do Lago	Rodrigo Belchior	Chico Sá Saxofone	Márcia Maria
	Ruben César Fernandes		Fábio Ferreira Violoncelo	
	Turíbio Santos		Bia Paes Lemes Percepção e Teoria Musical	
			Luis Cláudio Soares Violão	
			Ricardo Costa Percussão	
			Rogério Nascimento Orientação Escolar	
			Sérgio Barboza Prática de conjunto	
			Frederico Barbosa Violino	
			Emmanuelle de Freitas Brito da Silva Trompete	

Quadro 5. Estrutura funcional do PVL.

O corpo de professores é móvel, pois depende da escolha dos alunos que são selecionados. A cada ano, dependendo das preferências dos alunos são contratados novos professores ou dispensados, caso não haja aluno para determinado instrumento. Rodrigo Belchior coordena as várias atividades do Projeto, o que exige uma versatilidade e conhecimento para providenciar os encaminhamentos na gestão da instituição. Foram vários os momentos em que pude perceber sua dedicação e firmeza em questões relacionadas à disciplina, burocracia, didática, organização, que descreverei a seguir. Rodrigo viveu sua infância e sua adolescência no Morro Santa Marta onde começou a estudar música em projetos sociais e, também, iniciou sua atividade como educador musical. Ingressou na UNIRIO e em 2002 concluiu o curso de Licenciatura em Música. É flautista, mas também

toca guitarra, violão, instrumentos de percussão, canta, revelando uma versatilidade musical. Para Rodrigo, administrar o Villa-Lobinhos é como administrar um time:

Estou tendo contato com um time que, não é só de professores, mas como também de alunos, monitores. Temos monitores dentro do projeto e controlar, principalmente, as apresentações... eu tenho que estudar a minha agenda e, geralmente eu faço isso no domingo, saber o que está acontecendo, porque senão cara, eu esqueço de algumas coisas...mas é muito gostoso, muito bom! (CEVL_2, p. 52, Rodrigo Belchior, coordenador, 06-12-2004).

Rodrigo acumula muitas funções no projeto ligadas a diferentes dimensões como: a pedagógico-musical, a burocrática, a psico-pedagógica, ou seja, dimensões de ordem objetiva e prática e, também, de ordem subjetiva no âmbito das inter-relações. Esta questão relaciona-se também com as diversas dimensões presentes na gestão de um projeto social cujos aspectos têm especificidades que lhe imprimem uma identidade. O número de participantes possibilita ao Rodrigo gerenciar questões que, certamente, impõem a ele sobreposições de atividades, responsabilidades e tomadas de decisões.

Como coordenadores do Projeto, Rodrigo e Greyce têm a responsabilidade e o compromisso de acompanhar o que acontece com os participantes. Assim, toda dúvida, problema ou qualquer acontecimento deve ser comunicado. Esse procedimento revela as dimensões que se entrelaçam quando um aluno entra para o Projeto. Não se trata, exclusivamente, de ensinar e aprender música; os ensaios, as apresentações, a família, a escola, os encontros, os trajetos de ida e volta da casa para o Projeto, os grupos que se formam, as viagens, as ausências e as presenças, tudo isso parece circunscrever o envolvimento de todos. Pode-se inferir que a partir daí, as relações, as subjetividades e intersubjetividades, o mundo social de cada um passa a se configurar na totalidade do Projeto.

3.1.4 A IMPLANTAÇÃO E OS RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos que mantém o PVL são de natureza privada cujo investimento inicial foi originado de uma doação feita por João Salles:

Eu acho que papai era exceção. Existem várias outras, mas ao contrário por exemplo do que acontece nos Estados Unidos - em que a pessoa que tem sorte de com seu trabalho e seu empenho realizar um sonho, ficar rico etc e tal, tem a necessidade de devolver parte disso para a comunidade em projetos sociais, fundações e filantropias - essa não é uma idéia brasileira, infelizmente. E, portanto, papai queria - estava

cansado de ouvir essa historia de que as elites são egoístas e etc e tal - resolveu fazer um gesto que, na época, foi de um valor muito importante (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005).

De acordo com Bolívar (2002) “o sentido de uma ação, o que lhe faz inelegível, só poderá vir dado pela explicação narrada pelo agente sobre as intenções, motivos e propósitos que tem para ele em curto prazo, e mais amplamente, no horizonte de sua vida”¹. Partindo desse pressuposto o depoimento de João Moreira Salles revela fatos significativos para a compreensão do sentido das ações que amalgamaram o início do Projeto no que diz respeito à concepção, estrutura jurídica e institucional, localização, enfim, sua morfologia. O desejo de investir uma quantia de seu patrimônio pessoal em uma estrutura que tivesse autonomia constitui certas características do PVL, a partir das reflexões sobre o papel das ONGs na cidade do Rio, envolvendo Walther Salles, Rubem Cesar Fernandes², presidente da ONG Viva Rio e o próprio João Moreira Salles. Pensou-se em um trabalho voltado para a educação musical diferenciado das inúmeras ONGs que vinham se constituindo naquele momento, buscando uma concepção específica. Dessa forma, uma das vertentes para se estruturar o PVL partiu da premissa de se constituir um projeto social que não massificasse o conhecimento, mas que, ao contrário, privilegiasse indivíduos de comunidades pobres que demonstrassem o desejo de estudar musica e que pudessem, assim, ter uma formação aprofundada, como esclarece João Moreira Salles:

...e eu não tinha idéia. Então, fui conversar com o Rubem Cesar, da [ONG] Viva Rio, e eu disse que queria doar na época, acho que é importante dizer o valor, já que é uma tese de doutorado, eram 600 mil dólares que correspondiam a 600 mil reais porque era na época do dólar um pra um... o que não é pouco dinheiro no Brasil. E eu e o Rubem tivemos [algumas] conversas, alguns almoços e jantares e o Rubem me apresentou um conceito que eu gostei, que é o conceito da excelência. Ele me dizia o seguinte: “olha, no Rio já existem uma série de projetos sociais que são muito bons e muito importantes, que massificam o conhecimento, seja o conhecimento acadêmico, seja o conhecimento esportivo, seja o conhecimento cultural. Tem-se projeto pra 100 crianças jogarem futebol, projetos para 100 crianças aprenderem música, projetos de balé que massificam o balé nas comunidades carentes e tal, e todos esses projetos são fundamentais e importantes. O que faltava na avaliação do Rubem era um projeto que fizesse e que complementasse o projeto de massificação, ou seja, que fosse um projeto que gastasse mais por aluno e portanto que tivesse menos alunos. (João Moreira Salles, 01/09/2005)

¹ “El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida”.

² Rubem Cesar Fernandes é um dos fundadores da ONG Viva Rio, antropólogo, mestre em Filosofia pela Universidade de Varsóvia (Polônia) e PhD em História do Pensamento Social pela Universidade de Columbia (EUA). Desde 1995 é secretário-executivo do ISER (Institutos de Estudos da Religião). É autor de “Vocabulário de Idéias Passadas – Ensaio sobre o fim do socialismo” (1993), “Romarias da Paixão” (1994), “Privado, porém Público” (1996) e “Novo nascimento – os evangélicos em casa, na igreja e na política” (1998, com outros autores). No ano de 2000 recebeu a Medalha Pedro Ernesto.

A partir dessa análise, Rubem Cesar Fernandes sugeriu que se montasse um projeto que abrigasse poucos meninos e com música, argumentando que existe uma vitalidade natural da cidade do Rio de Janeiro em torno da música, e se

aproveita uma coisa que já existe, que viceja pela cidade, que é desejo de fazer música e você tenta escolher meninos e meninas de uma determinada faixa etária – e a nossa faixa etária é de 10, 11 anos até 17 anos – que não tenham condições, enfim, de aprender música com professores particulares, universidades privadas [...] e que então se de a esses alunos a possibilidade de uma formação que eles teriam se tivessem nascido com dinheiro, com posses e com possibilidades de acesso a tudo que nós que temos dinheiro podemos ter (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005).

Assim, o PVL foi concebido para atender a esse perfil de aluno que em um “projeto de massificação” não teria condições de ter uma formação musical sistemática e aprofundada. E, ressalta que o paradigma da excelência na qualidade do ensino é importante para as comunidades “até por uma questão simbólica” (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005).

Os princípios éticos e a administração dessa verba é regida pelo estatuto da ONG Viva Rio. Desta forma o Projeto Villa-Lobinhos é financiado pelo mecenato privado de pessoas físicas que investem em projetos culturais e educacionais. Sobre a instituição desse formato, a entrevista de João Moreira Salles é bastante esclarecedora que sublinha como foi pensado a estabilidade dos recursos financeiros para manter o Projeto:

Tem um conceito de uso dos recursos que é importante dizer: aos 600 mil reais foram acrescentados outros 400 mil reais de doações familiares, de papai e de meus irmãos. Isso dá ao Villa Lobinhos um patrimônio de um milhão de reais. Esse patrimônio nunca diminui, a gente nunca entra nesse patrimônio que gera essa receita da aplicação financeira e o projeto vive da aplicação financeira desse principal. Digamos assim: descontando a desvalorização e a inflação, então, sempre terá esse um milhão de reais, mais a inflação e viverá sempre da aplicação, da receita da aplicação financeira desse recurso, o que dá para manter nove alunos. No segundo ano, a gente buscou – seguindo o mesmo princípio de papai de não querer que esse projeto fosse apoiado por empresas e sim por pessoas físicas – um grupo de pessoas que, comigo à frente, chamamos de padrinhos, pessoas que, às vezes sozinhas ou em grupo, patrocinam um menino, um aluno ao longo de três anos. Hoje em dia, o projeto conta com pelo menos 15 a 20 padrinhos; cada aluno custa em torno de 800 reais por mês. Então o principal, aquele dinheiro inicial de um milhão de reais consegue manter em classe uma turma, as outras duas turmas - já que são três anos - são mantidas por padrinhos [que] vem das mais diversas áreas da vida brasileira, desde pessoas do mundo financeiro, do mundo comercial, até atores, atrizes, gente que se junta para patrocinar; às vezes têm 4 ou 5 pessoas que se juntam e mantém um aluno patrocinado ao longo do Projeto (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005).

Essa forma de administrar os recursos financeiros do PVL resultou em um patrimônio pertencente ao Projeto que lhe garante a perenidade, a continuidade de pelo menos uma turma. Como os outros dois anos são bancados pelos padrinhos, a idéia de João Moreira

Salles é estender essa autonomia financeira ao curso todo e “conseguir doações para o principal, de forma que, com o tempo, a aplicação financeira desse principal consiga manter três turmas em vida que é o tamanho do Projeto hoje”. Tal situação garantiria que o Projeto pudesse funcionar durante os três anos, independentemente de padrinhos ou madrinhas, tornando-se “auto-sustentável e autônomo”. Esse depoimento revela uma outra lógica de se pensar em projetos sociais no que concerne aos recursos necessários a sua manutenção. O patrimônio do PVL lhe garante um lastro de permanência inibindo situações de vulnerabilidade, que é uma das grandes problemáticas das ONGs brasileiras (FERNANDES, 2002; KISIL, 1997; LANDIM, 2002).

Dessa forma, a captação de recursos não é uma questão tão problemática para o PVL como reforça Turíbio Santos:

A nossa captação de recursos, a rigor, não colocou muitos problemas porque é uma doação da família Moreira Salles, uma doação mesmo. Não passa por nenhuma lei de incentivo fiscal e o João Moreira Salles faz com que realmente o movimento seja solidário. Ele inclusive convenceu outros milionários, pessoas muito ricas a ajudarem, porque cada garoto custa caro num projeto desse, acaba custando mais ou menos algo como 700 reais por mês (CEVL_2, pág 11, Turíbio Santos, diretor geral, 02-60-2004).

3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

3.2.1 DA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO VILLA LOBINHOS

Como mencionado, o PVL tem, enquanto instituição, o marco histórico de seu início em janeiro de 2000, por ocasião da realização do Primeiro Encontro de Jovens. Trata-se de um momento pontual em que se consubstanciou a idéia de João Salles, compartilhada com outros entrevistados que protagonizaram, de forma determinante, o início do Projeto. Entretanto, a partir da elaboração das narrativas dos entrevistados, entrelaçando os fragmentos de suas histórias de vida com a história do PVL, é possível inferir que esse início pode ser interpretado como um recorte de um *continuun* de uma linha histórica que integra outros momentos determinantes para a construção da identidade do mesmo. Sua natureza comunitária amalgamada com a idéia de realizar um trabalho musical profícuo e permanente é fruto de um processo histórico que teve início bem antes do ano 2000, com uma solicitação de pessoas moradoras do Morro Dona Marta, como relata Turíbio:

Assim que eu assumi o Museu Villa Lobos, em 86...eu vi, imediatamente, que no bairro tinha uma questão social, que era essa favela aqui, o [Morro] Dona Marta³. Então, a gente tem que ficar atento, porque o Museu vem pra ensinar também... vem pra ter uma relação com o bairro, o museu não vem só pra guardar o Villa-Lobos para pesquisadores estrangeiros ou de curso superior. E por sorte apareceu este pedido, quer dizer que o vínculo foi criado com o Museu imediatamente, o vínculo social, entende? Então, por isso que vem desta época e foram duas pontes construídas assim que eu comecei a dirigir o Museu... uma foi essa e a outra foram os mini concertos didáticos, que também é muito forte, porque traz as crianças [das escolas] para o Museu, faz um elenco de jovens músicos. Atualmente temos sessenta músicos fazendo apresentações aqui e eles tocam para quase oito mil crianças (Turíbio Santos, entrevista em 02/06/2004).

A compreensão do processo histórico da constituição do PVL leva em conta as narrativas dos entrevistados que trazem à tona fragmentos históricos que se reportam a um trabalho iniciado em 1986, pelo Museu Villa Lobos, dirigido por Turíbio Santos. Muitos dos que iniciaram o PVL, viveram relações de interações cotidianas cuja experiência prática se refletiu na esfera da institucionalização de um projeto social. Estão presentes no processo as subjetividades e idiossincrasias, emoções que imprimem ação, movimento e vida ao relato. Ao se dar voz à experiência subjetiva sobre determinado objeto, oportuniza-se a possibilidade de se ter vários pontos de vista do mesmo fenômeno.

Uma das convergências sobre a história do Projeto, a partir das narrativas dos entrevistados, é que sua origem reporta-se ao ano de 1986, mediante uma solicitação da Comunidade do Morro Dona Marta. Turíbio recorda-se que tratam das “preparações do centenário de Heitor Villa-Lobos” quando foram consultados sobre possibilidade de “ajudar a fazer uma escola de música pra crianças carentes ali do Morro” e fizeram uma “tentativa”.

Esses depoimentos evidenciam perspectivas diferentes sobre o mesmo fenômeno. Narram como se constitui o PVL e contribuem para a recriação de um passado recente imerso nas memórias de cada um deles e permeado por suas histórias de vida. Interessa aqui,

entender os mecanismos que criaram esse passado construído, para a partir daí pensar na visão do narrador do passado, buscando inclusive, num segundo momento, o entendimento analítico-histórico dos fatos acontecidos. Essas versões variam, inclusive, dentro das próprias narrações da história de vida, pois cada contar da

³ O Morro de Dona Marta, tem aproximadamente 2.500 domicílios e uma população estimada em 10 mil moradores. A ocupação da área começou por volta de 1940, por famílias que vieram principalmente do norte fluminense e do sul de Minas Gerais. A partir do início da década de 60, como em todo Rio de Janeiro, deu-se um grande fluxo de nordestinos em direção ao morro. A migração cessou juntamente com os limites geográficos da favela. Nos últimos dez anos, a comunidade vem sofrendo visível processo de pacificação, graças às intensas atividades comunitárias voltadas para a evasão escolar e opções de lazer.

(<http://www.soft.com.br/CafeCultural.nsf/paginas/CafeCultural&Projetos_Sociais&D_Marta> Acesso em: 9 mar. 2004).

história é único, já que marcado pelo presente do narrar, que varia, e pela memória, que é mutável” (NEVES et al., 2002).⁴

Turíbio começou essa experiência com seus alunos de violão, de licenciatura da UNIRIO. Selecionou alunos que tivessem origem em comunidades pobres e que não fossem “só professores de violão, mas também pedagogos”. Seus critérios para o início do trabalho foi começar com instrumentos de fácil aquisição como: violão, flauta-doce e percussão, uma vez que o local já fora garantido pela igreja católica ali instalada, um centro cultural, que estava desativado.

O projeto foi financiado pelo Museu Villa Lobos que provia uma bolsa de meio salário mínimo da época para os professores, ainda alunos do curso da UNIRIO. Turíbio destaca:

A resposta de lá foi espetacular, no primeiro ano. Algo em torno de 300 alunos inscritos e durante o ano, muitas desistências, lógico que era a grande novidade. Mas ficava sempre um número significativo, próximo de uma centena de alunos. Na etapa posterior do projeto, os participantes foram se formando e então você tem o exemplo do Rodrigo Belchior, do Fábio Almeida do violoncelo, o Luiz Cláudio Silva do trombone e do violão. E quando eles foram crescendo como músicos, nós os adotamos como monitores, então esses professores foram se retirando devagarzinho, os professores da UNIRIO e os garotos foram assumindo esse lugar. Na medida que os garotos foram assumindo esse lugar, eu fui procurando outros patrocínios para que a gente pudesse pagar bem aos garotos (Turíbio Santos, entrevista em 02/06/03).



Foto 03. Primeira escola na Comunidade Dona Marta.

Durante o trabalho desenvolvido na década de 80 no Morro Dona Marta, Turíbio enfrentou dificuldades para implantar um projeto social ligado à música, principalmente com a comunidade dos padres mais antigos do morro que foi hostil ao projeto. Os padres eram ligados à Congregação Santo Inácio, centenária no Rio e se

sentiram ameaçados no seu espaço de atuação de caráter assistencialista. Mas, como a solicitação veio da própria comunidade, Turíbio teve força na argumentação e implantou a

⁴ Encontro Regional de Teoria e Metodologia da História, organizado em 2002 na USP. (<<http://www.revistatemalivre.com>>. Acesso em: 9 set. 2003).

Escolinha de Música, onde Rodrigo, Luiz Cláudio e Fábio começaram seus estudos para posteriormente se tornarem monitores da Escola.

Alguns anos depois, outra situação de atrito com os padres agravou-se e a Escola foi transferida para o Museu Villa Lobos, bancada pela Academia Brasileira de Música. Como foi preciso ampliar os recursos, os próprios professores/monitores começaram a elaborar projetos para as entidades públicas e privadas para conseguir verbas, possibilitando exercitar a prática de aprender a captar recursos e argumentar sobre seu valor. Turíbio destaca a atuação de Rodrigo Belchior como agente cultural, já naquela época, em meados de 1980, que já começara seu exercício de educador musical, coordenando o projeto e buscando patrocínio na Secretaria de Cultura Estadual e Municipal.

Os depoimentos de Turíbio, além de propiciarem uma perspectiva histórica sobre a gênese do Projeto, catalisam questões sobre os imbricamentos dos movimentos sociais e os espaços sociais e culturais se constituindo como “instituições politizantes da sociedade civil” as quais redefinem as fronteiras da política institucional (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 502). A fala de Fábio, professor de violoncelo no PVL, corrobora o depoimento de Turíbio e ressalta a construção de sua identidade musical e social associada à história do PVL:

Falar desses projetos sociais é interessante porque eles se identificam completamente com a minha própria história de vida. Eu sou um rapaz que nasci e fui criado no Morro da Dona Marta, uma favela que fica aqui mesmo pertinho no Bairro de Botafogo. Desde de criança, por influência dos meus tios, eu sempre gostei muito de música, todos eles tocavam violão de ouvido, nenhum havia estudado música e eu sempre acalentava aquele sonho de me tornar músico ou pelo menos tocar algum tipo de instrumento, realizar um sonho, uma satisfação própria. Quando eu tinha cerca de 13 anos de idade, em 1989, surgiu uma oportunidade que foi um projeto elaborado com verba da antiga, da extinta LBA na época e ela investiu uma certa quantia e através do Museu Villa-Lobos que deu um acompanhamento pedagógico. Juntamente com algumas lideranças da comunidade eles elaboraram uma escolinha de música, a Escolinha de Música do Morro Dona Marta. E foi nessa escolinha que o próprio Rodrigo iniciou sua vida, sua carreira musical. Os três músicos que trabalham aqui [no PVL], dentre outros professores, é claro, o Luiz Cláudio, o Rodrigo e eu, somos oriundos dessa comunidade e começamos a nossa carreira musical nessa mesma escolinha. E aí como aconteceu a coisa [...] nós ganhamos uma bolsa de música e começamos a estudar na Escola Brasileira de Música (Fábio Almeida, 30/04/2003).

A exemplo da fala de Fábio, o depoimento de Rodrigo relata fatos que revela como a gênese desse processo tem uma ligação afetiva e histórica com sua vida e foi um movimento que dinamizou uma geração de jovens que se encaminharam para música:

Eu comecei a estudar música numa comunidade onde morava, comunidade da Dona Marta, no Botafogo. E eu, na época, tinha um amigo que me chamava muito para essa escola de música... era um projeto ligado ao Museu Villa-Lobos que tinha coordenação do Turíbio dos Santos... Isso em 88, 89... no Museu Villa-Lobos. Daí o

Turíbio e a equipe do Museu resolveram levar música lá pro Dona Marta, porque é uma comunidade que está muito próxima do Museu. Enfim, vários instrumentistas estão [hoje] trabalhando não só no Villa-Lobinhos, mas como também tocando e fazendo um monte de coisas (CEVL_2, p. 33, Rodrigo Belchior, coordenador, 30/05/2003).

Rodrigo nunca tivera contato com o ensino de música antes de freqüentar a Escolinha do Morro, tinha uma resistência porque, aos treze anos, trabalhava de madrugada, das 2 às 8 horas manhã, entregando jornal. Com o padrasto desempregado, virou arrimo de família. As relações sociais com seus amigos foram determinantes para que ele rompesse com a resistência de freqüentar as aulas de música oferecidas na Comunidade Santa Marta:

O Luiz Cláudio me venceu de tanto insistir e eu fui lá e gostei muito [...] não tinha violão, tinha flauta doce e peguei a flauta doce, comecei a aprender e, dois ou três meses depois, o projeto acabou. Aí o Luiz Cláudio e o Fábio ganharam uma bolsa para a Escola Brasileira de Música e começaram a aprender, o Fábio no violoncelo e o Luiz Cláudio no trombone. Era uma escola privada dirigida pelo Maestro Nelson Macedo. Eu não tinha [bolsa] porque eu estava no projeto há pouco tempo e aí continuei estudando, estudando [sozinho]. Um dia, o Turíbio perguntou o que eu queria tocar, se eu tivesse oportunidade e eu falei “adoro flauta transversal”, isso porque eu tinha assistido um concerto e ouvi o som da flauta. Nunca tinha ouvido [...] E aí lá eu vi uma menina fazendo um solo de flauta muito bonito e eu falei “Poxa, esse som tá maravilhoso!” e eu perguntei o nome [do instrumento] para o Luis Cláudio e ele me disse que era flauta transversal. E aquele som ficou na cabeça [...] eu tinha dezesseis anos e comecei a estudar a transversa; um pouco tarde! Com doze, treze anos [tive] a experiência de musicalização [...] na escolinha de música da Dona Marta [...] tive que queimar várias etapas, aprendendo direto para flauta transversa, direto para teoria, tudo junto! Mas eu estudei bastante, eu aprendi rápido, tive bons professores e passei a tocar depois em grupos em concerto didáticos junto com outros meninos e adorei tocar flauta, adorei conhecer a música. Logo depois, nós, que éramos alunos daquela Escolinha do Dona Marta, passamos a ser monitores (CEVL_2, p. 33, Rodrigo Belchior, coordenador, 30/05/2003).

3.2.2 AS BASES DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PVL

A proposta e concepção do PVL era, na visão de Turíbio Santos, “uma só”:

Nós vamos ensinar as crianças e vamos aprender com elas. Desde o começo, avisei a todos os professores, avisei ao João Moreira Salles, avisei a todo mundo que participou, não existe uma escola feita. A escola prá mim, ela nasce na hora que você percebe quem está vindo prá escola e que você tenha humildade de saber: “vou ensinar alguma coisa que você vai me trazer a lenha, porque sem a sua lenha eu não faço a fogueira”. Eu acho que isso foi o princípio fundamental da escola e é por isso que ela caminha em cima desse princípio” (TURÍBIO SANTOS, diretor do Projeto Villa Lobinhos, em 30/06/04).

Turíbio foi convidado por João Moreira Salles, em 1999, para estruturar a proposta de um projeto social que atendesse àquela concepção, estruturar o curso de férias e proceder à

seleção da primeira turma dos alunos que se realizou em janeiro de 2000. Sugeriu Rodrigo como seu assessor para fazer o levantamento e realizar as visitas nos projetos sociais que tinham foco nas práticas musicais. Percebe-se, através das entrevistas com os mentores do Projeto, que a experiência de Rodrigo como educador musical e conhecedor do contexto social que se pretendia abordar é prontamente reconhecida e valorizada. Ele realizou uma espécie de prospecção nas comunidades de baixa renda, no Rio de Janeiro, fazendo um levantamento de projetos beneficentes que trabalhavam com atividades musicais. A partir dessa ação presencial de Rodrigo os projetos recomendaram alunos para uma temporada de curso de férias no Museu Villa-Lobos com 100 crianças.



Foto 04. PVL – Turma 2000.

Foto: PVL <<http://www.villalobinhos.org.br>>

Foi a partir dessa configuração que aconteceu o Primeiro Encontro de Jovens Instrumentistas, um curso gratuito no Museu Villa Lobos, em janeiro de 2000, reunindo crianças e adolescentes provenientes de inúmeros projetos sociais e ONGs ligados à música na cidade do Rio de Janeiro. Foram selecionados nove jovens para a primeira turma

do PVL e se institui a forma de seleção para o ingresso no mesmo, consubstanciando a idéia de Walther Salles (pai) de constituir um projeto social, voltado para o ensino sistemático de música para poucos alunos que pudessem ser atendidos individualmente, inclusive, cuja perspectiva pedagógica focava os



Foto 05. PVL – Turma 2001.

Foto: PVL <<http://www.villalobinhos.org.br>>

conteúdos da linguagem musical, história da música, performance instrumental solo e de conjunto.

A ênfase na performance musical é o traço norteador na concepção do Projeto que, ao longo de sua implantação, vai construindo sua identidade ancorada nesse parâmetro. Foram realizados cinco encontros de férias, desde 2000, selecionando até 2004, cinco turmas de nove alunos cada.



Foto 06. PVL – Turma 2002 – Formandos de 2004.

O aspecto seletivo e a concepção do que seja “ser talentoso” são questões que merecem destaque para uma análise, considerando que o discurso em torno dos processos de desigualdade social, inclusão/exclusão, está imbricado nesse contexto. Quais os paradoxos que emergem a partir de um projeto social que parte do princípio da seleção e da noção de talento?

Esta foi uma das questões que conduziram meu olhar para as diferentes formas de atividade musical, minhas reflexões, minhas conversas com participantes do PVL e também com pessoas ligadas às ONGs, mas externas ao Projeto, durante o período de inserção no campo.

Um pré-julgamento foi inevitável, no início, no que concerne a entender contraditório um projeto social que inclui alguns e exclui outros. Entretanto, à medida que fui compreendendo a dinâmica social das relações pessoais e institucionais que envolvem a rede de sociabilidade e o processo pedagógico-musical do PVL, pontos cruciais foram se evidenciando para compor uma análise baseada no contexto que pude perceber como *insider*. Participei parcialmente do Encontro de 2003 e integralmente do de 2004. Pude observar que o que prevalecia naqueles Encontros era o prazer das crianças e jovens em estar ali para fazer

música. Havia diversidade na faixa etária e na procedência geográfica dos participantes. As aulas eram em grupo para diferentes instrumentos de cordas, sopro e percussão.



Foto: Magali Kleber

Foto 07. Encontro 2004, Museu Villa Lobos.

Ao final do Encontro, pude constatar que a idéia de reunir vários projetos sociais em um encontro musical, diluía a questão do processo excludente inerente a qualquer tipo de seleção. A partir das conversas que tive com pais, alunos, professores, o que mais importava era poder se reunir e aprender um pouco mais de música, sobretudo tocar e tocar juntos. Ser selecionado passa para um segundo plano. O diagrama que segue ilustra a rede entre os projetos sociais que participaram desse Encontro:

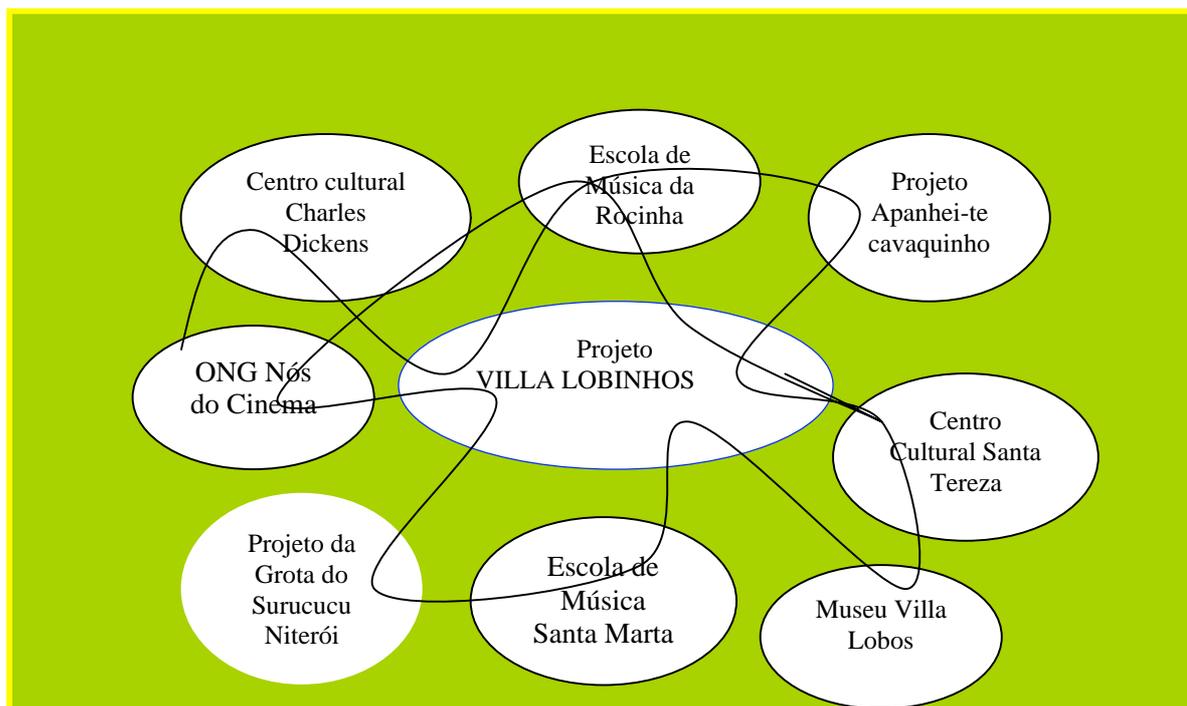


Diagrama 1. Encontro de 2004: Rede dos projetos sociais e instituições participantes.

Gilberto Figueiredo, educador musical e coordenador da Escola de Música da Rocinha, sintetiza em sua fala, como a sociabilidade entre os projetos que são agregados nesse Encontro toma uma dimensão que se sobrepõe à questão da seleção e o encontro se converte em um aspecto estimulante para os indivíduos e para as instituições que participam:

A primeira impressão que eu tive do Villa-Lobinhos, vou ser muito honesto, não foi muito boa não, fiquei com um pé atrás, sabe, que eu pensei assim: “*Meu Deus do Céu! O custo desse projeto por aluno, está um pouco alto!*”. Mas aos poucos eu fui mudando essa visão quando fui entendendo o papel desse projeto e a relação dele com os outros projetos sociais.

O primeiro contato foi quando o Rodrigo veio conhecer a Escola de Música da Rocinha e convidou a Escola a participar do curso de férias, que você já conhece e sabe bem dessa estrutura. Nós encaminhamos um grupo de alunos que ficaram deslumbrados com o trabalho, foi fantástico e se refletiu na nossa escola. Nenhum deles foi selecionado, mas todos voltaram para a nossa escola com um gás muito maior para o trabalho, ansiosos para aprender, aprender, aprender, aprender. No ano seguinte foi um outro grupo e a cada ano foram outros grupos e nós tivemos três alunos já selecionados para o Projeto Villa-Lobinhos.

Desenvolvendo sua análise, Gilberto destaca dois aspectos que considera importantes no papel do PVL ao realizar um trabalho ancorado em uma proposta pedagógico-musical voltada para uma formação mais especializada:

E hoje eu vejo, com clareza, que o Villa-Lobinhos tem dois papéis importantes: primeiro ele acontece no curso de férias em janeiro, é um curso intensivo que promove um encontro entre jovens de comunidades completamente diferentes, com vivências completamente diferentes e que essa integração faz com que todos eles

voltem para suas comunidades com uma visão muito mais ampla do que é o estudo da música e com um desejo muito maior de se aprofundar naquele estudo. Eles se sentem muito valorizados, voltam com a auto-estima a mil. Esse é um papel importantíssimo. O outro papel, também importantíssimo, é com os alunos selecionados para serem atendidos ao longo de três anos, que é fazer aquilo que o nosso projeto aqui não têm condições de fazer, que é oferecer um trabalho individualizado e de formação profissional de fato.

Fala, ainda, sobre as bases conceituais do trabalho realizado pela Escola de Música da Rocinha, revelando características da identidade sociomusical do projeto:

Nós aqui, na Escola de Música da Rocinha - não vou falar pelos outros projetos - mas eu acredito que a maioria deles tenham mais ou menos esse mesmo perfil, nós fazemos um trabalho de formação geral, nosso principal objetivo não é formar músicos, mas é fazer um trabalho complementar ao trabalho da escola pública, oferecer uma formação que seja facilitadora da relação do aluno com a escola pública, com a família e com a sua comunidade, e consigo mesmo. Agora, aparecem aqui os talentos, despontam, a gente pinça esses talentos, monta grupos diferenciados, grupos avançados, vamos dizer assim, e até chegamos a oferecer aqui uma formação profissional, mas no Villa-Lobinhos, o trabalho é muito mais focado, muito mais aprofundado, de uma maneira que nós não teríamos condições de fazer aqui. Então, esse papel do Villa-Lobinhos de dar a gente continuidade, de fazer a ponte entre trabalho de base e o músico profissional lá na frente, isso é fantástico, é maravilhoso.

A avaliação de Gilberto reforça os aspectos levantados por Rubem Cesar Fernandes no sentido da necessidade de se haver uma diversidade nas propostas das ONGs e aponta para aspectos positivos de um trabalho de educação musical mais focado, cujo nível de formação proporciona oportunidades específicas no tocante à profissionalização. Pode-se inferir que a rede de sociabilidade que o PVL promove dissemina um outro referencial de formação para se pensar em um trabalho específico de educação musical, o que dá uma outra dimensão para a perspectiva seletiva.

3.2.3 DAS IDENTIDADES MUSICAIS INDIVIDUAIS E COLETIVA

Não obstante, a pesquisa de campo tenha oportunizado conversas, entrevistas e bate-papos com quase a totalidade dos integrantes do Projeto, a seleção necessária dos entrevistados se circunscreve em torno de seis formandos da turma de 2004 e dos integrantes dos dois grupos constituídos formalmente: sete alunos do Choro e seis alunos do MPB. Os alunos entrevistados são, em grande parte, moradores de três regiões do Rio: Comunidade Dona Marta e Rocinha, Mesquita, na Baixada Fluminense e Favela Grota do Surucucu, em

Niterói. A maioria mora com a família, em bairros de periferia urbana ou comunidade de favelas – Morro Dona Marta, Rocinha, Grotta do Surucucu (Niterói). A idade permeia entre 16 a 19 anos e o sexo masculino predomina, com apenas uma aluna entrevistada do universo de seis formandos.

Dois vertentes ficam evidentes nos depoimentos dos alunos: a aprendizagem musical já estava presente na vida dos alunos antes de participarem do PVL, determinada pelo contexto social no qual os jovens se inserem, quer seja em projetos sociais, cursos em igrejas ou centros culturais; e, os Encontros de Jovens Instrumentistas realizados em janeiro se constituem em um significativo referencial na trajetória do aprendizado musical e na escolha de se estudar música. Todos os alunos entrevistados citaram o Encontro como um marco importante na sua história de vida, relacionando o Projeto como uma especial oportunidade para o seu desenvolvimento musical.

São muitas as histórias que revelam uma multiplicidade de experiências e contextos em que o PVL adquire um significado para além do ensino e aprendizagem musical, em que permeiam representações sociais como a família, a amizade, o lazer e a profissão. São referências que contribuem para a construção da identidade desses jovens.

Muitos dos entrevistados recordam acontecimentos minúsculos que vão compondo o mosaico histórico do PVL, fruto das relações entre as pessoas e as instituições. São essas histórias que contribuem para se recompor um espaço social contornado pelas ações articuladas dos que participaram do processo. São suas vozes que alinhavam os fragmentos compostos por vivências cotidianas e ordinárias que se fazem parte do conhecimento prático. Tudo isso fornece subsídios importantes para a compreensão das ações e racionalidade que estão presentes nas histórias dos que participaram da construção do PVL.

3.2.3.1 OS ALUNOS FORMANDOS DE 2004

ADEMAR DOS ANJOS



Foto 08. Ademar, saxofonista.

Ademar, saxofonista, ao relatar como foi seu contato inicial com a música revela que o ambiente familiar e um espaço na igreja foram importantes para seu desenvolvimento musical, pois quando tinha oito anos de idade começou a estudar música com seu avô. A princípio ele dava aula em sua casa e, posteriormente, passou a dar aula num salão da igreja o que estimulou outros alunos da própria comunidade e a prevalência do coletivo no seu processo de ensino e aprendizagem de música. A igreja investiu na compra de instrumentos de sopro, deixando à disposição dos jovens que os escolhiam e dessa forma foi formando um grupo de instrumentistas:

Apareceu, assim meio que do nada, o saxofone e a gente sempre estudava junto. Era um grupo bom mais ou menos da minha idade: era eu, o Fábio (PVL), o Rafael (PVL), o Daniel (PVL), o irmão do Daniel. Tinha uma galera boa e a gente ficava até fazendo disputa prá ver quem entendia mais, quem pegava a coisa mais rápido e a igreja ia comprando e aparecendo os instrumentos e eles iam dando para os alunos prá começar a prática com o instrumento. Aí apareceu um trompete, uma clarineta e um saxofone. O Daniel pegou o trompete, ele não começou iniciando no trombone [hoje, ele toca trombone no Projeto Villa Lobinhos], começou no trompete, o Fábio conseguiu pegar a clarineta e o saxofone ficou sobrando prá mim. (CEVL_1, pág 6, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04-06-2004)

E sobre seu contato inicial com o PVL, seu relato pode ser tomado como exemplo de como as relações sociais e institucionais organizam e reorganizam as experiências pessoais determinando, muitas vezes, acesso e oportunidade. A partir de contatos pessoais que seu pai tinha, Ademar, juntamente com Fábio e Leandro, todos de Mesquita⁵, participaram do Encontro de Férias e foram selecionados para fazer o curso no PVL:

Meu contato com o projeto foi através do meu pai que trabalha aqui na PUC (pertinho da Casa da Gávea) e o Rodrigo tem uma grande amiga no NEAM, departamento da PUC. E ela comentou a respeito desse curso de férias e meu pai...comentou que meu irmão, no caso o Rafael, estava trabalhando como pedreiro e sabia tocar clarinete. Surgiu o assunto sobre projeto e ela disse: “Não! Porque ele está trabalhando nisso? Vamos colocar ele lá, eu vou falar com o Rodrigo, tem um projeto que acontece todo início de ano no Museu Villa Lobos”. E em 2002 foi o ano que nós fomos participar, no Museu Villa Lobos, de um encontro de jovens. Fomos eu, meu irmão, veio uma boa parte [de amigos] lá de Mesquita. Acabou

⁵ Mesquita – trata-se de um município localizado na Baixada Fluminense, pertencente à região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

desenrolando não só prá mim e pro meu irmão, mas prá uma boa parte [dos amigos]. E foi bom...acho que vieram cinco pessoas de Mesquita e acabamos ficando três: eu, Leandro e Fábio, fomos os três primeiros a vir para o Projeto. E passamos as duas semanas lá, o Rodrigo conheceu o pessoal e gostou. Aí ofereceu esses três anos de bolsa aqui no Projeto (CEVL_1, p. 6, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

A princípio Ademar tomou “um susto” porque “nunca tinha visto tantos músicos tocando juntos, nunca tinha participado de orquestra” e, em março, quando foi avisado que tinha conseguido a bolsa ficou surpreso por ter junto com ele mais dois jovens da mesma cidade. Na primeira reunião viu mais oito pessoas juntas, pensou: “Caramba!, veio uma galera boa prá cá!”. Esse relato mostra como as relações sociais que se inserem no cotidiano, provocam encontros que podem ter um significado no sentido de ampliar experiências estéticas e sociais, possibilitando o re-posicionamento de um novo referencial na identidade individual e social. Participar desse Encontro possibilitou a Ademar, juntamente com outros jovens, como Fábio e Leandro, vindos de Mesquita, referenciais de uma esfera sociocultural nova para eles.

FÁBIO HENRIQUE



Foto: Acervo do Projeto Villa Lobinhos

Foto 09. Fábio (no primeiro plano), clarinetista.

Fábio, clarinetista, conta que sua iniciação musical teve como cenário a igreja da qual toda sua família faz parte: “Eu já nasci naquela igreja, meu pai é evangélico e minha mãe também e então desde criança que eu sou da igreja”.

Assim, a igreja e a família emergem como instituições que conectam sistemas sociais dinâmicos da vida cotidiana, construindo novos contextos e significados em que a música ocupa um espaço específico, cujo valor e função estão conectados. O desdobramento disso, incide na forma e conteúdo do ensino e aprendizagem musical. Em seu relato, Fábio destaca o contexto coletivo desse aprendizado que começou com 10 anos de idade:

Meu início com a música foi praticamente junto com todo o pessoal que mora lá [Mesquita] junto comigo. A princípio na igreja da qual faço parte, estavam querendo formar uma orquestra e então pegaram crianças de 10, 11, 12 anos e começaram a dar aula de música gratuita na igreja para poderem montar uma orquestra. Estudei música durante um ano, teoria e percepção e depois de um ano eles me deram um clarinete, deram para um outro aluno um sax e prá mais um, um trompete e depois no ano seguinte deram mais outros instrumentos. Da turma de jovens eu fui um dos primeiros a pegar o instrumento que foi o clarinete...um ano de percepção e teoria geral e depois de um ano que eles foram me dar um clarinete. A princípio mais a parte teórica e depois a gente pegou muito solfejo. (CEVL_1, p. 33-34, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Sobre aspectos de seu aprendizado musical na igreja, Fábio destaca alguns procedimentos que se reportam à performance instrumental e à auto-aprendizagem:

Na igreja, o antigo maestro também tocava clarinete e, então, ele me ensinou as posições das notas todas e a maior parte eu fui estudando sozinho porque não tinha como pagar um professor de clarinete. Ele me deu um pequeno livro de clarinete prá mim estudar, conhecer as posições de toda extensão do clarinete e fui estudando a maior parte dele sozinho. Ele só me tirava algumas dúvidas porque ele já estava se aposentando. Até os 14 anos, eu fui pegando o clarinete sozinho.

Fábio foi selecionado para cursar o PVL na sua primeira participação no Curso de Férias e sublinha que “nunca tinha visto tanto músico colado um com o outro, os professores tão bons”. Como não tinha turma e nem professor de clarinete e nem sax, Fábio ficou junto com a turma de flauta transversal. Isso denota que cada edição do Curso se formata de acordo com os alunos e professores disponíveis. O que parece importar é fazer música coletivamente.

CARLA MARIANO DA SILVA VERDÃ



Foto 10. Carla, flautista.

Carla, flautista, moradora da Comunidade da Rocinha, também começou a estudar música na própria comunidade, a Escola de Música da Rocinha⁶ quando tinha nove anos:

...um projeto social que também tinha começado...e na época era oferecido um curso de canto coral e flauta-doce e eu fui lá ver, prá assistir, que eu tinha uma amiga que fazia parte, e eu simplesmente me apaixonei! ...quis sair do teatro prá fazer aula de flauta e coral, aí falei com minha mãe e minha mãe e meu pai sempre me apoiaram e eles foram lá comigo e eu comecei no coral mas sempre quis flauta-doce. Só que na época não tinha vaga e eu tinha que esperar e eu ficava assim ansiosa prá começar fazer aula de flauta-doce e aí eu entrei na flauta-doce e desde então eu comecei a estudar música pela Escola de Música da Rocinha. (CEVL_1, p. 18-19, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

Seu depoimento revela, também, a presença da família como um elemento motivador para seu estudo de música e reforça a asserção de que a presença de estruturas socioeducativas, fazendo parte do contexto de moradia dos grupos sociais, contribuem para

⁶A Escola de Música da Rocinha é um projeto social que tem como fio condutor o ensino da música para as crianças e jovens moradores da Comunidade Rocinha, considerada uma das mais populosas favelas do Rio de Janeiro. É coordenada por Gilberto Figueiredo e foi fundada em 1994 pelo professor de música alemão Hans Ulrich Koch. Oferece várias modalidades de práticas musicais tanto instrumental como vocal. Tem 450 alunos matriculados (setembro de 2005). (<<http://www.emrocinha.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2006).

que o acesso a bens culturais e de lazer seja, de fato, democratizados. Carla reconhece a importância desse aprendizado na Escola de Música da Rocinha e como isso foi importante para que ela pudesse ingressar no PVL:

Se não fosse a Escola de Música eu não entraria no Villa Lobinhos, e não seria nada do que sou hoje em dia e tudo; é um aprendizado. O Villa Lobinhos deu margem prá eu ser o que eu sou hoje e se não começasse pela Escola de Música não teria nada, nem o Villa Lobinhos, nem nada. Eu vim para o Villa Lobinhos mas não deixo de estar lá, não tão presente mas eu quero continuar porque acho que é muito importante, é a raiz de tudo e então eu tenho um carinho muito especial por lá (CEVL_1, p. 18-19, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

Carla freqüentou três Cursos de Férias, em 2000, 2001 e 2002, no Museu Villa Lobos para, então, na terceira participação, ser selecionada para o PVL. Revela que não sentiu como algo negativo o fato de não ser selecionada na primeira vez, mas, ao contrário, foi um estímulo para que estudasse com mais disciplina e afinco para tentar novamente. Sua narrativa, associada a inúmeras outras narrativas de outros jovens com perspectiva semelhante em relação ao processo de seleção, dão pistas de como o Curso de Férias é visto antes como um encontro que oportuniza aprender novos conteúdos e repertório musical, ter aulas com bons professores, conhecer e encontrar amigos, mais que, propriamente, um processo de seleção para escolher os melhores, excluindo tantos outros, como me parecia antes da imersão no campo.

MARCOS DA SILVA



Foto 11. Marquinhos, multi-instrumentista.

Marquinhos, como é chamado pelos amigos, é multi-instrumentista (toca trompete, cavaquinho, violão, pandeiro e percussão), conta sua história semelhante à de Carla em relação a esse aspecto, ressaltando o papel que Rodrigo ocupou no encaminhamento de seus estudos de música:

eu estava no projeto [Comunidade Dona Marta] onde o Rodrigo estava dando aula e aí [ele] chegou e falou que tinha um concurso... um curso de férias, aonde vários meninos do Rio de Janeiro, várias regiões vêm para participar desses cursos de férias e aí nisso eu participei do primeiro curso de férias, mas eu não passei no curso, passei no terceiro curso, foi tendo e no segundo eu não participei. Aí o Rodrigo começou a acreditar em mim, a me incentivar, começou a falar prá mim estudar mais [...]. E aí fui começando a estudar, participei do primeiro, do segundo não participei; no terceiro participei e passei com o trompete (CEVL_1, p. 63, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

Marquinhos conta que antes de iniciar seu aprendizado musical na creche, não era muito ligado com a música “eu não tinha nenhuma música que eu gostasse... eu não sabia o que era música, eu não gostava de nada; o que eu ouvia mesmo era aqueles funk mesmo, que os vizinhos botava alto e aí eu ouvia só isso”. Conta que “foi ampliando seu universo e fui vendo o que era música; eu via que música não era só funk; era MPB, rock pop, várias coisas, popular, samba, várias coisas... a música é um mundo muito diferente... diferente daquela do vizinho”.

O seu depoimento mostra como a rede de sociabilidade de moradia contribuiu para a construção de seus referenciais estético-musicais, entre outros e, também, como as ações dos projetos sociais substituíram os cuidados maternos e sociais que garantiram a sua sobrevivência.

...desde quando era criança... minha mãe e eu... não passava fome, mas a gente ficava na rua. Aí minha mãe pedia comida prá outras pessoas lá, prá tentar dar comida prá mim e ela sempre arranjava e aí nisso fui crescendo... Minha mãe morreu quando eu tinha três anos, aí fiquei com minha vó [que] me botou em vários lugares. Aí, na creche, no lugar onde o Rodrigo me conheceu...eu era um tipo... não jogado...como eu vou dizer isso...eu não tinha uma coisa prá mim, era vago, eu tinha tudo vago. Eu ficava andando lá na quadra, lá no Morro. E aí com a música, aí eu fui me ocupando, comecei me ocupar, me ocupar, me ocupar e aí fui vendo que com a música, era totalmente diferente de como eu vivia antes; o sentimento da música te deixa...senti a música! não sei, é um caso... não sei como te dizer isso, só sei que mudou muito, muito, muito, muito... (CEVL_1, p. 63, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

As lembranças de sua família são marcadas por um quadro em que sobressai a desagregação e a violência do ambiente vulnerável em que vivia. Sua irmã e prima envolveram-se com o tráfico de drogas e aos oito anos de idade, Marquinhos vivenciou o assassinato de seu irmão por ter se envolvido com o mundo das drogas e do crime. Seu depoimento foi denso e carregado da emoção que aquelas lembranças lhe traziam. Marquinhos faz, ele mesmo, uma avaliação sobre a rede de sociabilidade daquele contexto que não lhe permitia alternativas:

MARQUINHOS — ...porque onde eu vivo, o único caminho era esse, só tinha esse, não tinha outra opção, não nenhum projeto social que poderia tirar a gente dessa situação para reverter outra situação para ir num caminho bom... eu vivia no meio de bandidos, sentava assim, bandidos rolando, tipo assim... vendendo maconha, vendendo drogas e aí pra mim entrar nesse mundo faltava muito pouco, muito pouco mesmo, prá mim entrar no mundo das drogas.

MAGALI — Você lembra o que você pensava naquela época, com 8 anos?

MARQUINHOS — Eu pensava como toda pessoa que vive nesse meio, no mundo das drogas, do crime, pensava assim:virar um bandido, andar com arma, assim seria uma onda, sabe qual é? Tirar onda, andar com arma, pegar mulher... já que você é bandido, pegar muita mulher e isso seria tudo. Sabe qual é: tudo prá mim. E era assim que eu pensava que a única coisa boa da vida era virar bandido, virar dono de boca, virar gerente... é isso! (CEVL_1, p. 63, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

A proximidade com o mundo do crime, associada ao fascínio que o poder inerente existente no entorno do seu contexto potencializa a escolha por essa alternativa de vida. Esse relato revela que outras variáveis, além de pobreza e do abandono, levam os jovens, em situação de vulnerabilidade social, a optarem pelo mundo do crime.

A oportunidade de participar de projetos sociais em sua comunidade, o encontro com Rodrigo, enquanto educador musical e educador social, contribuíram para a mudança de ângulo na trajetória de sua vida. Nesse sentido, o papel da música emerge como uma forma alternativa à violência, à criminalidade e ao uso das drogas, um importante elemento de formação da identidade social juvenil e uma via para que os jovens busquem alternativas que os afastem da marginalidade, da violência e da criminalidade. Isso fica claro nesse fragmento de história de vida de Marquinhos:

E aí eu consegui também sair desse mundo, desse caminho pelo Rodrigo com o projeto na nossa comunidade, lá no Morro Dona Marta, onde ele dava aula para pessoas carentes como eu, na igreja. Eu tinha todos os tópicos para virar bandido, para virar traficante. O Rodrigo, como foi meu primeiro professor de música, me incentivou a sair, me deu conselhos, começou a acreditar em mim. Agora eu sou o que sou por causa dele e ele foi um dos primeiros incentivadores da minha vida... ele foi um pai para mim... me ensinou, primeiro eu aprendi flauta-doce.....Eu adorava porque era a única coisa, além daquele sonho não muito bom [virar bandido] que eu tinha antigamente aos 8 anos de idade. Esse projeto foi uma coisa diferente, uma coisa nova que eu não sabia, não tinha conhecimento dessa coisa bonita que o Rodrigo estava fazendo com a gente... aí comecei a me incentivar, a acreditar em mim mesmo...até o Rodrigo começou a acreditar em mim, começando a me valorizar como gente mesmo! E estou aqui hoje por causa dele. (CEVL_1, p. 63, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

Sobre seu contato com a música, antes de ingressar no PVL, Marquinhos faz um relato costurando fragmentos de sua história de vida. Aprender música, sentir-se membro de uma comunidade foi muito significativo para mudar a direção de sua vida, aparece como um divisor de águas. A presença de Rodrigo nesse processo é, novamente, destacada por ele:

Prá mim o que significou muito o projeto prá mim, foi mudar de uma vida que eu vinha de antes, uma vida não muito boa prá... (*longo trecho de silêncio, como se mergulhasse em suas memórias*)... o que a música é prá mim...o Rodrigo viu alguma coisa em mim, viu que eu daria prá música e ele veio e me indicou. Aí começou me encaminhar, fazendo o meu futuro; aí ele foi encaminhando prá música...ele arranhou uma bolsa prá mim lá na Pro-Arte⁷, fica em Laranjeiras, o Rodrigo também me colocou aqui no Villa Lobinhos... aí foi continuando um monte de coisa, e também, lembrando também, me colocou no Dom Pedro II que é um ótimo colégio. (CEVL_1, p. 63, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

⁷ O Projeto Flautistas da Pro Arte é uma instituição educativo-musical de natureza privada, coordenada pela flautista e professora Tina Pereira, desde 1987. Com Cláudia Ernest Dias formou o grupo Flautistas da Pro Arte. Às flautas doces originais vieram somar-se as flautas transversas, os clarinetes, os saxofones, o trombone, as várias formas de percussão, o cavaquinho, o contrabaixo, o violão e o piano.
<http://www.proarte.org.br/index_teste.htm>

JOCIELTON



Foto 12. Jocielton, flautista.

não gostava e não era muito ligado à música. Sobre a participação nos Encontros, Jocielton relembra:

Como eu não tinha passado no segundo e nem no primeiro, eu já sabia desse negócio e eu fiquei, “*Pô, nesse terceiro ano eu vou entrar*”. Aí comecei a estudar, estudar e estudar. Fui tocando música, pegando, pegando e já desesperado “*será que eu não entro, será que eu não entro...*”, e aí fui e entrei! Teve amigos meus que já entraram lá e começaram a dizer que o projeto é bom e que eu ia aprender a tocar prá caramba e eu fui e me empolguei prá entrar também. Minha mãe adorou, como eu ficava a tarde toda em casa sem fazer nada e como eu já estava de saco cheio, a música assim entrou como uma coisa boa prá mim. (CEVL_1, p. 47, Antonio Jocielton Pontilovs, aluno formando 2004, 29/05/2003).

WALTHER CALDAS



Foto 13. Walther, violinista.

Em outro contexto, totalmente diferente dos demais formandos entrevistados, Walther Caldas, 17 anos, violinista, que alinha sua participação no PVL com a história de sua família e, também, com outro projeto social, o Reciclarte, localizado na Grota do Surucucu em Niterói.

Walther tem um irmão gêmeo, o Wagner, que se formou tocando violino na turma de 2003 e Felipe, 15 anos, também violinista, está cursando o primeiro ano no PVL. Os três rapazes são filhos do luthier Jonas Caldas⁸, que possui uma oficina de fabricação e restauração de instrumentos no Largo da Batalha, local próximo da

⁸ Jonas cresceu num internato da Funabem, onde aos 15 anos, matriculou-se numa aula de luteria, curso promovido pela FUNARTE, na década de 80. O curso durou três anos e foi interrompido com a morte do professor Guido Pascoli. Como luthier teve uma viola de gamba com sua assinatura foi parar na Alemanha, levada por um estudante brasileiro sendo convidado por um luthier de Stuttgart para fazer um estágio em 1994. Desde então, tornou profissional na área trabalhando com matéria-prima importada, da madeira às cordas e produzindo peças de qualidade reconhecida. (<<http://epoca.globo.com/edic/20000214/especiala.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2006).

comunidade da Grota. Jonas fabrica contrabaixos, violas, violoncelos e violinos mas não toca nenhum dos instrumentos. Os filhos, Walther e Wagner, os gêmeos, e Felipe cresceram vendo o pai fabricar violinos iguais aos que eles hoje tocam. Começaram a estudar música com uma professora boliviana que dava as aulas e em troca tinha os instrumentos consertados pelo pai dos alunos. São celebridades na favela por serem os primeiros garotos a estudarem um instrumento considerado “quase inacessível” àquele ambiente cultural.

Quando entrevistei Walther, Wagner estava junto, pois são inseparáveis. Sobre como eram suas vidas antes de entrar no PVL, eles relatam que não gostavam muito de estudar música. Tocavam para agradar ao pai que fabricava os violinos e preferiam brincar: “comecei foi meio que obrigado, eu e ele também, foi o mesmo caso dele...” diz Wagner. Ele conta que estudava porque seu pai consertava os instrumentos do conservatório e em troca tinham aulas de violino gratuitamente. O interesse real surgiu depois que eles já conseguiam tocar um “som legal” e, conseqüentemente, os colegas, a comunidade e familiares começaram a elogiá-los e valorizar a música que eles faziam. Wagner corrobora o depoimento do irmão:

O pessoal é família, comunidade porque... era horrível, a gente ia, não tocava nada, arranhava prá caramba e antes rolava até aquele preconceito - porque da favela nós éramos os únicos jovens, os dois, só dois...mais de mil moleques na favela, nós dois éramos os únicos que tocavam violino e aí rolava aquele certo preconceito, né? - “*não... larga isso, não sei o que, não tem nada a ver, não sei o quê...*” – mas depois que a gente começou a tocar legal, começamos a sair prá se apresentar, conhecer lugares, pessoas novas e aí o pessoal foi aceitando mais e viu que estava dando certo e até a gente mesmo foi vendo que estava dando certo e aí começamos. Mas até essa parte, a gente foi só brincando, tocando ali, tocando aqui e montamos uma orquestrinha⁹ nossa lá na Grota com o pessoal que nós dois começamos a tocar violino primeiro do que o pessoal da comunidade (CEVL_1, p. 89-90, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

Os aspectos que Walther e Wagner abordam estimulam a reflexão sobre a questão das variantes que envolvem o gosto musical, a influência do contexto cultural. Ações e atividades que a princípio estigmatizavam os garotos violinistas da Grota, consideradas estranhas àquele ambiente, passaram a ser vistas sob uma perspectiva positiva, motivando outros jovens a quererem também aprender a tocar aqueles instrumentos musicais. Tal fato pode ser atribuído à agregação de valores à identidade dos garotos, advindos de uma atividade pouco comum naquele contexto, à visibilidade na mídia e a uma aproximação com um tipo de repertório musical que era executado pelos integrantes da própria comunidade. A visibilidade positiva foi um fator crucial para despertar na comunidade o acesso a um repertório musical que antes era distante de sua realidade. O fato de os jovens pertencentes à comunidade

⁹ Essa orquestrinha refere-se à Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu, coordenada por Márcio Selles.

tocarem em uma orquestra de cordas trouxe um outro referencial estético para eles, de uma forma, de fato inclusiva: porque “nós tocamos esse repertório clássico e não, somente, estamos aqui para ouvir e aplaudir os outros”. Isso faz uma grande diferença. O ingresso no PVL é lembrado por Wagner como uma forma de continuidade a um caminho já trilhado:

Pois é, a gente já tinha meio caminho andado, antes de conhecer o Projeto...um professor de teatro que tinha na comunidade, também como trabalho voluntário...ficou sabendo do projeto de música antes da gente que era músico. Ele avisou e a gente veio só prá experimentar mesmo e nem sabia que ia rolar bolsa, a gente veio prá testar e aí veio o primeiro ano e aí o meu irmão ganhou a bolsa. Ele toca violino e também começou na flauta junto com a gente lá na Grota; aí ele ganhou a bolsa e aí continuamos e daí prá cá nós começamos a participar direto e estamos aí até hoje. (CEVL_1, p. 93-94, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

Os depoimentos dos alunos formandos de 2004 revelam trajetórias que têm pontos em comum, como o fato de todos serem oriundos de projetos sociais que possuíam o fazer musical como uma das atividades desenvolvidas e serem jovens que não teriam condições de pagar por um ensino musical particular. Ao mesmo tempo, expõem como essas trajetórias são absolutamente idiossincráticas, em que a história de vida de cada um revela a dimensão ético-política (SAWAIA, 2003) que os projetos sociais ocupam em suas vidas enquanto possibilidade de superação dos sentimentos de exclusão, onde o pertencimento a grupo social reconhecido incide positivamente na construção de identidades individuais e coletivas.

3.2.3.2 OS GRUPOS DE MPB E CHORO

Os entrevistados dos grupos de MPB e Choro são alunos de diferentes estágios no curso, do primeiro ao terceiro ano, e alunos egressos pertencentes à turma de 2000 e 2002. Esse outro grupo dos entrevistados me permitiu abrir o leque para incluir depoimentos contemplando maior diversidade de entrevistados e ampliar a compreensão dos diferentes contextos presentes no processo pedagógico-musical.

As histórias de Rafael Nogueira, 21 anos, formado na primeira turma em 2002 e Leandro Serizac, 20 anos, formado na segunda turma em 2003, têm em comum o fato de ambos terem sido assistidos por um abrigo de jovens em Cabo Frio e participado do Projeto Apanhei-te Cavaquinho, coordenado por Ângelo “Budega”. Criado em orfanatos, Leandro foi adotado, quando criança, por uma família francesa, morando naquele país até os quatorze

anos de idade. Voltando para o Brasil foi abandonado no abrigo onde aprendeu cavaquinho “de ouvido”. Rafael conta que foi menino de rua, passou por muitas privações e também foi acolhido no abrigo, onde teve seu primeiro contato com o cavaquinho. Atualmente, além do cavaquinho toca também contrabaixo. Ambos tornaram-se excelentes instrumentistas, tocam na Orquestra Villa Lobinhos e em grupos de música popular, introduzindo-se na vida profissional.

Rafael Nogueira, contrabaixista do grupo, lembra que o início de sua participação no PVL, ocorreu quando Turbido Santos o viu tocar no Projeto Apanhei-te Cavaquinho e o convidou para participar do primeiro curso de férias, em 2000, no Museu Villa Lobos. Foi selecionado e é da primeira turma de formandos. Como ele não tinha família morou em um espaço na ONG Viva Rio, até se formar. Reconhece e destaca a importância de ter sido acolhido por um projeto social que lhe proporcionou alternativas de existência:

...vim de um projeto, já morei na rua, já passei várias necessidades, como tem muita gente que passa aí e eu sinto que o projeto, não só como o Villa Lobinhos mas o Projeto Apanhei-te Cavaquinho de onde nasci praticamente, me tirou de muitas coisas ruins que eu poderia estar hoje aí na rua; estar roubando, estar matando e eu sinto que o projeto conseguiu me absorver, ou seja, me tirou de uma vida que eu poderia não estar sendo legal como está sendo agora. E eu sinto que cada dia que passa está melhorando minha vida, entendeu... e eu luto, estou lutando, estou correndo atrás, moro sozinho, perdi minha mãe em 98, meu pai eu não conheci e estou correndo atrás aí, mudou muita coisa, mudou muita coisa. (CEVL_1, p. 103, Rafael Nogueira, Grupo de MPB, 21/06/2004).

Leandro ressalta que fazer música e ter uma pessoa que lhe ensinou um instrumento musical, foi algo muito importante na sua vida:

...eu tinha uma infância não muito boa, não conheço meus pais biológicos. Eu nasci aqui em Niterói e fui jogado direto pro orfanato e aí fiquei dois anos no orfanato e aí fui adotado por um casal francês que me levaram prá França... mas na verdade eu fui criado pouco tempo, foi 8, 9 anos....então quando eu voltei pro Brasil, meus pais não quiseram mais a minha guarda; a adoção não era obrigatória e eles podiam devolver quando quiserem, entendeu? Meu pai quis me devolver prá justiça e acabou me entregando de volta pro abrigo e foi onde tudo começou a música. Eu comecei a estudar música, cavaquinho, dentro do abrigo... assim que eu entrei já estava tendo aula de cavaquinho [com o “Budega”]. No começo eu não tinha nenhuma ligação firme, não me incentivava muito estudar música, nem cavaquinho; aí depois de duas semanas que o maestro ofereceu o cavaquinho prá mim, eu fiquei olhando, pegando algumas notinhas e depois me animei um pouquinho e fui embora; Então, é por isso que eu falo, de repente, se não tivesse aquele professor lá, dando aula de cavaquinho, talvez eu poderia ser como outros são dentro de um abrigo, marginais, ladrão, de repente estava cheirando cola, podia estar na rua aí perambulando por aí. Então, quando sempre eu vou fazer alguma entrevista e me perguntarem o que significa a música prá mim eu vou responder isso aí. (CEVL_1, p. 103, Leandro Serizac, Grupo de MPB, 21/06/2004).

Se não fosse a orquestra de cavaquinho lá de Cabo Frio Leandro não estaria no PVL. O maestro Bodega, de Cabo Frio, tem uma ligação antiga com Turíbio Santos, o que facilitou esse vínculo. No segundo ano ele foi convidado prá fazer parte do curso de férias – o 2º. Encontro de Jovens Instrumentistas, em 2001 – e foi selecionado para fazer o curso. Formou-se em 2003.

3.3 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E OS PROCESSOS INTERATIVOS

Com o objetivo de promover o desenvolvimento comunitário, as organizações civis vêm se articulando em redes estabelecendo parcerias e buscando ações complementares. A importância dessa articulação reside no fato de que a união de esforços, competências e propostas incidem na produção e troca de novos conhecimentos, metodologias de trabalho e em uma maior inserção da sociedade civil nas políticas públicas. O PVL, como pertencente a uma ONG que congrega inúmeros projetos sociais de diferentes naturezas, por si, já se estruturou em uma dinâmica social multicontextual. A ONG Viva Rio desenvolve campanhas e projetos sociais em cinco áreas: direitos humanos e segurança pública, desenvolvimento comunitário, educação, esportes e meio ambiente.

O caráter interativo dos circuitos que os integrantes do PVL freqüentam, estilos de lazer, podem ser considerados importantes na condução de suas experiências de formação. No caso do PVL, percebe-se esse caráter interativo em que a música torna-se o eixo aglutinador. Os jovens do PVL circulam nas diferentes atividades e espaços derivados do Projeto: apresentações (tocando diferentes gêneros musicais), atividades filantrópicas (em escolas, asilos), merchandising (nos espaços em que os patrocinadores e apoiadores solicitam), festas, shows, etc. Alguns já se tornaram instrutores em seus grupos de origem como é o caso da Orquestra da Grota em Niterói, de Carla na Escola de Música da Rocinha, Museu Villa Lobos, Instituto Moreira Salles.

3.3.1 O COLETIVO NO PROCESSO PEDAGÓGICO-MUSICAL DO PVL

3.3.1.1 AS AULAS DE MÚSICA EM GRUPO

A construção do pertencimento aparece como um eixo na dinâmica das atividades musicais do PVL. Embora a proposta pedagógico-musical acentue a formação de instrumentistas, com aulas individuais, os processos coletivos ligados à prática musical prevalecem sobre os processos individuais. Exemplificando, a formação de grupos com diferentes configurações instrumentais, prevendo-se ensaios regulares, as brincadeiras musicais, fruto dos encontros cotidianos na Casa da Gávea, as viagens, as apresentações musicais em diferentes espaços, tudo isso impregna uma dinâmica em que estar junto, “musicando” (SMALL, 1995) é o que ressalta na prática e nos depoimentos dos entrevistados como fator altamente estimulante para participar do Projeto. As aulas individuais são programadas e acontecem mescladas com aulas que acabam agregando mais alunos no mesmo espaço e tempo.

Um dos eixos condutores na concepção do processo de ensino e aprendizagem musical é a experiência musical na sua concretude, mediante o fazer musical coletivo:

...porque quando existe uma mecânica no ensino da música, onde o músico começa isolado em um canto, ele vai aprendendo as coisas isoladamente prá só depois chegar no conjunto, a orquestra, o coro, a música de câmara.... eu acho que o ensino da música precisa ser revolucionado nisso, ele precisa desde o começo fazer música em conjunto. Eu acho isso aí no Villa Lobinhos, uma experiência... a gente bota logo todo mundo junto, — “Ah , mas os níveis são diferentes...não tem importância, é mais um enriquecimento” – entende? Prá quem sabe menos e prá quem sabe mais também, porque essa comparação. Porque, às vezes, você está ensinando para o garoto aqui, o outro está prestando atenção e está aprendendo muito mais com as dificuldades do colega do que estar aprendendo com o professor (CEVL_2, p. 8, Turíbio Santos, diretor geral, 02/06/2004).

O coletivo é uma referência que permeia também o processo de avaliação ligado à performance musical, como sublinha Turíbio: “A cobrança se faz coletivamente... nós precisamos que todos toquem bem na orquestra Villa Lobinhos, no grupinho de choro... tem que mandar ‘bala’, ele tem que tocar bem”. Ou seja, no momento em que os alunos estão fazendo a música em grupo “ele é solicitado e aquilo alavanca”, ressalta o diretor do PVL.

Emannuelle, professora de trompete, ressalta a dimensão coletiva como uma forma dos alunos construírem relações intersubjetivas e enfoca o lado de se ver o outro na sua individualidade, possibilitando personalizar os contatos:

Eu acho que quem fez estava muito preocupado no ser humano que ia sair dali, porque é isso que parece, a valorização da pessoa no Projeto, de cada menino daquele. Não é um projeto muito grande e então você trabalhando com poucos adolescentes, você tem um contato maior com eles, mais íntimo, você se aproxima mais da vida deles, você tem mais contato, você discerne quem é quem, você personaliza cada um. Mais do que música em si, eles estão sendo tratados como pessoas, com todas as suas possibilidades, com sua personalidade sendo reconhecida e eu acho que isso é muito bom prá eles, se verem reconhecidos assim, eles sabem que nós sabemos quem eles são, cada um deles. (CEVL_2, p. 123-157, Emannelle Freitas, professora de trompete, 01-07-2004)

O processo coletivo no Projeto Villa Lobinhos adquire um significado na proposta de excelência musical porque imprime outra dimensão no ensino e aprendizagem musical pois leva em conta as relações intersubjetivas que se estabelecem, o que incide no significado do fazer musical daqueles indivíduos. Esse aspecto foi tornando-se cada vez mais evidente durante o período de minha inserção. Percebe-se que o agrupamento é reflexo das afinidades entre eles, em relação ao repertório, idade, local de moradia. Existe uma movimentação no sentido de promover a música “aqui e agora”. De repente, eles pegam os seus instrumentos e começam a tocar e demonstram um grande prazer em estar ali, de tocar juntos Cria-se um ambiente social onde o fazer musical propicia a performance, o criar, o aprender e o ensinar música.

O aspecto lúdico é outro traço que aparece na prática coletiva de ensino e aprendizagem musical sendo vista como um momento dialógico entre professor e alunos, alunos e alunos, em que

...você está aprendendo para coletividade, você tem que estar, principalmente atento ao que está acontecendo, você tem que deixar acontecer...*vamos brincar, reúne todo mundo, fica brincando* - e isso dá um resultado...estão me dando tal música, tal experiência de volta e aí você faz uma avaliação; o que está falhando, o que está pegando, então eu acho que o exemplo é fundamental. (CEVL_2, p. 21, Turíbio Santos, diretor geral, 30/06/2004).

Essa prática social da performance musical no PVL propicia uma abertura para a diversidade cultural que se apresenta pela relação entre alunos, professores, artistas convidados e abre espaço para que os diferentes valores socioculturais sejam compartilhados.

Rodrigo corrobora essa visão:

...Porque acho que eles, vão prá lá com um certo conhecimento, aliás, um conhecimento bem amplo e é legal aceitar a proposta deles e lá a gente entra com a nossa. Qual é a nossa? Deles mesmo. Um traz um concerto de Mozart... “pô, aqui dá prá fazer isso aqui, vamos tocar...o professor do outro está ensinando não sei o quê...ah, que conheceu um Guerra Peixe e assim vai e aí eles mesmo vão trocando figurinhas e isso é que é importante. É a troca, eles aprendem com a troca, um aprende com o outro e o professor está ali prá lapidar, entendeu, já existe um conhecimento, o professor está ali e “Vamos fazer isso aqui; oh, concerto tal, já viu,

já ouviu, vamos fazer? Vamos! Quer tocar? Vamos!” (CEVL_2, p. 64-65, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

Luis Cláudio, professor de violão, cavaco e trombone sempre está congregando os alunos em suas aulas, independentemente do nível e da especificidade do instrumento. Muitas vezes, suas aulas se tornam roda de choro e MPB, onde todos os que estão na Casa se integram. Adotar o processo coletivo nas suas aulas é uma estratégia didática que ele defende:

...porque às vezes também a gente tendo aula só com um aluno fica um pouco chato na verdade, então eu procuro, se tiver um outro aluno aqui, mesmo que não esteja no dia de aula dele, ou enfim, ex-aluno, mas que ajude o outro e a gente toque junto porque assim dá mais gosto, para o aluno novo ou até um outro que tenha uma dificuldade (CEVL_2, p. 124, Luis Cláudio, professor de violão, cavaco e trombone, 03/06/2004).

Ricardo Costa, professor de bateria e percussão, também enfatiza o coletivo em suas aulas. Ele sempre trabalha um elemento musical de forma que os alunos vivam uma experiência rítmica complexa e valoriza a bagagem que o aluno traz. Sobre essa forma de trabalhar em grupo ele diz:

...Ao longo do tempo, eu reparei que funciona muito melhor isso. Tem por exemplo, o Bruno [aluno do 2º. Ano] às vezes chega aqui sabendo coisas que eu nunca ensinei prá ele. Por quê? Porque ele é amigo do Diego que já aprendeu todas essas coisas e ele já assimilou; na verdade, é uma espécie de uma cadeia. Simplesmente é só alguém chegar e falar isso aqui é assim. O difícil desta história toda, essa formação individual, é que eu acho que é muito mais difícil de aprendizado. Quando você junta todos eles, você não sabe como é que eles aprendem: equivale a dez aulas particulares e individual. Por quê? Um está puxando o outro [...] a reunião deles, este lado de ensaiar em grupo, de tocar junto, um puxa o outro. Isso, eu não tenho a menor dúvida, a coisa que eu mais vejo hoje em dia, mais lucrativa para eles, é a aula em grupo [...]. As orquestras, os ensaios. Tudo bem, precisa ter também esse lado individual prá saber: olha assim é feijão com arroz, aqui dobra, aqui desdobra e tal, mas isso é rápido. Onde eles vão aprender...vão saber tudo, é dinâmica, é junto (CEVL_2, p. 113-114, Ricardo Costa, professor de percussão, 09/06/2004).

Para Emmanuelle Freitas, professora de trompete, a “união que eles têm ali dentro não forma músicos isolados. Ali eles agem como uma equipe o tempo inteiro, eles se juntam, eles fazem música, eles conversam e além da própria música, o projeto faz com que eles se aproximem e criem uma relação de amizade.” Isso faz com que eles tenham na prática musical o elo que constrói suas relações intersubjetivas, valores e a identidade pessoal e coletiva, delineando também a identidade do Projeto.

3.3.1.2 A RELAÇÃO COM AMIGOS E PROFESSORES

A amizade emerge como um fator significativo e muito citado pelos alunos no que concerne às formas de se estabelecer as relações sociais em que a afetividade se mostra em primeiro plano. Trata-se de uma forma de interação na qual os integrantes do PVL realizam trocas de experiências mediatizadas pela vivência que comporta momentos em que estão presentes a música, o lazer, as discussões, os consensos, etc. E, é nesse caldo de experiências coletivas que eles destacam os amigos como um dos pontos positivos do PVL.

Todos os entrevistados citaram os amigos que fizeram durante o curso constitui-se um fator estimulante para que eles freqüentem o Projeto e que isso influi positivamente na aprendizagem musical. Carla fez muitos amigos não só no Villa Lobinhos mas também “com o pessoal de Niterói que conhecem o Villa Lobinhos, o pessoal do Santa Marta, de Mesquita.” Fábio também reforça esse caráter de rede que se forma por meio das amizades construídas no e pelo PVL:

O pessoal da Rocinha, pessoal da Grota... muitos amigos aqui. Tem alguns que até já saíram, mas ainda posso conversar de vez em quando, mas a amizade aqui é ótima...como moro em Mesquita, quando tem apresentação, festa, eu procuro dar um jeitinho de estar presente também prá zoar um pouquinho, brincar com meus amigos e conversar CEVL_1, p. 44, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Esses exemplos reforçam a amizade como uma forma de sociabilidade desenvolvida na dinâmica do cotidiano, nas ações ordinárias da vida em que o lúdico e o lazer são componentes determinantes.

O ambiente de congregação que se ressalta nos depoimentos revela, também, a figura do professor como um agente estimulador do aprendizado musical e bem como uma pessoa envolvida com os diferentes aspectos da vida dos alunos, tendo um papel para além de ensinar música.

...a gente aqui não aprende somente música, a gente aprende sei lá... viver, tem uma moral de vida diferente, tem o reflexo dos professores. Por exemplo, o Rodrigo, que é uma ótima pessoa e tem o reflexo deles e a gente acaba aprendendo a lidar com a vida de uma maneira diferente aqui também. O Projeto não é um Projeto também paralelo voltado prá música, é isso que vocês tem que aprender e tal. Aqui a gente conversa, os professores, às vezes, deixam de ser professores e se tornam amigos, eles são sempre amigos e muitas vezes amigos íntimos... a gente fica conversando (CEVL_1, p. 98-99, Walther de Oliveira, aluno formando 2004, 11/06/2004).

O fato de ter um interlocutor que, quando interage com eles, fala de uma realidade que lhe é, de fato, familiar, imprime uma confiança e legitimidade nas possibilidades de se tornar um músico ou educador. Walther, nesse depoimento, destaca o valor dessa característica do educador:

O Rodrigo fala das situações que ele passou prá chegar ao que ele é hoje, coordenador, e isso a gente toma como reflexo e o Rodrigo ralou prá caramba prá fazer o que ele está fazendo aqui agora, ele ralou muito...fiquei sabendo e ele falou. Então, isso aí a gente, como reflexo, dele e procura fazer o mesmo. Por exemplo, comecei como aluno e esse Encontro de 2004, já dei aula e tal e então a gente vê eles como um exemplo de boa vida, de boa pessoa, ao invés de apenas um professor.(CEVL_1, p. 98-99, Walther de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

A relação dos alunos com os professores no PVL emerge como um fator bastante positivo para o desenvolvimento musical deles e também como um relacionamento que reflete várias faces de um processo interpessoal: a afetividade, a admiração pela dedicação e competência, a possibilidade de se espelhar como profissional e ser humano. Todos, sem exceção, se referiram muito carinhosamente quando falaram dos seus professores. O depoimento de Ademar pode ilustrar essa postura:

Eu me amarro nos professores daqui, eu gosto muito do Chico. O Chico às vezes vive puxando minha orelha, eu tenho ele como um segundo pai, eu gosto muito do Chico mesmo. A Bia também, eu tenho todas essas pessoas como... todos os professores que estão aqui e alguns que já passaram, eu tenho como excelentes professores. Eles sabem não só como transmitir a música, mas eles trabalham como amigos mesmo e a gente acaba se envolvendo não só como professor e aluno, mas como amigos (CEVL_1, p. 13-14, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

E o fato desse relacionamento ir além de se ensinar música nas aulas faz diferença na análise de como situações pessoais, quando são consideradas pelos professores, funcionam como um estímulo para que o aluno continue apesar dos problemas.

Esses fragmentos de depoimentos podem ilustrar o relacionamento dos alunos com os professores, podendo-se inferir que o PVL tornou-se um espaço prazeroso de se ensinar e aprender música. Ademar, refere-se com carinho e gratidão aos professores e sugere que “eles sejam sempre do jeito que são: brincalhões quando têm que ser, quando tem que puxar a orelha, puxam mesmo, não tem meio termo não, quando é aquilo ali, é aquilo ali mesmo e espero que eles continuem assim”. A noção de responsabilidade e compromisso com o Projeto é ressaltada por ele “tudo tem que ter o momento de distração e tem que ter o momento de seriedade. Se a pessoa veio prá cá, ela tem que sentar, ouvir e estudar porque ela está aqui prá aprender mesmo”.

3.3.1.3 A REDE FAMÍLIA

A família se reflete, nos depoimentos dos entrevistados, como a representação de um núcleo social imantado da capacidade de proteger, de encaminhar, de estimular o desenvolvimento da criança e do jovem. É uma representação social que se pluraliza para além do modelo tradicional (pai-mãe-filhos) e o espaço de segurança que envolve a aura familiar, inclui também situações de conflito, de ausências, de violência. A família é vista, por coordenadores e alunos, como uma importante interlocutora, parceira na busca de encaminhamentos que envolvam as crianças e os jovens. Emmanuelle, professora de trompete, relata:

...muitas famílias adotam outros meninos, que é o caso de Marquinhos... Então as famílias se unem e é uma coisa muito social... Um pai ajuda o outro, que ajuda o terceiro para pegar seis meninos que vão tocar e levam instrumentos e se disponibilizam a arranjar meio de comunicação prá divulgar isso. E então quando o nome do Villa-Lobinhos vem em algum jornal, algum folder... vem sempre aquela lembrança de quantas pessoas estão envolvidas prá que os meninos possam realizar esta atividade (Emmanuelle Freitas, 01/07/2004).

A maioria dos entrevistados, provenientes de núcleos familiares estruturados, indica que o apoio e estímulo desse núcleo é significativo para seus estudos musicais. Ser músico, ter oportunidade de estudar sistematicamente, revela-se como uma oportunidade de ter acesso àquilo que somente a classe média teria se fosse para arcar com as despesas. Muitos dos alunos já têm, na família, pessoas que tocam de ouvido ou que têm relação com a música através de participação em grupos musicais ou escola de samba da comunidade. Ademar conta que em sua família o apoio para fazer música vem do próprio pai que já foi músico e tocou trompete. Essa condição faz Ademar não vacilar em querer ser músico:

A minha família sempre me deu apoio em termo de música, meu pai sempre chegou e (falou) – *não, é isso que você quer, vai fundo, eu te apoio, corre atrás mesmo, não deixa de fazer...*e hoje em dia ele fala até brincando – *meu irmão, se eu fosse você eu não largava a música mesmo não. Cai dentro do saxofone, porque se eu te der uma colher de pedreiro na tua mão, tu tá ralado.*” – porque eu não entendo nada, não sei nada a não ser música mesmo (CEVL_1, p. 7, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

O fato das famílias da cidade de Mesquita estarem envolvidas com o PVL possibilita uma divulgação na rede familiar e de amigos que se reflete, concretamente, na constituição da Orquestra da Igreja Assembléia de Deus, constituída de 80% de músicos que estudam no PVL: são três clarinetistas, todos do PVL, O Fábio, o Fabiano e o Leandro; dois sax tenor,

com o Jesiel do PVL; dois sax alto com o Ademar do PVL; dois trombones, Daniel (PVL) e o pai do Ademar; e três trompetes com o Rafaelzinho (PVL)”. Eles ensaiam regularmente, aos sábados, e têm como modelo a própria vivência na Orquestra Villa Lobinhos. Trata-se de uma estrutura musical que dá destaque à Igreja, é um espaço de trabalho para os músicos e congrega, através da prática musical, valores de cunho espiritual e religioso.

Da mesma forma, Carla tem em seus familiares um suporte afetivo para continuar a estudar música. Seus pais se mostram orgulhosos em vê-la se apresentar e ser aluna do PVL:

Minha mãe adorou, minha mãe e meu pai, cara, me dão a maior força. Eles adoraram e se um dia eu quiser sair daqui acho que eles não deixam não...eles querem que eu faça mesmo a faculdade de música prá me tornar profissional. Meu pai então, porque meu avó era cantor italiano...Meu pai toca um pouquinho de violão...e são muito orgulhosos e falam prá todo mundo, toda vez que tem alguma coisa...(CEVL_1, p. 22, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

A família é vista como um suporte importante e positivo no estudo de música que aparece como alternativa à vida ociosa que, muitas vezes, o ambiente da periferia e da favela impõe ao jovem. Estar no PVL significa também uma fonte de renda quando eles começam a se apresentar, o que reflete na aceitação mais enfática da família.

3.3.1.4 UMA SEGUNDA CASA: A EXTENSÃO DA FAMÍLIA

A ausência do convívio com uma família é citada, pelos que não a tem, como algo que se constitui em vácuo na sua existência. Assim, as oportunidades propiciadas por projetos sociais aparecem como uma representação social que minimiza essa ausência, ou seja, a representação da família se materializa em outra que é o reconhecimento do espaço físico e simbólico do PVL como uma segunda casa. Trata-se de uma metáfora associada a um ambiente acolhedor, seguro, harmonioso em que se sentir bem é a essência da idéia. Dessa forma muitos os alunos e professores entrevistados indicaram, pelos depoimentos, a construção dessa idéia. Carla, aluna de flauta e formanda 2004, diz que o

o ambiente é muito bom...é um ambiente de família mesmo, todo mundo gosta de todo mundo, não tem rixa com ninguém, é muito bom. Me sinto muito à vontade, costumo dizer que é a minha terceira casa, porque a minha primeira casa é a minha casa, minha segunda é a Escola de Música e a terceira é o Villa Lobinhos (CEVL_1, p. 30-31, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

Marquinhos, formando 2004, também destaca que o “Projeto Villa Lobinhos é aquela segunda casa, aonde você pode fazer o trabalho de escola, tocar etc. Isso aqui é como se fosse a nossa casa, uma segunda aqui, porque na nossa casa, a pessoa pode fazer tudo, aqui também, diante de algumas regras, mas pode fazer tudo”. Reconhecer que conviver em um espaço coletivo requer a observação e o cumprimento de algumas regras reflete a consciência dos direitos e deveres, valores relacionados à construção e exercício da cidadania que deve ser exercitada a partir de micro-relações, como Marquinhos exemplifica. Henrique, aluno de cavaquinho do primeiro ano, ressalta situações e aspectos que são vividos no cotidiano, mas que quando “embevecidos” em uma dinâmica lúdica e prazerosa, produz um efeito socializante altamente positivo e propício para desenvolver um projeto pedagógico:

...ambiente aqui é totalmente diferente de outros cursos, de outras instituições que nós vemos por aí. Outras instituições não têm a mesma liberdade que nós temos. Porque na realidade é como se fosse uma segunda casa, porque quando a gente não está em casa, a gente está aqui estudando, tendo aula, ensaiando, bagunçando, lanchando (risos)... (CEVL_1, pág 112, entrevista com o grupo de choro, 21-06-2004)

3.3.2 A REDE DE SOCIABILIDADE INSTITUCIONAL DO PVL

“Redes sociais são redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder”.
Fritjof Capra (2003)

De acordo com Nohria e Eccles (1992, p. 32) “o uso mais geral para o termo “rede” é para uma estrutura de laços entre os actores de um sistema social. Estes actores podem ser papéis, indivíduos, organizações, sectores ou estados-nação”. Para os autores um ponto essencial na formação de rede é que “os seus laços podem basear-se na conversação, afeto, amizade, parentesco, autoridade, troca econômica, troca de informação ou quaisquer outras coisas que constituam a base de uma relação” (NOHRIA; ECCLES, 1992, p. 32).

A rede de sociabilidade que conecta as ONGs e projetos sociais ao PVL é multidirecional, não-linear e tem diversos elos ligados pelas esferas cultural, artística, institucional e pessoal presentes na sociedade da cidade do Rio de Janeiro que tem um movimento social *sui generes* em relação a criação de ONGs relacionadas com a violência contra a juventude e que tomou fôlego a partir da “Chacina da Candelária” em 1993. Este

fator é corroborado por Novaes (2002) ao destacar que na década de 90 “mais do que nenhum outro estado da federação, no Rio de Janeiro surgiram iniciativas inovadoras para fazer face a esta situação de fragmentação social. A forte atuação das organizações não-governamentais, inseridas em espaços de grande diversidade cultural, transformou o Rio de Janeiro em uma espécie de laboratório social que inspira ações semelhantes em outros pontos do país” (NOVAES, 2002, p. 12). E nesse período surgiram ONGs que podem ser chamadas de “comunitárias” e da “cultura” cujo foco se caracteriza pela “...ação local e pela produção de gestores locais. Dentre elas destacam-se aquelas que se caracterizarem através de um produto cultural específico (teatro, música, dança, produção de vídeos) gerando novos tipos de profissionais da área de cultura e comunicação” (NOVAES, 2002, p. 23).

Como já foi mencionado, a própria concepção do PVL estabelece a conexão entre projetos sociais ligados à prática musical no âmbito da região metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, podemos considerar uma rede estabelecida entre os projetos sociais já citados, igrejas, escolas públicas e privadas, considerando que o PVL promove concertos didáticos nesses espaços; instituições como o Museu Villa Lobos, Centro Cultural Campo Grande, Escola de Música da Rocinha, Instituto Moreira Salles, Pró-Arte, Reciclarte-Orquestra Grota da Surucucu, Colégio D. Pedro II, entre tantos outros. Esta rede é movediça e se re-estrutura a cada novo contato estabelecido, quer seja pelas apresentações, quer seja pela configuração de alunos e professores que se formam a cada ano.

Os princípios constitutivos, ou seja, os valores e os objetivos compartilhados definem a identidade da rede, assim como os princípios de natureza prática configuram o processo de atuação entre seus componentes. O cotidiano, com foco nas relações que sustentam rotinas, contém conjuntos de redes de relações inerentes às atividades humanas de toda ordem. No caso do PVL a prática musical dos indivíduos e dos grupos sociais, imantados pelos seus contextos e pelo seu cotidiano, é o fio condutor das atividades que dão origem a redes de relações pessoais, musicais, etc. São redes espontâneas que derivam da sociabilidade das pessoas mediadas pela prática musical que dão sustentação aos propósitos do Projeto.

Exemplificando como os entrevistados da pesquisa entendem e reconhecem as redes conectadas ao PVL, Carla destaca que sua participação na escola de música Pró-Arte - um dos projetos mais citados pelos alunos como um local de aprendizagem e performance musical - é estimulada pela convivência com amigos da mesma idade e que tocam em grupo:

É legal porque é basicamente o pessoal do Villa Lobinhos - os ensaios são quartas e sextas, vai todo mundo junto daqui prá lá... às vezes a gente viaja e todo mundo se conhece e têm professores daqui que também tocam lá, como o Luis Cláudio

professor de violão daqui, toca trombone... a gente não p.a nada justamente por ser bolsista, através da Tina, junto com esse convênio, em o Villa Lobinhos. Nenhum dos Villa Lobinhos paga (CEVL_1, p. 25, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

A Pró-Arte tem uma ligação muito estreita com o PVL. Tina Pereira, flautista e coordenadora do Projeto Flautistas da Pro-Arte, sempre inclui jovens bolsistas em seu trabalho. Foi professora de flauta-doce no PVL, de 2000 a 2003 e estabeleceu um convênio informal o que oportuniza os alunos participarem de um trabalho musical respeitado.

A proximidade com os autores, arranjadores, músicos famosos promovem um processo de desmitificação desses e incide na qualidade da performance, que se torna compartilhada com os autores. A participação dos alunos do PVL em diversos contextos de ensino e aprendizagem musical possibilita novas inserções e fortalece a rede de formação de jovens músicos, misturando, inclusive, classes sociais. Carla reconhece que se não fosse o Villa Lobinhos ela não entraria na Pró Arte:

...Porque simplesmente eu não conheceria os Flautistas... não vou saber como chegar, prá entrar. E aqui, foi o meio facilitado porque eu tinha aula com a Tina que convidou prá ir lá assistir e falou que já era prá começar tocando. E é muito legal porque eles incentivam muito, eles não deixam assim... “Ah... eu não sei tocar...”, “Não, você sabe tocar sim, você vai tocar sim”, porque eles acreditam muito na gente, no nosso potencial. Eu acho que isso é muito importante, porque às vezes o aluno acha assim “Ah... eu não sou capaz de fazer isso...” e o professor fala que você é capaz e que você vai conseguir e quando a gente vai lá e vê que é capaz mesmo e consegue fazer e acho que isso é muito importante, eu acho que... isso é muito importante (CEVL_1, p. 24-25, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

Para Marquinhos, participar da Pro-Arte foi uma experiência anterior a sua inserção no PVL. Foi encaminhado por Rodrigo e Tina quando tinha nove anos de idade. “A Pró-Arte também foi um incentivador de eu ter gostado de chorinho e de samba” .

Jocielton conta que tinha muita vontade de conseguir uma bolsa e entrar na Pró-Arte antes mesmo de ingressar no PVL. Conseguiu no primeiro ano através de um convite da Tina: “E eu aprendi muito, que lá têm repertórios variados e já fizeram Noel Rosa, Pixinguinha, Tom Jobim e agora no momento estou fazendo Baden Powell”. Essa participação constitui-se em uma prática importante na formação musical de Jocielton e de todos os integrantes do PVL – Daniel, Ademar, Luis Cláudio, Diego, Marquinhos, Carla – pois trabalham naipes, os diferentes grupos de instrumentos, e a prática é focada na performance do repertório sobre o qual são realizados ensaios de naipes na quarta-feira, e sexta-feira é ensaio do grupo.

Outro projeto social bastante conectado com o PVL, no sentido de trânsito dos alunos e troca de experiências entre os coordenadores, é a ONG Escola de Música da Rocinha, já citada nesse trabalho. O que se pode ainda destacar é o enfoque na relação da Escola com a Comunidade da Rocinha que a aponta como um espaço material e simbólico visto com muito carinho por todos os moradores de lá. A relação de solidariedade entre os projetos pode ser ilustrada pela cooperação entre eles quando há dificuldades. Carla relata que pode estudar flauta transversal e doce porque a Escola empresta os instrumentos para o PVL: “como o Villa Lobinhos é meio parceiro da Escola de Música, ela cede o instrumento prá tudo que eu precisar fazer; só se eu sair da Escola eu teria que devolver o meu instrumento”. Dessa forma, Carla, além da Pró-Arte, participa ativamente dos dois projetos sociais e toca em vários grupos musicais como o Quinteto de Samba pela Escola de Música da Rocinha, composto por flautas, violão, cavaquinho, voz e percussão; um grupo de samba de amigos que se juntaram, tocam na noite ganhando cachê. E destaca que “a base de tudo, o chorinho, eu aprendi no Villa Lobinhos”.

E a solidariedade entre os dois Projetos é reconhecida por Gilberto, coordenador da Escola de Música da Rocinha, como um dínamo que otimiza o processo pedagógico-musical de ambos, propiciando uma troca positiva, considerando que a proposta do PVL é bastante diferenciada dos outros projetos sociais, mas que se torna complementar.

Outro elo dessa rede é a conexão que Rodrigo estabeleceu com o Colégio D. Pedro II, escola pública federal, onde está desenvolvendo a temática da música ligada à questão do mercado de trabalho. Para tanto elaborou com os alunos, um projeto de produção musical em que os músicos contratados são protagonizados pelos alunos do PVL. Seu objetivo é promover um intercâmbio entre os dois contextos de aprendizagem musical. A proposta ensejou aos alunos do Colégio visitar o PVL, conhecer os alunos e a proposta socioeducativo-musical.

Para desenvolver tal proposta, foi promovida, conjuntamente, uma produção musical voltada para o repertório de Tim Maia com a participação do diretor do Colégio D. Pedro II, professor Andrezinho, fazendo um *cover* de Tim Maia, com o grupo instrumental do PVL acompanhando. Esta apresentação ensejou uma grande movimentação entre as duas instituições, com ensaios e a produção do espetáculo que aconteceu no mini-teatro do Colégio, com a presença maciça de alunos e professores.

Pode-se perceber que existe uma solidariedade entre os projetos sociais e instituições mencionados o que estabelece um vínculo produtivo entre eles. São relações com forte traço

peçoal que se refletem na instituição, mas a origem do vínculo é entre pessoas que tem objetivos e ideais em comum:

Eu não tenho contato com todos os projetos que têm vínculo com o Villa-Lobinhos, infelizmente, mas com os que eu já tive, principalmente a Orquestra da Grotá lá de Niterói, nós temos uma relação muito boa, muito estreita, e já inclusive tivemos momentos de intercâmbio. A garotada já veio tocar aqui na Rocinha, fizeram um concerto maravilhoso aqui no ano passado e eu estou agora, provavelmente, convidando um rapaz de lá, prá fazer um trabalho com a gente em Tanguá, que é um município próximo à Niterói e só não existe um intercâmbio maior, por conta das distâncias... Mas sem dúvida existe uma relação muito boa entre esses projetos e um ambiente de solidariedade bastante claro. Existe uma relação institucional muito positiva que abre portas tanto prá um lado quanto pro outro no sentido da indicação dos grupos, nós indicamos os grupos de lá, eles indicam os grupos daqui...esse vínculo institucional traz benefícios para nós todos. (CEVL_3, p. 38, Gilberto Figueiredo, 30/06/2004).



Foto: Magali Kleber

Foto 14. Projeto Grotá do Surucucu, Niterói - coord. Márcio Selles.

O projeto social desenvolvido na Favela Grotá do Surucucu, Niterói, é desenvolvido pelo Instituto Reciclarte. Nasceu há 20 anos por iniciativa da professora, Otávia Selles, de criar um espaço onde os jovens recebessem apoio escolar e desenvolvessem atividades complementares à escola, como jardinagem, horta, corte e costura, desenho e música. Sua iniciativa continuou com o trabalho de seu filho Márcio Selles que, em 1995, criou a Orquestra de Cordas da Grotá. Desde então, esta já se apresentou no Museu de Arte Moderna de São Paulo, no Teatro Carlos Gomes, no Rio, no Museu de Arte Contemporânea e no Teatro Municipal, em Niterói. O grupo é composto por doze jovens que tocam violino, viola e violoncelo, entre eles Walther, formando do PVL, 2004, e seus irmãos Wagner e Felipe. Ao

todo, somam-se seis jovens moradores dessa comunidade que tiveram e ainda tem ligação com o PVL. Marcio Selles expressa sua idéia: “A música é desafio e prazer. Tem o papel de fazer as pessoas se encontrarem dentro da sociedade. Várias pessoas dizem que a arte não oferece retorno financeiro, mas há o aspecto da socialização, deles se juntarem. Sua mulher, Lenora, educadora musical e outros dois professores, Fábio Almeida (também professor no PVL) e Fred Lycurgo, além dos monitores membros da orquestra, formam a equipe pedagógica e administrativa do Projeto que ensinava apenas flauta. Os alunos solicitaram a ampliação para estudar violino: “Deu certo, eles aprendiam música medieval e renascentista mais depressa que meus alunos de colégios particulares”. O repertório engloba música popular brasileira e peça do repertório clássico para orquestra de cordas com autores como Bach, Corelli e Schubert, entre outros.

O relacionamento entre esses dois projetos tem característica da horizontalidade, otimizando as propostas musicais dos dois projetos sociais. Resulta em uma simbiose positiva no aspecto pedagógico-musical, pois os alunos dos naiopes das cordas e sopros puderam ter no PVL uma formação que permitiram a eles atingir um nível técnico e interpretativo que propicia a execução de obras para orquestra e solo, as quais exigem uma formação orientada. O trânsito entre as duas cidades acaba possibilitando que ambos os projetos se apresentem e desenvolvam propostas socioeducativa-musicais em escolas, instituições públicas e privadas tornando-os conhecidos e reconhecidos pela qualidade do trabalho pedagógico-musical que desenvolvem.

João Moreira Salles reconhece e sublinha que a relação entre esses dois projetos sociais resulta em uma troca benéfica e profícua para o desenvolvimento de ambas as propostas pedagógico-musical:

eu sei de uma relação muito próxima com o pessoal da Grota e eu acho que ali há uma troca de experiências que ajuda a ambos [os projetos]. Eu acho que o Márcio da Grota aprendeu muito com o Villa Lobinhos e na verdade alguns professores da Grota são professores do Villa Lobinhos, dividem os mesmos professores e eu acho que o pessoal do Villa Lobinhos se beneficiou muito do trabalho da Grota porque pode incorporar à Orquestra Villa Lobinhos um grupo de alunos e instrumentos que não aparecem usualmente quando você vai às comunidades carentes do Rio de Janeiro. Se não fosse pelo [Projeto] da Grota [...] seria difícil imaginar que teria violino, violoncelo, viola, os instrumentos de uma orquestra. Então eu acho que aí há uma mistura extraordinariamente saudável de parte a parte (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005).

A relação entre os coordenadores é marcada pela solidariedade, respeito mútuo e admiração. Presenciei cenas que me permitem inferir essas características no inter-relacionamento entre as pessoas que fazem e participam dessas instituições. Por ocasião de

uma das visitas que fiz, chamou-me a atenção a forma como os coordenadores, Rodrigo e Márcio se cumprimentaram. Lançando mão de uma metáfora para expressar essa impressão, pareceu-me dois caciques de duas tribos se encontrando, com festa sonora, representada pelos rufar dos instrumentos dos alunos, na chegada de Rodrigo ao espaço do projeto. Este gesto foi muito significativo e reporta-se à perspectiva de Goffman (1988) sobre os símbolos que transmitem informação social, sendo que este gesto coletivo pode ser considerado um símbolo de prestígio de Rodrigo, corporificando o PVL, naquele momento.

Essa passagem foi significativa para a compreensão da dinâmica da rede que tece as práticas musicais entre os projetos e instituições que constituem os elos dessa trama sociomusical, em que meu ponto de partida foi o PVL. Um, entre os possíveis e inúmeros pontos de partida de uma rede e sociabilidade social. As favelas Comunidade do Morro Dona Marta e a Comunidade Grota do Surucucu, em Niterói, são pontos importantes da rede de organizações que interagem com o PVL.

Considerando a relação entre as oportunidades e o espaço urbano a trajetória de Walther e Wagner, da Favela Grota do Surucucu, mostra como um trabalho social pode ampliar as alternativas de percurso. Eles partem de um dado quantitativo para dimensionar uma perspectiva qualitativa do impacto da prática musical acessível aos moradores da favela mediante o trabalho da ONG Reciclarte:

Tem uma continha fácil. Dos mil, novecentos e noventa estão na boca de fumo..no tráfico. Andavam junto com a gente e até muitos já morreram. Oito estudam e dois tocam violino e foi isso que aconteceu. Muita gente entrou no tráfico e graças a eles, porque a oportunidade eles tiveram também, mas não funcionou. E de repente, até mesmo a gente, se não tivesse entrado na música, como eu disse antes, a gente não tinha perspectiva de vida e agora, graças ao tranco que o nosso pai deu na gente, está dando certo.

E essa vivência com a música e o Projeto desenvolvido na Grota produziu um efeito dominó nos jovens da comunidade, construindo outras referências e outros valores:

Pois é, agora prá comunidade, a gente é o herói da favela, somos os heróis, porque eu acho que a gente está, de repente, impedindo, eles de ir para um caminho errado e já que estão na música, não tem nada a perder. Hoje, pode-se dizer que a metade da comunidade já está fazendo algo. Muita criança, muita criança mesmo, muita gente subindo com caixa de violino, pessoas que eu nem conhecia. Onde você olha, você vê caixa de violino, muita gente fazendo aula (CEVL_1, p. 92, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

E esses garotos acabam sendo pontos de abertura para outras redes como relata Walther: “começamos a tocar em outros projetos também e saímos nos infiltrando em vários projetos. Através da Orquestra de Cordas da Grota que descobrimos isso aqui [o PVL], daqui

descobrimos a Pró Música e foi tudo assim, um puxando o outro”. O trabalho realizado na Favela da Grota pela Orquestra de Cordas vem transformando a dinâmica daquele espaço e o gosto por instrumentos e por um repertório, antes estranhos para eles.

3.3.3 O ESPAÇO URBANO: CONSTRUINDO IDENTIDADES NAS DINÂMICAS SOCIAIS

*...Tenho medo. Medo de ti, sem te conhecer,
medo só de te sentir, encravada
favela, erisipela, mal-do-monte
na coxa flava do Rio de Janeiro.*

*Medo: não de tua lâmina nem de teu revólver
Nem de tua manha nem de teu olhar.
Medo de que sintas como sou culpado
e culpados somos de pouca ou nenhuma irmandade...*
Favelário Nacional
(Carlos Drummond de Andrade)

3.3.3.1 O MORRO DONA MARTA



Foto: Magali Kleber

Foto 15. A escadaria no pé do Morro Santa Marta, Botafogo.

Conhecer o Morro Dona Marta, ou Santa Marta, como muitos falam, foi um momento significativo para um delineamento de minha perspectiva do que é, pelo menos, fisicamente, uma favela. Rodrigo foi meu guia e me orientou no trajeto de caminhos tortuosos. Do morro, vê-se a pequena ladeira e uma escada que pode ser considerada a entrada da comunidade.

Como era a primeira vez que eu ia ao Morro, o estranhamento foi, num primeiro momento, com a organização e a proximidade das casas. As portas muito próximas uma das outras e as sobreposições dos pisos, com as casas construídas no sentido vertical. Havia uma

forma de organização onde os caminhos pareciam ter sido construídos de forma rizomática, onde cada beco leva a um caminho, que leva a um outro, um verdadeiro labirinto. Rodrigo conhecia bem todos aqueles caminhos que, apesar de assimétrico, resultava em uma forma que determina as pessoas a morarem tão próximas, grudadas. As escadas, irregulares, revelavam a forma improvisada de construção, como se as direções representassem as decisões do “aqui e agora”, ou seja, os problemas mais imediatos tinham que ser resolvidos e não havia tempo para planejamentos. Rodrigo conhecia todo mundo, cumprimentava a todos, sempre afetuoso, simpático e os retornos nos cumprimentos denotavam que ele também é muito querido e respeitado por lá.

Rodrigo bateu e anunciou visita na casa de Nogueira e Leandro Serizac. Como não nos esperavam, ficaram surpresos com minha presença. Nogueira foi afetuoso e sorridente e Leandro ficou um pouco retraído. Foi um “estranhamento” para mim, pois sempre eu os via na Casa da Gávea ou no Museu. Ali, tratava-se de uma outra realidade. E, na verdade, tratava-se da real condição material de como eles vivem e que, apesar de terem um teto, lugar para cozinhar, dormir, terem acesso a um computador, televisão, tudo carecia de um conforto básico. E fiquei pensando como eles lidavam com o contraste da Casa da Gávea, os palcos, as apresentações e o retorno ao cotidiano de suas casas. E, no caso deles, aquele espaço significava ter uma moradia, não morar em abrigos ou na rua.

Essa experiência deu uma outra dimensão para minhas reflexões sobre o significado do PVL na vida deles e sobre as minhas indagações sobre processos de ensino e aprendizagem de música em projetos sociais. Vendo as condições de vida deles, pensei: como ensinar alguma coisa ignorando tudo isso? E como não aprender com eles sobre as subjetividades determinadas por aquelas condições, cruciais em qualquer processo de ensino e aprendizagem? Que esforço eles fizeram para superar outras condições muito piores, que já haviam me relatado?

Depois dessa visita, chegamos à casa de Diego e o pai dele veio nos receber. Brincando muito com Rodrigo, subimos até o quarto dele. No quarto, Diego estava diante do computador vendo fotos da banda que ele faz parte. Estavam lá quatro alunos do PVL, em um sábado à tarde, unidos pela música. Falaram sobre os ensaios no estúdio em Botafogo e me mostraram um CD demo que haviam feito. Aquele encontro de tantos ali no quarto do Diego refletiu a dinâmica da convivência que eles travam fora do Projeto, principalmente no âmbito da comunidade Dona Marta. Haveria um ensaio naquela tarde de sábado e aquele encontro no quarto do Diego refletia um jeito de convivência catalisada pelos interesses musicais, mas também por uma questão geracional e proximidade de moradia.

Rodrigo e eu nos despedimos e fomos caminhando para a saída do Morro quando avistamos o Luiz Cláudio tomando uma cervejinha num bar, sentado com um ar de descompromisso de sábado à tarde. Acenamos para ele e nos juntamos ali. Batemos papo e Luiz Cláudio falou para eu ir com mais tempo e subir até o topo do Morro: “é muito lindo ver tudo lá de cima”, fala com aquela voz serena e aveludada, como quando está dando aulas no Projeto. De repente toca um sino e Rodrigo diz: esse sino é para avisar que tem missa daqui a pouco”. E me mostra uma igreja que fica em frente ao bar que é justamente “onde tudo começou”, suas primeiras aulas de música. A gênese do PVL começou ali, naquele espaço. A igreja fica numa das ruas largas do Morro e de fácil acesso para todos os moradores.



Foto: Magali Kleber

Foto 16. A Igreja no Morro Santa Marta: primeiro espaço do PVL na segunda lage.

Luiz Cláudio me convidou para assistir uma roda de choro que acontece todo domingo à tarde naquele bar e informa que os Villa Lobinhos sempre participam. Nos despedimos com a promessa de que eu voltaria para assistir à roda de choro.

Essa incursão pelo Morro Dona Marta me despertou para a importância de uma maior compreensão do *ethos* comunitário dos participantes da pesquisa. A geografia urbana do Rio de Janeiro reflete uma posição assimétrica na escala social e aquela incursão no Morro Santa Marta me fez vivenciar concretamente essa assimetria. Isso se reflete, também, no microcosmo do Projeto e no próprio espaço da Casa da Gávea. E suscitou-me questões: Como os alunos reafirmam seus valores e as afinidades musicais com seu grupo social mais próximo? E como eles estão construindo pontes para buscar a interação e ampliar a

comunicação envolvendo cidadãos que experimentam posições tão diferentes e assimétricas na cidade? E o espaço urbano visto como recortes traçados por agrupamentos sociais vai se compondo como um grande e complexo mosaico formando a *polis* que se constrói, incorporando a discriminação por endereço, um fenômeno vivenciado por essa geração de jovens de comunidades pobres das grandes cidades. E como destaca Pinheiro, há que pensar em possibilidades:

A cidade como possibilidade do novo e local do encontro significa que devemos ter ciência e consciência de lidar com o novo, o diverso, o outro, na sua acepção mais ampla, ou seja, aquele que é diferente de mim e que, por isso mesmo, sabe algo que eu ainda não aprendi... Nas comunidades populares há –sempre houve – vozes qualificadas, mas que não são ouvidas em função do discurso paternalista ou criminalizante sobre os moradores, que são vistos ora como carentes, ora como potenciais criminosos, mas poucas vezes como parceiros na construção de um destino comum para a cidade (PINHEIROS, 2003).

3.3.3.2 A FAVELA E O ASFALTO: FRONTEIRAS URBANAS

O espaço urbano constitui-se de diferentes dimensões de uma cidade envolvendo um conjunto de técnicas e de obras que permitem dotá-lo de condições de infra-estrutura, planejamento, organização administrativa e embelezamento a partir dos princípios das concepções urbanísticas. Trata-se, portanto, da organização e da racionalização das aglomerações humanas que venha proporcionar as condições adequadas de habitação à população urbana. Dessa forma, o cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade pensando para além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma *nova função* cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.

O binômio favela x asfalto¹⁰, termo cunhado pelo jornalista Zuenir Ventura no seu livro *Cidade Partida*, passou a representar, nos últimos anos, uma das formas mais correntes no tratamento da questão da favela versus cidade organizada, tornando-se uma expressão comum nas falas de estudiosos, moradores de favelas ou não e mesmo do Poder Público e revela uma representação social de uma cisão, em algum nível, que separa a cidade dita

¹⁰ Pesquisa do IBGE – 2004 - aponta a existência de 1.269 favelas em todo o Estado do Rio. Niterói lidera no ranking que compara o número de casas em favelas com total de habitações, com 37% . Hoje, o número de favelados representa quase 20% da população total do município do Rio. Algumas comunidades viraram complexos e ultrapassaram os 50 mil habitantes, enquanto áreas como a Zona Oeste – antes um vazio no mapa – viraram opção de moradia barata e hoje lideram o ranking de novas construções. (<<http://www.favelatemmemoria.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=5&infolid=26>>. Acesso em: 05 março 2006).

formal, com suas ruas ordenadas a partir de um determinado referencial, com propriedades juridicamente legitimadas e com toda uma gama de serviços públicos, da cidade dita *informal*, a saber, as favelas, reconhecida, oficialmente, como lugar sem ordenamento urbanístico, de ocupação informal dos terrenos e marcadamente carente de determinados serviços e equipamentos urbanos (PINHEIROS, 2003).

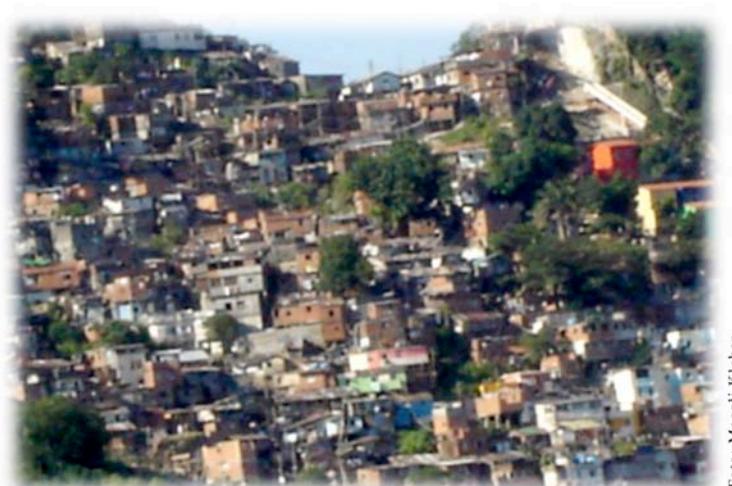


Foto 17. PVL – Favela Comunidade Dona Marta, Rio de Janeiro.

A favela, enquanto uma representação social é, vem sendo definida pela mídia por um discurso centrado na ausência, ou seja, a favela é pensada a partir do que ela não tem: água, luz, esgoto, asfalto, comércio, cidadania imprimindo a ela o codinome de comunidades carentes. Isso é muitas vezes incomodativo para seus moradores que, ao contrário, descrevem a favela destacando o que ela tem, como ilustra a fala de Rodrigo:

...É, eu fico muito p.. quando eu fico vendo lá que, na favela, primeiro que só mostram o tráfico. É só o tráfico, tráfico, é o tráfico de drogas, é isso e aquilo. E não mostra que existe, por exemplo, aquela roda de choro, não mostra que existe no morro a Folia de Reis e que todo mundo vai lá, acompanha a Folia de Reis e eu vivi. Olha, graças a Deus eu vivi aquilo. Tinha coisas, assim, realmente na minha mente que se eu pudesse apagara. Mas foi importante para a minha formação tudo o que eu vivi: a fase da bola de gude, da pipa, de você ter que fazer a sua pipa, você fazer uma coisa chamada jéréquinho lê, com papel, rabiolinha e você soltar, você acaba construindo o teu brinquedo e aquilo é importante para a tua formação dentro da favela. Eu vi coisas, brinquei muito de ciranda, muito de pique e esconde, muito do pic tac, pic cola três vezes e ninguém mostra que existe essa coisa na favela! Na favela só tem o tráfico, prá mídia, prá todo mundo. E eu fico vendo às vezes e eu vejo isso no colégio, que as pessoas escutam, um tiroteio no Morro do Vidigal, tiroteio no Santa Marta, tiroteio na Rocinha, é um problema da comunidade. Mas não só tem aquilo, sabe? Outro dia estava na Rocinha e eu vivi muito isso no Santa Marta também. E as pessoas estavam assim, tiro prá caramba... “Ah, mas esse tiro é

do lado tal, então eu vou subir pelo outro lado.”, entendeu? As pessoas acabam convivendo com o problema. Cara, sabe, eu vivo o tempo inteiro no Rio de Janeiro com assalto. Você liga uma televisão, tem um problema na Lagoa (Rodrigo de Freitas), então eu vou pelo Jardim Botânico. Então, eu acho que o que me chateia é não mostrar esse outro lado que tem na favela, sabe? (CEVL_2, p. 55, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

A exposição de Rodrigo revela como um processo discriminatório identifica e qualifica um grupo social evidenciando os aspectos negativos daquela comunidade em detrimento de outras dimensões que a humanizam e a qualificam positivamente. A fala de Rodrigo expõe como membros e, muitas vezes, grande parte de uma comunidade podem se sentir estigmatizados pela visibilidade negativa impingindo-lhe um status socialmente desqualificado decorrente de uma exposição pública pela mídia e como isso se incorpora no inconsciente coletivo. “Mostrar o outro lado da favela” significa valorizar os aportes culturais que se constituem dos valores simbólicos presentes na comunidade e que se tornam referenciais identitários em torno dos quais os indivíduos se produzem e se reproduzem como grupo social. Em relação a essa questão, de demarcação da identidade social e espaço urbano, Regina Novaes destaca que

é uma fronteira, que a coisa do território no Rio de Janeiro [...] muitos lugares chamavam periferia, outros lugares chamavam bairro, outros lugares chamavam vila. Enfim, está muito ligado, também, à questão da violência, porque você teve um encontro entre questão da não inclusão econômica e a geografia da cidade, a topografia urbana. Então, nesse encontro a gente tem mais um recorte para separar os jovens, são os jovens que vivem em um determinado lugar, quer dizer, além de ele ser diferente de classe, renda, raça... eles já são diferentes pelo lugar que eles moram, e nessa área, então, que vão, sobre esses jovens moradores de certas áreas estigmatizadas da cidade, é que vão, os projetos sociais dirigidos para jovens vão se colocar. Em alguns lugares chamam de situação de risco, outros lugares, tem vários nomes para falar marginalizados, as camadas populares. Mas eu chamo muita atenção que é um jovem, que além de ter que lidar com todos os preconceitos de classe da sua cidade, tem que lidar com os preconceitos, também, do lugar onde ele mora, então é uma discriminação por endereço. É uma coisa que essa geração de jovens das grandes cidades - embora isso aconteça também nas menores cidades - enfrenta hoje como um fenômeno, mas talvez com muita força (CEVL_3, p. 4, Regina Novaes, ISER – Instituto de Estudo das Religiões, 02/06/2003).

Para Goffman (1988) a informação social tem determinadas propriedades que informa sobre “um indivíduo, sobre suas características mais ou menos permanentes, em oposição a estados de espírito, sentimentos ou intenções que ele poderia ter num certo momento” (p. 52). O estigma, neste caso, está relacionado ao local de moradia e também com ao relacionamento “com” alguém em nossa sociedade. Assim, a figura do traficante do morro, favela ou dos bairros da periferia urbana é usada como fonte de informação sobre a identidade social da comunidade, supondo-se que “ele é o que outros são. O caso extremo, talvez, seja a

situação em círculos de criminosos: uma pessoa com ordem de prisão pode contaminar legalmente qualquer um que seja visto em sua companhia, expondo-o à ordem de prisão como suspeito” (GOFFMAN, 1988, p. 57-58). É o que acontece com moradores da favela, como relata Rodrigo:

...Não ir lá, por exemplo, outro dia alguém me perguntou assim em entrevista: “Ah, mas como é que você conviveu com o tráfico de droga?”; “Eu muito bem! Com o tráfico? Muito bem!”; “Mas como assim muito bem?”; “Eu não mexia com ninguém, ninguém mexia comigo, o cara está lá com o problema dele, tal, tal, tal, é um problema dele e o problema não era meu.” Você tinha que tomar um pouco de cuidado que às vezes é um problema que muita gente acaba, não tendo nada a ver, mas acaba se envolvendo, por exemplo, bala perdida, etc, etc...Você vê as coisas ali e quando tem problema com o tráfico, é um problema de tráfico com tráfico, tráfico com polícia e eu não tenho nada a ver com aquilo (CEVL_2, p. 59 a 62, Rodrigo Belchior, coordenador, 06-12-2004).

E, nessa dinâmica, a idéia de que o jovem que mora na favela não tem escolha é vista como uma “radicalização”. Rodrigo fala sobre a sedução do poder que o tráfico e a arma de fogo exercem sobre o jovem reportando-se a uma experiência pessoal:

Com certeza existe esta radicalização, mas eu costumo dizer que acontece é o seguinte: quando eu, por exemplo – eu não vou falar que eu não acho legal – eu fui para o exército, era legal dar tiro, eu fiz um concurso pra polícia onde tinha prova de tiro etc e convivi um pouco com armas, nesse sentido. E a arma, ela te dá um certo poder. Um poder que, você sabe, se você souber usar você não tem problema com assalto, com nada. E aí, e cria ali, no traficante, na pessoa que está ali, até mesmo no menino, um endeusamento que eu não consigo entender isso, o quê que é essa coisa. [...] Agora, dentro da favela falar que não tem escolha! Claro que tem escolha; tem várias, ainda mais hoje em dia: Escola de Música da Rocinha, o Santa Marta tem um projetinho lá de violinos, o cara da Folia de Reis ensina como ser o palhaço da Folia, tem a capoeira, tem um grupo que faz judô, enfim, acaba tendo escolha sim, sabe, eu acho que é um exagero isso, existe um exagero aí (CEVL_2, p. 59-62, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

E rechaça também o rótulo e a associação inexorável entre a favela, pobreza, tristeza, como se só existisse isso por lá:

As pessoas têm uma idéia de pobreza, de favela, que fica todo mundo triste, passando fome, sabe? Não é! Sabe, você chega na comunidade e todo mundo têm seu samba lá e está todo mundo feliz da vida, sabe, ninguém está triste, sabe? Ontem à noite mesmo, pô, é muito legal ver a alegria daquelas pessoas. (CEVL_2, p. 58-59, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

3.3.3.3 TORNAR-SE BANDIDO OU MÚSICO

Marquinhos personifica o jovem que teve a possibilidade de trilhar um caminho alternativo ao tráfico e à criminalidade. Esse submundo que expõe os jovens, na sua maioria, negro e pobre, moradores dos espaços desassistidos pelo poder público das condições básicas, tornando um ambiente propício para aliciar e converter os que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A música ocupou um espaço precioso em sua vida, revelando seu potencial para aprender e tocar vários instrumentos o que configurou outro tipo de vida que propicia a ele uma auto-estima e uma visibilidade positiva de sua identidade na sua comunidade do “morro” e também para as pessoas do “asfalto”:

...um caminho que teve foi música e aí nisso, as outras pessoas ficam admiradas com a minha tamanha percepção com a música, tamanha inteligência. Que eu podia usar minha inteligência na música. E aí nisso, também, não só as pessoas do morro, mas como, também, as pessoas de fora – que, também, tem aquela visão que neguinho do morro propriamente seria bandido, sabe qual é? E aí não tem aquela ... aí tem aquela discriminação e tal; e aí quando eles me vêem tocando na televisão, dando entrevista, eles não se emocionam; ficam admirados com o meu talento. E onde eu possa com meu talento - que não é só eu assim, mas gente do morro, outras pessoas do morro - também possa fazer a mesma coisa como eu estou fazendo, não só com a música, mas com outras atividades como artes, teatro e, com isso ter uma visão diferente. As pessoas que estão fora do morro, que moram no asfalto têm uma visão diferente das pessoas que moram no morro (CEVL_1, p. 84-85, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

Marquinhos foi orientado por Rodrigo, como já mencionado anteriormente, e encaminhado para projetos que despertaram nele o gosto pela música. Apesar disso, ressalta que não é fácil para a criança e para o jovem adolescente do sexo masculino fugir do assédio do mundo marginal e bandido quando se vive no ócio e sem proteção social. Ter a sensação de poder, por estar perto de quem o simboliza parece exercer um fascínio no jovem do sexo masculino. Pode-se inferir que a falta de cuidados sociais, no seu amplo espectro, provoque um vácuo, muitas vezes insuportável, na existência do jovem que acaba por atraí-lo para “virar um bandido, tipo andar com arma [...] seria uma onda, sabe qual é? [...] E era assim que eu pensava, que a única boa da vida era vira bandido, virar dono de boca, virar gerente...(CEVL_1, p. 85, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004) como já menciona Marquinhos.

Como esclarece Zaluar (2004), dessas situações emerge o etos da masculinidade, muito forte na cultura de rua, que impõe uma necessidade de responder às provocações e

humilhações de modo violento. Além disso, o enriquecimento rápido, a ilusão momentânea do poder absoluto sobre o outro, mediante o porte da arma de fogo, promove uma gradual conversão aos valores da violência e da nova organização criminosa. Esse jovem, geralmente negro e pobre, desprovido de proteção social por falta de políticas públicas que dêem conta disso, vive uma vida ociosa que propicia a cooptação para o crime e, assim, descobre os prazeres que o consumo de bens materiais da vida de rico traz e estão distante da vida das comunidades pobres dos centros urbanos (ZALUAR, 2004, p. 65-66).

Apesar da vida bandida exercer uma sedução, a música apresentou-se como uma alternativa para que ele pudesse vislumbrar outra perspectiva de vida. Começou a estudar música nessa época com Rodrigo que foi um “incentivador importante”:

me ensinou, primeiro eu aprendi flauta-doce, num projeto que o Rodrigo tinha lá no morro Santa Marta, onde ele dava aula para pessoas carentes como eu, na igreja. Ele pediu um espaço lá, para o padre, aí começou a dar aula prá gente e foi aí que eu aprendi. Eu adorava porque era a única coisa, tipo assim, além daquele sonho não muito bom que eu tinha antigamente aos 8 anos de idade [tornar-se bandido], esse projeto que o Rodrigo começou a dar aula, foi uma coisa diferente, uma coisa nova que eu não sabia, não tinha conhecimento dessa coisa bonita que o Rodrigo estava fazendo com a gente. E aí nisso fui conhecendo e aí comecei a me incentivar, comecei a acreditar em mim mesmo. Até o Rodrigo começou a acreditar em mim, porque eu tinha talento para aquilo e aí fui seguindo e fui acreditando em mim, começando a me valorizar como gente mesmo e estou aqui hoje por causa dele (CEVL_1, p. 69, Marcos da Silva, aluno formanda 2004, 31/05-2004).

3.3.3.4 O ESTIGMA, O RACISMO

Um ponto que foi destacado abertamente por Marquinhos foi a questão do racismo vivenciada por ele nas interações sociais propiciadas pelo trânsito em diversos contextos sociais que o Projeto proporciona. A música ocupa um espaço na sua argumentação que não se reduz a uma questão pessoal, acaba se configurando como um exercício político quando ele diz: “...outra coisa bem importante, a música, também, deu possibilidade de a gente enfrentar as coisas com cara limpa, com mente limpa”, e ao esclarecer o que isso significa, reportou-se a uma vivência concreta na qual o estigma em relação à sua cor foi expresso pelo olhar e pelas atitudes:

MARQUINHOS — Tem gente que não aceita pessoas negras tocando, sabe qual é? Aí, por isso, a música me deu a possibilidade de enfrentar isso com clareza, com bastante força e seguir em frente. Foi em uma situação, que não foi tocando, foi tipo assim, antes de eu tocar assim, mas pela expressão da pessoa, eu vi que ela queria, tava falando de mim, pô: “*ele negro assim vai tocar aqui, aquilo ali, pô! Mó* [maior]

Maluco! Bota esse maluco para fora e tal". Assim, eu ouvi pela expressão dela conversando, ele e mais umas pessoas lá. Aí nisso eu fui lá, toquei, botei, meti minha cara limpa lá e tal, meti um clareza e tal, fui em frente e consegui. Aí subi com mente limpa, segui em frente diante dessas situações, isso.

MAGALI — E isso, como você se sentiu, você percebeu essas pessoas tendo uma postura discriminatória e você foi lá, enfrentou de cara limpa, e aí, como que você se sentiu depois?

MARQUINHOS — Não vou dizer que eu fui vitorioso, tipo isso vai acontecer sempre com a gente, então é sempre isso, as coisas que vem, a gente vai ter que sempre enfrentar com cara limpa. Mesmo não sendo com essas situações, em outras situações, isso é só um obstáculo na nossa vida. (CEVL_1, p. 83, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

Esse depoimento foi um dos momentos mais densos da entrevista. Foi uma última fala que emergiu de um apêndice de nosso bate-papo. Sua análise sobre sua condição etno-racial não é ingênua uma vez que ele reconhece que “isso vai acontecer sempre”. A identidade de “ser músico” confere a ele a possibilidade de subir no palco, ser protagonista, artista e assim, ele desenvolveu uma capacidade de enfrentar situação como essa, colocando em primeiro plano sua dignidade. É uma questão arraigada e determinada historicamente, ligada à construção de uma identidade individual e coletiva. Não se trata, portanto, de uma

mera representação de indivíduos com determinadas características físicas e cor de pele negra, classificação historicamente construída pela civilização européia, mas um construto pessoal, referência constituinte do mundo simbólico de pessoas, construído por meio de práticas sociais, contendo especificidades históricas e principalmente, determinantes de atos sociais (FERREIRA, 2000, p. 139-140).

E para confirmar que pode lutar contra esse estigma, ele reforça suas convicções, confirmando, também, a capacidade de transformação que tem uma proposta de educação musical voltada para o mundo social dos indivíduos:

...E aí minha música me possibilitou isso tudo que eu tenho na vida agora [...] e “sem a música a vida seria um erro”, esse é o meu lema, eu falo sempre comigo. Eu acho muito bonito, eu acho muito bonito mesmo, enfrentar as coisas como não fosse uma coisa qualquer, tipo, enfrentar as coisas com cara... com mente limpa. Essas discriminações que a maioria das pessoas têm, enfrentar. E sempre vai ter obstáculos na vida e sempre enfrentar com cara limpa, mente limpa. Pois é, até me emociono vendo assim, minha história como é no passado; sempre me emociono...quando vou dormir sempre penso e reflito no que eu poderia ter passado sem a música (CEVL_1, pág 86 e 87, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31-05-2004).

3.3.3.5 O COMPROMISSO COM A MINHA COMUNIDADE E A SOCIEDADE - A DÁDIVA

A vivência dos alunos ao participar de contextos diversos, proporcionada pelo PVL e a formação de uma complexa rede de sociabilidade ampliam sua visão e compreensão do mundo, de suas comunidades e deles próprios. Assim, a noção de que podem compartilhar e até mesmo retribuir as dádivas que tiveram aparece nos depoimentos. São menções que se reportam às iniciativas concretas e atos que se espelham no modelo que eles têm através da vivência proporcionada por essa teia de relações e práticas sociais. Ademar entende que quando toca para as pessoas, em apresentações, consegue

transmitir a música para que elas se sintam bem também e para que alguns jovens - têm muitos jovens aqui que entraram no Projeto e poderiam ter entrado para uma vida ruim, num caminho ruim; e tem muito jovens lá fora que, às vezes, precisam de um opção a mais para que possam pensar: “*Opa, perái... se eu entrar prá isso aqui também, de repente eu tenha uma chance...*” – e têm, e acaba tendo e eu tento transmitir isso para as pessoas em cima da música (CEVL_1, p. 10-11, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

O trabalho voluntário é uma outra forma de retribuir as dádivas, extrapolando a noção de uma ação utilitária e assistencialista, como revela Marquinhos:

...dou aula para algumas pessoas...na Comunidade de Santa Marta...acho interessante porque é por minha própria conta assim, por meu bem querer mesmo. Eu acho legal dar aula pras outras pessoas, o que é a música. Ensino o cavaquinho e tenho vários alunos, uns seis alunos e eles me chamam e sempre tenho umas horas vagas prá eles. E eu acho bonito dar aula, tenho oportunidade de dar aulas prá eles, e aí eu dou... a gente toca junto (CEVL_1, p. 86, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

O que move Marquinhos a dar aulas para pessoas de sua comunidade, muitos são jovens de sua idade, é o fato dele poder dar aula para as outras pessoas ressaltando os aspectos simbólicos de sua ação:

...que eu aprendi aqui posso dar para outras pessoas, ensinar as outras pessoas, porque tudo o que entra na vida da gente, tudo na vida que a gente recebe, a gente pode dar. Isso é a coisa que mais me chama a atenção, por causa do Villa Lobinhos. Eu recebo e dou. Acho isso muito bonito e vai ficar marcado prá mim (CEVL_1, p. 72, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

O depoimento de Marquinhos faz conexão com a idéia de um movimento, uma dinâmica circular em que bens simbólicos e materiais (dar aulas gratuitamente requer a renúncia de um ganho monetário) orbitam nas trocas entre os pares de uma comunidade. Gonçalves (2003, p.59) argumenta que “para criar essa totalidade simbólica é preciso apostar

na dádiva e aceitar livremente dar, receber e retribuir. Trata-se de uma obrigação de liberdade [...] é constitutiva do fato social; entre o indivíduo e a sociedade não há mais uma ruptura, mas uma gradação”. Walther e Wagner, que foram os primeiros violinistas do que hoje é a Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu, em Niterói, também relatam que

agora a gente dá aula lá na comunidade e do mesmo jeito que a gente aprendeu lá, a gente agora está ensinando o pessoal lá, tem um volume legal de alunos, de dentro da comunidade e até de fora que ficou sabendo. Crianças de fora ficaram sabendo e prá você ver, a coisa é totalmente diferente da nossa, uma realidade totalmente diferente da nossa. Antes, eu e ele, a gente era obrigado e agora têm pessoas de 9 anos, 8 anos, que vão prá lá sozinhos aprender, e está dando certo...e eles começam muito mais empolgados do que a gente. O pessoal mais novo de lá, gostam! eu comecei no projeto lá com 24 alunos. Comecei, pô, eu também era leso assim na aula. Eu não sabia dar aula, como dar e agora já está funcionando legal e já têm mais de 30 alunos. E está dando certo, o pessoal está abraçando legal o projeto e está dando certo (CEVL_1, p. 90-91, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

Neste caso estudar música, transmutada na posse de um instrumento musical carregado pelos jovens, tornou-se uma informação social e símbolo de prestígio. Andar pelas ruas e becos da favela com as caixas desses instrumentos “nas costas”, tendo um espaço para aprender música com as pessoas da comunidade, torna-se um símbolo institucionalizado, um canal de informação social relacionado ao prestígio por fazer uma atividade reconhecida como positiva e nobre por aquele grupo social (GOFFMAN, 1988, p. 54-55).

E quando Walther e Wagner comentam sobre a sensação de ver esse quadro que eles contribuíram para construir, tendo a música como instrumento de transformação viabilizado por um projeto social, o que vem em primeiro plano são o significado e valores simbólicos imersos nesse contexto social. Pode-se pensar que valores simbólicos agregados – as caixas de instrumentos musicais carregadas nas costas – a símbolos de estigma social – a cor da pele negra, ser morador de favela – provoca uma simbiose positiva elevando a auto-estima e a dignidade daquela comunidade.

WAGNER — A gente estava falando aqui da parte da remuneração e no caso, a remuneração é só consequência. O bom mesmo, a parte boa, é ver uma apresentação com eles tocando, ver eles subindo e descendo a favela com o instrumento na mão, não tem nada melhor do que isso, pode botar o que for no nosso bolso que nada paga isso não!

WALTHER — Eu também acho isso, por exemplo, no nosso caso aqui, se o nosso pagamento atrasa e a gente não está nem aí e acho que não faria diferença nenhuma se pagassem a gente ou não pagassem. É lógico que a gente precisa, mas nunca por esse lado que a gente vê. Dá orgulho, dá muito orgulho a gente saber.

WAGNER — A diferença é que no fim do mês a gente dá um sorrisinho... (risos) a diferença do pagamento e não pagamento é que a gente dá um sorrisinho mais assanhado (risos)... pagamento no bolso...(CEVL_1, p. 93, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

Para Luis Cláudio, morar no Morro, sendo professor do PVL e de outros projetos sociais, proporciona um tipo de envolvimento com os alunos e lhe dá uma dimensão de seu trabalho que traz um significativo diferencial, além de imantar a comunidade de valores que incidem na identidade coletiva e individual. Luis Cláudio é filho e fruto da Comunidade. Seu depoimento expressa o significado desse pertencimento e o papel da música nesse contexto:

...Olha, eu às vezes tento me imaginar no lugar de quem me vê, mas eu não consigo. Eu paro, converso com todo mundo e eu acho que o legal é isso. E assim, eu não tenho nenhuma vontade, nenhuma pretensão - pode ser que algum dia - de sair da comunidade, porque eu acho que tenho um dever a cumprir ali que é ajudar e fazer alguma coisa de útil. É o que eu posso fazer, é o pouco que eu posso fazer é ajudar a tocar um cavaquinho, um violão? Ótimo. Então é o que eu posso fazer. É não me distanciar... espero não ficar distante porque eu acho que eu devo muita coisa ali... eu aprendi a viver ali, eu nasci ali. Eu aprendi muita coisa ali e você pode até achar que não mas ali tem muita lição de vida. Podem pensar: “nossa, como é que consegue?!” Prá você ter uma idéia, no morro prá você construir uma casa, você tem que pagar o carreto, fora o preço do material, né, e às vezes se juntam os amigos, 20 pessoas para carregar todo o material pro alto do morro. É um sacrifício.... verdade. (risos). (CEVL_2, p. 137-138, Luis Cláudio, professor de violão, cavaco e trombone, 03/06/2004).

Luis Cláudio tem um papel reconhecido na Comunidade. Sente-se comprometido com o desenvolvimento cultural daquele espaço e com o futuro dos jovens. Iniciou muitos jovens da Comunidade no cavaquinho, violão, trombone, é um multi-instrumentista e de grande generosidade. Promove encontros musicais no Morro Dona Marta e foi um dos mentores da formação da roda de choro que se iniciou em março de 2004, envolvendo muitos instrumentistas do PVL e da Comunidade. Sua idéia sempre foi congregar, unir os moradores, trazer pessoas do “asfalto” para essa roda de choro, que se tornou um ponto de encontro musical nos finais de domingo. Sua fala e suas atitudes revelaram não só o compromisso, mas um afeto com aquelas pessoas que moram ali e uma vontade de retribuir como ele diz:

...Eu me sinto na obrigação e eu não vou me sentir muito bem se eu não fizer isso....são dádivas que a gente recebe a gente tem que mostrar, tem que expor e deixar que os outros aprendam também. Por que não? (CEVL_2, p. 137-138, Luis Cláudio, professor de violão ,cavaco e trombone, 03/06/2004).

3.4 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

3.4.1 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO MUSICAL

3.4.1.1 O APRENDIZADO MUSICAL NO PROJETO

“...fazendo um cálculo de tudo, foi maravilhoso porque foi uma aprendizagem que eu nunca teria em outro lugar, só aqui mesmo...com os ótimos professores...E foi uma carga muito representativa para mim...e que eu possa usar pro futuro ou, também, eu possa usar para dar aula e usar a aprendizagem que eu tive aqui. Isso foi muito bom prá mim, vai dar prá carregar pela vida inteira...o ensino que os professores foram dando prá gente, eu fui captando tudo, fui recebendo com muita força e fui aprendendo, fui aprendendo, fui aprendendo...e agora como pessoa, como músico, como tudo, eu sou totalmente diferente do que eu era antes daqui. Eu pisei com o pé esquerdo e vou sair com o pé direito”
(Marcos da Silva, multi-instrumentista, aluno formando, 2004.).

O processo de ensino e aprendizagem musical é visto imerso no contexto complexo das interações sociais presentes no cotidiano dos atores sociais. Assim, o caráter interativo dos circuitos que os alunos freqüentam, estilos de lazer, aulas, ensaios, apresentações, são considerados aspectos importantes e integrantes na condução de suas experiências de formação musical. Os capítulos anteriores mostram que os jovens PVL circulam nas diferentes atividades e espaços derivados do Projeto. Alguns já se tornaram monitores, já ensinam em seus grupos de origem, como é o caso de Walther e Wagner na Orquestra da Grota, de Carla na Escola de Música da Rocinha, de Igor, Ademar, Daniel que são monitores nas aulas de música na rede de escola pública de Niterói.

As aulas individuais foram fontes de dados que propiciaram reflexões e análise no que concerne a processos didático-pedagógicos, relação e comunicação entre professores e aluno, visão técnica e estético-musical do repertório. Em relação aos grupos formados percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem é oportunizado pelos encontros no PVL, constituindo-se em agrupamentos nucleares com interesses comuns diversos que acabam por produzir um conhecimento musical condizente com a idiosincrasia do grupo. Os alunos do PVL tocam pelo menos dois instrumentos, são multi-instrumentistas. Não se acanham em pegar um instrumento que ainda não tocam e “tirar um som”. Os colegas dão dicas nos ensaios e corredores do espaço do Projeto. Os encontros informais que se dão na Casa da

Gávea, nas rodas de choro estimulam os alunos a experimentarem tudo que lhes aparece de novo e isso amplia sua atuação como instrumentista.

Os depoimentos e a observação permitiram construir asserções de como eles se vêem no papel de alunos e como vêem seus professores; como se dá a escolha do repertório e como isso é trabalhado para se atingir o ideal estético que eles têm; que tipo de oportunidades surgiram a partir de um maior acesso ao conhecimento musical; e como vêem o presente e quais suas expectativas em relação ao futuro.

A organização do processo de ensino e aprendizagem é baseado em um conceito de currículo aberto, defendido por Turíbio, em que o aspecto mais importante é a relação dialógica entre professor e aluno. Os conteúdos musicais não são pré-fixado, ou seja, o foco do processo está na relação entre “as pessoas e as músicas” (KRAEMER, 2000):

o currículo se faz durante a troca...dou um exemplo concreto: o garoto chega tocando, por exemplo, "Apanhei-te Cavaquinho" ou "Brasileirinho", de repente você está convencendo aquele garoto a ler música, ele começa a treinar na aula de percepção musical, entende? Ou na aula do próprio instrumento e ele vai recebendo noções de harmonia, ele tem muitas verdades, você não restringe o ensino, o ensino é o ensino da música em geral... Eles buscam uma disciplina... o garotinho que vem tocando flauta-doce, em geral ele pede pra tocar flauta transversa, clarinete ou violão. A gente deixa escolher um instrumento, um segundo instrumento, um segundo instrumento alternativo e vai observando o progresso do garoto, se ele está correspondendo, se ele está feliz com aquilo. Têm muitos, por exemplo, que já estão fazendo arranjo, outros estão compondo; têm muitos que querem também estudar o piano, tem alguns que são regentes, todo tipo de vocação aparece ali. Por exemplo: Igor é um garoto que fez flauta, depois flauta transversal, agora piano, composição e regência. Isto dá num espaço de três anos.. ele vai aprender a buscar o que ele quer aprender. E isso é o que eu acho, a grande experiência que nós estamos fazendo aí, os professores e eu, é essa: dar liberdade com uma baita disciplina, porque como você tem essa liberdade toda, eles também tem uma disciplina muito forte (CEVL_2, p. 11-13, Turíbio Santos, diretor geral, 02/06/2004).

Outro aspecto relevante que emerge dos depoimentos é considerar e valorizar, na dinâmica de ensinar e aprender, a bagagem cultural que os alunos trazem e re-elaborar esse conhecimento musical. Rodrigo rememora que na formatura de 2004 Emmanuelle, professora de Marquinhos, tocou um chorinho no trompete juntamente com ele no cavaquinho: “ela nunca tocou choro, nunca na vida dela e foi o Marquinhos que falou: “Pô, toca um choro comigo prá eu tocar cavaquinho!”.

O fato do professor aceitar uma proposta do aluno é coerente com a concepção do PVL. É uma pedagogia aberta ao contexto sociomusical movediço pela transitoriedade dos alunos que ficam por três anos ali. Rodrigo ressalta que se não se aceitasse a bagagem do aluno “não ia dar certo, porque você ia recusar o conhecimento deles [...] tem que ser música erudita, mas e aí, não vai ter mais nada?...E aí rolou aquela doidera, de fazer o Cânon de

Pachaebel com percussão!”. E nessa análise Rodrigo faz incursões sobre escolha de repertório e sobre a equalização entre a música popular e erudita: “...[dizem que] você tem que tocar o que o Rampal toca!”. Mas porque eu tenho que tocar o que o Rampal toca? Será que eu não posso tocar o que o Pixinguinha tocou? Eu não posso tocar o que o Villa-Lobos deixou aqui e eu ouvi isso: “Tem que tocar por que Rampal é o melhor! Ele tocou isso!”.(CEVL_2, p.53, Rodrigo Belchior). E o que caracteriza proposta pedagógica do PVL é a abertura pra diversidade cultural, abarcando os valores simbólicos e a prática musical que eles trazem ampliando o repertório, o conhecimento técnico, estético, elementos da estruturação musical e da história da música

O relato de Rodrigo revela uma dimensão importante na ação de tocar, quer seja individualmente ou em grupo e ressalta a importância do protagonismo na ação: eles tocam e o professor lapida, ou seja, existe um material musical para ser trabalhado a partir da performance dos alunos. E o depoimento de Leandro Serizac pode ilustrar os aspectos considerados por eles na construção de identidade do “ser músico”:

...na verdade quando eu cheguei aqui eu já sabia tocar alguma coisa, logicamente, todos nós aqui quando entramos já sabíamos tocar alguma coisa. Só que eu no meu caso, eu não sabia o que era música ainda. Eu tocava, as minhas mãos faziam a música, só que na minha cabeça eu não sabia o que era. Então o Villa-Lobinhos me ajudou, nas aulas com o meu professor de cavaquinho, as aulas de percepção musical me influenciou a saber mais sobre a música. E isso foi ajudando conforme os grupinhos de choro que a gente tocava e agora com esse grupo de samba, também. Então, juntando isso tudo, influenciou nesse grupo de samba e, de vez em quando, estamos tocando [...] já fizemos várias apresentações importantes e isso ajuda bastante (CEVL_1, p. 125, entrevista com o grupo de MPB, 15/06/2004).

Para Marquinhos o aprendizado musical durante o período que ele estudou no Projeto tem um saldo altamente positivo em vários aspectos. Seu depoimento é denso e revela um especial reconhecimento por tudo que ele aprendeu nesse tempo:

...fazendo um cálculo de tudo, foi maravilhoso porque foi uma aprendizagem que eu nunca teria em outro lugar, só aqui mesmo e aí nisso com os ótimos professores... vamos falar, os professores daqui são os melhores do Rio. E foi uma carga muito representativa para mim e que eu possa usar pro futuro ou também eu possa usar para dar aula e usar a aprendizagem que eu tive aqui. Isso foi muito bom pra mim, vai dar pra carregar pela vida inteira... (CEVL_1, p. 70-71, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

Ressalta como foi importante para a construção de sua identidade como músico e como pessoa. Comparando sua performance musical de dois anos e meio atrás com a de agora, ele diz:

...Poxa, totalmente diferente, eu entrei aqui - e não vou te falar que não era quase nada – eu era alguma coisa e com o ensino que os professores foram dando prá gente, eu fui captando tudo que fui recebendo com muita força e fui aprendendo, fui aprendendo, fui aprendendo e agora como pessoa, como músico, como tudo eu sou totalmente diferente do que eu era antes daqui. Eu pisei com o pé esquerdo e vou sair com o pé direito (CEVL_1, p. 70-71, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 31/05/2004).

Ademar, formando de 2004, destaca que foi no Projeto que aprendeu a lidar com uma orquestra, a tocar com uma orquestra, a tocar com músicos, com instrumentos diferentes, aprendeu a ouvir outros instrumentos além do saxofone e desenvolveu um maior domínio de sonoridade de seu instrumento. E todos esses aspectos contribuíram para que ele pudesse estar no Grupo de MPB. “Aprendi ritmos, por exemplo, o samba, o choro. Nem sabia que existia “choro” e às vezes escutava e nem sabia o quê que era. E aqui dentro, isso tudo serviu prá me ensinar e trazer para o Grupo de MPB “Isto é Brasil”, também” (CEVL_1, p. 129, entrevista com o grupo de MPB, 15/06/2004).

3.4.1.2 ESTUDANDO INSTRUMENTOS

...porque o cavaquinho ele mexe comigo, é o ritmo, mexe comigo... com o ritmo... eu gosto daquela...daquela mistura...ele se relaciona com o pagode, samba e o chorinho. E esses ritmos são meus especiais que eu mais gosto na minha vida. Aí eu tenho aquela preocupação de estudar..
(Marquinhos, formando de 2004).

Como mencionado, de uma maneira geral, os alunos do PVL são multi-instrumentistas, mas todos têm aulas específicas para o instrumento principal que escolheram e podem, também, fazer aulas de um segundo instrumento. Além disso, a participação nos grupos instrumentais estimula o contato com os mais diversos instrumentos e instrumentistas que circulam pelo Projeto. De maneira geral todos os entrevistados reconhecem que tocavam em um nível iniciante ou mediano quando começaram, atribuindo à vivência nos Projetos um significativo desenvolvimento musical tanto no que concerne à execução instrumental, como no que tange questões relacionadas à estruturação e linguagem musical.

As aulas de instrumentos individuais são mencionadas como momentos de aprendizagem relacionados à técnica, repertório, estilo e interpretação. Os depoimentos

revelam que os alunos relacionam-se de forma não padronizada quanto ao processo de aprender o que o professor ensina em aula, mas todos atribuem um valor incontestável às aulas e à competência de seus professores.

Marquinhos tem aula no PVL de trompete, cavaquinho e flauta. Mas diz que aprendeu a “tocar assim de qualquer maneira... o violão e alguns instrumentos de percussão pandeiro, surdo, reco-reco, chocalho.” Aprendeu vendo as pessoas tocar, achava bonito “como no caso o trompete eu via e achava bonito e comecei a me interessar pelo instrumento e fui tocando. Flauta, eu sempre via o Rodrigo tocando transversa e aí nisso fui estudando sozinho flauta transversa e depois fui tendo aula”. Começou a ter aulas com Andréa, no Projeto por três meses. “Eu ouvia as notas tocando e eu perguntava para ela como fazia a nota e tal e aí eu ficava em casa tentando construir a nota, que tipo assim, eu via na televisão eles tocando assim e tal e eu via como é que era e tal, tentava imitar e tal e comecei a aprender assim”. Não continuou a ter aulas de flauta porque acha que “aprender sozinho é melhor que aprender com o professor” justificando que

o professor ensina, mas eu acho o esforço do aluno, ele é mais forte...sem o professor. Com o professor ele tem aquela pressão e tal de fazer aquilo e tal e de repente não faz e tal, mas sozinho eu acho mil vezes melhor do que ter um professor, no meu ponto de vista, porque aprende mais (CEVL_1, p. 76-77, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

Essa argumentação é coerente com a experiência de vida de Marquinhos, pois teve que adquirir uma autonomia muito cedo por questões familiares. Assim, enfrentar os desafios por conta própria e tentar aprender sozinho, buscando a informação e a formação quando ele quer e acha necessário, faz sentido na sua trajetória. Considera que sempre teve essa liberdade de escolha no PVL e por isso pode ter aulas de vários instrumentos, ainda que de uma forma não regular. Com exceção do violão, Marquinhos tem os instrumentos em casa para estudar, o que facilita seus estudos. Todos foram conseguidos por intermédio de Rodrigo. O cavaquinho é o seu instrumento predileto e ele diz que foi aprendendo sozinho, mas contando com as dicas de Luis Cláudio:

...eu peço chorinhos prá ele, ele sempre me dá algumas dicas de chorinhos prá tocar, me ensina algumas posições, mas isso não me impede nada de eu estar estudando o cavaquinho sozinho! E é uma coisa diferente, não sei explicar mesmo, porque o cavaquinho ele mexe comigo [...] ele se relaciona com o pagode, samba e o chorinho [...] esses ritmos são meus especiais que eu mais gosto na minha vida. Aí eu tenho aquela preocupação de estudar, só que isso de estudar não acontece já com o trompete, o trompete eu gosto também, mas o cavaquinho é diferente...estudo todo dia. (CEVL_1, p. 76-77, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

Seu depoimento revela uma consciência da sua facilidade em aprender os instrumentos que gosta e quer. Toca em grupos de diferentes configurações instrumentais e demonstra um prazer explícito em tocar. Pude observar sua performance em diversos contextos e grupos durante a inserção. Seu comportamento musical revela uma capacidade de resolver as questões na hora, junto com o grupo e, individualmente, sempre consegue realizar o que o professor solicitava.

Outro exemplo de que os alunos têm estímulos gerados na rede das relações sociais para se tornar multi-instrumentistas, aprendendo com ou sem professor, se revela no depoimento de Wagner que diz que além do violino tocam “de brincadeira cavaquinho e flauta-doce; eu aprendi na Grotta, fazer umas escalinhas; e cavaquinho eu comecei, de brincadeira lá com um menino lá que estuda na minha sala e ele me ensinou alguma coisa lá e dá prá tirar um som”. E seu irmão, Walther diz: “de brincadeira, eu faço um barulho na batera e toco flauta-doce também”. A perspectiva da brincadeira dada por eles reflete uma relação lúdica com o aprendizado e dá a eles outras possibilidades de vivências musicais prazerosas em que eles próprios promovem uma expansão do conhecimento musical:

Parece que aprender sem professor é uma ação que emerge das demandas criadas pelos próprios alunos quando formam grupos e querem desenvolver novas técnicas e repertório. O Grupo de MPB não tinha contrabaixista. Rafael Nogueira que toca cavaquinho com competência técnica e musical, se propôs a aprender e foi se superando nas dificuldades, tornando-se um ótimo contrabaixista, já começando a se profissionalizar.

Nogueira consegue, inclusive, realizar solos e improvisos “de ouvido” e explica que se baseia no solo dos outros componentes do grupo: “...É, eu sei assim porque ele tá fazendo ali...de ouvido, mais pelo ouvido e a cifra aqui. Foi o que eu falei, eu nunca tive aula do instrumento, eu sei mais ou menos só.” E o contato com o repertório da Bossa Nova, também se deu a partir da formação do Grupo, o que o estimulou a ampliar para um repertório jazzístico: “o contato com MPB só foi com esse grupo aqui, mas praticamente eu agora estou tentando escutar mais jazz, por causa do contrabaixo, e todo mundo fala que o jazz ajuda muito o contrabaixista a tocar. Mas eu nunca tive aula, quer dizer, eu vou... (risos) ...eu vou ter aula agora!”.

Carla relata que além das aulas ela tem oportunidade de aprender novos repertórios nos grupos que participa fora do PVL. Um deles é um grupo profissional que se apresenta nos palcos dos hotéis e fazem shows à noite. Trata-se de um quinteto que Carla participa há quatro anos e tem a configuração instrumental de cinco flautas, violão, cavaquinho, voz e percussão. O grupo precisava de uma flautista como *free lancer* e por intermédio de Marcelo, um contato

da Escola de Música da Rocinha, foi apresentada ao grupo e logo estavam integrados. Essas situações que exigem uma competência para tocar em grupo proporcionam à Carla novas aprendizagens, ampliando, inclusive, suas possibilidades profissionais como instrumentista:

...são músicos da noite e já tocam há bastante tempo, muito mais tempo do que eu...eu estou começando a aprender e então eles me ensinam muita coisa como essa questão de... *“ah, isso não está dando certo, agora beleza, vamos passar prá outra coisa”*, sem precisar... porque como a gente está começando a aprender agora, a gente fica muito nervoso... *“ah, erramos isso aqui...”*, e eles não, a maior tranquilidade, sabe, errou beleza, passa por cima e eles não estão nem aí. Eles são safos mesmo, muito prático prá eles assim e isso eu quero adquirir prá mim prá eu não ficar...é que às vezes eu fico muito nervosa assim... *“Ai meu Deus, eu erreí isso, o que é que eu vou fazer?”*. Eu não! É passar por cima e bola prá frente. (CEVL_1, p. 22, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

E sobre um outro grupo que ela participa na Rocinha vale destacar a questão geracional, pois se trata de sambistas da “velha guarda” que se reúnem toda terça feira na casa do violonista. E para Carla o aprendizado está na possibilidade “..aprender um repertório de sambas da antiga que eu não conhecia... sambas da antiga mesmo e agora estou começando a conhecer e estou achando muito legal de aprender!

Mesmo não se dedicando com tanto afinco ao repertório solo, como avalia sua professora Andréa, Carla, ao participar de tantos grupos, acaba por adquirir uma experiência musical através de performance em grupo que lhe confere um diferencial como instrumentista. O fazer música em grupo parece ser um fator estimulador e determinante na trajetória dela como flautista.

3.4.1.2.1 As Aulas Individuais

Nas aulas individuais os professores focam mais o repertório solo e, trabalham questões técnicas, de estilo e estruturação musical. Todos os alunos entrevistados reconhecem que, ao iniciarem o curso no PVL, eram ainda bastante incipientes nos seus instrumentos e que as aulas proporcionaram a eles um significativo desenvolvimento nos aspectos mencionados. Fábio, formando de 2004, além de tocar clarineta tanto no repertório popular como no erudito, toca piano e teclado, faz arranjos, tem domínio da harmonia funcional.

Quando perguntei a ele como uma abordagem técnica refletiu na sua performance, ele destacou que houve muita diferença no sentido de entender melhor “o caminho do

clarinete, o estudo das escalas, as passagens de uma chave prá outra, de uma região prá outra e quando você conhece bem os caminhos você não tem dificuldade de fazer quase nada” (CEVL_1, p. 38-39, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Jocielton, flautista, toca “de brincadeira violão e pandeiro”. Como a flauta transversa que ele estuda não é cedida para sair fora da Casa, Jocielton tem que se deslocar para lá e estudar. Isso é um fator que dificulta seu progresso, pois muitas vezes não tem condições de ir todos os dias, o que obriga a escolher um dia na semana para poder se dedicar ao estudo. Jocielton é um dos solistas do Grupo de Choro e confessa sua paixão pelo gênero: “quando começo a estudar eu passo meu repertório de choro primeiro... (risos). Seu gosto pelo repertório de choro é considerado por sua professora Andréa e ganha espaço nas aulas que trabalha com ele suas dificuldades e busca ampliar, dentro do próprio gênero, a diversidade de possibilidades de obras e estilos.

Destaca que os ensinamentos recebidos nas aulas individuais contribuíram para sua atuação como flautista:

...ela é uma grande flautista, conhecida internacionalmente...é uma ótima professora, uma ótima pessoa....quero entrar prá Banda de Bombeiro e prá isso eu estou pegando firme assim nos meus estudos com a flauta... seus ensinamentos me ajudaram muito...melhorou muito, porque minha sonoridade era meio péssima e minha posição; o jeito de sentar, o jeito de ficar em pé que era meio curva e aí a flauta meio bamba e tal. E aí me ajudou muito, meu som melhorou muito depois que eu comecei a ter aula com ela...Quando ela fala...que está certo, pô, aí eu percebo que o som está muito melhor mesmo e quando eu volto àquela posição eu já vejo que está meio desafinado mesmo, que mudou muito... (CEVL_1, p. 54-55, Antônio Jocielton, aluno formando 2004, 01/06/2004).



Foto: Magali Kleber

Foto 18. PVL – Aula individual: Andréa e Carla.

Como se pode notar, as aulas individuais se apresentam como um momento reconhecido por eles como importante na sua formação, revelando um relacionamento positivo com os professores. O ensino de instrumento de obras registradas em partituras e consagradas no repertório específico demanda dos professores recursos para comunicar suas idéias estético-musicais, sonoridades, efeitos, dedilhado, posição do corpo. O que ficou claro nesse processo é que a comunicação verbal é insuficiente para expressar a concepção musical do professor, mesmo que a obra esteja escrita. Assim, a oralidade é um recurso importante nesse processo de comunicação onde se incorpora sons onomatopaicos, canta-se a melodia acompanhada de gestos corporais. O professor lança mão de muitos recursos entre os quais, mostrar tocando e sonorizando suas idéias musicais. O professor fala tocando e o aluno responde tocando quando imita e se estabelece, por esse processo de oralidade e imitação, uma relação em que prevalece a experiência prática. Uma prática que comporta repetições para se atingir um outro patamar de qualidade musical, o que requer do professor e do aluno uma clareza do que se quer musicalmente.

O ideal e o possível devem ser considerados diante das condições que se apresentam constituindo-se em um gama de variáveis imprevisíveis, uma vez que dependem de fatores como estágio do aluno, suas condições físicas e de maturidade musical, suas motivações, sua capacidade de entender a linguagem do professor, etc. Para compreender o que se deve fazer, ouve-se, olha-se, executa-se, imita-se. Aguça-se todos os sentidos do corpo que vão incorporando e motivando o processo de aprendizagem e da performance.

3.4.1.2.2 As Aulas em Grupo

Uma outra estratégia agregada às aulas individuais é o agrupamento de alunos de diferentes níveis e instrumentos e sempre tendo a performance como condutora do processo. Os alunos parecem gostar muito. Luis Cláudio, Chico, professor de clarinete e sax e Ricardo Costa, professor de percussão, freqüentemente utilizam essa estratégia didática. Pude observar várias aulas em que Luis Cláudio trabalhava dessa forma e aproveitava “aquela música” que o aluno trazia por conta dele, o repertório que estava sendo estudado e o repertório que o grupo já estava acostumado a tocar. E a aula tornava-se uma roda de choro, MPB e de improviso.

A aula de Chico Sá também é um exemplo de procedimentos didáticos híbridos entre o individual e o coletivo com os alunos de instrumento de sopros. Suas aulas dão ênfase à técnica como controle da embocadura e diafragma para emissão de notas longas, escalas diatônica, cromática e de tons inteiros, digitação, etc. Sua intenção é explícita ao enfatizar a técnica: “O que eu quero é automatizar todos os movimentos triviais; serve para melhorar a mecânica e a autoconfiança”. Complementa suas intervenções com conteúdos da História da Música e Acústica. O que dá um diferencial é que para amenizar a aridez desse estudo com ênfase na técnica, Chico propõe um trabalho em grupo envolvendo Ademar, no sax, Daniel, no trombone (aluno do Luis Cláudio), Fabio e Fabiano, na clarineta. Acaba trabalhando as escalas, fazendo polifonia, solicitando atenção para as diversas possibilidades de sonoridades, dinâmicas e dedilhados. Embora eu percebesse uma distância entre o que Fábio tocava, solando nos encontros do grupo de choro e música popular e os exercícios de controle técnico que Chico lhe exigia, essa atividade era reconhecida por ele e pelos outros alunos como importante e como uma forma deles se desenvolverem no instrumento, independentemente do repertório executado.



Foto 19. Aulas em grupo com Luiz Cláudio.

Ademar fala como foi o seu aprendizado de música neste período que ele estudou no Projeto e diz que viu muita coisa e conseguiu entender muita coisa à respeito de música. Sobre as aulas com Chico, ele diz:

...e ele com as técnicas doidas dele, mas que funciona, começou a descascar, me lapidar todinho e tentar me colocar no eixo, tirar os vícios e... então quer dizer, eu fui aprendendo muitas coisas novas, fui vendo, por exemplo, percepção musical, a ouvir alguma coisa e saber o que aquilo ali é...diferenciar um intervalo do outro,

escutar um acorde e a partir desse acorde começar a desenvolver as coisas. Esse Projeto me deu uma base boa durante esses três anos, ele construiu uma base muito boa e apesar de parecer muito tempo para alguns dos alunos, prá mim ainda é pouco...mas a gente sabe que infelizmente, o custo é alto, e então se é esses três anos que tem, eu tentei aproveitar o máximo de todos os professores para que pudesse ter uma base boa e eu acho que consegui (CEVL_1, p. 7-8, Ademar dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

Esse processo de ensino e aprendizagem envolve atividades e conhecimentos da academia em que o professor trabalha um mesmo trecho exaustivamente, observando, indicando caminhos, encorajando por meio de suas críticas, presença ou, até mesmo, pelo seu silêncio paciente. O aprendizado musical pressupõe uma disciplina de várias ordens. Tem que tocar lento, repetir pequenos trechos para resolver problemas de digitação e dedilhado, desenvolver a capacidade de ouvir e executar polifonias, polimetrias, polirritmias, etc. A leitura da música grafada é um fator importante mas não imprescindível na construção da identidade da música, uma vez que “a partitura é apenas um guia de aproximação para a performance” (BLACKING, 1995, p. 223). Assim, é preciso trabalhar com os alunos a capacidade de releituras que possibilitam que se recriem interpretações musicais possam incorporar novas perspectivas interpretativas que imprimem características próprias na performance de repertórios consagrados. Isso propicia uma experiência musical que comporta as diferentes maneiras nas quais as pessoas fazem sentido dos símbolos ‘musicais’ (BLACKING, 1995, p. 225).

Emannuelle faz um destaque para o processo de ensino e aprendizagem focando a relação de grupo que prevalece no Projeto:

...Vejo, as aulas teóricas que eles têm, mesmo a prática de conjunto e num nível bastante único, a união que eles têm ali dentro, não se formam músicos isolados. No Projeto eles são uma equipe e eles agem como uma equipe o tempo inteiro, eles se juntam, eles fazem música, eles conversam e além da própria música, o projeto faz com que eles se aproximem e criem uma relação de amizade e eu acho que isso é uma coisa que vai ficar além do projeto. O Projeto está visando, é óbvio, música, e ali você sente que eles estão vivendo música, nas atividades em conjunto, nas aulas teóricas. Eu acho que isso de uma forma geral favorece o aprendizado (CEVL_2, p. 123-157, Emannuelle Freitas, professora de trompete, 01/07/2004).



Foto 20. Aulas de instrumento em grupo com Emannelle.

3.4.1.3 A TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL

As aulas de percepção musical são ministradas por Bia Paes Lemes. Bia é um musicista muito conhecida no meio artístico carioca, por suas parcerias e como arranjadora, compositora na música popular. Foi a mentora e fundadora do TEPEM – Teoria e Percepção Musical curso de extensão na UNIRIO, que também prepara alunos para o vestibular de música e tem sido procurado por oferecer uma formação musical de qualidade a baixo custo. Nas aulas de percepção são trabalhados os conteúdos da linguagem e estruturação musical e são frequentadas por todos os alunos. É dividida por níveis, considerando o conhecimento que o aluno já possui. A partir do primeiro contato, Bia organiza as turmas em aulas de cinquenta minutos. São seguidas e divididas em cinco turmas de percepção – que foram organizadas pelo nível dos alunos – e uma turma de harmonia, sendo que algumas turmas encaixam ex-alunos.

Para Turíbio é nessa aula que “eles vão trabalhar, vão aliar a prática instrumental à teoria... eles estavam tendo essa matéria teórica e não estavam rendendo. Aí a Bia entrou no circuito... e eles ficaram encantados” (CEVL_2, Turíbio Santos, 02/06/2004). A metodologia que Bia desenvolve em suas aulas em grupos é dinâmica, focada na estruturação musical que emerge de materiais musicais.

As aulas de percepção são vistas, de uma maneira geral, pelos alunos como uma atividade importante para a apreensão da linguagem musical, o que significa para eles ler

partitura, apropriar-se da escrita e “torna-se músico”. Jocielton e Leandro Serizac ilustram o pensamento que permeou todos os depoimentos dos alunos entrevistados:

Com a Bia melhorou muito a minha leitura de partitura, agora estou sabendo tudo, todos os elementos da escrita musical. Aqui é diferente, aqui é aula mesmo, é aquela que eu aprendo todos os elementos que compõem a pauta musical, as coisas lá é mais assim o repertório de lá [dos grupos e das aulas individuais], tem uma música que o pessoal está com dificuldade no ritmo, ela vai lá ver com a gente se a gente está vendo o ritmo direito (CEVL_1, p. 56, Antônio Jocielton, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Na verdade eu já sabia o que era música, porque o músico, cada um aqui quando começou a tocar o seu instrumento, já sabe o que fazer com o seu próprio instrumento, só que a gente não tinha o quê: a teoria. A gente não sabia a teoria e eu quando eu cheguei aqui não sabia nada de teoria e eu fui fazendo aula de percepção musical, com a aula de cavaquinho, comecei a ler partitura e o Villa-Lobinhos foi praticamente o que me facilitou nisso tudo aqui (CEVL_1, entrevista com o Grupo de Choro, 21/06/2004).

Em relação à leitura musical, todos consideraram importante para sua formação. Marquinhos revela que não teve nenhuma dificuldade em aprender a ler partitura e destaca como essa habilidade provoca admiração em seus colegas e parece despertar nele um certo orgulho em dominar essa linguagem:

Ler partitura não foi muita coisa difícil não, aprendi fácil; meti as caras aí, aprendi fácil, aí quando alguém vê, quando tô com uma partitura na mão assim, aí a gente na escola fica impressionado: *vê, como é que você sabe vê as bolinhas, esses pontinhos pretos, nessas linhas aí...* — Não, isso aqui é só estudar que você aprende, é só esforço, esforço, esforço e aprende...todo mundo admirado (CEVL_1, p. 65, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

Ler e escrever música é um assunto que suscita discussões entre os alunos e professores, mas é considerado um valor importante agregado à formação do músico. Todos os alunos têm a experiência de tocar de ouvido e o PVL é visto como uma possibilidade de se aprender sistematicamente a linguagem musical. Mas eles, também reconhecem que fazer música não requer *a priori* saber ler e escrever. Nogueira, no seu depoimento ressalta o papel que a leitura de partitura teve no seu processo de aprendizagem do cavaquinho:

...quando a pessoa começa, como o professor falava, o Bodega lá; o que ele fez? Se passasse a partitura no começo nós não ia pegar... na hora e nós não ia aprender nenhum instrumento e o que ele fez, ele sentava assim, ele e eu assim e passava, ele tocava e ele me passava. Mas hoje se você fizesse isso, quer dizer, o professor está ensinando assim com o instrumento, mas a pessoa em si, sente a necessidade de aprender... (risos) de aprender o instrumento, de aprender a ler partitura, prá você até poder sentar com outra pessoa assim e saber argumentar (CEVL_1, entrevista com o Grupo de MPB, 15/06/2004).

Sobre o status da leitura e escrita musical, Rodrigo cita Nogueira como um exemplo de que há de se pensar na relativização dessa competência para como condição de se fazer bem música ou mesmo de pensar na identidade do “ser músico”, muito embora, a apropriação dos códigos e do conhecimento da música de tradição escrita venha sendo reivindicada por muitos músicos que não tiveram a oportunidade de ter acesso a esse conhecimento sistematizado, como revela recentes pesquisas realizadas com músicos na área de música popular.

...O maior exemplo que a gente tem disso, o Nogueira, preguiçoso no dia a dia prá ler partitura. Oh garoto miserável prá ler, ele não gosta de ler partituras. Ele sabe ler, ele cata milho, mas você já viu aquele menino tocando, que monstro é? A gente estava ensaiando ontem e você pega – “*vamos escrever aqui na partitura, não sei o quê...*”, e ele virou – “*Pô, mas escrever na partitura prá quê, olha aqui, isso é fácil... pom, pom, pom...*”, ele faz tudo, sabe? O ouvido dele é uma coisa fantástica, entendeu? É claro que, ele lendo partitura, é claro que, ele vai pegar uma partitura, mas a preguiça dele de ler, tirar uma música lendo partitura, entendeu? (CEVL_2, p. 45-46, Rodrigo Belchior, coordenador, 08/04/2004).

Essa observação de Rodrigo revela como o mito da leitura e escrita musical não pode ser tomado como uma condição essencial para ser músico e ser bom músico. Ler partitura é umas das formas de se ter acesso à execução musical de uma obra, mas é um dos jeitos e existem muitos outros que não diminui, *a priori*, a qualidade musical, a qualidade estética de uma performance.

Para Saulo, recém introduzido no PVL, ler é um sonho e uma possibilidade de aumentar sua habilidade no instrumento:

Ler é uma coisa muito legal porque aumenta não só a nossa habilidade no instrumento mas sinto, também, psicologicamente...a música usa muita matemática na partitura e aumenta muito a nossa habilidade na música. E é muito bom porque aqui a gente aprende mais do que em alguns outros lugares. Esse aqui é o melhor espaço que a gente tem, ainda mais na Casa [da Gávea] que é um espaço silencioso, bom, legal e é por isso que a gente aprende mais rápido e melhor ainda, com mais entusiasmo. (CEVL_1, Saulo, aluno do primeiro ano).

O TEPEM – Teoria e Percepção Musical oferecido pela UNIRIO, é muito citado pelos alunos que funciona, também, como um preparatório para quem quer fazer concursos que exigem uma formação consistente em estruturação e linguagem musical. Carla, Fábio, Daniel e Jocielton freqüentam esse curso, pois têm pretensões de continuar os estudos de música. Carla fez o TEPEM e diz que como era muito jovem, tinha quinze anos, não conseguia assimilar com tanta rapidez quanto é exigido lá “porque é um curso intensivo e você tem que aprender as coisas muito rápido”. Já no PVL ela conseguiu “assimilar muitas

coisas que não estava conseguindo no TEPEM e, atualmente, já se considera pronta para “voltar pro TEPEM e prá fazer o vestibular da UNIRIO”(CEVL_1, p. 28-29, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

A diversidade na vivência musical possibilitou que cada aluno do PVL pudesse se aprofundar em campos de seus interesses. Fazer arranjos é uma das ações que emergem nos processos coletivos de ensaios dos grupos musicais. Tem sempre o traço da coletividade construído com a contribuição dos participantes dos grupos. Fazer arranjos estruturados, segundo as normas da harmonia, do estilo, da função da música é uma das práticas musicais exercitadas por Fábio e Igor que escrevem arranjos para diferentes grupos instrumentais. Trata-se de uma atividade musical específica e que exige um conhecimento de estruturação musical, dos recursos técnicos e timbrísticos dos instrumentos, além de se conhecer as possibilidades dos músicos que irão executar o arranjo. Igor vem desenvolvendo também na área de composição e teve sua obra “Valsa para Bia” executada pela Orquestra Villa Lobinhos.



Foto 21. PVL – Igor fazendo arranjos.

Fábio relata como foi estimulado a exercitar a elaboração de arranjos musicais e revela a importância que as aulas de percepção e harmonia tiveram nesse processo:

depois que eu entrei no Villa Lobinhos, que aí eu comecei a estudar percepção, melhorar meu ouvido, passei a estudar harmonia. E aí fui desenvolvendo meu ouvido e aí ficou mais fácil de pegar certas coisas que antigamente eu não conseguia. Eu tinha que pegar o instrumento e caçar uma nota lá até encontrar e hoje não, hoje já dá prá saber em que grau estou e nem precisa saber a nota, ouvindo já dá prá adivinhar o grau, adivinhar não, saber o grau (CEVL_1, p. 37-38, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Essa competência já lhe possibilita fazer arranjos para os grupos musicais de sua igreja em Mesquita, o que confere a ele o status de arranjador da Igreja Assembléia de Deus de Mesquita. Fazer arranjos significou para ele ter que aprender os programas de computação que realizam edição de partituras, ampliando suas competências como músico. Está aprendendo nos computadores do PVL, orientado por Rodrigo e por Igor que já dominam os programas específicos.

Fábio ressalta, ainda, que de uma maneira geral todas as situações vividas no PVL contribuíram para que ele tivesse essa formação diversificada. Isso contribuiu para que ele pudesse fazer arranjos: “O grupo de choro me ajudou muito prá reconhecer as harmonias, a aula da Bia e do Chico, ou seja, o Villa Lobinhos me ajudou prá caramba ao desenvolver meu ouvido, minha cabeça funcionar mais rápido a respeito de música em geral”. E essa habilidade propicia ao Fábio elaborar arranjos e escrever partituras para o grupo jovem da igreja a partir de CDs:

...Eles me dão o CD e eu escrevo partes para a orquestra ou adaptação ou qualquer coisa do tipo. Geralmente quando tem alguma festividade ou congresso...faço coisa prá coral e orquestra, eu tiro a parte da orquestra prá poder ensaiar prá fazer tudo ao vivo sem play-back. Eu escrevo... e como nem tudo tem parte prá orquestra, a que tem prá orquestra eu vou seguindo igualzinho e a que não tem eu faço algum arranjo meu ou faço alguma adaptação, porque tem sempre alguma coisa de teclado no fundo e que às vezes eu joga prá orquestra e que fica interessante prá caramba... parte de baixo eu vou botando e quando não tem nada, nada mesmo, aí eu faço um arranjo (CEVL_1, p. 37, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01-06-2004).

3.4.2 O REPERTÓRIO

O repertório que circula no âmbito do PVL é amplo como já foi mencionado. A variedade de contextos sociomusicais presente nas relações dos participantes do Projeto propicia uma troca que amplia significativamente os gêneros, compositores, arranjadores, estilos que se encontram em um ambiente permeado pelo fazer musical. Dessa forma, as escolhas têm um caráter horizontal em que todos podem tocar o que gostam, o que querem, e as diferenças aguçam a curiosidade. Pode-se perceber que eles tocam do erudito ao popular, um leque muito amplo de estilos musicais. Ademar fala sobre o repertório que estudou e conheceu no PVL:

...Aqui eu estudei bossa, estudei samba, vi muita coisa a respeito do jazz também, apesar de eu não saber muito a linguagem do jazz, mas eu tive uma iniciação à esse tipo de linguagem...e forró, vi o forró como é que se toca mesmo, o baião e tal e eu

acho bem legal mesmo...logo no início quando eu entrei, a primeira peça que deram prá gente estudar foi o Concerto de Brandenburgo...foi a primeira peça que eles deram prá gente estudar...não conhecia. Aliás, em termo de música erudita, eu não conhecia nada, nada, nada, nada!. Não sabia quem eram os compositores, por exemplo Bach, não conhecia Bach, não conhecia Mozart e aqui dentro do projeto eu fui vendo a vida de cada um, fui aprendendo um pouco mais sobre cada um deles. Não vi todos, infelizmente, mas já aprendi bastante a respeito de alguns...na orquestra...arranjo feito pelo Sérgio Barbosa para a Orquestra (CEVL_1, p. 9, Ademir dos Anjos, aluno formando 2004, 04/06/2004).

Como já foi mencionada, a rede tecida entre o PVL e as organizações que trabalham com práticas musicais também contribuíram para uma significativa ampliação do universo musical em termos de repertório e experiências estéticas vivenciadas pelos alunos. O que ressalta é que não obstante eles tenham tido a oportunidade de tocar o chamado repertório erudito, o que prevalece no gosto e na preferência deles é a música popular. Haja vista que os dois grupos estáveis constituídos tocam gêneros específicos do Choro e de MPB.

A paixão pelo choro e MPB permeia o repertório que transita pelo Projeto. Marquinhos já tem seus compositores preferidos: “... têm vários compositores bons mas o que eu gosto mesmo, mesmo de ouvir é o Noel Rosa e o Pixinguinha. Meu repertório tem de tudo, tem chorinho, tem músicas de câmaras, peças de orquestra, tudo”. Mas ressalta que sua paixão mesmo é o chorinho porque “é muito lindo,... inexplicável falar...já vem de dentro, sabe, da alma, já vem de dentro, mexe com o corpo, um swing...não vou falar que outras peças também não tenham swing, mas chorinho... mexe com a alma, mexe com o corpo, mexe com o sangue, mexe com tudo!”

E conta que foi Rodrigo que lhe mostrou o primeiro chorinho que ele ouviu “eu vi o Rodrigo tocando e comecei a gostar e mexeu comigo, mexeu comigo e parece que me deu um... não sei explicar, eu só sei que mexeu comigo”. E Rodrigo, um chorão escolado, vai impregnando esse gosto, se espraiando pelos outros projetos sociais que os alunos freqüentam, e a troca de repertório acontece:

...eu lembro a primeira vez, eu peguei uma música, um arranjo do Cascatinha que é um choro maxixe do Pixinguinha e fui ensinar pros meninos da Grota e tinha muita síncope... “Mas... ah! Não sei ler isso, a gente nunca leu isso!”, e eu falei: “Vamos tentar, vamos lá!” e ficava lá e deu muito trabalho preparar aquele arranjo, muito, porque os meninos da Grota não tinha esse contato com o cavaquinho ou flauta e todo mundo do PVL já tocava choro prá caramba.Eu acho que foi ali que começou a coisa deles começarem a tocar choro. Aí prepararam lá um “Tico-Tico no Fubá”. Isso lá na Grota. Eles vieram pro Villa-Lobinhos sem saber o que era síncope, nunca leram uma síncope, eles falaram mesmo...“Ah, mas é muito difícil e tal.”. E ali nós começamos...eles trazem para os outros alunos a coisa do erudito, e a galera do cavaquinho, da flauta, dá prá eles, acaba dando prá eles a coisa da música popular. Tanto até que estão sempre transitando nos dois, nos dois lados (CEVL_2, p. 67-68, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

Essa mixagem propicia para os integrantes da Orquestra e para as suas comunidade pontes entre as estruturas simbólicas conhecidas de sua cultura e novas formas de vivências estéticas que ampliam a possibilidade de fruição estética. É a mistura do conhecido com o novo que vêm junto no mesmo contexto. Os músicos da Orquestra da Grotta, assim como a Orquestra do Villa Lobinhos, assumem que as escolhas do repertório depende do ambiente “mas os dois estão dando certo, os dois juntos, e a gente até mistura popular e clássico, clássico e popular e está dando certo” (CEVL_1, p. 96, Walther e Wagner de Oliveira, alunos formandos 2004, 11/06/2004).

3.4.3 TOCANDO NO GRUPO

A formação de grupos instrumentais foi surgindo à medida que os alunos se desenvolveram em seus instrumentos e eram estimulados a tocar para a comunidade em diferentes espaços e contextos. Começou com uma proposta de Turíbio, coordenada por Rodrigo Belchior, para apresentar concertos didáticos. No início do PVL não havia grupos constituídos como se tem atualmente. Para formar os grupos, Rodrigo contava com alunos instrumentistas que faziam parte do Projeto. Ele escolhia as pessoas que iria tocar de acordo com a disponibilidade. Assim, o repertório e a configuração do grupo mudavam a cada apresentação. Atualmente, o PVL é representado nos concertos e apresentações pelos Grupos de Choro, de MPB, por grupos instrumentais diversos formados para atender a situações específicas e pela Orquestra Villa Lobinhos, que dão uma significativa visibilidade ao Projeto, evidenciando o resultado do trabalho proposto em termos de formação e performance musical àquele grupo alvo.

A questão da disponibilidade do espaço físico para os encontros organizados pelos alunos torna-se um fator determinante para que as diversas formas de práticas musicais aconteçam. Existe uma proximidade física entre eles quando estão por lá; um sabe o que outro está fazendo, ouve o que outro toca, o que o professor fala. Mas, não há uma interferência inconveniente que atrapalhe as atividades pedagógicas porque há uma pronta comunicação quando isso vier a acontecer. São as regras tácitas que prevalecem e muitas vezes o pulso firme de Rodrigo na condução do comportamento dos alunos em relação a uma convivência entre todos. Ressalta-se que isso é possível porque o PVL não tem grandes dimensões em

termos de número de pessoas envolvidas, o que gera demandas compatíveis com esse tipo de gestão do Projeto.



Foto: Magali Kleber

Foto 22. PVL – Aulas em grupo com Chico Sá.

Rodrigo ressalta que os alunos já assumem compromissos profissionais para tocar em eventos com diferentes funções e repertórios, tanto erudito como popular - classificação utilizada por eles próprios - que antes eram atendidos pelos professores. E reconhece, com orgulho, a capacidade de mobilidade e a qualidade musical que eles demonstram transitando entre esses dois contextos:

...semana passada, o Jocielton e o Ramon, foram tocar em uma exposição de quadros, num lugar fantástico! E a mulher me pediu assim “Ah, eu gostaria de ter uma flauta, um violão”; antigamente eu fazia muito isso... “Ah, eu não tenho não, mas tudo bem, pode ter!”. E aí montava repertório rapidinho, ensaiava com o Fábio [professor de violoncelo], com o Luiz Cláudio e aquela coisa, quebrava, queimava a mufa, mas a gente ia lá e fazia. E aí eu peguei um livro daquele do Mario Mascarenhas, com um monte de músicas eruditas, com uma cifra prá piano e aí tinha cifra e tinha a melodia e aí eu falei “Ó, tá aqui. A pessoa quer isso. Tem condição de montar Jocielton e Ramon um repertório prá tocar na exposição? A moça quer Mozart, ela quer Vivaldi, ela quer... mas bem *light*, só flauta e violão, não quer nada com percussão.” Vixi! Fizeram tudo, viraram o troço de cabeça prá baixo! Eu fui lá, dei uma passada logo depois da palestra e estava todo mundo encantado, todo mundo, louco com a música deles, eles fazendo aquela música e aí alguém falou, alguém pediu lá... “Ah, mas não tocam uma bossa-nova, um choro?”. Aí pronto, foi o forte, começaram a tocar e aí, por causa dessa exposição, surgiu uma outra com o mesmo repertório, repertório erudito, só flauta e violão. E eles continuam ensaiando e vão fazendo uma outra exposição. Então, é legal isso, quer dizer, eles conhecem uma, como é que eu vou dizer, uma “Pequena Serenata Noturna”, mas não conhecem... é de Mozart mas não sabem, nunca tocou. Mas já ouviram aquilo num comercial, em alguma coisa assim, ou então a Grota tocou e tal. Quando você chega e pede alguma coisa erudita, eles dão conta, sabe, uma coisa sem percussão, ali, são eles dois, entendeu? E fazem, como eles fizeram agora (CEVL_2, p. 67-68, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).



Foto 23. PVL – Tocando em grupo.

3.4.4 A ORQUESTRA VILLA LOBINHOS

No conjunto de atividades proporcionadas pelo PVL, a Orquestra Villa Lobinhos é citada como um espaço significativo para o desenvolvimento musical de todos os entrevistados:

...eu adoro participar da orquestra...os arranjos esse ano estão bem difíceis fazendo com que a gente estude. É legal você ver assim, até mesmo porque, se não fosse aqui, eu não teria oportunidade de tocar com trombone, com violino, saxofone, eu não teria oportunidade de tocar com esses instrumentos (CEVL_1, p. 23-24, Carla Mariana, aluna formanda 2004, 08/06/2004).

Fábio relata que conheceu obras de muitos compositores participando da Orquestra Villa Lobinhos: “a gente toca Beethoven, Mozart, Tchaikovsky, Corelli e de popular a gente toca Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, no repertório popular”. E Jocielton destaca Villa Lobos como um dos compositores que mais gosta de tocar na Orquestra elogiando: “os arranjos de Sérgio também ajudam e dão um toque especial no repertório do Villa-Lobos”.

Para Sérgio Barbosa, o desenvolvimento da Orquestra foi uma consequência do trabalho desenvolvido ao longo desses anos, pois não havia uma proposta específica para isso:

a proposta era fazer pequenos grupos mesmo, mas abrindo o leque musical. Como a diversidade de instrumento foi se ampliando dentro do grupo...foi meio que uma surpresa prá eles e quanto prá mim também, porque não foi uma coisa que foi assim: “*vamos organizar uma orquestra, que a gente vai criar um arquivo, que a gente vai*

fazer isso, que a gente vai...”, não, a gente vai fazer, se for possível a gente faz. (CEVL_2, p. 96, Sérgio Barbosa, regente da orquestra, 16/06/2004).

Segundo Sérgio, o trabalho de grupo instrumental foi um contexto para se trabalhar a música em grupo e ampliar o repertório considerando os diferentes gêneros e estilos musicais, ensejando conversas e audições sobre os compositores e obras que estavam sendo estudadas. Tal trabalho possibilitou uma vivência musical que foi quebrando barreiras e resistências existentes. Sérgio recorda que no início ele trabalhava com um repertório bastante restrito, mas começou a elaborar arranjos específicos para a configuração instrumental que dispunha no grupo. E conta que

...uma das primeiras músicas que eu fiz o arranjo [em 2001] foi “A Maré encheu do Guia Prático [de Villa Lobos]. Essa peça é emblemática, foi importante para o desenvolvimento social e artístico dos alunos do PVL, pois ela fez abrir a mente deles no que diz respeito ao valor artístico e social do cancionário infantil. O comentário do grupo no início foi: “é música boba, infantil e a gente não quer tocar isso... você só quer dar música que prá gente não interessa...”. Quando fizemos a primeira leitura do arranjo feito especialmente para aquele grupo, trazendo estruturas rítmicas que eles conheciam, a surpresa foi geral, pois eles encontraram uma obra lhes fornecia prazer em executar. E aí quando a gente tocou, eles falaram: “*Pô, que legal!*” Isto foi muito importante para implementação de novas obras musicais [...] conseguimos preparar “O Trenzinho do Caipira” unindo o aspecto pedagógico e o artístico mediante um processo conduzido pela performance musical, mas sempre considerando as possibilidades do grupo (CEVL_2, p. 96, Sergio Barbosa, regente da orquestra, 16-06-2004).

Sérgio disponibilizou para essa pesquisa os arranjos das obras “A Maré Encheu” (Anexo A, obra completa) e do “Trenzinho Caipira” (Anexo B, um trecho da obra), onde se pode notar a concepção timbrística estruturada a partir dos instrumentistas que compunham o grupo e, também, a re-leitura de obras tradicionais, incorporando uma ambiência sonora familiar ao grupo. Os instrumentos de percussão utilizados na escola de samba, violão, a inclusão do cavaquinho, flauta doce, são novidades no arranjo que integra todos os instrumentistas do PVL mediante à performance coletiva. (Vide faixa 1 e 2 do CD, Anexo C)

O trabalho com a Orquestra foi se tornando atividade obrigatória com o repertório ampliado para todo o Guia Prático de Villa Lobos. Peças de compositores como Bach, a Ária da 4ª corda, o concerto de Brandenburgo; Mozart com um arranjo da obra *Je vous dirai, mama*, são executadas, também, meditando uma re-elaboração que resulta em novos arranjos; a Bagatela de Beethoven e outros arranjos de MPB, constituindo-se em um repertório eclético, possível de ser apresentado em salas de concerto e espaços públicos abertos, escolas, etc. A Orquestra Villa Lobinhos está se preparando para gravar em CD o registro da produção

musical do grupo. Segundo Sérgio, a perseverança em realizar esse trabalho se pautou na crença de que se aprende música fazendo música:

...a questão é que a teoria a gente aprende tocando, o exercício da teoria se faz na prática. Como é que a gente vai conhecer uma música barroca? Como instrumentista é importante tocar. Pode tocar mal, pode tocar desafinado etc. etc. E aí eles vão sentir a dificuldade que aquela música... sentir que aquela música precisa ser trabalhada dessa ou daquela maneira. Estarão vivenciando aquela música e não escutando somente e botar o CD e “Pô... Corelli é legal, o Bach é legal...”. Ouvir é muito importante, mas “não vou tocar por quê?” Então vamos botar prá tocar, prá ter essa consciência e aí eu trabalho com a Orquestra (CEVL_2, p. 96, Sérgio Barbosa, regente da orquestra, 16/06/2004)

Para Sérgio Barbosa a dificuldade no trabalho com a Orquestra é desenvolver a consciência de que cada um precisa estudar sua parte e desenvolver o compromisso com o grupo: “enquanto uns estudam muito, outros chegam lá atrasados, estão lendo à primeira vista, não estão tocando, se amedrontam com a dificuldade na leitura”. Assim, conseguir o equilíbrio nesse processo é complicado porque implica processos individual e coletivo, pois “na orquestra, você depende do outro, que depende do outro, que depende do outro. Quando um quebra, pode quebrar todo mundo”. (CEVL_2, p. 101-102, Sérgio Barbosa, regente da orquestra, 16/06/2004).

Os ensaios da Orquestra acontecem aos sábados pela manhã, na sala maior da Casa da Gávea. É um momento de encontro de todos os participantes, inclusive dos egressos. É um momento para se fazer, ouvir, falar de música, dos compositores, da história da música de estórias sobre música.



Foto 24. Ensaio da Orquestra Villa Lobinhos.

Trata-se também de um exercício de disciplina, organização e comprometimento para a realização do trabalho em grupo, tanto do ponto de vista funcional como musical. Cada um tem que fazer sua parte. Como já foi mencionado Turíbio vê essa atividade como uma forma de manter os alunos que já terminaram o curso ligados ao PVL. E além disso, a Orquestra já tem uma visibilidade como grupo artístico, fazendo apresentações em diversos espaços, inclusive fora do Rio de Janeiro, fortalecendo a identidade do Projeto.

3.4.5 AS APRESENTAÇÕES

As apresentações acontecem frequentemente e, como já mencionado, em vários espaços que se inserem em diferentes contextos sociais, como o Teatro Municipal e a Sala Cecília Meireles. Para os alunos são momentos de celebração musical, em que o nome do PVL se projeta e pode dar mostras do trabalho realizado. Eles destacam a possibilidade de viajar juntos, fazer brincadeiras e o aspecto de protagonismo artístico que cada apresentação proporciona, como pode exemplificar o depoimento de Fábio falando sobre um momento marcante:

...um dos concertos aqui no Villa Lobinhos, foi na Cecília Meireles, concerto aberto grande, que gostei prá caraça, foi com o Gilberto Gil cantando com a gente e que foi no ano passado [2003]. Aí foi ótimo poder tocar e ao mesmo tempo poder assistir ele cantando junto com a gente...Gilberto cantando a música dele com o arranjo do Sérgio Barbosa, o nosso maestro...tocar com ele, nosso atual ministro, é maravilhoso também. Gostei prá caramba de poder tocar com gente mais conhecida (CEVL_1, p. 43, Fabio Henrique, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Jocielton e muitos outros entrevistados citaram que um dos momentos mais marcantes para eles no PVL foi “...foi a viagem prá Brasília, que foi um lugar bem diferente, que eu nunca tinha ido e eu achei muito legal tocarmos no Teatro Villa-Lobos, eu achei muito bom, prá mim já conta como uma experiência no futuro”. Destacam, também, a felicidade de viajar e conhecer novos lugares, proporcionada pela participação no Projeto.

Toda apresentação externa exige uma demanda de organização na formação do grupo, no repertório, na contratação do veículo de transporte do pessoal e dos instrumentos, no deslocamento dos garotos para suas casas. São muitos os formatos de apresentações, de acordo com o público e a sua finalidade. Rodrigo organizava cada apresentação com muita responsabilidade e concentração e ficou evidente que quem coordena esse tipo de atividade

não pode ter horário fixo, não pode dar brechas para concessões, pois a responsabilidade com a integridade e segurança de cada jovem é do Projeto até que todos cheguem em suas casas. Sendo assim, Rodrigo responde pelo PVL; só se compreende tal dimensão quando se acompanha os bastidores de um trabalho dessa natureza. Essa me pareceu ser uma das facetas que caracteriza o trabalho em uma ONG, uma polivalência na gestão da diversidade de situações inerentes.

Henrique, aluno de cavaquinho do segundo ano, enfatiza que todo mundo gosta e considera importante tocar representando o PVL porque “você está divulgando e sempre vai pintar mais oportunidades de apresentar”. Os Villa Lobinhos entendem que além da música o grupo pode evidenciar signos que identificam o grupo como pertencentes ao Projeto, ou seja, ao se apresentarem eles, literalmente, querem “vestir a camisa do PVL”. É um valor agregado que reflete a noção de pertencimento do grupo (CEVL_1, p. 112, entrevista com o grupo de choro, 21/06/2004).



Foto: Magali Kleber

Foto 25. Apresentação no Copacabana Palace.

Foto: Magali Kleber

Foto 26. Apresentação na Rede Globo, São Paulo.

Uma apresentação que pude acompanhar durante meu trabalho de campo foi o Concerto intitulado “Explosão Musical Brasileira” em 17 de junho no Teatro do BNDES, uma grande sala de concerto. O evento fazia parte de uma série de concertos com o patrocínio do próprio Banco. Esse concerto teve uma programação voltada para a música erudita mesclada com a música popular e teve a estréia mundial da obra “Explosão Brasileira” Francisco Frias. Foi um concerto em que todos os integrantes da Orquestra se comportaram como profissionais tarimbados no palco, sendo ovacionado ao final. Sobre esse concerto, Turíbio destaca:

Você viu que na hora que eles entraram, eles tomaram todo o tempo possível para afinar a orquestra, afinaram e tocaram com cuidado com a afinação lascada, porque às vezes têm princípios que são elementares, mas você tem que impor o princípio, entende? Eu gosto de casa limpa...admito poeirinha embaixo do tapete, casa limpa é casa limpa, música afinada é música afinada, não tem jeito. Se você for relapso com o seu instrumento, daqui a pouco o som está sendo relapso, também, a música vai ser uma droga, vai ser aquela coisa mais ou menos, entende? Música é um negócio que se toca afinado, entende? E esse conceito entrou na cabeça deles de tal ordem, e você não imagina... para minha alegria que foi, de repente ver ali no concerto um capricho com a afinação, o Igor lá mandando nota prá tudo quanto era lado e é uma coisa maravilhosa, entende, isso aí não têm preço! (CEVL_2, Turíbio Santos, diretor geral, 31/06/2004).

Esse comentário de Turíbio revela um certo nível de exigência na execução musical e expõe, também, sua visão como educador em esperar que os processos se decantem, pois antes desse concerto houve muitos outros em que foi preciso ouvi-los desafinados, como já mencionou o regente Sérgio Barbosa. O programa dedicado à Villa Lobos revela algumas características do concerto como a ênfase na música brasileira nos seus diferentes gêneros e estilos, com destaque para Villa Lobos, a conexão entre um músico já consagrado os alunos de um projeto social, inclusão da Orquestra em uma série de concertos de caráter institucional do BNDES. Esse concerto foi gravado em MD, em uma mesa de som do Teatro e foi uma das fontes onde extraí exemplos para o CD Anexo C, neste trabalho.



Foto: Magali Kieher

Foto 27. Concerto no Teatro BNDES, Rio de Janeiro.

Orquestra Villa-Lobinhos Explosão Musical Brasileira

Francisco Frias direção artística/criação do projeto
Paulo Miranda direção de produção

Francisco Frias é violonista, compositor e arranjador. Mestre em Música pela Universidade de Miami, atua nas áreas de inclusão e de transformação social. O Villa-Lobinhos é um projeto que promove a educação musical para jovens instrumentistas de famílias de comunidades carentes. O objetivo de *Explosão Musical Brasileira* é reunir, em torno da figura do Mestre Villa-Lobos, a música brasileira, através do encontro de um dos mais expressivos violonistas da atualidade e dos futuros grandes músicos do Brasil.

Programa

Estudo nº 11 *H. Villa-Lobos*
Paz/Dona Judith/Back to Brazil/Rio das Ostras *Francisco Frias*
Felicidade *Tom Jobim/Vinicius de Moraes*
Guia prático *H. Villa-Lobos*

- A Maré Encheu
- O bastão ou Mia gato
- Ó Meninas/Carneirinho, carneirão
- Bela formosa
- Ciranda, cirandinha
- A roseira;
- Samba-lelé
- Na corda da viola

Trenzinho caipira *H. Villa-Lobos*
Valsa da dor *H. Villa-Lobos*
Corcovado *Tom Jobim/Vinicius de Moraes*
Feitiço da Vila *Noel Rosa/Vadico*

Quadro 6. O programa do Concerto da Orquestra Villa Lobinhos no Teatro do BNDES.

Assistir aos concertos e apresentações da Orquestra Villa Lobinhos e, também, aos grupos instrumentais dos alunos, ensejou-me reflexões, à luz do pensamento de Small (1995) sobre o significado da performance como um específico trabalho musical pode mudar de acordo com o tempo e espaço em que acontece. Assim, o ritual da performance de uma obra em uma sala de concerto se reporta a conceitos e padrões que são celebrados naquele espaço material e simbólico que estabelecem relações que são representadas na própria performance.

3.4.6 O GRUPO DE CHORO DO PROJETO VILLA LOBINHOS

3.4.6.1 TOCAR CHORO: UMA PAIXÃO

Chorinho é muito lindo, é inexplicável falar... chorinho já vem de dentro, sabe, da alma, já vem de dentro, mexe com o corpo, um swing [...] mexe com o sangue, mexe com tudo!
(Marquinhos, aluno formando 2004).

O Grupo de Choro do Projeto é composto por alunos e ex-alunos de todos os níveis que se aglutinam em torno do interesse de tocar choro. Os integrantes se dividem em dois grupos que ensaiam em dias diferentes. O Jocielton na flauta, o Daniel no trombone, o Jefferson, no pandeiro, Serizac no cavaquinho, Martins no violão de sete cordas fazem parte de um Grupo já constituído e antigo. O outro grupo está em fase de formação com Bruno no pandeiro, Junior e Henrique no cavaquinho.

Jocielton, único flautista do grupo, geralmente sola devido à característica e função de seu instrumento confessa que gosta muito de tocar em grupo e que foi conquistando seu espaço, foi convidando outros alunos do Projeto para tocar junto até formar um grupo. O processo é dinâmico, movediço, mediado pelas relações entre as pessoas e as músicas:

Quando você entra, já fica já pesquisando um pessoal que tem mais ou menos [prática], e você já vai pegando o seu repertório. No primeiro ano você só monta o seu repertório e vai estudando, estudando e quando chega no segundo, você pode formar seu grupo: você chama um violão, chama um pandeiro, chama um cavaco e forma um grupo, ou de choro ou de samba, o que quiser. E aí a gente formou o grupo e começou com seis componentes e depois entrou mais um e foram sete e aí depois desfez o grupo e agora remontamos um grupo com cinco componentes com uma formação instrumental que tem flauta, trombone, um cavaco, um violão e um pandeiro (CEVL_1, p. 51, Antônio Jocielton, aluno formando 2004, 01/06/2004).

Daniel diz que se interessou pelo choro porque considera uma “coisa assim bastante “swingada”, bastante divertida, é uma brincadeira, dá prá você se movimentar, dá prá você fazer várias coisas”. É difícil ter um trombone, tocar choro e ter essa oportunidade, é uma experiência diferente para ele. Já Serizac começou a gostar de choro desde o começo de seu contato com o cavaquinho

...lá onde tem uma orquestra de cavaquinho, onde meu professor me ensinou, dentro de um abrigo...eu nem sabia o que era choro. Depois que eu aprendi a tocar o famoso Brasileirinho, conhecido internacionalmente, foi como eu comecei a gostar de choro...Eu estava tendo o meu curso aqui no Villa-Lobinhos e aí foi o que mais me aproximou do choro com o pessoal daqui (CEVL_1, p. 100-101, entrevista com o grupo de choro, 21/06/2004).

Jocielton diz que sua paixão pelo choro aconteceu quando ouviu *Carinhoso de Pixinguinha*. “eu vi o compositor que era o Pixinguinha e comecei a me interessar pelas partituras e aí eu peguei um livro, que o Rodrigo me emprestou, e comecei a ler e achei super legais as músicas dele. Comecei a tocar e a gostar mesmo de choro”. O acesso a essas músicas que não circulam na mídia fez uma diferença na preferência e gosto musical de Jocielton.

3.4.6.2 A MONTAGEM DO REPERTÓRIO E DOS ARRANJOS

A montagem do repertório e a elaboração dos arranjos é um processo coletivo que acontece no momento do ensaio. Martins, violonista, aluno do segundo ano e integrante do Grupo de Choro, fez uma síntese de como isso acontece:

....Quem escolhe é a gente mesmo. Um dá a idéia, vamos tocar “Vou Vivendo” de Pixinguinha, aí entra todo mundo num acordo e se todo mundo concordar, entra pro repertório e se um falar “*não gostei!*”, problema dele, ele é um só, mas se a maioria falar “*não gostei!*”, daí a música não entra, entendeu? O problema maior que a gente tem aqui, é às vezes, paciência prá ensaiar aqui, nós somos adolescentes e todo mundo fala prá caramba, é uma complicação... (risos) – Obrigado!! – e é ruim às vezes prá ensaiar, mas a gente leva tudo na brincadeira e acaba dando certo tudo no final, não dá problema, a gente sempre acha um caminho prá dar tudo certo (CEVL_1, p. 101, entrevista com o grupo de choro, 21/06/2004).

E sobre como são decididos os arranjos, Martins ressalta que o processo é conduzido pela ação de se fazer música coletivamente, em que os experimentos vão moldando as decisões sobre o caráter do arranjo.

Eles se baseiam na partitura que contém a melodia cifrada e a criação do arranjo emerge no “aqui e agora” do ensaio, as sugestões são propostas em forma de improvisação, de ouvido, e o registro das contribuições de cada um do grupo acaba ficando na memória: “no ensaio...eu dou a dica e se todo mundo gostou, nem precisa escrever, tá tudo na cabeça... não precisa de escrever essas coisas não (CEVL_1, p. 80, Marcos da Silva, aluno formando 2004, 29/05/2003).

A configuração instrumental, que resulta em um complexo timbrístico específico, incide na elaboração do arranjo, levando-se em conta o estilo da música. Assim, parte-se de critérios que determinam quem faz a base, os contrapontos, os solos. E isso comporta, necessariamente, segundo o Grupo, uma capacidade de improvisar, ou seja, não se toca a mesma música sempre da mesma forma. Essa capacidade performática do grupo motivou o professor Luis Cláudio a promover a roda de choro no Morro Dona Marta, todos os domingos às 19 horas, instituindo um evento musical em que os Villa Lobinhos se constituem na maioria dos músicos que lá se apresentam.

Sobre o resultado musical de um arranjo, eles argumentaram sobre suas escolhas:

MAGALI — Esse é um arranjo que vocês montaram. Vocês resolveram fazer as partes, como é que funciona? Eu vi que às vezes um sola o outro sola...

DANIEL — É, como o Leandro acabou de dizer aqui...não sei se vocês perceberam, às vezes ele tocava e eu respondia, às vezes eu respondia e ele tocava ou alguma outra nota...

MAGALI — Mas isso é uma decisão que vocês vão fazendo à medida que vocês vão ensaiando?

DANIEL — É, eu diria também até que rola algumas coisas que não estão no ensaio, flui na hora, naturalmente.

MAGALI — E isso é uma coisa normal dentro da roda de choro...

JOCIELTON — É, é coisa normal. É, é como se fosse uma brincadeira assim, tipo prá não ficar aquela coisa, toda vez tocar a mesma coisa, a gente faz uma terça, a gente pô, diminui assim, prá mudar um pouco, eu revezo com ele, se ele toca uma coisa eu toco uma outra...



Foto: Magali Kleber

Foto 28. Um ensaio do Grupo de Choro.

Na seqüência da entrevista, Daniel sugere: “eles [Junior e Henrique, dois cavaquinistas] fazem uma coisa bastante legal no *Lamentos*, no cavaquinho, os dois. Muito bom!” e eu engato: “ Ah é? Toca aí, vamos ver. *Lamentos* de Vinícius de Moraes e Pixinguinha”. Eles começam a música com um solo no cavaquinho, cheio de ginga, refinamento no pandeiro e depois Junior e Henrique fazem o solo juntos em terças. O arranjo é cheio de contrapontos.

Depois da performance eles vão me informando:

MAGALI — Vocês já ensaiaram assim em terças? Como é que vocês pensaram?

HENRIQUE — É, porque geralmente sempre tem, como são dois cavaquinhos, um tem que fazer um arranjo diferente do outro, entendeu? Aí a gente inventou a terça...Ele, [Junior] pode solar um chorinho inteiro e eu fazendo a terça e a gente entrou num acordo e resolveu só fazer esse pedacinho aí.

JUNIOR — A segunda parte fazer juntos, fica interessante.
(CEVL_1, p. 110-111, entrevista com grupo de choro, 21/06/2004).

Nesse encontro eles encerram tocando uma série de chorinhos do repertório que o grupo já tem montado: “Bons Tempos” de M. D’Agostinho, “Flor Amorosa” de Anacleto de Medeiros, “Polichinelo” de Gadé e Almir Grego e “Meloso” de Jose Maria de Abreu (Vide faixa 3 do CD, Anexo C). Esses fragmentos de falas e de músicas mostram como o resultado musical do grupo é co-construído. Trata-se, também, de um processo aberto para novas formas e conteúdos, em que o caráter lúdico, o prazer de experimentar, colocar e tirar coisas, estão em pauta. A música se apresenta como um elemento que mediatiza processos e relações entre os participantes do grupo, constrói uma identidade musical própria do Grupo porque mobiliza questões, conflitos, consensos e propicia o exercício da argumentação na defesa das idéias propostas, assim como o exercício da escuta do outro, de sua fala e de sua música.

3.4.7 O GRUPO DE MPB “ISTO É BRASIL”

Comecei a escutar muita música brasileira e me identifiquei com o samba porque, sei lá, é um ritmo tão gostoso de tocar, tem uma característica brasileira.. Morei foi em Vila Izabel onde eu comecei a conhecer mais ainda samba, por causa de Noel Rosa. Agora, uma música do Noel Rosa que se identificou com o grupo legal, ficou legal, foi o “Feitiço da Vila”. Ficou maravilhoso! Espetacular! .

(Igor, aluno egresso, flautista do Grupo de MPB “Isto é Brasil”)

O Grupo de MPB é formado por seis músicos: Igor (flauta transversal), Diego (bateria e percussão), Leandro Serizac (cavaco), Pedro (violão), Ramon (violão), Rafael (contrabaixo elétrico), Ademar (sax). Foi constituído em março de 2003. Todos estão integrados ao Projeto Villa Lobinhos, sendo que Rafael Nogueira, Igor, Serizac, Diego, Pedro e Ramon já concluíram os três anos de curso. A idéia do Grupo é se tornar um conjunto musical profissional e já buscam patrocinador para bancar pelo menos duas músicas gravadas em stúdio para um CD demo. O repertório é voltado para a música popular brasileira, incluindo o samba e a Bossa Nova.

3.4.7.1 REPERTÓRIO E ARRANJOS: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO GRUPO

Igor é o responsável por elaborar os arranjos escritos para as partes separadas e escrever na partitura. Conta que foi no Villa-Lobinhos que começou a ter mais noção do que era música, aprofundar-se na teoria e pesquisou sobre os compositores brasileiros. Eles começaram a entrevista e tocaram “Carta ao Tom 74” de Vinicius de Moraes e Toquinho. Comentaram que “no começo” esse arranjo, trazido por Igor (vide Anexo D – rascunho com fragmentos do arranjo), não deu liga no Grupo. Ademar destacou que “quando não dá certo um tipo de arranjo, a gente deixa ele um pouquinho de lado e depois vai modificando algumas coisas prá tentar melhorar e [essa] foi uma das músicas que aconteceu isso” (Vide faixa 4 do CD, Anexo C). Mas, lembram também, músicas que “colaram” logo no Grupo, somando ao

repertório: “Agora, uma música do Noel Rosa que se identificou com o grupo legal, ficou legal, foi o ‘Feitiço da Vila’. Ficou maravilhoso!” ressalta Igor.

Ao serem questionados sobre a relação entre o Grupo e o PVL eles são categóricos em afirmar: “Não teria o grupo...a constituição do grupo, nasceu dentro do projeto...Se não fosse o Villa-Lobinhos ninguém iria estar tocando assim...tocando ia estar, mas não no grupo e nem com tantas qualidades assim”. Assim, eles reconhecem que o PVL dá um suporte importante para o trabalho deles, pois senão, teriam que alugar um *studio* que é muito caro e ninguém ali poderia bancar o custo. Além disso, eles citam as apresentações que o Rodrigo consegue para eles. Ressaltam, ainda, o suporte pedagógico, psicológico que o Rodrigo dá.”

A idéia que Rafael defende é a de buscar uma certa autonomia em relação à dependência da estrutura do PVL, conseguir os equipamentos e instrumentais próprios e construir uma identidade própria do Grupo : “que nem um grupo que tocava aqui, o Rabo de Lagartixa, que era um grupo de choro que tocava aqui no Museu, ficou um tempo num sarau que tinha, depois saiu e hoje é um grupo de choro famoso que toca aí [...] a gente quer também fazer esse mesmo caminho deles, é tudo garoto jovem”. Mas, faz questão de lembrar a figura de Turíbio Santos como “um grande responsável por isso tudo...dá uma força pro projeto; nós vamos tocar em um casamento, ele que arrumou prá gente [...] O Turíbio é uma figura forte no cenário musical nacional e internacional.” E destaca que a viagem internacional para Portugal, foi conseguida por ele. Igor, dá um destaque com o consenso de todos:

... Até porque, o nome que você fala “Villa-Lobinhos”, daí “*Pô, Villa-Lobinhos do Turíbio Santos, aquele violonista...*”, então tem aquela coisa também de estar junto com ele e ele estar sempre ajudando a gente, arrumando apresentações, como o Nogueira falou e de vez em quando a gente está tocando no Museu Villa-Lobos... (CEVL_1, p. 122 e 123, entrevista com o grupo de MPB, 15-06-2004).

3.4.7.2 PROFISSIONALIZAÇÃO

Os integrantes do Grupo fazem uma análise da trajetória do trabalho e dão indicativos de que estão caminhando para um profissionalismo, como destaca Diego: “Eu, por exemplo, o Pedro, o Nogueira e eu, a gente faz *free lancer* num grupo de pagode, já estamos



Foto 29. Grupos de MPB tocando no Bar da Lagoa.

encaminhando para o profissionalismo...ganha um dinheirinho aí [...]10 reais, 15 reais, 30 reais...(Trecho com várias vozes falando juntas)...não é 40 não?(risos)”.

Nogueira conta que é sempre solicitado como contrabaixista para tocar em bailes de forró e já pensa na postura profissional:

...estão precisando muito de baixista e eu estava pensando hoje lá em casa, eu estava olhando para a televisão sobre os forrós e eu estou pensando também em fazer uns cartõezinhos e ir prá essas bandas de forró e poder pelo menos que o forró está dando muito dinheiro. Eu não curto muito não mas, quer dizer, chamam muito baixo... (CEVL_1, p. 122-123, entrevista com o grupo de MPB, 15/06/2004).

Eles dizem gostar de pagode e forró e não ter nenhum preconceito com estilos não, “mas o ruim do pagode é que... toca em morro, em favela e quando o grupo está começando...”, fica uma reticência que sugere um receio de colar na identidade do Grupo o estigma de ser músico de morro e favela. E eles vão conjecturando sobre essa questão:

PEDRO — Porque pagode no Rio de Janeiro eles têm aquele preconceito, no Brasil todo, mas no Rio de Janeiro é mais e então fica restrito ali, funk, esses lugares assim...

RAFAEL — A não ser se for um grupo famoso...porque só no morro, na comunidade que aprecia...

IGOR — Mas também vale lembrar que o pagode, eu não curto muito, mas apesar de ser um ritmo brasileiro, eu não curto muito, mas o pagode p.ode apesar de estar no morro, estar na favela, essas coisas, vale lembrar que o samba também, que hoje em dia está fora do país, que está longe, começou no morro...

RAFAEL — E no Rio de Janeiro!

IGOR — ...e no Rio de Janeiro. Ele era muito discriminado e era bem mais discriminado que o p.ode de hoje em dia. Então tem tudo prá crescer também.

RAFAEL — Não, mas o pagode [...] O samba de raiz, né?

PEDRO — O samba tem uma ideologia, né, o pagode não, o pagode já é aquilo... (vários comentários ao mesmo tempo)

DIEGO — ...fala muito de amor o p.ode...

IGOR - Mas tem sempre o mesmo tema, o pagode tem sempre o mesmo tema, o samba já não tem isso...o samba que eu falo, são esses sambas antigos de Cartola, de Noel.....

RAFAEL — Não é samba de raiz? Samba de raiz é o que Fundo de Quintal manda, o que Zeca P.odinho manda, o Jorge Aragão, né? Isso é samba de raiz, né, é o verdadeiro samba de raiz, né?

RAFAEL — Mas entra o negócio do comércio também, né? É prá vender...

IGOR — É música prá aqueles caras que a mulher, sei lá, abandonou o cara e aí ele vai e prá se consolar...

PEDRO — Acho que cada estilo de música tem a sua função e você vai de noite num baile você quer ouvir o quê? (cantarola uma música (1)) De noite você vai querer ouvir... (cantarola outra música (2))... Você vai estar lá em casa, vai estar lá relaxado, acabou de almoçar e você não vai botar... (cantarola a música (2))... você vai botar um... (cantarola a música (1))... (risos)

Pedro ressalta a importância do consenso nas decisões coletivas no processo de constituição do Grupo: “em grupo as cabeças têm de funcionar em sintonia e se fizer mais rápido daí já dá aquele problema. Então é mais difícil, até chegar a um entrosamento como está hoje...”.

Na visão de Andréa, professora de flauta transversal, a avaliação sobre o resultado musical que os alunos alcançam é bastante positiva, ressaltando o aspecto coletivo do relacionamento entre os atores sociais no trabalho realizado que aponta para o processo de profissionalização. O grupo torna-se uma referência, um paradigma no processo pedagógico do Projeto:

...eu acho que estão todos bem encaminhados, porque todos estão fazendo parte de grupos e o grupo é uma coisa que solidifica muito as relações humanas e uns vão dando força aos outros e aquilo vai se desenvolvendo por si mesmo. E acho que tem essa questão dos grupos lá no Villa Lobinhos que é a grande vitória, digamos assim, da situação deles e que estão se profissionalizando. Todos os alunos que eu tive, têm essa tendência à profissionalização, já. Eles podiam estar mais embaçados mas com o que eles têm já conseguem muita coisa (CEVL_2, p. 86, Andréa Ernest Dias, professora de flauta, 04/06/2004).

3.4.8 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Os professores do PVL realizam seu trabalho de forma bastante independente com a concepção da proposta pedagógica que pressupõe, como já foi mencionado, considerado o mundo social dos atores sociais. Isso quer dizer que a bagagem e valores culturais e musicais de todos os envolvidos funcionam como “a lenha” que provoca combustão produzindo o

conhecimento, fruto de um processo dialético. Como já foi destacado por Turbío, “a escola nasce na hora que você percebe quem está vindo prá escola.... Eu vou ensinar alguma coisa que você vai me trazer a lenha, porque sem a sua lenha eu não faço a fogueira”. Assim, os professores trabalham com liberdade para escolher a metodologia, repertório, estratégias didático-pedagógicas e os alunos usufruem disso, tomando iniciativas de várias ordens que incidem no processo pedagógico.

Uma característica na formação dos professores é que a grande maioria transita de maneira prática e competente entre os contextos da música popular e erudita. Conhecem a linguagem musical, repertório, os rituais específicos, o que dá condições de se trabalhar com os alunos um amplo leque de possibilidades musicais, considerando o conhecimento que eles trazem, geralmente oriundos da cultura popular.

Rodrigo acha que o mais prazeroso nesse processo é o seu papel de ser um “psicólogo”, um conselheiro que propicia momentos de conversas com os alunos para contar um pouco da sua experiência, falar o que viveu, que teve vontade de desistir várias vezes como eles:

Eles, às vezes chegam prá mim e ficam desanimados... e eu falo um pouco da minha experiência nesse sentido, que tem que ser perseverante, para que você não está ali para você ser o saxofonista. Você pode ser professor, você pode ser produtor musical, você pode ser, enfim, como professor você pode atuar em diversas áreas, e com isso eles acabam dando um reanimada.(CEVL_2, p. 52, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

A prática pedagógica de Ricardo Costa, professor de bateria e percussão, pode ser tomada como exemplo dessa concepção. Ele trás em sua bagagem de músico, professor e mult-instrumentista uma vasta experiência com a música popular brasileira. Falando sobre como ensina, que tipo de conteúdo trabalha, Ricardo diz que não tem método específico e destaca alguns pontos de como estrutura seu trabalho que vão ao encontro com minhas observações em sua sala durante minha inserção no campo:

Na verdade, eu coloco de uma maneira geral, a parte de rítmica, por exemplo uma leitura básica e início dos valores, das notas, um pouco de melodia prá cantar as melodias juntos, par se poder ter a noção de onde começa, onde termina, qual é a parte A, qual é a parte B, essa parte estrutural. A parte rítmica, a parte de leitura e a parte técnica normalmente eu pego a partir do que eles se interessam mais: pode sair do rock´roll e pode terminar no samba canção, mas se eu começar com um samba canção, ele já vai ficar... entende? Quer dizer, começando pela parte que eles estão mais interessados, em fazer um grupo, em tocar junto. E a partir dali você vai prá outros lugares e ensina basicamente todas as coisas brasileiras, que eu acho super importante prá eles; e aprendendo tudo, de uma maneira geral, prá ser formado em tocar baile, prá conhecer o que é bolero, o que é samba canção, as coisas de antigamente, até o Hip Hop, até a música eletrônica de hoje, a noção disso tudo (CEVL_2, p. 111-112, Ricardo Costa, professor de percussão, 09/06/2004).

Ricardo destaca a necessidade de se estar aberto para novas tendências musicais e que isso nenhuma escola dá conta. Trata-se de uma postura diante do novo que se abordado por procedimentos ou propostas pedagógicas padrão podem cercear a própria atuação do músico.

Sobre a escolha de métodos, vale a pena destacar os pressupostos que ancoram o trabalho pedagógico de Ricardo:

...eu como professor, tenho uma característica bem própria, quer dizer, sempre me perguntei quer dizer ou até me cobravam um pouco sobre isso esse método...na verdade não tenho um método específico, existe um método que está lá o livro todo escrito e tem a ordem toda das coisas prá você ensinar pro aluno...têm várias coisas, vários métodos que eu não uso e praticamente eu uso todos e não uso nenhum ao mesmo tempo. Porque, é aquele negócio que a gente conversou sobre os alunos: tem aluno que aprende olhando, tem outro que aprende de trás prá frente, tem outro que aprende tudo menos a teoria, tem outros que aprende só a teoria e não aprende a prática]tal..., tem uns que já querem chegar tocando rock e como é que você chega a esse aluno, como é que você chega a ensinar o máximo possível, a botar essa semente? Você joga um monte de sementes, não vão nascer todas, vai nascer uma, vai nascer duas, dez e eu acho que basicamente é isso, é você tentar pegar a característica, a personalidade do garoto e dar o máximo que você puder (CEVL_2, p. 111-112, Ricardo Costa, professor de percussão, 09/06/2004).

A fala acima, revela a capacidade de incorporar as idiossincrasias dos alunos no processo pedagógico, valores de seu mundo social sem ter um caminho previamente traçado que encalacra os alunos em um formato pré-determinado. Sobre os alunos do Villa-Lobinhos ele diz que são muito interessados, com uma vontade voluptuosa para aprender e “quando eles chegam aqui, a diferença é que a maioria dá certo, os 90% dão totalmente certo de maneira global”, destaca o Diego como “um exemplo claro”:

...o Diego chegou [em 2001] sabendo alguma coisa, não sabia muita coisa e hoje em dia [2004] ele é completo, ele faz arranjo, ele lê, ele escreve, ele tem idéias, ele se interessa por harmonia, por melodias, aprende a tocar um instrumento de harmonia e como músico, como baterista, como percussionista é completo! Eu posso colocá-lo onde eu estiver tocando que ele vai tocar. E é um grande prazer,, em três anos você conseguir fazer isso. Quer dizer, hoje tem alguns também que tem muito talento, mas a maioria deles, eu acho que a grande diferença dos meus alunos das aulas particulares é que eles vão fundo. Eles estão interessadíssimos em tudo, em se formar mesmo como músicos profissionais. (CEVL_2, p. 115, Ricardo Costa, professor de percussão, 09/06/2004).

Outro exemplo citado por Ricardo é o caso de Bruno, aluno que ele considera excepcional na execução do repenique, que foca o processo de aprendizagem dinamizado pela relação horizontal que forma uma cadeia, uma rede entre os alunos, muito eficaz para aprender coisas novas.

Andréa, professora de flauta transversal, destaca que o prazer no processo de aprender é um componente essencial e importante, mas aponta uma dificuldade com os alunos do PVL:

...eu vou falar um pouquinho da dificuldade em aceitar uma metodologia, por parte do aluno [...] porque é um pouco difícil, às vezes, você estar sempre tendo que estimular o prazer da pessoa. É importante o prazer do aprendizado, mas em alguns momentos você tem que dizer que não é só prazer de tocar - tem que predominar o prazer de tocar - mas você precisa de algum de um passo a passo que eu acho que às vezes têm dificuldade, eles têm dificuldade de entender. Mas isso, eu tenho que ter aquele jogo de cintura, o famoso jogo de cintura brasileiro prá não deixar a peteca cair. Eu acho que eles podiam ter um aproveitamento, talvez, um pouco melhor, apesar de eu achar que eles estão sendo bem aproveitados e estão aproveitando bem... (CEVL_2, p. 85-86, Andréa Ernest Dias, professora de flauta, 04/06/2004).

Essa perspectiva pode ser compreendida a partir do conhecimento da formação musical de Andréa que se caracteriza por uma vivência musical, que incorporou tanto o rigor da academia como a vivência experimental nos grupos musicais que ela participa. Tal trabalho se caracteriza pelo aprimoramento técnico e musical .

Essa formação musical foi pensada, planejada e realizada como um investimento em um futuro que previa uma profissional altamente qualificada na área. Nesse sentido, Andréa faz uma análise bastante pertinente e reconhece que os objetivos e o tempo dos alunos do PVL estão pautados em outros paradigmas que pressupõe viver o “aqui e agora”, não cabendo nesse contexto uma dedicação de horas diárias para o estudo do instrumento. Cabe muito mais o tocar em grupo, o prazer de estar ali fazendo música:

Eu, na verdade, acho que eles não pensam muito no futuro. Eu não sinto muito essa preocupação do estudante agora...de uma maneira geral... 14, 15 anos... então eu não vou dizer – *“olha, se você estudar 6 horas por dia, 3 horas por dia daqui a dois anos você vai estar tocando tal concerto e não sei o quê...”*, eu acho que prá eles não significa muita coisa. Talvez para o PVL signifique mais eles estarem no momento se apresentando numa escola, dialogando com as pessoas, sabendo que estão saindo de uma situação mais difícil e aproveitando um momento melhor. Uma visão mais ampla, assim, daqui a 10 anos, é difícil para o adolescente. Prá gente é difícil imagina prá eles (CEVL_2, p. 85-86, Andréa Ernest Dias, professora de flauta, 04/06/2004).

Sobre a estrutura curricular aberta, Turíbio vê como uma possibilidade de vivenciar uma experiência no Villa Lobinhos que pode ser vista como uma proposta transgressora centrada na relação aluno-professor que

..Está abolindo muita [coisa].. porque quem está nos trazendo currículo, quem está nos ensinando a ensinar, são eles. Então existe uma grande liberdade curricular no Villa Lobinhos, existe um contato direto professor-aluno, entende? E de preferência, núcleo pequeno de professores, de maneira que o trânsito é muito forte. Dá influência para os professores e os professores estão aprendendo muito com os

alunos. Isso é fundamental e por isso os resultados estão sendo tão bons. Quer dizer, eu digo isso, modestamente, porque é só botar pra tocar ali fica todo mundo de boca aberta e eu também fiquei de boca aberta! (CEVL_2, p. 8, Turíbio Santos, diretor geral, 02/06/2004).

O diálogo abaixo, é um exemplo precioso de como Ricardo se reconhece e se coloca na posição de aprendiz, quando se trata, de práticas musicais imersas e incrustadas no mundo social dos alunos. Por exemplo, destaca a performance de Bruno no repenique e também como aproveita o conhecimento musical que os alunos trazem, para a partir daí, ampliá-lo. Mais do re-elaborar esses conhecimentos trazidos, ele diz que aprende com eles.

RICARDO — Na verdade, um pouco, mas eu às vezes até aprendo na maioria das vezes, porque eles vêm de comunidades de samba, de escolas de samba e tem um aluno, o Bruno por exemplo, toca repenique e é um expert em repenique e então eu aprendi muito com ele (risos)... porque eles vem pandeiro, esses instrumentos de escola de samba, da comunidade que eles tocam desde que nasceram. O pai é percussionista, freqüentam a escola, freqüentam o pagode, a roda de samba desde pequeno, então dão aula, isso não tem a menor dúvida.

MAGALI — E eles trazem isso aqui pro Projeto?

RICARDO — Trazem essa bagagem. Tem uns que chegam formados, o Bruno é formado em repenique, você não tem que explicar nada prá ele, primeiro porque você não sabe, quer dizer, até sabe um pouco, mas não igual a eles, porque eles estão lá dentro. Eles fazem coisas, evidentemente naturais, bem intuitiva dele, não sabe como escrever aquilo, não sabe a origem daquilo, mas o resultado final é um solista maravilhoso (CEVL_2, p. 110-111, Ricardo Costa, professor de percussão, 09/06/2004).

3.5 AVALIANDO O PROJETO VILLA LOBINHOS

A maioria dos professores eram contratados desde o início do PVL, em 2000: Ricardo Costa, percussão, Sérgio Barbosa, regente da Orquestra, Luiz Cláudio, violão, cavaco e trombone, Andréa Ernest, flauta transversal. Danielle Freitas, trompete e Bia Paes Leme, percepção, iniciaram suas atividades posteriormente. Todos externavam uma satisfação em dar aulas lá e fizeram referências elogiosas ao trabalho realizado, aos alunos e à coordenação.

Os professores de uma maneira geral fazem uma avaliação positiva do PVL, considerando os quatro contextos focalizados na perspectiva de análise e interpretação do processo pedagógico musical considerados nessa pesquisa. É interessante notar que as falas não se restringem a delimitar os processos de ensino e aprendizagem, mas tocam em questões como o relacionamento pessoal e institucional entre os atores sociais que estão envolvidos com o Projeto, evidenciando uma compreensão mais ampla das implicações no desenvolvimento de um processo pedagógico.

Emannuelle, professora de trompete, entende que promove a valorização das várias dimensões humanas mediatizada pela prática musical e pelas relações sociais que acontecem no âmbito do PVL:

o projeto valoriza pessoas... ninguém está sendo formado prá ser músico exclusivamente; eu vejo e Rodrigo também passou muito isso prá mim, é mais uma possibilidade pros meninos. Prá que eles, quando saiam dali, possam escolher, como todas as demais pessoas que tem acesso à informação, o que eles querem fazer da vida deles e então o que a gente abre é só mais um dos muitos ramos que as vidas deles podem tomar, mas eles têm que ter acesso a isso também. Eu acho que tem coisas além do que o próprio ensino e aprendizado, tem relação de confiança, a amizade que aos pouquinhos está sendo formada e que eu acho que isso pode ser muito bom prá eles e prá mim (CEVL_2, p. 123-157, Emannuelle Freitas, professora de trompete, 01/07/2004).

Turíbio Santos, ao avaliar o resultado do PVL ao longo de seus cinco anos de existência, faz um balanço positivo e se mostra motivado com o processo que dirigiu:

...Houve um retorno muito maior do que eu pensava. Eu acreditava que a gente ia conseguir um bom resultado, mas o que mais me impressionou no projeto todo foram duas coisas: quando você manda uma mensagem telegráfica pro aluno...eu acho que ela é mais importante do que qualquer outra forma de ensino. Quando eu falo mensagem telegráfica é o seguinte: você quer tocar? Como é que se toca? Se toca assim... tum...e você toca, entende? Essa prá mim é a mensagem essencial, porque eu vi os professores...eu pedi aos professores que eles praticassem isso. O aluno está louco prá tocar e toda pessoa que quer tocar um instrumento, que quer fazer música, ele quer fazer música, entende? Nada deve ser obstáculo entre esse querer e o desejo. Então eu acho que foi isso que funcionou tão bem no Villa Lobinhos! Porque, uma das coisas mais difíceis...para o ser humano é essa rua de duas mãos, aprender e ensinar. Às vezes as pessoas pensam que querem aprender e não querem aprender e as pessoas pensam que podem ensinar e não podem ensinar ou não querem ensinar. Então existe sempre uma aresta nessa relação, uma trava nessa... e eu acho que a melhor maneira de retirar isso na música é você abrir todas as portas. É inútil pegar um professor que fale teoricamente sobre tocar violão, entende, o garoto vai sair um alienado. Talvez descubra sozinho, mas vai levar muito mais tempo para descobrir sozinho, enquanto que se você colocar o garoto ao lado de alguém que mostra prá ele como ela toca, não precisa nem criar grandes escolas, grandes teorias, o garoto vai assimilando tudo aquilo, porque no começo ele copia e depois ele cria, entende, em geral, o processo que eu vejo sempre é esse, um pouco de cópia e muito de criação logo em seguida. Essa prá mim que foi a super surpresa que isso tenha funcionado tão bem no Villa Lobinhos (CEVL_2, p. 17-18, Turíbio Santos, diretor geral, 31/06/2004).

E sobre o futuro do PVL, Turíbio fala a partir de uma realidade concreta conquistada pelo Projeto que construiu uma base para projetar um futuro no qual os alunos são os protagonistas como profissionais ou não:

...o futuro do Projeto Villa Lobinhos depende de duas coisas na minha opinião: da própria sociedade, e os garotos. Eles são o futuro do Villa Lobinhos. O que nós estamos vendo agora, o primeiro passo para o futuro deles foi a criação da Orquestra dos Villa Lobinhos, que vai permanecer. O segundo passo deles vai ser a entrada nas universidades e na vida comercial. Uns vão freqüentar a universidade e outros vão

freqüentar a profissão onde ela estiver, tanto pode ser a noite, como pode ser em gravações e pode ser [...] Acho que os Villa Lobinhos, o futuro agora está com eles, entende? Eles tiveram um bom salto na vida e vão provocar salto na vida de outras pessoas também. Quer dizer, vão ajudar as pessoas a darem um pulo prá cima ou saltarem alguns dos obstáculos sociais que são danados de grandes (CEVL_2, p. 24-25, Turíbio Santos, diretor geral, 30/06/2004).

Rodrigo considera que um dos propósitos do PVL, que é trabalhar com a profissionalização, foi atingido. A idéia de três anos para ele está dando certo. E como tem a possibilidade dos egressos continuarem na orquestra, este ponto fica amenizado “mas não vão ter mais aquele acompanhamento como aluno, de ter o compromisso de estar lá todo o dia da semana. Ele vai ter o compromisso de estar lá sábado”. Entretanto, ele considera que o PVL oferece uma base consistente durante os três anos de curso que possibilita aos alunos saírem com uma bagagem suficiente prá tocar e atuar em diferentes modalidades da profissão de músico.

Apesar de considerar que a grande maioria dos alunos que sair do PVL vai para a música, Rodrigo ressalta que “na verdade, eles não são obrigados a seguir música. Eu acho que a música ela tem um poder bem maior, que é de fazer um ser humano mais feliz mesmo, do cara sentir muito prazer de tocar”. E o importante é, por exemplo, o Marquinhos ter construído valores através da prática musical que dá a ele motivos para não roubar, usar drogas etc:

...E eu acho que a música ajudou muito e ele mesmo confessa isso, ele fala isso e ele acha que se não fosse a música ele não saberia o que seria da vida dele, entendeu? E na verdade, tanto é que hoje ele pensa em fazer milhões de coisas, nada muito estruturado na cabeça dele, mas ele pensa, entendeu? Talvez se não fosse a música ele nem pensaria isso, estaria fazendo outra parada, entendeu? Mas a maioria acaba indo...mas, tudo está dando certo e que em time que está ganhando não se mexe. Tem que ir por esse caminho mesmo...(CEVL_2, p. 56-57, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

João Moreira Salles expressa sua percepção sobre o trajeto histórico desses cinco anos do Projeto Villa Lobinhos, acentuando que acredita em processos que são “resultados” do dia a dia e não em “transformações milagrosas da hora pro dia”, e projeta esses processos na perspectiva da possibilidade de transformação na vida dos participantes do Projeto:

O Villa Lobinhos está no quinto ano [...] ele já é uma história na memória, ele já produziu uma cultura e essa cultura eu acho que afetou positivamente a vida das pessoas envolvidas com ele. Não só os alunos com também os professores, os padrinhos, as pessoas que conceberam o Projeto. E e eu acho que, portanto, isso dá pra gente uma certa projeção frente ao mundo, digamos ao nosso país, que é positiva e que não é só deles em relação a comunidades deles, mas a nossa em relação a nós mesmos. É bacana poder dormir a noite dizendo: olha, criamos uma coisa que já tem cinco anos e que tem dado resultados, e eu acho que de uma maneira muito prática e concreta é importante que grande parte desses meninos

conseguem viver daquilo que aprendeu no Villa Lobinhos, e isso já é uma profissão pra eles [...] boa parte deles vive e isso se tornou uma profissão com a qual eles pagam aluguel compram a comida, namoram, se vestem, se divertem, viajam e eu acho que é isso que a gente pode esperar de um projeto desses, e nesse sentido eu acho que deu certo (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005)

E, sobre o trabalho voltado para o processo coletivo, expresso na capacidade de se organizar e se constituir um grupo mediatizado pela prática musical, João destaca:

eu acho que é um projeto que conseguiu algumas coisas extraordinárias. Quer dizer, reuniu um grupo de crianças, de meninos e de meninas que vem de lugares muito diferentes. Tem gente que tem família muito consolidada, tem gente que tem família esfacelada, tem gente que não tem família, tem gente que foi adotado e depois desadotado, tem gente muito diferentes e num Brasil muito desorganizado. E, lá eles conseguem tocar juntos, eles entendem a necessidade de ouvir o que o outro está tocando, entrar na hora certa. E eu acho que a música [em grupo] é um grande exercício de solidariedade - para usar a palavra que pode resvalar um pouco num lugar comum - mas é um pouco isso, você não pode tocar em conjunto sendo mais importante do que o outro, eu acho que eles entendem que aquilo é uma orquestra e não uma coleção de virtuosos e isso eu acho é importante num Brasil tão desestruturado, tão desorganizado (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005)

Rodrigo faz o balanço desses cinco anos destacando que o PVL formou duas turmas, computando dezessete alunos, muitos já ingressando na vida profissional de músico, participando de trabalhos voluntários em suas comunidades o que se apresenta como um resultado positivo reportando-se à idéia de Walther Salles:

Eu acho que estamos conseguindo atingir a idéia, todo o sonho do Walther Moreira Salles, o pai. Porque, na verdade ele pensou que num projeto que desse a profissionalização e que os alunos comessem a trabalhar com música. E, vendo hoje em dia, Diego, Nogueira, a galera da primeira turma, na ativa, tocando, dando aula, o Diego até ontem ele comentava: “Pô, é bonzão trabalhar de carteira assinada; pô, eu tô trabalhando e ganho isso assim, assim, décimo terceiro, férias...” e é a primeira vez que a carteira dele é assinada e que recebe décimo terceiro, férias, tudo direitinho, como professor de música (CEVL_2, p. 54, Rodrigo Belchior, coordenador, 06/12/2004).

A organização do espaço, a proposta de acolher um número limitado de alunos, o trabalho musical voltado para a formação de instrumentistas, levaram-me a reflexões sobre a natureza do trabalho musical ali desenvolvido, o qual parecia ter uma ênfase nas aulas individuais de instrumento e uma propensão a um modelo que se reportava ao perfil do instrumentista virtuose. Entretanto, a inserção mais prolongada, mostrou-me outras faces do PVL, como a dimensão do coletivo e do grupo que emerge como um dos eixos na dinâmica social e de ensino e aprendizagem musical no PVL, reforçando os pressupostos da fundamentação teórica em relação ao papel social das práticas musicais na formação das

identidades individuais e coletivas dos grupos sociais. E, ainda, que a noção de performance argumentada por Small (1995) e Blacking (1995), apresenta-se como eixo condutor dos processos de ensino e aprendizagem musical amalgamado pelas práticas socioculturais, seus valores simbólicos e materiais.



CAPÍTULO 4

ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI: UM ESTUDO DE CASO

4.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL

4.1.1 A ORGANIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI

A Associação Meninos do Morumbi (AMM) é uma ONG formada por mais de 3500 crianças e jovens adolescentes de São Paulo. A maioria deles mora nos Bairros de Campo Limpo, Paraisópolis, Morumbi, Vila Sônia, Jardim Jaqueline, Real Parque, Caxingui e Municípios de Taboão da Serra e Embu que são bairros da periferia de São Paulo, no âmbito do distrito de Morumbi. A missão da AMM é “promover um contexto pluridimensional de aprendizagem para crianças e jovens que viabilize a construção de valores positivos através da arte e da cultura ampliando os circuitos de inclusão de forma participativa e empreendedora”¹. Dentro desta visão, uma das metas mais importante é desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.

Tem na prática musical o eixo da proposta socioeducativa buscando criar alternativas, no que concerne ao acesso aos bens materiais e simbólicos, básicos para o exercício da cidadania. A ONG foi criada em 1996 pelo músico, educador e percussionista Flávio Pimenta, presidente e diretor geral da instituição.

A AMM desenvolve um trabalho musical que inclui a Banda Show constituída pelo Grupo de Percussão, pelo Grupo Vocal Feminino e pelo Grupo de Dança que sintetizam o trabalho realizado nas aulas de canto, dança e percussão do qual participam crianças e adolescentes que integram a comunidade da Associação. A Banda realiza cinco ensaios semanais, com turmas de trezentos participantes a cada ensaio. O repertório executado nos ensaios e apresentações é formado por músicas folclóricas do Brasil e da África, do universo pop, dos cultos afro-brasileiros e composições próprias.

¹ <http://www.meninosdomorumbi.org.br.p>

A coordenação geral é compartilhada por Ligia Rosa de Rezende Pimenta, psicóloga e diretora técnica do “Programa Família e seus Contextos”² e uma equipe de 80 pessoas contratadas, formada por pedagogos, professores, técnicos e funcionários dos diversos departamentos. O eixo da proposta socioeducativa está centrado na música mediante a prática de instrumentos de percussão e canto. Outras atividades são oferecidas como informática, dança, fotografia, teatro, futebol, jiu-jitsu, com uma planilha de horários, salas e respectivos professores. A AMM conta, ainda, com o trabalho de monitores, participantes da ONG como alunos e que foram capacitados para dar as aulas, para trabalhar na produção musical, e no setor de infra-estrutura da ONG. Para por em prática sua proposta socioeducativo-musical a AMM conta com várias categorias de profissionais que coordenam seus respectivos departamentos. O Quadro 7, das coordenações, sintetiza a estrutura funcional da AMM:

FUNÇÃO	RESPONSÁVEL
Coordenador Geral	Flávio Pimenta
Coordenadora de Programas e Projetos	Ligia Pimenta
Coordenadora Pedagógica	Nair Fortunato
Coordenadora da Dança	Vera Oliveira
Coordenadora de Esportes	Diana Monteiro
Coordenadora do Espaço	Alessandra Rosso
Coordenadora Artística	Silvany Rodrigues dos Santos (Sivuca)
Coordenador Financeiro	Aluysio Medeiros Santana (Irmão)

Quadro 7. Estrutura funcional da AMM

² O Programa Família e seus Contextos foi elaborado através da prática desenvolvida desde 1996 que sempre priorizou as famílias como público alvo das ações formativas e transformativas. Objetiva atuar como referência na implantação de políticas públicas e assegurar o acesso das famílias a contextos de reflexão-ação possibilitando torná-las protagonistas das ações frente aos desafios da vida cotidiana. Às famílias é oferecido um espaço de escuta mediante entrevistas individuais, reuniões multifamiliares, fóruns temáticos, atendimentos em situações de crise e encaminhamentos para atendimentos psicológicos com profissionais integrantes do Programa. <<http://www.meninosdomorumbi.org.br/frames/principal.html>>.



Foto 30. A logo da AMM na fachada de sua sede

A Associação Meninos do Morumbi tem recebido inúmeras premiações e reconhecimento de entidades tais como: UNICEF, UNESCO, PNBE, ANCHAM, MINC e ROTARY. Além das atividades relacionadas à banda: aulas de canto, de dança de canto, de percussão e das atividades esportivas, a entidade oferece alimentação aos integrantes. A secretaria possui um banco dos dados de todos os componentes do Projeto, com a utilização de um programa que permite a inserção de novos dados, bem como o rápido acesso a informações referentes à organização e gestão do projeto.

A estrutura física confere uma dinâmica própria que propicia situações de encontros entre as pessoas, propiciando a possibilidade de olhar, assistir e interagir com algumas atividades. Assim, ao descrever o espaço físico busca-se dar conta da natureza interna das coisas, baseando-se no pressuposto hermenêutico no qual da apresentação aparente é possível, apreender-se também seu sentido (COULON, 1995b, p. 51).

4.1.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO

A AMM está localizada na Rua José Janarelli, 485, no distrito do Morumbi. Este distrito oferece serviços públicos e de cuidados sociais deficientes traduzidos em indicadores que revelam grande fragilidade social, atingindo especialmente os jovens moradores dos bairros pobres (PRUDENTE, 2003, p.38). A atuação da Associação visa, em particular, essa população juvenil que vive nesses bolsões de pobreza exposta, portanto, a uma vulnerabilidade que se expressa em diversos patamares de exclusão social.

O prédio que aloca a ONG possui três pavimentos e trata-se de uma construção antiga, com uma estrutura sólida. A parte externa do prédio possui vários *outdoors* com a logomarca da Associação associada aos vários patrocinadores. Por terem grandes dimensões, esses *outdoors* dão uma visibilidade ao prédio, destacando-o das outras edificações próximas. O som produzido pelos instrumentos de percussão, que vibra no entorno do prédio, também é um indicador de que ali ocorrem práticas musicais.

O prédio totaliza em torno de quatro mil metros quadrados, todo murado, com cercas eletrônicas no alto do muro para prevenir invasões, uma forma de preservar o patrimônio material constituído de aparelhos eletroeletrônicos, equipamentos de som para os shows, iluminação, instrumentos musicais, computadores, etc. O único

acesso ao prédio é pela portaria, controlado por um segurança e onde se localiza a recepção com uma funcionária que, através de um computador, registra a entrada e saída de todos os que adentram o prédio. Entretanto, é no balcão da secretaria, anexa a essa recepção, que se obtém informação mais específica com funcionários que se revezam no atendimento tanto aos alunos, pais e visitantes.

No andar térreo localiza-se, ainda, a lojinha da ONG, que vende os CDs, camisetas, esculturas, artesanato, canecas, esculturas e fotografias, todos produtos resultantes das atividades realizadas ali. As paredes são recobertas com os trabalhos dos alunos, painéis de fotografia que registram os vários momentos históricos da constituição do Projeto e o teto todo colorido com desenhos geométricos, feitos com tiras de plásticos coloridos que se movimento ao vento.



Foto: Camilla Watson

Foto 31. Fachada do prédio da AMM.



Foto: Magali Kleber

Foto 32. O teto das salas de aula, dança e quadra de ensaio.

Ainda neste pavimento, estão instaladas a sala de aula de percussão, com os tambores, repenique, caixas, tamborim e espaço para construção de baquetas, e a sala de dança, que impressiona pela qualidade do espaço e dos equipamentos. A localização da sala de dança, com as janelas voltadas para o pátio, permite que os alunos observem as aulas, possibilitando a eles o papel de expectador, observador e, também, aprendiz dos diferentes gêneros musicais que são utilizados nas coreografias, exercícios de expressão corporal, aulas de balé clássico e danças étnicas.

O pátio, localizado ao final dessa ala, é bastante amplo, equipado com TV 20', plantas, telefone público, dois sanitários, masculino e feminino identificados com a logo da AMM. Configura-se como um espaço de múltiplas funções. Nos horários das refeições, torna-se o refeitório e nos intervalos, torna-se o local de encontros, bate-papos, local de leitura, pois há inúmeras revistas e gibis à disposição dos alunos.

Nesse espaço, localiza-se, também, a cozinha, em uma espécie de edícula, onde se produz as refeições oferecidas aos participantes e funcionários da ONG. Os padrões da Associação Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) são respeitados, o que revelou um compromisso com a qualidade dos alimentos servidos. Os recipientes coloridos, para coleta de lixo seletivo, indicam a prática ligada a preocupações com a educação do meio ambiente. No piso superior a essa edícula, estão instalados o laboratório de fotografia e o estúdio de bateria.

Ao lado da recepção localiza-se, estrategicamente, a sala da coordenadora, pois dali ela tem condições de ver e ouvir muitas situações envolvendo os funcionários, alunos, mães ou visitantes. Nessa ala do piso térreo fica, ainda, uma parte dos escritórios administrativos e de marketing, com salas individuais e coletivas equipadas com computadores



Foto 33. AMM - O pátio.

ligados em rede e à internet. No piso inferior funciona a Garagem Digital, uma sala multiuso, também equipada com computadores conectados à Internet com programas de multimídia instalados. Esta sala é bem equipada com mesas e cadeiras confortáveis, ar condicionado, iluminação adequada e é utilizada para as aulas de informática, projetos de capacitação voltados para inclusão digital, reuniões com pais, visitantes e alunos. No segundo pavimento funciona a quadra de ensaios que também tem função múltipla e é o espaço que pode acomodar o maior número de pessoas, servindo para ensaios da Banda Show, quadra de

esporte – futebol de salão, capoeira, jiu jitsu, condicionamento físico – e *workshops* para as diversas finalidades – recepção de alunos e pais novos, delegações internacionais, reuniões com os alunos participantes da ONG, etc. No segundo piso, localizam-se outros setores da administração da ONG, integrando o departamento financeiro com a sala da coordenação geral.

E, no terceiro piso, estão as salas de aulas com piano, violões, teclados, outra sala que abriga o almoxarifado com os instrumentos étnicos e raros utilizados na Banda, uma outra sala com um acervo de mais de três mil discos de vinil pertencentes ao coordenador geral e uma estação de rádio local que produz programas elaborados pelos próprios alunos transmitidos no âmbito da ONG.

Assim, os três pavimentos do prédio onde funciona a ONG constituem o espaço onde acontecem as diversas atividades oferecidas aos participantes, cuja equipe de profissionais formam um quadro bastante amplo, como já mencionado. Um dos aspectos que chama a atenção em relação ao espaço físico é o trato com a limpeza, o cuidado com a manutenção, uma vez que o trânsito de pessoas no cotidiano da ONG é, numericamente, significativo.

As condições ofertadas em termos de equipamentos, acesso à internet e atividades alternativas também indicam um nível de exigência em relação à constituição do espaço físico da ONG, refletindo uma visão empreendedora na gestão.

4.1.3 A ESTRUTURA INSTITUCIONAL

A natureza jurídica da AMM está explicitada no seu Estatuto, constituído no dia 12 de outubro de 1996 e registrado em 17 de outubro do mesmo ano. A natureza filantrópica da organização, sem fins lucrativos, imprime-lhe o caráter institucional privado, voltado para problemáticas da sociedade civil. As datas de aprovação e registro do Estatuto da Associação revelam que sua constituição jurídica se deu alguns meses após a iniciativa de Flávio Pimenta realizar o trabalho socioeducativo-musical informalmente.

A prática musical foi a atividade motivadora que se constitui na ação de intervenção para intervir na situação de alguns garotos pobres e desassistidos, que ficavam perambulando pelo bairro. O agrupamento, a constituição de um grupo de pessoas que congregou com essa idéia e, também, participou do trabalho, resultou na necessidade de formalizar aquela ação em

uma pessoa jurídica: a Associação Meninos do Morumbi. Dessa forma a AMM emerge já impregnada com as características do perfil das ONGs constituídas na década de 90, por serem mais propositivas no sentido de buscar a participação da população na solução dos problemas sociais, principalmente ligados à juventude da periferia do contexto urbano das grandes cidades brasileiras.

O Estatuto tem em sua gênese o contexto prático, pois foi instituído após um trabalho realizado especificamente com a prática musical executada em um determinado espaço com um objetivo específico:

Eu comecei em 1996, morador do bairro do Morumbi que sou e chamando alguns jovens prá ensinar música na minha casa. Foi uma ação informal, eu acho que o que me levou a essa atitude foi a certeza de que a música poderia ser uma ferramenta de transformação. Hoje olhando para aquele passado, eu imagino que eu fui fundamentado no que a música fez por mim, que eu ali tive aquele ímpeto de chamar os jovens prá minha casa, inconformado com aquele ambiente muito pobre da criança na rua, da criança pedindo esmola nas padarias, havia muita criança andando pelo bairro, pedindo de casa em casa, pedindo nas padarias, pedindo nos faróis... já em grupos grandes e área de lazer era aquela praça onde havia aquelas lagoas³ onde estão até hoje, as lagoas ao lado do Palácio do Governo. E eu não sabia exatamente o que eu iria fazer além da música naquele momento, mas a música e a minha experiência com a música desde criança, o que eu já havia realizado... me dava uma certeza de que a música iria fazer bem prá eles e eu então ali levei prá minha casa. Isso foi o primeiro momento, ele é muito especial até hoje prá mim, porque... e eu acho que ali foi talvez o embrião da história toda (CEMM1, p. 10, Flávio Pimenta, 11/11/2004).

A necessidade de se ter uma pessoa jurídica que viabilizasse a articulação de parcerias com o setor público e privado para desenvolver as ações sociais tornou-se uma premissa para dar continuidade em um trabalho social que se vislumbrava naquele momento.

Assim, o documento define a finalidade e natureza da instituição, se caracterizando como uma ONG em que se pode destacar nos artigos 1º, 2º. e 3º. do Estatuto como um organismo de natureza filantrópica de caráter privado, estabelecido por meio de leis que visa atender a uma necessidade de dada sociedade ou comunidade. Seu aspecto jurídico é caracterizado por ser uma organização em conformidade com os princípios do direito, que se faz por via da justiça, da Constituição Federal conferindo-lhe o status legal e mora em que se regulam seus direitos e deveres.

Desta forma, as duas finalidades explicitadas nos itens a) e b) do artigo segundo são:

- a) Favorecer, pelos meios adequados ao seu alcance, ao universo de crianças e adolescentes, principalmente carentes, oferecendo-lhes educação moral, cívica e

³ Trata-se da Praça Três Lagoas onde se localizam três lagos nas imediações do Palácio dos Bandeirantes sede do Governo do Estado de São Paulo.

comunitária, bem como práticas culturais e recreativas em toda a sua gama de atividades.

- b) Promover a integração de seus assistidos com suas famílias propiciando-lhes, ao lado da possível assistência material, orientação adequada e participação em ambiente sadio. (Estatuto Social da Meninos do Morumbi, art 2º., 12 de outubro de 1996).

Os objetivos explicitam algumas concepções sobre natureza da instituição, tanto no que concerne ao compromisso com a sociedade em relação à situação da população de crianças e jovens em situação de pobreza material e simbólica como no que tange às atividades a serem focadas nas ações de intervenção social de natureza socioeducativa, considerando as práticas culturais onde o contexto sociocultural e econômico emerge como um dos paradigmas de orientação.

Outro destaque a ser dado ao Estatuto que incide na práxis da AMM é o artigo terceiro que institui:

No desenvolvimento de suas atividades, a entidade não fará distinção alguma quanto à raça, cor, sexo, condição social, credo político ou religioso (Estatuto Social da AMM, art 3º., 12 de outubro de 1996).

O artigo acima se alinha com o discurso corrente tanto na esfera pública quanto na privada para se valorizar a diversidade sociocultural, étnica, de gênero, etc., no sentido de inscreverem-se encaminhamentos, ações e políticas no âmbito da inserção social cidadã, em que, idealmente, todos deveriam ter a mesma possibilidade de acesso aos bens materiais e simbólicos, básico para uma existência digna.

O Estatuto da ONG reflete, assim, que a “significação e as justificações do conjunto de propriedades da burocracia estão inseparavelmente inseridas naquilo que Alfred Schütz denominava as atitudes da vida de todos os dias em tipificações de senso comum socialmente consagradas” (BITTNER, 1965, p. 69-81). A questão é: o que é que confere a um documento sua validade oficial? O caráter evidente de um documento e sua validade, nesse caso do Estatuto, depende da construção da representação jurídica, institucional, moral e ética que conferem a ele validade e credibilidade, direitos e deveres que são instituídos na própria dinâmica social de uma sociedade.

Além desse referencial, que reflete o status quo do marco formal, jurídico e institucional da ONG, deve-se acrescentar os mais recentes conceitos sobre sua identidade, como exposto no site da instituição. O caráter socioeducativo da ONG ancora-se na proposta em que a arte e cultura se constituem como o eixo condutor do trabalho desenvolvido. Outro aspecto a ser destacado é que a visão do futuro projetada pelo discurso da instituição refere-se

ao contexto mais amplo da sociedade ligado ao exercício da cidadania com vistas, inclusive, à inserção no mundo do trabalho:

Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa que reconheça e priorize os direitos das nossas crianças e dos nossos jovens de participarem de espaços de aprendizagem de qualidade viabilizando o acesso a contextos protetivos de validação positiva como pessoas, cidadãos e futuros trabalhadores.⁴

4.1.4 O ORGANOGRAMA DA AMM: GERENCIAMENTO, DEPARTAMENTOS E ATIVIDADES OFERECIDAS

4.1.4.1 DAS ATIVIDADES E DOS RECURSOS HUMANOS

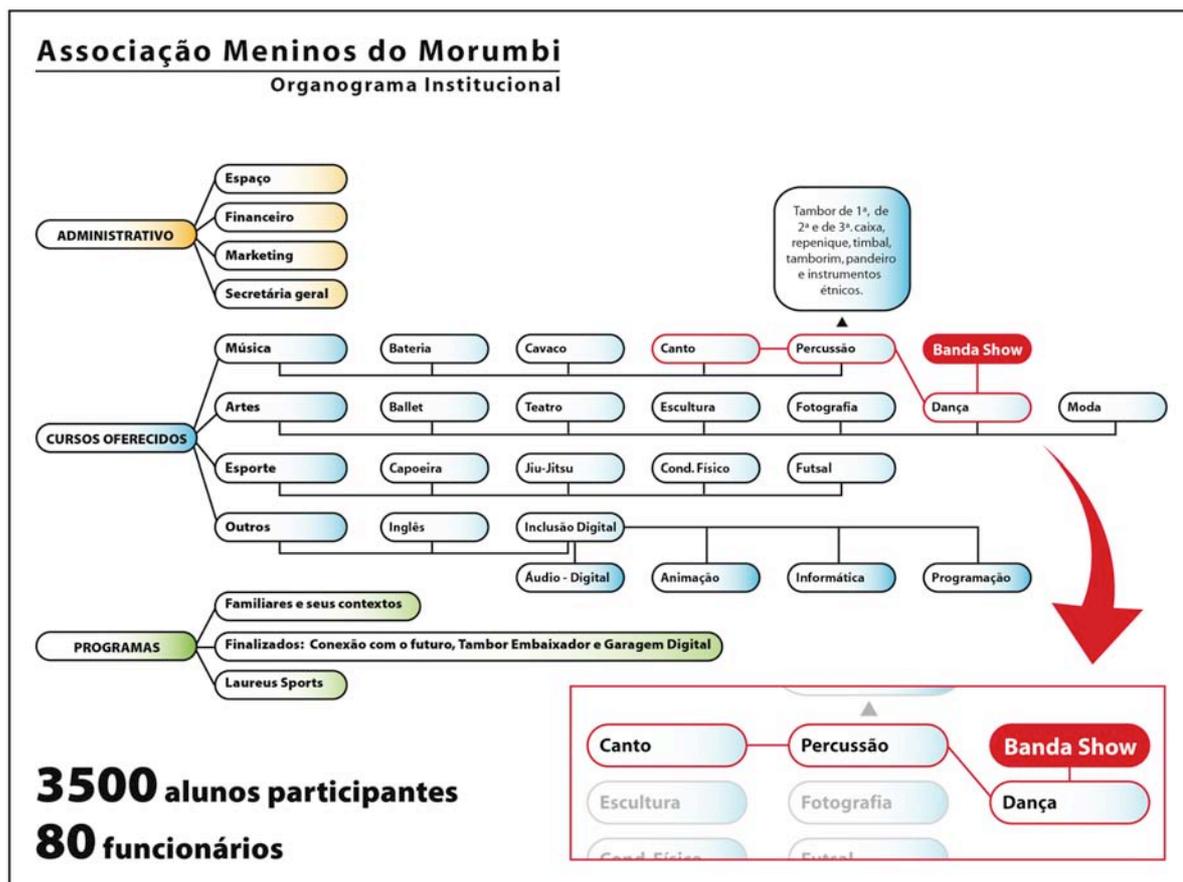
A AMM tornou-se uma ONG de destaque em pouco tempo. Projetou-se na mídia, construiu uma identidade centrada fortemente no trabalho musical, espelhado pela Banda Show, e desenvolveu sua forma de funcionar. A secretaria geral é coordenada por Anderson e informa que manter uma estrutura física de equipamentos, espaço, recursos humanos – 80 funcionários – desempenhando uma diversidade de funções, reflete a estrutura de instituição organizada e gerenciada com uma dinâmica ágil que reflete a necessidade de competências, em diferentes níveis. Questionado sobre como eram as diretrizes básicas para o gerenciamento da ONG, considerando seu crescimento e as dificuldades que isso trouxe, Anderson explicou:

A nossa organização, a maneira do balcão trabalhar, a gente tem as diretrizes passadas pela diretoria, que são a base da nossa organização, mas isso sempre está mudando um pouquinho. Não temos datas pré-fixadas como um colégio tem, por exemplo, três meses o curso vai ter uma finalização..., então a gente vai ter um produto desse curso e nós não temos exatamente isso. O nosso curso de percussão que é o curso obrigatório, ele não é um curso profissionalizante, ou seja, ele não tem intenção de transformar um menino em um profissional da percussão. A única coisa que a gente faz é ensinar a esse menino, os ritmos da banda para que um dia ele possa participar da banda e com isso carregar um pouquinho dos valores que ele aprende aqui no dia a dia (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

Anderson descreve parte dessa dinâmica revelando a complexidade da estrutura e da gestão da ONG, destacando os vários departamentos relacionados com uma logística que engloba aspectos ligados à manutenção de limpeza, alimentação, secretaria, passando pela organização de toda a estrutura de atividades e cursos oferecidos que envolve recursos

⁴ <<http://www.meninosdomorumbi.org.br>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

humanos, equipamentos e instrumentos musicais. A programação visual é totalmente desenvolvida por um *web designer* contratado que dispõe de programas de computação específicos e avançados. O organograma abaixo foi elaborado com a intenção de sintetizar a estrutura da AMM no que diz respeito às atividades, cursos, departamentos e programas desenvolvidos.



Quadro 8. Organograma Institucional da AMM.

Os recursos humanos para gerenciar essa estrutura complexa refletem-se na quantidade e qualificação de funcionários contratados para promover o funcionamento dos departamentos específicos. As atividades têm seu eixo dinamizador em torno do fazer musical – percussão e canto – e dança, consideradas obrigatórias, para um público alvo de crianças e adolescentes que moram nas favelas e bairros da periferia, assim como jovens e crianças da classe média, moradores do bairro, em menor porcentagem, o que propicia uma convivência na diversidade social e racial. A maioria dos participantes é negra ou descendente afro.

Uma das demandas que foi percebida em relação à dança refere-se ao trabalho dessa modalidade para os meninos do grupo de percussão, que, segundo Anderson, não tinham o

swing das meninas que dançam e tocam percussão. Essa atividade, oferecida em 2004, teve o objetivo de soltar o corpo dos meninos, fazendo as coreografias, dançando e tocando os instrumentos. Assim, o número de meninos que ingressaram na atividade de dança aumentou significativamente a partir desse novo curso.

Sobre outras atividades que a ONG oferece, Flávio já me citara algumas delas durante a minha primeira visita à ONG, indicando inclusive alguns critérios e objetivos em cada uma delas:

Os meninos que fazem jiu jitsu são federados, falam inglês, estão sempre fazendo intercâmbio, no México, aqui. A gente tem visita...aqui não se aprende inglês pra ser bom ou pra se empregar. Aprende, “senão você não vai para a Inglaterra na próxima balada”. É um estímulo imediato (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 06/11/2002).

A ONG é organizada a partir de coordenações dos setores agregando um corpo de funcionários distribuídos nos diversos departamentos nas categorias de professores, agentes administrativos, financeiros, da cozinha, da limpeza, das compras, da segurança, da manutenção do prédio, técnicos de informática e designer do site, técnicos de manutenção e operação dos equipamentos, além dos monitores que estagiavam em todos os setores. Anderson fala sobre aspectos do trabalho que realiza na AMM:

O trabalho dos Meninos do Morumbi é muito complexo, porque muda todo o tempo: as informações, a maneira de se organizar as atividades também têm que ser muito voltada à necessidade dos integrantes em si, não propriamente da ONG, com a necessidade da ONG estar trabalhando administrativamente falando. Então, você se adequar mais à necessidade do integrante, então isso muda constantemente, cada dia aparece uma coisa nova pra se fazer, cada dia você tem que resolver um problema diferente e é diferente de tudo aquilo que a gente está acostumado a ver. A gente trabalhou em outras empresas e a maneira de se trabalhar é muito diferente. (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

Anderson destaca o estado *mutatis mutandis* na gestão administrativa da ONG, em suas diferentes interfaces, com compromissos e providências:

...Em relação aos eventos que acontecem, aparece coisa pra ser feita hoje e pra ser feita amanhã... às vezes é muito complicado porque a gente trabalha com criança e então precisa, por exemplo: se há uma saída amanhã, pro jovem assistir a um teatro, eu preciso que o pai desse jovem autorize que ele vá nesse passeio; mas não tem tempo hábil pra esse jovem de baixa renda, principalmente, levar essa autorização pra casa e depois gastar o dinheiro de duas conduções apenas pra me trazer essa autorização; e aí fica inviável deixar que ele traga apenas no dia da saída porque pode ser que ele não seja autorizado pelo pai. Então eu não posso trabalhar com o talvez, eu tenho que ter certeza e pra eu ter certeza, eu tenho que planejar, por exemplo, uma saída, duas semanas, pra ter tempo desse jovem vir para a aula e na próxima semana, ele voltar sem ter maiores gastos, pra ele poder me entregar essa autorização e eu ter certeza de quantos integrantes vão pra eu não alugar um ônibus

a mais e gerar um custo maior para o projeto (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

Além das atividades internas da ONG, há muitas apresentações da Banda Show para empresas, escolas, instituições que envolvem um deslocamento de equipamentos sofisticados, conduções para levar e buscar os integrantes, ensaios, recorte de pessoal para acompanhar e realizar a apresentação. Tudo isso acontece sobreposto às atividades cotidianas. É perceptível a rapidez e competência de como tudo isso é realizado. Mas, para os professores e coordenadores isso é a normalidade e o gerenciamento leva em conta o inusitado e o imprevisível, como a relata a coordenadora pedagógica:

Como o Flávio é um homem de show, ele já criou uma estrutura para show que é solicitado, às vezes com dois dias de antecedência. Já houve vez que foi pedido de manhã e a gente fez apresentação à tarde. Agora não dá mais, mas ele tem uma estrutura montada para realizar apresentações tanto internas como externas. Já tem fornecedor de ônibus com os papéis para autorização e toda uma coisa encadeada: um fazer aqui que vai pro balcão, o balcão manda pro Paulo, que contrata ônibus. O Paulo manda para o financeiro que pagar. Tem um caminho a seguir, uma listagem, já se faz os papéis de autorização, as crianças já levam e trazem, já se entra em contato com a cozinha para providenciar os lanches. Eu agencio com as pessoas, teatro, telefone, marco a data e tudo acontece rapidamente, entende, já tem um fazer (CEMM_1, Nair, coord. pedagógica, 20/09/2004).

Apesar das situações que não permitem uma prévia organização, a equipe de trabalho parece ter incorporado as iminentes possibilidades de improvisar para se resolver e encaminhar situações que favoreçam aos integrantes. O processo dinâmico está estreitamente ligado às necessidades dos alunos participantes onde cada coordenador tem um papel a desempenhar evidenciando uma proposta sistêmica.

Sair com os alunos para outros espaços culturais ou recreativos, como já mencionado, é um dos objetivos da proposta pedagógica. Tal operação envolve diferentes segmentos da ONG, imbricados na operação complexa, demonstrando um conhecimento prático, construído ao longo de sua história. Os aspectos dessa operação estão imersos nas atividades práticas do cotidiano e integradas no gerenciamento das saídas com os alunos para outros espaços externos. As saídas com os alunos têm o objetivo de propiciar novos olhares, novas experiências estéticas e artísticas como forma de se integrar às atividades artísticas, levando em conta as possibilidades que oferece a cidade de São Paulo e as inúmeras atividades na própria Associação.

4.1.4.2 DO INGRESSO DE NOVOS PARTICIPANTES

O critério ou pré-requisito para o ingresso na AMM é que a criança ou o jovem esteja matriculado na escola regular. Entretanto, esse pré-requisito é flexibilizado e o próprio coordenador assume que o importante é possibilitar o ingresso do menino ou menina na Associação, como mostra sua fala:

A gente diz que precisa estar na escola, mas se não estiver, entra porque depois a gente põe e depois a gente faz o discurso de que não pode sair da escola, se sair não pode ficar aqui. Se não tem documento, entra, depois tira os documentos; se não tem onde morar, daí a gente põe aqui dentro depois vê. Foi assim que começou, na verdade eu fui buscá-los e agora também não tem limitação da mesma forma que não tem limitação de cor, de religião, limitação sexual. Tem limitação da idade que é de 5 a 18, 17 e onze meses, é o único limitante, o resto pode ser do jeito que for, rico, pobre, amarelo, branco (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, p. 5, 06/11/2002).

Durante os dois momentos de ingresso de novos participantes, em maio e setembro de 2004, acompanhei a organização e o desenvolvimento das atividades para a recepção dos novos alunos. As vagas são ofertadas de acordo com mobilidade do contingente de evasão de alunos e o planejamento de aumento de participantes. Essa operação envolve uma série de providências de ordens: burocrática, logística, mobilização de pessoal e demonstra, também, um conhecimento prático de como realizar esses eventos, otimizando as possibilidades de estrutura que a instituição já possui.

Esse momento é especialmente preparado pela coordenação que divide o contingente total em vários grupos com o principal objetivo de acolher os novos. Assim, as informações, a apresentação do espaço é pensada a partir de uma concepção em que o lúdico é um fator importante. Depois de organizados os grupos, geralmente em número de cinco a seis, é feita uma tabela de horários para informar aos pais. Estes chegam em massa, ansiosos e estampam uma alegria por estar ali, afinal seu filho conseguiu uma vaga para se integrar a AMM. A recepção conta com participação dos coordenadores, um pequeno grupo de percussão, vocal e dança que representa a estrutura da Banda Show, para fazer uma apresentação para os pais no formato de *workshop*, quando são explicitadas as regras de funcionamento, os compromissos de ambas as partes, tipos de atividades e um momento para que se façam os esclarecimentos necessários.

Outro momento é reservado para um *workshop* com os alunos, que são organizados por grupos de 40 a 50 novos integrantes considerando a faixa etária. Nair informou-me que em 2004 foi instituído, também, *workshops* com dinâmicas de grupo específicas para promover uma inicial integração dos novos no projeto, com atividades que resgatam suas

expectativas em relação ao trabalho futuro e, principalmente, propicia que os novos, ao chegarem no espaço, já tenham conhecido algum colega, algum professor para estar mais familiarizado.



Foto: Magali Kleber

Foto 34. Workshop com os novos pais e alunos.

Da mesma forma, Ligia Pimenta, coordenadora do Programa Família e seus Contextos promove várias reuniões com os pais dos alunos do projeto para tratar de assuntos relacionados aos conflitos familiares, abordando temáticas relacionadas à sexualidade, família e seus contextos, limites na educação dos filhos e convivência, buscando tratar do processo socioeducativo de forma integrada. Vale ressaltar que o eixo dessa ação privilegia o processo coletivo e reflete a consistência do conhecimento dos profissionais sobre dinâmicas de grupo, técnicas de psicodrama para realizar o trabalho com os participantes.

As reuniões são sistematicamente realizadas com uma planilha pré-determinada, prevendo um material de apoio que dá uma especial qualidade às reuniões, além de refletir o potencial físico e de recursos humanos da Associação na promoção desses encontros. Estas atividades são sempre planejadas com antecedência, uma vez que necessitam de uma organização no sentido de enviar os convites aos pais, formar os grupos, organizar o espaço e principalmente, contar com a participação de profissionais especialistas no assunto. Além dessa ação, as sessões transformam-se em laboratórios de pesquisas sobre a temática proposta relacionada com a população da periferia urbana. Ligia sempre acompanha os trabalhos, organiza as discussões e avaliações. Segundo ela, “o tema tem mobilizado bastante os nossos jovens e contamos com a presença de aproximadamente duzentos participantes” (Ligia Pimenta, 20/09/2004).

O Programa desenvolve-se mediante entrevistas individuais, reuniões multifamiliares, fóruns temáticos, atendimentos em situações de crise e encaminhamentos

para atendimentos psicológicos. Os profissionais que trabalham nesse Programa são voluntários, integrantes pela equipe da Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo, coordenadora do Núcleo de Família e Comunidade da PUC-SP que atua no planejamento e avaliação das atividades.

4.1.5 INSTÂNCIAS MANTENEDORAS

4.1.5.1 A AMM COMO UM EMPREENDIMENTO

eu adoro essa coisa de grupo, de estar junto, de gangue no bom sentido, enfim, então dividir com eles eu acho que é como, assim, reforça né, aquela história que você tem um sonho sozinho, é sonho, depois sonha toda mundo junto e começa a virar realidade e eu acho que é bem isso mesmo.
(Flávio Pimenta)

Flávio relata como sua atividade empresarial constitui-se em uma vivência que descortina a origem de sua capacidade de ousar e de ter uma visão sistêmica que se reflete nos vários contextos concretizados na Associação, tanto no aspecto material como simbólico. Otimizando suas competências musicais e empresariais, começou sua escola de música, em 1986, agregou uma loja de instrumentos musicais e logo montou um stúdio de gravação.

Flávio é dotado de uma visão estratégica, de criatividade que tem posições fortes e marcadas. Tem traços de um profissional que demonstra competência na comunicação para lidar com uma variedade de público. Flávio ressalta em suas falas sua proposição em realizar um trabalho que alinhe sua concepção estético-musical à proposta socioeducativa da AMM. E, sobre isso, ele destaca aspectos de sua formação em que o empreendedor, ligado à dimensão humana e social, é assumido como um lado importante de sua identidade:

...eu não quero inclusive ser visto como... eu não sou baterista...eu sou educador, eu não sou percussionista... sou empresário, eu sou um empreendedor. Sou um cara que começou na porta da casa dele um negócio, não um negócio no qual o objetivo maior da empresa é exatamente gerar recursos, e sim, pegar os jovens e transformar esses jovens, então, nesse sentido eu sou um empreendedor bem sucedido, assim... (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Ser ousado e assumir os riscos que certas tomadas de decisões exigem são características de um empreendedor que são reconhecidas por Flávio como um traço de sua personalidade. E mais um aspecto a destacar é sua capacidade de lidar com o incerto, o

impreciso, mesmo a Associação tendo uma estrutura sólida, reconhecimento e prestígio. Esta é uma característica do contexto das ONGs, atualmente, e concerne à condução das políticas públicas que tratam das questões sociais e do papel das iniciativas da sociedade civil, das empresas privadas e do estado. Em relação aos condutores das ONGs, trata-se da “capacidade de navegar em um mar turbulento com um pé em cada canoa” como destaca Rocha (2005). Flávio tem características de um empreendedor social que realiza, arrisca e tem idéias inovadoras, buscando soluções para problemas sociais sistêmicos e isto está nas entrelinhas de seu depoimento:

Eu ainda não tenho certeza se isso vai prá frente, entendeu, porque eu acho que eu sou ainda o detentor do sonho, quer dizer, não o detentor único, todos sonhamos juntos. Mas, eu acho que eu sou ainda essa ferramenta vital, assim, eu sou aquele que não perde o norte da história toda ainda. As pessoas, muitas vezes, não conseguem enxergar porque estão em posições onde o olhar fica fragmentado, não enxergam o macro, não enxergam o todo; é como o capitão do navio que está no leme,. Assim, eu tenho essa sensação o tempo todo (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Flávio é explícito quanto à sua paixão pela música e na exigência por um padrão de excelência como um vetor para se articular com o Terceiro Setor na proposição de parcerias. Como foi mencionado, esse padrão de excelência se revela tanto nos cuidados cotidianos com as questões de manutenção do patrimônio material da Associação, como no trabalho educativo nas diversas modalidades que são desenvolvidas. Sua fala, mostra como ele próprio foi aprendendo a manter a música como seu foco e lidar com o setor privado, inclusive em nível internacional, entendendo seus códigos e valores que, muitas vezes, são tácitos mas significativos e importantes para envolver empresários e instituições privadas com projetos sociais:

A música parece que enche o peito, né! Trata da alma dessas pessoas e então a parte material fica um pouco, talvez num segundo plano, enfim. Bom [...] não são todos mas eu também não sou assim *Low Profile*, gosto das coisas boas e, também, tive que aprender isso nessa questão aqui do Terceiro Setor. Por que? Primeiro, eu tive que usar da minha experiência como empresário para poder cuidar de fazer isso aqui se tornar uma empresa, e deixar de ser uma bandinha tocando na rua. E por um outro lado, descobri que quando eu ia falar com os bacanas prá arrumar financiamento para o projeto, o patamar do qual eu deveria falar com eles, é um patamar de igualdade. Em que sentido? Eu entendi que eles teriam de me enxergar como um par deles, ou seja, o Flávio ele não é o baterista, roqueiro cabeludo; ele é o maestro, o empresário que está aqui do nosso lado com um terno Armani com a sua caneta Mont Blanc e falando dos nossos símbolos e códigos tal qual um par nosso. Ou seja, “Ah sim, conheço a Loja do Zeng, lá em Bold Street [...] Olha, se você for prá Suécia, em Estocolmo, você tem que visitar esse lugar”. Então essas coisas são ícones que quando você fala com uma pessoa que é realmente um empresário, que é um bacana, ele tem que entender que eu posso ser um par dele. E, ele também se obrigasse a fazer como eu, uma ação social parecida, sabe, como quem diz assim: “Pôxa, o Flávio está fazendo, eu também tenho que fazer. E então essa aproximação

na questão da apresentação, do meu jeito de ser e você vê que eu sou o único cara aqui que anda aqui engravatado, de vez em quando, porque eu tenho que ir mesmo, almoçar com banqueiro, eu tenho que encontrar diretor de marketing, dono de empresa e eles têm que me entender de uma outra forma, diferente dessa que eu me apresento aqui. E até eu fui aprendendo isso (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Flávio toca em alguns aspectos relacionados às concepções das ONGs relacionadas a estratégias para práticas de avaliação, sistematização e disseminação de projetos sociais que incidem na liberação de verbas para a continuidade dessas organizações. Diversos seminários e encontros, em nível nacional e internacional, promovidos com essa finalidade, vêm problematizando questões, considerando o parâmetro da diversidade, e buscando qualificar as ações ancoradas em bases qualitativas. Isso não significa que a relação entre o setor privado, o setor público e o terceiro setor acontece sem conflitos. Antes, essa relação é marcada pela negociação intensa nas dimensões éticas, políticas e ideológicas em que a busca por consensos é um dos caminhos para que o benefício das ações dos projetos sociais incidam prioritariamente no aspecto humano. Há que se reconhecer que é preciso intensificar uma postura crítica e atenta para que haja, de fato, a utilização das verbas alocadas nessas organizações voltadas para a promoção do desenvolvimento humano.

4.1.5.2 PARCEIROS, PATROCINADORES E APOIADORES

Considerando a natureza jurídica e institucional das ONGs que confere aos seus dirigentes o papel de empreendedor no sentido de buscar a auto-sustentação da instituição, a AMM desenvolveu, ao longo de sua história, a capacidade de estabelecer parcerias com o setor público e o privado o que lhe garantiu a realização da proposta socioeducativa e contribui para a construção da identidade da AMM.

A Banda Show Meninos do Morumbi funciona como o grande atrativo de marketing, uma vez que se constitui em um objeto concreto de visibilidade da ONG ligando suas ações aos grupos sociais que atendem, instituindo também sua identidade ligada às práticas culturais que, no caso da música, tem um forte eixo com a cultura afro-brasileira. Flávio Pimenta é a figura de contato com as empresas para se estabelecer as parcerias com a Associação. Sua experiência como empresário, professor, produtor, músico popular e, especialmente sua capacidade de agregar novas informações e conhecimentos, contribuiu para que ele

desenvolvesse habilidades e competências para a realização de um trabalho com o Terceiro Setor, articulando-se com outros entrevistados ligados às instâncias privadas e públicas.

O Quadro 9 mostra a plataforma de parceiros, patrocinadores e apoiadores que compõe as instâncias mantenedoras da Associação. Os subsídios têm diferentes naturezas como verbas disponibilizadas em forma de fornecimento de alimentos para os participantes, passagens internacionais que viabilizam viagens para apresentações, o pagamento do aluguel do espaço ocupado, disponibilização de professores especializados no ensino de línguas estrangeiras e apoio logístico. Todas as parcerias são fruto de negociação e consolidadas formalmente mediante convênios firmados com cláusulas específicas, segundo o departamento financeiro. As apresentações da Banda Show geram receita e é uma das fontes de verbas para a manutenção da ONG. Outra fonte de receita é proveniente das Leis de Incentivo à Cultura alocadas no Ministério da Cultura, mediante parcerias com empresas privadas que usufruem do benefício fiscal.

A AMM mantém parcerias empresariais com Grupo Pão de Açúcar, o Programa Nacional de Cultura do Ministério da Cultura (PRONAC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a British Airways, a HP. Além dessas empresas e instituições a AMM desenvolveu, ao longo de sua constituição, projetos ligados à Fundação Bank Boston, Fundação Itaú Social, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária, UNICEF, como se pode ler na publicação de 2004 “Intercâmbios de experiências em educação: a troca como fonte de aprendizado”, fruto do Programa Parcerias⁵.

⁵ O Programa Parcerias surgiu como uma proposta de articulação de uma rede de apoio técnico e financeiro para os melhores projetos avaliados no âmbito do Prêmio ITAÚ – UNICEF 1999. Congrega diferentes organizações, empresas e universidades que aportam recursos e outros benefícios para as 30 ONGs finalistas. Em 2001, o Programa entrou na segunda fase com novos parceiros e colaboradores.



Quadro 9. Plataforma de parceiros, patrocinadores e apoiadores da AMM.

Pode-se observar nos vários *workshops*, palestras e apresentações que a política de parcerias adotada pela AMM ancorava-se nos valores que caracterizam a sua identidade voltada para uma postura não assistencialista. A dimensão simbólica do trabalho realizado é valorizada na fala dos entrevistados que entendem suas práticas culturais e artísticas como o capital maior da Associação. Assim, esse vetor apresentou-se como um transversalisador nas frentes de relacionamento entre a ONG, as comunidades envolvidas e as instâncias patrocinadoras públicas e/ou privadas. E, a sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da ONG buscava consistência na própria capacidade artística da Banda Show Meninos do Morumbi em se tornar fonte de recursos para manutenção da entidade. Esses aspectos podem ser vistos como uma base geradora de efeitos econômicos, políticos, sociais e culturais. Dessa forma, a gestão estratégica da AMM procurava mostrar quem eram, fortalecendo seus valores e vocações, institucionais e humanos, afirmando sua identidade, coerente com sua memória, sua história.

Descrever o contexto institucional da AMM, suas atividades, formas de gestão, pressupõe transcender o nível da realidade objetiva – o espaço bem equacionado, limpo, organizado – e considerar seus níveis mais internos que pode conter uma descrição relacionando essa realidade com uma construção prática individual e coletiva, em que detalhes, como os inúmeros painéis de fotos e desenhos dos alunos, remetem à própria

construção da identidade da ONG. As regras ou normas sociais que se aplicam aos membros daquela comunidade para conceber, construir e manter o espaço físico, tal como ele se apresenta, não pode ser visto como a simples aplicação de modelos ou regras pré-estabelecidos e estáveis. Antes, é produto da atividade contínua dos participantes da ONG, permeada por processos subjetivos e intersubjetivos que colocam em ação regras de conduta que se consubstanciaram naqueles referenciais materiais e simbólicos, passíveis, então, de uma descrição.

4.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA AMM

4.2.1 A IDENTIDADE DA AMM COLADA ÀS PRÁTICAS MUSICAIS

4.2.1.1 A CONSTRUÇÃO DA ONG

A AMM tem sido abordada a partir de vários focos. Publicações e matérias veiculadas na mídia⁶ relatam sobre o trabalho realizado nos seus diversos aspectos: sociais, educativos e artístico-culturais. Apesar da presente pesquisa levar em conta esses materiais, considerando os que foram passíveis de acesso, o contexto histórico foi construído a partir da elaboração das narrativas dos entrevistados, entrelaçando os fragmentos de suas histórias de vida com a história da constituição da ONG.

Como já mencionado, a AMM teve seu início em 1996, a partir de uma iniciativa informal do músico e percussionista Flávio Pimenta. Essa iniciativa acabou por resultar na constituição da entidade jurídica e institucional como já descrito. Ao narrar esse momento da história da Associação, Flávio já faz uma análise de pontos que foram determinantes na condução do trabalho e, sobretudo, na constituição da identidade da ONG colada às práticas musicais.

⁶ As publicações se referem a ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; RUA, M. G.; ANDRADE, E. R. . Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza.. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2001. v. 1. 583 p. (2001), Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. PIMENTA, Ligia et al. “Intercâmbios de experiências em educação: a troca como fonte de aprendizado”. São Paulo: CENPEC, 2004. As matérias disponibilizadas no site, mostram reportagens veiculadas, nos anos de 1998 a 2004, nos jornais: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Diário de São Paulo, Jornal da Tarde (São Paulo), Jornal de Brasília, Jornal do Comércio (Porto Alegre), Correio Popular (Campinas), Gazeta Mercantil (São Paulo). Nas revistas: B2B Magazine SP, Revista Veja, Revista Melhor, Revista Dinheiro, Revista Crescer, Revista Caras, Revista Racing (São Paulo), Revista Flash. <<http://www.meninosdomorumbi.org.br>>

O depoimento de Irmão, sobre o momento inicial da ONG, destaca que o olhar de Flávio percebeu seu bairro antes como um “espaço” como algo que poderia ser mais que um “lugar” na perspectiva de Certeau (1988), onde se poderia romper uma ordem estabelecida na qual cada elemento se situa num ponto próprio, patrimonial, tendendo a estabilidades, abrindo o espaço para o inconformismo:

IRMÃO — É, foi numa das andanças dele que ele saía com os cachorros dele lá [...] e aí viu aquela garotada lá e fez o convite lá e a garotada aceitou. E aí começou...

MAGALI — A garotada da rua?

IRMÃO — Da rua mesmo. E como ele tinha os alunos, resolveu fazer o batuque lá com os alunos dele lá e a garota foi gostando e aí acontece assim, um puxa o outro, né? “Puxa, lá na casa do fulano tem aquilo...” e um vai trazendo o outro e aí no começo veio muita gente ali das Três Lagoas que é aquelas lagoas que tem atrás do Palácio ali do Governo (CEMM_2, Irmão-Aluízio, Financeiro, 27/09/2004).

A iniciativa de Flávio pode ser percebida como um ato que interferiu na ordem e na estabilidade de um bairro rico, analisando-se à luz dos argumentos de Certeau (1998) sobre o espaço, entendendo que este incorpora vetores de direção, quantidades de velocidades e variáveis de tempo. O espaço é entendido como cruzamento de móveis, efeito produzido pelas operações que o orientam. Diversamente do lugar, o espaço não tem univocidades nem estabilidade, antes se constitui pela mobilização ou desestabilização de uma ordem de poder ou propriedade por meio de uma prática.



Foto 35. As primeiras apresentações da AMM na rua (1996).

A partir dessa análise, tal iniciativa estava potencializada por uma situação de extrema urgência social, que por meio de um ato informal de uma pessoa produziu uma significativa mobilização:

...e logo quando eu comecei a chamar as pessoas, alguns amigos antigos como o Tio Banks que está aqui etc, agregaram a idéia... e aí quando a gente já tocava na rua, pouco depois, um mês depois, dois meses depois, nasceu em nós um espírito de grupo, a gente não era mais um professor de música em sua casa dando aula pros jovens, a aula já fazia parte de um contexto maior, a idéia era fazer aulinha rapidamente prá poder estar tocando com o grupo, o grupo sim... ensaiava (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Mas a potência de mobilização de Flávio não se localiza no assistencialismo ou nas necessidades básicas como um prato de comida, por exemplo. A potência está na capacidade da prática musical proporcionar àqueles jovens que vagavam pelas ruas, sem perspectiva de futuro, fazer algo prazeroso, que propiciasse a eles momentos de expansão de sua existência. Como Prudente (2003, p. 97) constata, “Flávio também procurava oferecer a música como reserva

onírica/utópica [...] o que significou oferecer-lhes uma perspectiva de recuperação da auto-estima e, principalmente, de conquistar uma cidadania digna”.

Pode-se observar que foi no espaço urbano das ruas que o olhar de Flávio, incomodado, iniciou o trabalho da Associação, onde as interações são caracterizadas por um “diálogo horizontal” (PRUDENTE, 2003, p. 86) e as relações hierárquicas estão distendidas, fazendo contraponto às relações verticalizadas que permeiam os espaços institucionais, como escolas, abrigos, etc. aos quais tal grupo social normalmente tinha acesso.

Alessandra Rosso, coordenadora do espaço, tem na memória o primeiro espaço conseguido pela ONG, no início quando atendiam de 100 a 150 participantes e sua função era de suporte para dar o lanche. Mas revela que quando começou, teve que romper com preconceitos que tinha sobre os “favelados”, destacando que a carência que eles têm é mais acentuada no plano subjetivo:

O trabalho foi me seduzindo, porque é muito legal! Porque a gente fala “os meninos”... “os favelados” que são dos Meninos do Morumbi; não são... realmente tem bastante favelado aqui, mas uma coisa que é legal é a troca, porque quando eu entrei nos “Meninos”, eu tinha uma concepção diferente assim, sempre gostei de ajudar as pessoas, me sentir útil, mas aqui é diferente, é diferente porque além de termos diferentes classes sociais, a maioria delas são carentes é de carinho mesmo, atenção. Você senta e conversa e ouve o que eles têm prá falar, muitas vezes eles chegam aqui mudos, sérios, não falam com ninguém e aí você vai quebrando aquela barreira e o que eles realmente precisam, bastante, é carinho (CEMM_2, Alessandra, gerente geral do espaço, 28/09/2004).

A Praça dos Três Poderes é um espaço geográfico que emerge na fala de todos os entrevistados e, também, está presente nos painéis fotográficos. Parece que aquele lugar exercia um fascínio para os meninos de rua que ali freqüentavam. O coletivo e a participação criativa aparece como um parâmetro desde o início do processo. Em uma das minhas conversas com o Irmão, de frente a um imenso painel de fotos, muitas fotos, que continham fragmentos das histórias da ONG, fiquei sabendo, através de seu relato mostrando as fotos e o tecido, como foi que uma das marcas dos Meninos do Morumbi foi instituída, constituindo em ícone da Associação:

...Foi no início quando juntou o pessoal, nós ganhamos panos e aí todo mundo; foi dado prá cada um de monte de tinta prá cada integrante; e aí cada um fazia o que vinha na cabeça e cada um fez, fizeram desenhos, um diferente do outro e daí o melhor nós colocamos no surdo. E aí colocamos o logo dos Meninos, e aí foi daí que começou e hoje você pode ver que... essa logo aqui foi o Tio Banks que criou! Hoje em dia, todos os instrumentos, os surdos, principalmente, é revestido com o pano e com o logo dos Meninos (CEMM_2, Irmão-Aluízio, Financeiro, 27/09/2004).

4.2.1.2 O TRAJETO

A Associação teve um rápido trajeto entre a informalidade e a formalidade para se tornar uma ONG, já com uma identidade delineada para realizar um projeto socioeducativo tendo as atividades artístico-culturais como eixo dinamizador. O trabalho realizado com os jovens teve um impacto qualitativo e quantitativo refletido na criação e execução de um repertório afro-brasileiro e no significativo aumento de participantes e da própria estrutura física e institucional.

Flávio, junto com alguns simpatizantes amigos, alguns músicos, conseguiram em três meses, montar um pequeno repertório que tinha a percussão como essência para poder se apresentar com o grupo no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1996, já projetando o trabalho na mídia. A idéia de fazê-los tocar havia uma razão:

Eu comecei a perder alguns, a gente não tinha... aquela idéia de só ficar ensaiando na rua não era legal. Então a perspectiva de uma viagem, todo mundo junto e tocar, enfim foi muito legal. E a gente tinha um repertório muito pequenininho, tocava três ritmos, não tinha dança, não tinha coral, não tinha nada, a gente era um batuque, mas reforçado por alguns jovens que eram os meus alunos, já eram até profissionais e tal, então a coisa tinha um certo conteúdo (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 09/11/2004).

A formação de Flávio Pimenta como baterista e percussionista foi consistente e marcada por experiências em diversos contextos musicais, notadamente com a música popular. A convivência com músicos profissionais ao longo de toda sua carreira artística, aguçou sua curiosidade, levando-o a pesquisar sobre música étnica. Estes foram fatores estimulantes para que ele estudasse berimbau, pandeiro, congas entre outros instrumentos de percussão. Sua experiência como proprietário, diretor e professor da Escola de Bateria Drum, para a qual criou um sistema próprio de ensino, contribuiu para que ele percebesse e criasse formas de interações pedagógicas com o público, naquele momento, novo para ele.

No processo de descoberta de novos caminhos, a performance musical coletiva emergiu como eixo condutor do trabalho, um grande laboratório musical, considerando a capacidade de se aprender o novo como algo interessante para todos:

...eu acho que quando eu comecei a tocar com eles, eu também transformei a aula deles num grande laboratório prá percussão étnica e depois do samba, do funk e do axé, eu imediatamente comecei a apresentar prá eles, outros ritmos. Eu descobri que eles não tinham limitação musical pela questão do conhecimento ou por gostar só de um gênero, que é aquela questão do grupo “ah, a gente é pagodeiro, a gente é funkeiro etc”. Não, eles gostam de tudo que suinga, porque o swing, o balanço, essa coisa, é o que faz com que o brasileiro reconheça a rítmica na música e então os

meninos, eu descobri que os jovens da periferia, mesmo não conhecendo, suingando, tendo um bate pé, uma coisa que fosse atraente nesse sentido, estava valendo. Então, eu ampliei minhas pesquisas e transformei as minhas aulas com eles num grande laboratório.(CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 09/11/2004).

Ligia Pimenta iniciou seu trabalho logo no início da AMM e lançou o olhar sistêmico com uma abordagem metodológica cujo o propósito era integrar pessoas, espaços, significados. Começava a atender às necessidades que as crianças e os jovens traziam, chegando, dessa forma, às suas famílias. Segundo ela, as crianças chegavam com problemas de saúde, estavam numa situação extremamente vulnerável, pois ficavam caminhando pelas ruas e fora da escola. Sua aproximação foi cuidadosa e buscou conhecer o contexto dos jovens a partir das falas deles próprios. O objetivo do trabalho na ONG buscou uma perspectiva integradora que se refletisse na formação das crianças e jovens, considerando os seus diferentes contextos de pertencimento e suas histórias pessoais, como relata Ligia:

“E aí? Onde é que vocês moram?”, e isso ia se ampliando, e o que eles pensavam, como é que eles agiam, o que eles sentiam, quer dizer, na verdade ia desenvolvendo um jeito de traduzir pra essas crianças, pra esses jovens, sentimentos, pensamentos, que às vezes eram muito complicados. Nessa época, o grupo que participava era altamente vulnerável, em situação de risco. Então às vezes, um contato inicial era difícil, manter um diálogo com eles, eles eram muito ariscos, então precisava se estabelecer um vínculo diferenciado de confiança, e aí... assim... não tinha muita certeza do como fazer. Mas, através dessa base de conhecimento e dessa visão integrada, o ser humano e do ser humano nas suas inter-relações, isso ia abrindo muitos caminhos, e havia uma participação direta na vida dessas crianças, né, nesse momento nós tínhamos o quê? Quarenta, cinquenta crianças, então era muito fácil nomeá-las, saber o nome e sobrenome, saber onde moravam, conhecer a casa onde elas moravam, ter acesso a informações das histórias vivenciadas por elas e então é algo muito significativo assim pra quem começa a construir um trabalho (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

O processo e a rede de conexões que foi se abrindo na trajetória da constituição da AMM:

É interessante ver como algo que começou em cima da música, logo veio a dança, depois veio o canto e foram desenvolvendo outras áreas, o esporte, tivemos um teatro, logo entramos com alimentação e essa parte também do trabalho com as famílias. Já fazíamos o sócio-drama com as famílias e com os jovens que participavam, desde o primeiro ano. Acho que até em função desse olhar que procurava integrar os diferentes atores nesse cenário, que primeiro tinha a criança e o jovem aqui; e aí, e a família? Atrás dessa criança e desse jovem tem uma família, como é que é essa família? O que esta família está fazendo? Como é que ela participa? Como é que ela não participa? Quais são as necessidades? Então as famílias também eram chamadas para conversar, trocar informações, e aí nós chegávamos até a comunidade e a primeira comunidade foi Paraisópolis, que é aqui a segunda maior favela de São Paulo. Então, a comunidade, no início do projeto, foi Paraisópolis e depois que isso foi, de alguma forma, se multiplicando nas outras favelas, nas outras comunidades carentes, logo apareceu uma figura que de alguma forma estava muito presente, também, na vida de alguns jovens, que era a escola (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

4.2.1.3 OS PRIMEIROS INTEGRANTES

Para Ligia os primeiros integrantes dos Meninos do Morumbi é uma geração na qual o conhecimento estava muito distante, porque eles precisaram “primeiro desenvolver um conhecimento de si mesmo, a auto-estima, auto-conhecimento positivo” uma vez que “eles chegavam desintegrado, sem saber que dia que ele tinha nascido” o que demandou um trabalho de anos na “questão da construção da identidade. Para ela “eles caminharam, mas eles ainda são jovens, e na questão do conhecimento, eles têm uma enorme defasagem na escolaridade”. A precariedade da situação de existência desses meninos se localizava em patamares básicos de sobrevivência. Os cuidados sociais com a própria integridade física daqueles garotos saltavam à frente, para se pensar em providências, encaminhamentos, ações. Nesse sentido, o conhecimento necessário para lidar com a natureza educativa daquela situação não se localizava prioritariamente na esfera do conhecimento musical ou artístico. Assim, na gênese da criação da AMM, essa questão já suscitou a busca de uma produção de conhecimento para se trabalhar com aquele contexto, onde uma visão sistêmica já se amalgamava às ações socioeducativas.

Parcerias com outros projetos sociais como foi o caso do Projeto Travessia, na no primeiro ano do projeto. A AMM trabalhou com jovens que estavam morando na rua e participavam das atividades, no período da tarde, pois eram jovens que estavam sendo encaminhados para o abrigo. E já no segundo ano do projeto, em 97, Ligia destaca que a ONG começou a desenvolver um trabalho com as escolas “atuando também como tradutores, porque nós tínhamos informações e participávamos da vida desses jovens e dessas crianças, de uma forma, muitas vezes profunda, que a escola não sabia”. Esse fator criava uma “arena de conflitos” pois a coordenação da ONG tinha informações que a escola não sabia, gerando situações em que a escola “lidava, muitas vezes, de uma forma inadequada, carimbando, rotulando esses jovens”. Ligia ressalta que a habilidade de negociar com as escolas foi importante para o avanço no trabalho socioeducativo, para que se pensasse em alternativas que contemplassem as questões específicas de cada caso, envolvendo, necessariamente, a família.

Os primeiros Meninos do Morumbi, que ainda permanecem na ONG, ajudaram-me a compreender como esta foi se constituindo e instituindo-se num espaço legitimado para o ensino e aprendizagem de música, enredando diferentes dimensões e espaços de atuação. O

relato de Claudinei, um dos primeiros meninos de rua abordados por Flávio, revela detalhes de um momento significativo de um processo histórico, marcado por caminhos não lineares, imprevisíveis, imersos em configurações sociais complexas:

...eu fiquei sabendo do Projeto pelo Flávio. Ele que chegou e deu a idéia prá mim. Tem aqui a pracinha que é onde nós tocava, que nós chamava a antiga Pracinha Três Lagoa, que é três lago ainda, e nós nadava lá. Era eu, mais o Murilo, mais três moleques que já não está mais no projeto. Não tem mais nenhum desse que entrou comigo. Não existia o Projeto ainda, não era os Meninos do Morumbi. Aí eu estava lá nadando, o Flavão [...] nós chamava ele de Flavão; ele chegou e falou o nome dele, aí falou: “Vamos lá conhecer o meu Projeto e tal, tocar...”. Aí, tava eu, o Orelha, o Nando, o Gaspar, o Murilo, o Mauro e o Pinguela. Aí nós falou: “Nós vai e tal. Tocar o quê?” viajando na idéia, nós não sabia nada...Nós ia prá Lagoa [...]todo dia, o dia inteiro! Podia tá chovendo, sol, nós tava nadando... não estudava. E aí, nós tava na Dona Ruth [dona de um restaurante próximo] almoçando e ela falou: “Ah, o Flávio não falou com vocês?”, aí eu falei: “Ele falou, mas nós não conhece o cara, a gente ficou com medo, sei lá!”. Aí ela falou: “Não, vamos lá!”. Ela era a maior gente boa, a Dona Ruth, sempre dava comida prá nós do restaurante dela. Aí ela levou nós lá e o Flávio [...] Era na casa dele ainda. Não era na associação, lá embaixo, uma casinha do lado (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

Outro exemplo que mostra como as idiosincrasias prevaleceram na forma de Flávio abordar os meninos e convencê-los a participarem do projeto, fica explícito na fala de Pavilhão:

Minha história é um pouco engraçada! Porque eu sempre ia assistir os ensaios do Meninos do Morumbi e o Flávio sempre chamava a gente. Ia eu e um outro amigo e a gente não queria entrar, eu falei: “Não, não vou entrar [...] e não sei o quê”. Porque na época a gente tinha um grupo de samba, daí a gente tocava e tal, mas a gente não queria entrar. Aí teve um dia que o Flávio me chamou prá participar dos Meninos porque ia ter um campeonato de futebol e como eu sou apaixonado por futebol, eu falei “vou entrar!” (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

E, no desenvolvimento de seu depoimento, emergem aspectos que indicam que a música e as relações sociais, as possibilidades de aprender coisas foram se tornando a força motivadora para que Pavilhão permanecesse por lá:

...porque eu entrei, mas não teve esse campeonato de futebol e então aí eu continuei. Fique e comecei a pegar amizade com todo mundo e tal, mas não ligava muito pro projeto. Aí com o tempo fui me apaixonando pela música, pelo projeto e aí fui seguindo, fui aprendendo, fui fazendo tudo que aparecia, todos os cursos que apareciam eu fiz e aí fui me aprimorando cada vez mais. Eu tinha dezessete anos quando comecei a participar daqui. Eu tinha um grupo de samba formado por uns amigos. A gente se reuniu, formou um grupo e ficava tocando com nos barzinhos lá onde eu morava, no Paraisópolis [...] tocava afoxé e cantava também (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

A música sempre aparece nos depoimentos como o elemento que envolve, que faz a diferença na entrada e permanência na ONG. Silvinha, funcionária do departamento

financeiro e uma das primeiras meninas a entrar na ONG é moradora do bairro Morumbi. Ressalta em seu depoimento que, ao ouvir o batuque da rua, estava em casa e desceu correndo para assistir ao ensaio. Teve seu primeiro contato com Flávio que a convidou para entrar para os Meninos e se ela quisesse, podia já começar naquela hora e naquele lugar: a rua. Ela se juntou ao grupo e no seu segundo dia de participante houve uma apresentação no Parque Ibirapuera na qual ela já subiu ao palco e tocou junto com a Banda. Aprendeu a tocar todos os instrumentos de percussão e revela que considera a AMM como sua segunda casa: “aprendi tudo aqui e devo muito ao projeto” (CEMM_2, Silvinha, financeiro, 18/11/2004).



Foto: Camilla Watson

Foto 36. Tocando na rua (1997) –
Silvinha, segunda da direita para a esquerda



Foto: Camilla Watson

Foto 37. A AMM em 1998.



Foto: Camilla Watson

Foto 38. Primeiras apresentações dos Meninos do Morumbi (1998).



Foto: Camilla Watson

Foto 39. Tocando na rua (1997).

Esse contexto de rua na primeira fase da ONG é lembrado por Marquinhos, coordenador e professor de percussão, como uma de suas primeiras formas de participação. A performance musical coletiva aparece como o ato que conduz sua participação, marcada em sua memória como algo divertido:

O meu contato com os Meninos do Morumbi foi em duas etapas. Na primeira, quando eu mudei prá cá pro bairro... e eu queria conhecer o projeto...eles não estavam neste prédio ainda, era tudo na casa do Flávio, na rua debaixo. Aí, num sábado, meu amigo falou: “Tá disponível? Vamos lá no ensaio dos Meninos do Morumbi comigo que eles ensaiam sábado no final da tarde”. Fui lá e conheci o Flávio, participei do ensaio que era - o ensaio era na rua! Eu toquei... acho que eu toquei timbal, peguei um timbal e saí tocando com ele e achei super divertido, mas na ocasião, eu tocava todos os dias até de madrugada...e acabei não participando mais do projeto. Bom, isso foi em... por volta de acho que 1997 mais ou menos ou 98” (CEMM_1, Marquinhos Silva, coord. e professor de percussão, 10/11/2004).

A dança, também, iniciou-se pautada no improviso. No começo as meninas coreografavam livremente, com a criação coletiva, dançando seguindo o ritmo da percussão e cantavam também. A divisão de gênero já se manifestou no início: as meninas cantavam e dançavam e os meninos tocavam os instrumentos de percussão. Posteriormente, com o crescimento dos participantes, a dança começou a ser estruturada por Vera, a primeira professora da área e pesquisadora de danças étnicas.

Vera foi uma das incentivadoras para que Flávio introduzisse a dança como uma atividade sistematizada e construiu com ela uma concepção estética que contemplasse a música e a dança como trabalho integrado, o que foi, posteriormente, incorporada na Banda Show. A dança atrai a participação do gênero feminino na Associação:

É, sempre foi assim e era “Meninos do Morumbi” porque só tinha meninos na percussão e aí esqueceram das meninas e tal, seria Meninos e Meninas do Morumbi. Mas, enfim, aí as meninas vieram e tomaram conta mesmo da questão da dança, porque quando eu comecei a fazer a dança mesmo lá na Casa de Cultura, começaram a aparecer várias meninas e aí foi crescendo, crescendo, crescendo e hoje a gente tem bastante quantidade mesmo... é muita gente (CEMM_1, Vera, professora de dança, 24/11/2004).



Foto 40. Grupo de Dança da BSMM.

Vera sempre contribui para a ampliação da dança e, em 2004, percebendo que se os meninos da percussão fizessem dança como uma atividade complementar teriam mais swing para tocar, consegui convencer a coordenação dessa idéia e vencer o preconceito de que dança deixaria os garotos “efeminados”. Implantou essa modalidade, conseguindo um resultado bastante significativo para o trabalho dos percussionistas.

4.2.2 FRUTOS DO APRENDIZADO MUSICAL NA AMM: OS PROFESSORES SIVUCA E BIG

Sivuca e Big, dois integrantes que estão na Associação desde o início, em 1996, na condição de alunos e participando da percussão. Tornaram-se músicos e professores, construindo com Flávio a sistematização da proposta pedagógico-musical que foi ampliando-se e complexificando-se.

Sivuca relata que sua iniciação na ONG foi motivada pelo primo, logo em outubro de 1996, quando foi instituído o estatuto da entidade. Assim, ela acompanhou toda a trajetória da Associação. Mas, foi a partir de uma conversa com Flávio, que ela decidiu ingressar no projeto já participando de apresentações:

...Aí uma vez eu vim e aí nesse dia eu já conversei com o Flávio; e aí ele também gostou de mim;.. aí eu comecei já a tocar e, no mesmo dia, eu lembro que já fui prá uma apresentação, que foi no programa do Huck que era na [TV] Bandeirantes, já logo no primeiro dia assim. Não esperava, nem sabia nada, nem conhecia direito. E

ele: “Coloca uma camiseta aí e vamos com a gente”. E aí eu fui. Aí comecei a tocar, comecei a fazer aulas com o Flávio de bateria, de percussão e aí até um determinado ponto que eu comecei a trabalhar, passou uns dois meses assim de Meninos do Morumbi (CEMM_1, Sivuca, ex-aluna e professora de percussão, 22/11/2004).

Sivuca é uma percussionista com formação consistente, o que lhe confere uma posição de destaque tanto na função de ensinar como na função de performer na Banda Show. Tal condição é atribuída por ela mesma, devido a sua dedicação à sua formação, sempre buscando aprender permanentemente. Estudou com Paulo Campos, um professor “muito bom”, que viajou pra África para aprender o instrumento dele que é o Djambê e congas. Estuda na Universidade Livre de Música (ULM), toca piano, cavaquinho e violão e tem uma formação musical bastante consistente. Mas se mostra ambígua em relação a sua identidade enquanto educadora: “Eu estou batalhando... venho de um processo, nunca fiz um curso próprio pra ser uma professora. Faço aulas... educador é uma palavra que não é fácil, educador não é um professor, não é verdade?” Essa dificuldade em conceituar o que seja um educador musical pode estar ligada a sua consciência de que é necessária uma formação específica.

Sivuca reconhece que aprendeu a dar aulas observando e imitando seus professores, utilizando a estratégia do acerto e erro: “de professora eu vim aprendendo. Eu fui pegando exemplo dos meus professores, como o Flávio, como esses tantos que eu já tive e tantos que eu tenho na ULM. Então eu meio que vou ser ‘controlvê’” [Ctrlv refere-se às teclas que colam textos e figuras no computador].



Foto 41. Sivuca na BSMM.

Foto: Magali Kleber

Sivuca tornou-se uma percussionista de elevado nível técnico e artístico, capaz de performances extraordinárias. Conseguiu, também, desenvolver estratégias didático-pedagógicas para ensinar vários de seus alunos/as a tornarem-se monitores, multiplicadores do ensino de percussão no projeto.

Big, morador do bairro, entrou na ONG em 1996, também motivado pela música por tocar em escola de samba conhecida em São Paulo, e seu relato revela vários aspectos do começo da ONG em que as relações entre as pessoas e música foram se consubstanciando em ações para a realização do trabalho. Destaca que “sempre tocou percussão e foi estimulado pelo som do tambor que ouviu certo dia, partindo da rua de sua casa. Foi quando conheceu o Flávio e alguns meninos tocando na “Quadra do Marçal”, no bairro. Naquele momento, Big falou com Flávio e perguntou se ele poderia tocar, pois já tinha alguns amigos do bairro tocando. Com a resposta positiva, relata que

comecei tocando e aí depois de uns dois meses o negócio cresceu de uma forma que ele e o Irmão, que começaram tudo, não estavam dando conta. Chamaram o Chupeta, também morador do bairro, amigo meu de infância, prá trabalhar. Como eu já queria sair do meu serviço, já queria trabalhar com música, o Flávio me convidou prá trabalhar. Então na verdade eu fui o terceiro funcionário. O primeiro funcionário foi o Irmão que é o Aluísio, depois o Chupeta e depois eu. E estou até hoje. Comecei como funcionário e na época a gente tinha parceria com a Federação de Obras Sociais – FOS – que era uma instituição que investia na capacitação de pessoal para trabalhar em outras associações, outras ONGs (CEMM_1, Marcelo “Big”, ex-aluno e professor de percussão, 22/11/2004).

Flávio tinha outras pessoas envolvidas no trabalho, ex-alunos, amigos percussionistas que doaram alguns instrumentos de percussão e alguns de seus alunos que também se envolveram na proposta. Big, no começo, só tocava na Banda e ajudava a organizar os instrumentos. Só começou a dar aulas para os alunos quando a sede da ONG se mudou para o atual endereço, em 2001. Antes disso, exerceu outras funções como cuidar dos instrumentos, toda logística de entregar os instrumentos, confeccionar talabares baquetas e manutenção dos instrumentos. Big realizava juntamente com Chupeta, ainda, o serviço mais burocrático com a Ligia que era preencher e arquivar as fichas dos meninos, pois na época não tinha os computadores. Irmão, era mais ligado à parte financeira e cuidava da contabilidade.

Seu aprendizado para dar aulas aconteceu de maneira prática, no contexto da ONG, ancorado pela assessoria de Sivuca e Flávio:

...verdade é que eu já conhecia o repertório do “Meninos do Morumbi” e então aí de repente o Flávio virou e disse: “Pô Big, você toca bem, você sabe o repertório, sabe tocar todos os instrumentos, sabe o repertório...”, e ali falou, perguntou se eu não

queria aprender a dar aula e eu falei que sim. Aí a Silvany na época já estava dando aula e a Silvany na época era o primeiro ano da ULM dela e aí comecei a assistir algumas aulas da Silvany prá ver como é que era o método dela, porque eu nunca tinha dado aula de percussão e aí eu fiquei um mês assim fazendo as aulas junto com a Silvany e aí eu comecei a pegar turmas minhas e hoje eu tô aí com 18 turmas aí (CEMM_1, Marcelo “Big”, ex-aluno e professor de percussão, 22/11/2004).

Esta fala merece uma discussão sobre os paradigmas que estão introjetados sobre a identidade do que é “ser músico”, a valorização da escrita e leitura musical. Tocar um tambor como Big toca, e tantos outros instrumentos de percussão que eu tive oportunidade de presenciar, conferem a ele a condição de músico, negada por ele próprio. O que importa aqui é que prevalece uma visão que valoriza alguns aspectos da prática musical que foram histórica e ideologicamente construídos e que faz com que Big minimize sua condição de percussionista, nivelando-se à condição de diletante musical, apesar de tocar muito bem os instrumentos da Banda. Além disso, ele tem um conhecimento de estilos da música popular que não pode ser desconsiderado, toca todos os instrumentos: “Surdo de primeira, segunda, terceira, corte, caixa, timbal, tamborim, repenique se for o caso, e se for o caso até eu posso reger a Banda, assim brincando, obviamente que eu não quero isso porque é muita responsabilidade”. Big tem um conhecimento prático que lhe confere um status de músico e professor reconhecido por todos na AMM.

Nair, coordenadora pedagógica, participou na constituição da ONG trazendo uma experiência consistente para lidar com criança e jovens em situação de risco social. Uma vez que é formada na área de educação, sempre gostou de música e participava de uma orquestra amadora como contrabaixista, quando sentiu necessidade de trabalhar a rítmica. Isso determinou seu encontro com Flávio, que tinha uma escola em Santo Amaro, a “Drum”, onde Nair foi estudar música para melhorar sua percepção rítmica e participar de uma orquestra. Como seu trabalho como educadora demandou uma atividade musical, Nair relata que convidou

o Flávio prá me ensinar - como eu trabalharia com o ritmo, com a percussão, com jovens limítrofes, jovens com pequeno retardo, diferenciados - e ele foi. E na hora que ele estava me ensinado ele falou: “Olha, um dia eu vou ensinar jovens também, eu quero ensinar...”. Um dia, indo ensaiar na orquestra aqui perto e eu vejo ele com um grupinho tocando na Praça dos Três Poderes e parei o carro e ele disse: “Ah, eu preciso falar com você!”. Mas, depois de alguns meses, tomei um navio e fui prá Londres e fiquei uns nove meses lá. Quando eu voltei, eu pisei na terra no Brasil, em Vitória, tinha vários recados do Flávio para o meu filho... a primeira coisa que eu ouvi: “O Flávio precisa falar com você, o Flávio quer falar com você!”... (CEMM_1, Nair, coord. pedagógica, 20/09/2004).

São muitas as histórias. São muitos os entrelaçamentos para se constituir a história da AMM. O que se evidencia é que são as relações entre as pessoas que traçam caminhos e contornam contextos. As narrativas construídas a partir da memória nos permite um reencontro com os fatos. Assim se constrói a realidade social: um mundo intersubjetivo, de rotinas, em sua maioria, resultado de atos da vida cotidiana dos entrevistados que dão significação comum a seu mundo (COULON, 1995b, p. 37).

4.2.3 FORMAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Abordo aqui alguns aspectos sobre a formação e a vida profissional dos professores participantes da pesquisa, uma vez que entendi relevante para a análise. No caso da AMM, o corpo docente da área de música é marcado pela diversidade na formação que tem como traço de alinhamento a formação sistemática e uma significativa experiência com a música popular. Todos tocaram em grupo ou conjunto que abrange uma gama de contextos musicais como MPB, Jazz, escola de samba. Todos expressam uma paixão incontestável pela música. São músicos acostumados com o palco, com produções musicais e com o ambiente de improvisação, próprio da música popular. E como já foi mencionada, Big, Luciana, Cíntia tiveram grande parte de sua formação musical na própria Associação com Flávio Pimenta, tendo acompanhado o processo de implantação da ONG, nesses oito anos de atividades, o que significa que participaram de um aprendizado no multicontexto da instituição.

4.2.3.1 O MÚSICO / ARTISTA

Flávio relata que teve uma formação eclética e que já tocou “de tudo”. Gravou discos, como baterista, que abrangem um repertório diversificado: samba, bossa nova, rock and roll, brega com artistas. Destaca a participação “com uma banda de *rock and roll* da cidade de São Paulo que era o Joelho de Porco, que era muito legal, mas o Adoniran Barbosa e a Araci de Almeida eram o padrinho e a madrinha”. Entretanto, seu contexto maior de atuação artística foi *rock and roll*, jazz como baterista e também percussionista, indo estudar

berimbau, tocar outros tambores” e assim, “foi se apaixonando ela música étnica” (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

A partir dessa ampliação Flávio destaca que começou a pensar a bateria como um instrumento de infinitas possibilidades timbrísticas e estilísticas em que se pode “sintetizar qualquer ritmo”. E ressalta questões de ordem musical que reflete os *insights* que ele teve a partir de sua percepção das inúmeras possibilidades de seu instrumento, o que contribui para sua formação musical:

E quando você estuda bateria, você tem que estudar polirritmia, você tem que estudar um monte de coisas e eu como tenho uma formação mais erudita, eu sempre escrevi em grades e então eu comecei a entender os tamborins, não como a escola de samba entende, mas como uma *horn session*, por exemplo, onde você pode escrever como escreve para uma sessão de metais e entender os surdos como uma espécie de contrabaixo. Ok, mas o norte dessa história é sempre a música que tem que ter um certo *swing*, se não eles não identificam e aí eu fui me aproximando também de outros amigos como a Magda Pucci, que tem o Mawaca⁷, que é um grupo muito legal, que foi minha aluna de percussão e bateria... Robertinho Silva, o Maestro Marçal... o pessoal que toca percussão e aí os meus alunos também e a gente começou... e isso... e teve um momento em que esse laboratório de percussão começou a ficar tão grande que ele começou também permear as minhas aulas do curso regular de música (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

E ser músico é uma condição assumida com o compromisso de dar o melhor de si nas apresentações: “eu sempre fui assim, eu achava assim...a minha música...eu sempre deveria ser o melhor na hora de tocar ela, fosse prá quem fosse...Eu nunca poderia [falar]: “Essa apresentação eu toquei, ah! Não estava a fim de tocar e toquei mal. Não!” (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

O depoimento de Marquinhos mostra a música como eixo condutor de sua história: “a minha vida musical é extensa [...] comecei a tocar menino ainda, sempre gostei muito de percussão”. Sua memória faz emergir fragmentos descontínuos carregados de emoção e cuja seleção de fatos recortados re-constroi um contexto em que a música funciona como o elemento conector. Seu relato foi longo e recheado de recordações de eventos que percorreu desde sua primeira infância, adolescência, sua idade adulta até o momento em que vivíamos ali. Em primeira dimensão, sobressai, na sua fala, a paixão pela música e, conseqüentemente, seu esforço em investir na sua formação musical: “meu irmão tocava trompete na banda

⁷ Mawaca é um grupo paulistano que pesquisa e recria músicas étnicas de todo o mundo, busca sempre estabelecer inter-relações com a música brasileira. É formado por sete mulheres no vocal, que cantam em mais de sete línguas, objetivando interpretações que carreguem as características étnicas locais e conexões com elementos da música brasileira. A parte instrumental - formada por acordeom, violoncello, fagote, flauta, violino e sax soprano, koto (cítara japonesa), além dos instrumentos de percussão como as tablas indianas, derbak árabe, djembés africanos, berimbau, vibrafone, pandeirões do Maranhão e marimba.
<<http://www.entrecantos.com/mawacaquem.htm>>

marcial e eu acabei me interessando um pouco pelo trompete, o meu negócio mesmo era tocar percussão”.

Marquinhos revela sua paixão pelo futebol, mas com prevalência da música: “e eu estava jogando futebol numa quadra e eu ouvi um som de percussão e no mesmo instante eu larguei a bola e corri atrás do som! Descobri que tinha uma escola de samba perto da minha casa e aí comecei a olhar o pessoal tocar e aprender a tocar os instrumentos da escola”. Depois, foi tocar na igreja e “o primeiro instrumento que me despertou, a batera! Sentei e comecei a tocar nas missas, montamos um grupo, toquei em fanfarras, festas, grupos de amigos que faziam arranjos de música pop, rock”. Depois dessa etapa, Marquinhos fez um curso de percussão sinfônica na Fundação das Artes de São Caetano, mas sempre dando continuidade aos estudos de bateria, já tocando na noite e se profissionalizando. Ao concluir esse curso técnico sentiu-se preparado para prestar o vestibular para bacharelado em percussão na UNESP, passou e concluiu o curso em nível superior. Sobre sua experiência, tanto na música sinfônica e como na música popular, prevaleceu seu interesse pela música popular.

Tio Magno, professor de bateria e músico há quarenta anos, também tem uma história conectada com o ensino de música. Tornou-se músico profissional, ganhando a vida tocando, gravando e dividindo o palco em shows com artistas renomados, conforme ele relata que gravou e tocou com nomes importantes como: Martinho da Vila, Elis Regina, Jair Rodrigues, Jane e Herondi, Cauby Peixoto, Clara Nunes e, também, nove anos com Chico Anísio. Sua relação com a música é entendida por ele como algo inato que foi sendo praticada a partir de uma relação lúdica com o som “E eu já nasci com isso porque eu já pegava as caixas de pó de arroz, com cinco anos de idade, ia tocar naquelas vitrolonas que meu pai tinha antigamente”. Depois sua mãe comprou um tamborim e ele diz: “eu ficava ouvindo no rádio e tentando imitar. Esse foi meu primeiro instrumento”.

E nessa “vitrolona”, Tio Magno ouvia de tudo, desde samba, jazz, até música caipira. Sobre seu gosto, ele ressalta que gosta de música “bem feita. Assim como eu gosto de jazz, eu gosto da música caipira bem feita na sua originalidade, ali eu respeito”. Seu primeiro professor foi Dirceu Medeiros que lhe abriu as portas para as gravadoras. E ele fala muito bem humorado sobre sua formação e interesses, ficando evidente como a música foi o eixo condutor de sua vida:

Dirceu tocava muito, ele gravava na Odeon, ele que me levou para as gravações. Estudei três anos orquestração, tive um conhecimento maior do meu instrumento e a minha didática só foi música, nunca me aprofundei em outros estudos. O que eu sei da vida, que me fez compreender o que é ciência, o que é física, o que é história, o

que é matemática, foi através da música. Eu me sinto um homem bem sucedido na vida (CEMM_1, Tio Magno, 17/11/2004).

Essa parte de sua história mostra como foi importante aprender a ouvir e tocar o que escutava. Esse ponto é conflituoso com sua intransigência em relação à prevalência da oralidade da imitação nos processos de ensino e aprendizagem na AMM. E ser um bom baterista para Tio Magno está relacionado com a capacidade de resolver problemas novos. Sua crença em relação ao que seja boa música o levou a se negar a gravar pode “essas músicas ruins” e, em 1992, sua escola de música mudou drasticamente o número de alunos que passou de cento e cinquenta alunos para quarenta e cinco. “Houve um convite para eu ir pro Estados Unidos e eu fui embora. Mas não perdi o relacionamento com o Flávio”. Quando a AMM já estava implantada, Flávio “criou condições de me trazer de volta... senão eu não voltaria. Só vim prá trabalhar aí, prá brigar com as crianças. (risos)”.

4.2.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO: CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS

Ao longo de sua implantação a Associação foi imprimindo sua identidade a partir de sua proposta socioeducativa ancorada na concepção de que a arte e a cultura promovem uma via de desenvolvimento do potencial de crianças e jovens como um caminho para o encontro entre o prazer e a consciência da sensibilidade, abrindo possibilidades de descoberta, de formação e transformação (PIMENTA, 2004, p. 90).

Prudente (2003) esclarece que no momento da criação da AMM, outras ONGs como o Grupo Cultural OLODUM e a Escola Pracatum, ambas na Bahia, ganhavam espaço no cenário musical e na mídia nacional, caracterizadas por suas bandas com ênfase nos tambores e na música afro-brasileira, além do trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social. A constituição da Banda Show cumpriu o propósito de se tornar um estímulo para chamar a atenção e tirar crianças da rua. Segundo Prudente,

Flávio percebeu a influência que as bandas decorrentes dos blocos negros baianos exercia nas crianças e adolescentes e utilizou esse dado como elemento catalisador do projeto sociopedagógico desenvolvido, ‘conquistando’ os adolescentes para um trabalho baseado nos instrumentos afro. (PRUDENTE, 2003, p. 57).

Prudente (2003) informa que a sobreposição das classes sociais atendidas pelo Projeto tem um contingente de 70% de pessoas da periferia e 30% da classe média. Flávio lida

com essas diferenças procurando dar as mesmas oportunidades a todos que vão para lá. Entende ser importante o convívio dos jovens com as diferenças.

Uma das prerrogativas que Flávio enfatiza é a busca por um alto padrão tanto dos equipamentos como das atividades ali desenvolvidas. Isso, segundo ele, tem dado destaque ao Projeto através das apresentações da Banda. Ele acentua que “muitas vezes é a primeira vez que eles são acreditados, são aplaudidos em show. Em 2000 fizeram 23 shows na Inglaterra e em 2002 estavam com três convites para tocar fora do Brasil, nos Estados Unidos (Flórida), na Itália e na Holanda, além de outro convite, da EMBRAER, para levá-los para o Japão.

As ações da AMM que têm possibilitado, ao longo de sua implantação, conexões interinstitucionais e sociais vêm permitindo o encaminhamento para a escola daqueles jovens que estão à margem do ensino regular. O convênio com 153 escolas públicas, diretamente na busca de vagas e no acompanhamento escolar, conferiu ao Projeto um prêmio da UNICEF em 2001. O envolvimento com as famílias e núcleos e multi-entidades visa congregar as favelas, ONGs e instituições nas atividades e programas, cujo trabalho de profissionais voluntários é somente na área médica. Os outros profissionais são contratados pela AMM para atenderem em suas áreas respectivas. Para ele, o compromisso do Projeto com a formação dos jovens está calcado no prazer de aprender e no sentimento de pertencimento que os jovens desenvolvem ao participar do Projeto.

Ligia Pimenta ressalta que as atividades multidisciplinares, desenvolvidas na AMM, visam à educação para valores e na qual o papel da música funciona enquanto eixo condutor da ONG:

Importa criar um contexto onde, através, da música ele possa aprender outras coisas: aprender sobre si mesmo, sobre outros, sobre a convivência, sobre o respeito e também aprender a habilidade específica de tocar... É uma forma de sensibilizá-lo para o conhecimento. Mas o conhecimento vai além. E tem todo esse contexto aprende-se e se circula neste circuito muito dinâmico e prazeroso, com muita potência (Ligia Pimenta, entrevista em 03/12/02).

Esta posição aponta para uma concepção que reconhece as práticas musicais como forma de se estabelecer dinâmica integradora considerando as dimensões subjetiva e intersubjetiva presentes nas relações socioculturais. Assim, o projeto pedagógico está orientado pelos princípios expostos no relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob o título: “Os Quatro Pilares da Educação: Aprender a Ser; Aprender a Conviver; Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer (PIMENTA, 2004, p. 91).

Ao longo de sua implantação, o perfil dos participantes que ingressavam na ONG foi mudando. Os integrantes que vem para ONG atualmente não estão em um estado de grande

vulnerabilidade social como os primeiros Meninos do Morumbi. Segundo Ligia, “hoje, o jovem já escolheu o que é que ele quer fazer aqui e qual o efeito que ele espera receber na vida dele. Poucos têm aquela postura arisca como era antes”.

Na sua análise sobre o porquê dos meninos de rua, que não tem abrigo, não serem mais a maioria que frequenta a ONG, Ligia destaca que seria preciso uma outra infra-estrutura que acompanhasse os jovens nas suas idas e vindas, uma vez que eles não permanecem. E por não terem uma rotina, “os meninos de rua” não conseguem, muitas vezes, acompanhar os horários das aulas, das atividades que exigem um tipo de disciplina. “Trata-se de um outro perfil” ressalta ela. Atualmente, são muitos participantes, os horários são menos flexíveis, as regras mais estabelecidas. Isso faz com que esse jovem tenha mais barreiras para se adaptar, o que demandaria uma equipe diferenciada para acompanhá-lo. E reforça, nesse contexto, que “hoje [2004] fica muito claro no projeto, a necessidade de se trabalhar e se investir no conhecimento do jovem, pra que ele tenha essa atitude, também, de se colocar, de refletir, de se posicionar perante o mundo” (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23-11-2004).

4.3 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL: TECENDO REDES SOCIAIS

4.3.1 A SEDE DA AMM: UM ESPAÇO FÍSICO E SIMBÓLICO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

A participação nas atividades socioeducativas, já descritas, pode ser pensada como forma de participação social nas modalidades de formação, lazer, ocupando o vácuo existente frente às escassas opções de atividades daqueles jovens e crianças em seus bairros de origem. A ONG pode também ser pensada como oportunidade para o exercício da vida associativa, passível de desembocar em outras formas de participação cidadã, como propõe o projeto pedagógico e o estatuto da entidade.

Conhecer pessoas, formar grupos, criar pertencimentos e identidades é um expediente sempre citado como característica geral desta “etapa da vida”, da juventude. Mas, o espaço físico é prerrogativa para oportunizar esse expediente. Isso justifica a atenção dispensada a esse aspecto nesse trabalho. Não obstante, o espaço inicial da ONG tenha sido a rua e a casa de Flávio, tratava-se de um espaço provisório que abrigou a todos os que queriam

desenvolver e participar daquelas ações. Mas, foi preciso constituir um espaço físico, institucional/jurídico para que a ONG pudesse dar continuidade aos seus propósitos. Nesse processo de constituição institucional da AMM construiu-se, também, um espaço simbólico de pertencimento. Socializa-se, assim, uma geração de jovens que passa por ali e que se torna um dos elos de uma rede social complexa.

O pertencimento pressupõe a construção de valores simbólicos e produz a capacidade de participação não apenas pelas questões particulares, mas também pelas questões coletivas que envolvem o grupo. Tem, portanto, capacidade de mobilização coletiva em torno de propósitos e valores socialmente construídos.

Vera, professora de dança, considera que a força da arte “é um instrumento muito importante pra questão social, não só social, mas humana... acho que são ferramentas que podem transformar... elas estimulam, elas dão vida, transformam a vida das pessoas... e os jovens e adolescentes acabam sendo atraídos pela cultura, pela dança, por essa energia que circula aqui no Projeto”. Ela considera o espaço da ONG um lugar para o qual eles são atraídos e incorporam valores para sua vida e ao permanecerem na ONG, acabam atraindo outros jovens tornando o projeto um espaço bom de estar, contribuindo para o crescimento da AMM (CEMM_1, Vera, professora de dança, 24/11/2004).

O discurso sobre a construção do pertencimento no processo de integração dos participantes da AMM é muito forte. Ao falar desse aspecto, Flávio reportou-se à dinâmica das escolas de samba: “... eu sempre fiquei muito fascinado como é que a escola de samba cuidava daquele pertencimento dos seus integrantes... é o peso que tem o lugar que a gente pertence e o quanto a gente valoriza esse lugar e pelas pessoas de lá”, revelando um parâmetro de construção de relações intersubjetivas: “tem mil tipos de pertencimentos nesse sentido de grupo. Mas, o da escola de samba é muito peculiar (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 09/11/2004). Quando se refere à AMM, esse parâmetro fica explícito, inclusive pelas situações que a entidade enfrentou:

Aqui com os Meninos do Morumbi, eu comecei a notar que os jovens desenvolviam, um pertencimento muito parecido com a escola de samba; porque quando nós começamos, a gente tocava na rua, e aquelas ações dos moradores que hostilizavam a gente, foram fazendo com que a gente ficasse mais unido e cristalizássemos a idéia de um pertencimento, de um grupo. Então, aparecia a polícia e eu assinava o papelzinho, o B.O., eles todos ficavam solidários comigo e formavam aquele espírito de grupo. Como quem já dizia desde o início: “Pô Flavão, esses caras não respeitam a gente, nós...”, o “nós” que eles falavam, era um “nós” de uma comunidade (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 09-11-2004).



Foto 42. AMM – Brincando no pátio.



Foto 43. AMM – O lanche no pátio.

Os meninos e meninas que freqüentam a AMM mencionam o espaço da Associação como se fosse sua “segunda casa”, refletindo um valor simbólico incrustado na vida social daquele espaço, fruto das interações intersubjetivas que ali aconteciam.

Pavilhão, funcionário e chefe da equipe de sonorização, um dos primeiros Meninos do Morumbi, falou-me, em um depoimento sobre o que significava para ele pertencer ao projeto, revelando, inclusive, fragmentos de sua história pessoal, o que incidiu com muita “força” sobre sua vontade de permanecer após os seus dezoito anos. E eu perguntei qual era a força que lhe atraía:

Essa força? Muita amizade, eu me apeguei muito ao projeto, o projeto na verdade é minha segunda família e já foi até a minha primeira família, porque na minha casa foi um pouco complicado porque, meu pai se separou da minha mãe muito cedo e então, eu acho que foi por isso que eu me fechei muito pro mundo e depois que eu entrei aqui, não, mudou. Então eu me apeguei tanto ao projeto, que eu não conseguia ficar um dia fora do projeto assim. Quando eu estava em casa, eu não conseguia fazer nada, ficava parado só pensando e quando eu entrei aqui prá trabalhar, mesmo

nas minhas folgas, eu vinha prá cá porque eu não conseguia ficar longe do projeto. E até hoje é assim. Até hoje eu fico meio desorientado quando estou longe do projeto... agora eu fico mais lá [em casa por causa do filhinho de dois meses] mas quando eu posso, eu trago ele prá cá e ele fica comigo aqui...já é Menino do Morumbi (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

O sentido de pertencimento dos meninos e meninas que freqüentam a ONG pode ser deduzido pela forma descontraída que eles demonstram nos momentos de lazer, nas trocas de informações e práticas no pátio e antes dos ensaios. Outro aspecto a ser destacado é o cuidado que eles têm com os instrumentos, no respeito em relação a regras básicas e convivência – pedir “por favor” – esperar na fila, cumprir as tarefas no agendamento da montagem da quadra para os ensaios da Banda, manutenção da limpeza, etc. Estes compromissos acordados são reconhecidos e cumpridos, na maioria das vezes, pelos participantes, refletindo o sentido da responsabilidade e do papel de cada um na dinâmica do coletivo. Flávio destaca que o sentido de pertencimento relaciona-se com o fato de que a AMM constitui-se em um espaço que não é vivido como uma escola, como um clube de juventude ou como um “projeto social para ajudar coitadinhos, meninos de rua, favelados” mas, antes “um lugar em que ele faz parte, ele pertence, ele ajuda a construir, ele é pró-ativo, ele é protagonista” (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Esse aspecto constitui-se em um objeto de análise da pesquisa, uma vez que emergiram também nas falas dos entrevistados das várias categorias – funcionários, professores, alunos, pais, sendo que estes mencionavam o espaço da Associação como se fosse sua “segunda casa”, refletindo um valor simbólico incrustado na vida social daquele espaço, fruto das interações intersubjetivas que ali aconteciam. Rocha, o segurança que recepcionava a todos que adentravam ao prédio, expressou-se sobre como se sentia ali em uma de nossas conversas:

ROCHA — Aqui é minha segunda casa e uma segunda casa onde assim eu me sinto à vontade, né, é como se eu tivesse na melhor poltrona da minha casa, assim, assistindo o melhor filme. Não que eu esteja na minha primeira casa, mas aqui é como se fosse igual. Eu me dou muito bem aqui, me sinto muito bem à vontade.

MAGALI — É diferente dos outros empregos?

ROCHA — É diferente de tudo que eu já vivi antes, diferente de tudo mesmo, aqui é muito legal, muito legal mesmo (CEMM_2, Rocha, segurança, 18/11/2004).

O processo de pertencimento faz contraposição com o processo de invisibilidade como dois lados da mesma moeda na vida do jovem da sociedade urbana, marcada pelos apelos ao consumo e à construção de identidade baseado no “ter” e não no “ser”. Soares (1998), citado por Rodrigues (2002, p. 229) descreve um processo que leva à invisibilidade

dos jovens pobres, por preconceito, estigmatização e indiferença. A violência e o envolvimento com o mundo do crime ocupam esse vácuo que afeta a autoconfiança, sua capacidade de crer na própria competência e que, de alguma forma, leva o jovem a buscar alternativas para preenchê-lo. Ao pertencer a um grupo que lhe dá visibilidade através de atividades formadoras e prazerosas existe a possibilidade de canalizar essa potência latente no jovem que, como Flávio destaca, dá um status de protagonista porque “... antigamente não tinha ninguém para olhar por eles, agora tem, não tinha do que se orgulhar, agora tem, não tinha diferencial para competir, agora tem.” (CCMM, entrevista com Flávio Pimenta, coord. geral, 06/11/2002).

Nesta trajetória evidenciam-se os efeitos práticos dessa prerrogativa, no cotidiano da ONG, que passam a se constituir parte da sua própria estrutura funcional, traçando uma coerência entre o discurso e a prática, como é percebido e relatado por Nair:

...é um espaço de pertencimento, o jovem se sente que ele é dono daqui, porque é ele que distribui os uniformes, é ele que vê no balcão, é ele que atende o telefone, ele que ajuda, ele que distribui, ele que ajuda na refeição, ele que ajuda a lavar pratos, ele que ajuda na limpeza, na construção, nas aulas de percussão e então ele é dono disso aqui também, então ele não destrói (CEMM_1, Nair, coord. pedagógica, 20/09/2004).

Claudinei mostra seu comprometimento com a AMM ao relatar quando seus amigos desistiam, ele insistia para que retornassem, e ainda, arrebanhava novos: “A Silvany que é professora de percussão, eu que trouxe ela... E aí eu comecei a trazer um monte de gente e fui trazendo, ia chamando e usava a camiseta e sempre usei a camiseta, quando estou em casa eu uso, na rua, sabe, não tenho vergonha” (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004). Usar a camiseta grifada com a logo da Associação tem um forte significado nesse contexto, pois funciona como símbolo de pertencimento e localiza os participantes enquanto parte dos Meninos do Morumbi. Muitos dos meninos e meninas mencionam a camiseta, ressaltando o orgulho de usá-la.

Pertencer significa também dividir os sentimentos de incertezas diante de situações que afetam a ONG na sua dinâmica sistêmica. Alessandra e Anderson revelam que todos os conflitos, decisões e encaminhamentos são compartilhados com a coordenação da Associação, tornando o processo de gestão, coletivo. Ligia e Flávio estavam a par dos problemas que emergiam e, quando tratavam dos conflitos, chamavam os envolvidos para uma conversa. Quando acontece alguma situação conflituosa ou nova que exige uma participação da coordenação, tanto Flávio como Ligia se mostram bastante participativos, compartilhando as decisões com os responsáveis pelos diferentes departamentos da ONG.

O sentimento de pertencimento se mostra, também, na disciplina, na calma no momento de ir para as atividades, para as refeições, por exemplo. Pavilhão destaca em seu depoimento:

...A disciplina daqui do projeto, que não é uma coisa monitorada, de gente estar ali em cima e acontece muito aqui, porque se você reparar, no prédio não tem uma pichação, lá fora os muros são todos limpos e não fica guardinha olhando, não fica ninguém em cima. Então é uma autodisciplina que eles aprendem aqui sozinhos. E é super importante isso!

Ao solicitar que explicasse essa “autodisciplina” a partir de sua experiência, ele conta:

Eu aprontava muito na rua, como pichar, como destruir as plantas e já fui muito sapeca e quando eu entrei aqui, não, eu fui vendo que se eu destruísse, eu estaria destruindo a mim mesmo, porque era prá mim que era feito aquela coisa. Era prá mim aquela casa. Então, eu fui aprendendo isso e outros garotos também que eram da antiga aqui, que estavam comigo, foi aprendendo isso também, se a gente destruísse a gente estava destruindo a nós mesmo. Porque é tudo prá gente, é a gente que faz, a gente que frequenta, a gente que está aqui todo dia, toda hora e na casa da gente a gente não quer sujeira e a gente não quer ver uma coisa feia e essa coisa aconteceu mesma coisa aqui. A gente não queria ver o projeto feio, sempre crescendo e hoje graças a Deus eu tenho esse orgulho de dizer que eu aprendi, aprendi muito isso aqui. A minha autodisciplina foi completamente, mudou da água pro vinho nesses seis anos que eu estou aqui, mudou da água pro vinho (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

Esse depoimento revela que a construção de valores ligados ao exercício da cidadania estão relacionados ao processo de participação do grupo. Neste caso, participar do grupo parece oportunizar uma auto-aprendizagem e, também, uma inter-aprendizagem. O jovem pode ficar dentro do projeto até uma hora após ter terminado suas atividades e é nesses momentos que eles ficam no pátio trocando idéias, construindo relações que se tornam amizades e que, segundo Anderson, acaba “gerando valores prá eles... é natural essa sociabilização deles, é entre eles mesmos” (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

As falas de Claudinei e Pavilhão revelam que eles entendem essa construção de identidade individual e coletiva como fruto do projeto e se entendem, também, como responsáveis em continuar esse processo de educação para valores junto aos novos integrantes. Considerando que a ONG tem em torno de 3500 alunos inscritos, a consciência e a prática desses valores explícitos e implícitos são essenciais para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

A música e a participação na Banda Show parecem exercer uma força importante na construção desse pertencimento. Anderson destaca esse aspecto do trabalho desenvolvido na ONG:

O mais importante prá gente, é que ele aprenda esse enredo da banda prá ele poder estar participando da banda e com isso, fortificar esse laço que ele tem com os Meninos do Morumbi. A grande pegada dos Meninos do Morumbi, que segura as crianças aqui, é justamente esse lado artístico, esse lado da grandeza do show... os que vêm porque gostam da percussão, porque gostam da dança e querem participar da banda, esses são os integrantes que ficam três, quatro anos. (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

4.3.2 OS CUIDADOS SOCIAIS: AGREGANDO OUTROS SABERES, VALORES E AFETOS

Os cuidados sociais mostram-se, nesse estudo, como ações importantes no processo de integração dos participantes da Associação. Tais ações transpõem o âmbito do ensino e aprendizagem musical para o desenvolvimento socioeducativo e mostram-se essenciais, desvelando a necessária capacitação e construção de conhecimento nessa área. Estão presentes em diferentes dimensões da vida dos participantes da AMM, que vão desde cuidados básicos com higiene pessoal e doenças decorrentes de um cotidiano desprovido dos cuidados básicos com o corpo, perpassando por questões mais complexas como a inclusão no sistema escolar, atendimentos relativos à esfera familiar, educação sexual para os adolescentes, entre outras ações pontuais.

O depoimento de Ligia mostra o âmbito das ações que envolveram os cuidados sociais no início das atividades da ONG, cujo trabalho necessitou do lastro de conhecimento que ela dispunha como profissional e a disponibilidade para aprender com cada situação nova, sem partir para uma ação assistencialista:

Eles precisavam receber outros insumos, outras necessidades. São de famílias em situação de extrema pobreza e que tinham necessidades de comida, crianças que chegavam machucadas, descuidadas, com uma auto-estima extremamente comprometida. E você percebia que não tomavam banho, que não cuidavam da higiene pessoal. E era preciso muito cuidado e para mim, aqui, sempre foi o contexto de enormes aprendizagens, porque eu acredito muito na força do conhecimento junto à prática:, você aprender fazendo. Nunca fui do, simplesmente, “achismo”: vou fazer porque é em cima da generosidade, da bondade. Quer dizer, ocupar uma posição como essa, em que você entra e sai de tantas vidas, de tantas histórias, você tem que ter muita clareza, tem que ter um instrumental teórico e estratégico, ou seja, você tem que saber o que você está fazendo. Não se trata só de bondade, de generosidade. Isso é muito pouco, porque você vive situações muito complexas. Eu já conduzi reuniões aqui de uma complexidade que eu precisava da minha prática, da minha

experiência, da minha história, do meu conhecimento, para poder achar uma saída (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23-11-2004).

Seu depoimento segue destacando a importância do conhecimento teórico disponibilizado e viabilizado pela formação acadêmica e a experiência prática para dar suporte a esse trabalho, uma das facetas de uma ação socioeducativa que propõe conjugar as diversas dimensões humanas:

E, essa é a força do conhecimento, é e que eu cobro dos professores. Eu ocupo um espaço que valoriza muito a questão do conhecimento e que, muitas vezes, ainda não é reconhecida. Conhecimento em muitos momentos é tido como: “Ah! As pessoas só ficam discutindo! A academia só discute e não vive a prática”. Mas a minha vida acadêmica eu desenvolvi durante a construção [desse processo], estando já aqui, o meu mestrado, trabalhando com famílias em contexto de pobreza e o meu público alvo não foi só aqui dos Meninos do Morumbi (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

São diversas ações de cunho social agregando-se ao trabalho pedagógico-musical. O esporte, também aparece preenchendo os momentos de lazer quando Flávio jogava futebol com eles na Quadra do Marçal, no bairro, ocupando um espaço inacessível aos participantes. O “alcançar a escola”, como revela Flávio, incide no compromisso básico do Estado que é disponibilizar o acesso ao ensino escolar gratuito, básico e essencial para se pensar na inclusão e no exercício da cidadania. Flávio problematiza essa questão indicando que para a proposta da ONG este é um fator básico, pois o acesso não depende só de se abrir as portas, mas que “às vezes a família não tem tradição, a mãe não foi, a avó não foi, mas a gente vai empurrando até ir para escola”. Revela a intenção de se oferecer na ONG um curso de aceleração para “fazê-los ler e escrever, em nível básico” acreditando que “como ele tem um vínculo muito grande” com o projeto eles vão “eles vão aprender com o maior prazer” o que proporciona “um diferencial muito grande” (CCMM, entrevista com Flávio Pimenta, coord. geral, 06-11-2002)

E tais providências vão delineando outro quadro de possibilidades de vivências cotidianas que transformam os hábitos e os valores, como revela Claudinei, dizendo que ao começar a frequentar a casa de Flávio “eu peguei, gostei e comecei tocar e aí o projeto foi crescendo e aí nós começou a tocar ali na frente da quadra do Marçal, onde nós jogava...aí eu continuei, continuei...aí eu já comecei a desistir da Lagoa”.

Sua história revela, ainda, como o processo de recuperação existencial não foi linear, mas construído com fluxo e refluxo de fatos e situações, em que ele ia e voltava para a ONG, sendo imantado por valores e contextos contrastantes:

Cheguei a me envolver com o crime. Droga nunca usei, graças a Deus... Agora crime, eu desandei bastante. Cheguei a fazer coisa que não era prá ter feito: eu roubava mesmo! Roubava carro, essas coisas e levava. Aí o Flavão foi lá e graças a Deus me ajudou. Tirou eu, de novo, do buraco. Duas vezes... eu voltei prá cá...essa menina que eu falo que é minha namorada, ela que falou pro Flávio que eu estava mexendo com arma. Eu conheci ela no projeto, ela tinha 12 anos e eu tinha acho que 16 ou 15, uma coisa assim e namorava com ela. E aí, agora o Flávio, é o meu padrinho de casamento, o Flávio e a Ligia. Eu casei, o Flávio ajudou a casar, ajudou lá na igreja, na festa, sabe, em tudo assim. Nós fizemos o maior festão, foi legal. Aí ele é padrinho da minha filha também e meu patrão e meu pai também. Prá mim ele é isso e a Ligia é a mesma coisa (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

Os múltiplos fatores que compõem a história de Claudinei, fragmentos que se tecem com a própria história da constituição da Associação, revelam a complexidade de um processo que, embora tenha a prática musical como eixo de sua ação socioeducativa, tem que buscar nas áreas de conhecimento que fazem interfaces com a natureza desse trabalho, suportes consistentes para desenvolvê-lo. Claudinei destaca, de sua memória, um fragmento de sua história de vida que aponta para suas necessidades afetivas e emocionais que emergiram em primeiro plano, naquele momento, e desvela como o afeto foi incorporado como uma estratégia pedagógica que, associado a outras ações, devolveu-lhe a dignidade e contribuiu para reconstruir sua identidade individual e coletiva. Mostra, ainda, o refinamento e sutileza de seus sentimentos, sua condição de reconhecer e entender sua história e as pessoas que lhe ajudaram, potencializando sua capacidade de desenvolver valores éticos, desejos e necessidades onde não se dependeu exclusivamente de sua força interior e do auto-esforço, mas também, do coletivo, das relações face a face, dos encontros com o outro e com os outros.

A ONG se apresenta, mediante as falas dos primeiros meninos, como um espaço “interessante” e “bom de ficar”, uma alternativa ao espaço da rua – com seus riscos como eles próprios reconhecem – o que interferiu e determinou uma outra possibilidade de encontros e atividades. Murilo, diz que:

...Senti que lá era bom, que se nós tivesse lá nós não ia mais prá rua, bagunçar na rua, não tinha risco de cair na maloquice, aquela vida, né? Eu conheci o Flávio e o Tio Banks e aí nós foi indo lá todo dia... Se não fosse aqui vai saber onde nós tava parado? Nós tinha muitos amigos meu, que fazia o Meninos do Morumbi comigo, e aí muitos amigos meu está preso. Se eu estivesse lá, acho que também tinha ido com ele. Mas como eu preferi vir prá cá pros Meninos, estou aqui 8 anos já, nos Meninos (CEMM_2, Murilo, manutenção, 23/11/2004).

Mas conhecer a vivência singular em um contexto complexo como o de uma ONG, requer um refinamento na capacidade de observar para contemplar aspectos que extrapolam as análises macrossociais. Requer, antes, uma perspectiva em que os entrevistados sejam

considerados nas dimensões “subjetivo-valorativa, ético-estética, além do econômico-política” (SAWAIA, 2003, p. 56). Pude observar várias situações nas quais Ligia buscava, mediante o exercício desse olhar comprometido com o indivíduo na sua totalidade, entender as situações específicas de cada família. Suas observações, seus questionamentos, suas críticas, seus encorajamentos, mas também, seus silêncios prolongados, refletindo, transmutavam-se em ações que iam tecendo o cotidiano da ONG.

O trabalho social requer uma formação que demanda auto-controle advindo da compreensão de comportamentos, que em primeiro plano podem ser considerados “incivilizados”. Irmão descreve uma situação que viveu esse conflito, ao se sentir profundamente agredido por um dos integrantes. Revela que foi um momento de aprendizagem e sua capacidade de compreensão dos processos de marginalização, sua maturidade, o levou a uma resposta que conduziu a bom termo a situação: “Teve um deles que um dia cuspiu em mim. Aí você pensa: “... esse moleque... você tem aquela... mas aí você começa a pensar ‘não, mas se eu for fazer isso eu vou me igualar’, não é isso?” (CEMM_2, Irmão- Aluízio, financeiro, 27/09/2004).

E sobre as características do profissional que lida com esse tipo de situação, Irmão destaca que não é fácil encontrar pessoas dispostas a suportar comportamentos agressivos ou ofensivos, muito comum entre os jovens e adolescentes que, de alguma forma, sofreram os efeitos emocionais da exclusão ou do desafeto.

Ao falar dos profissionais que atuam hoje na ONG ele revela traços do perfil que mantém os profissionais trabalhando lá, destacando a soma dos que têm nível universitário e os que foram capacitados na própria ONG. Sobre esses últimos ele sublinha que se trata do:

...profissional que fala a língua deles também e que eles respeitam... o que foi integrante e que hoje trabalha e que absorveu “enes” cursos, aprendeu e então, além dele adquirir o lado profissional, o caráter dele, eu creio que muda, mas também ele ainda tem a seqüela do outro lado. Então, isso também, somando os dois lados, eu vejo que ele – aquele momento de fúria, de nervosismo – sabe discernir o lado favela e o lado melhor. E, então ele vai pensar antes de fazer uma besteira, qual é o lado melhor no relacionamento com o outro também...na comunicação...Ele vai estar analisando os dois lados e vai passar o lado melhor e isso a gente tem visto e é o que eu te falo dos frutos, eu uso a palavra fruto porque é o que eu vejo o resultado (CEMM_2, Irmão- Aluízio, financeiro, 27/09/2004).

4.3.3 AS REDES DE SOCIABILIDADE: INDIVÍDUOS E GRUPOS

O uso mais geral para o termo “rede” é para uma estrutura de laços entre os atores de um sistema social. Para Castells (2000), a própria contemporaneidade pode ser definida pelo *estar em rede*: “Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

As redes tecidas no âmbito da AMM mostram-se como uma categoria importante e significativa na constituição da identidade da organização e, a exemplo de outras ONGs, essa também tem como forte traço na sua dinâmica social uma forma de atuação interconectada, tanto em nível das relações humanas e organizacionais, tanto internas e externas. A forma de comunicação presente em suas estruturas funcionais e seus programas de formação se apresenta como um dos fatores mais importantes para a assimilação e o desenvolvimento conjunto de novos conhecimentos e núcleos produzidos na ONG. Trata-se de relações que são inerentes às atividades humanas e que podem ser consideradas como redes espontâneas, que derivam da sociabilidade humana construída na dinâmica do cotidiano das pessoas. As famílias, suas comunidades, seus contextos, como já foi discutido nesse trabalho, apresentam-se como um forte elo da rede articulada pela Associação.

Pude, também, perceber que a Associação aciona, intencionalmente, o padrão de rede tanto no aspecto social como institucional a partir de operações coletivas de objetivos e valores compartilhados em diferentes esferas da ONG, como Associações de Bairro, escolas da rede pública, instituições privadas, instituições públicas de fomento, outras ONGs, Fundações, enfim, o que se chama hoje de Terceiro Setor.

A necessidade de se estabelecer conexões com pessoas e instituições para dar conta da demanda multidimensional que surgiu ao longo da constituição da ONG, foi traçando a estrutura e o desenho da rede articulada pela Associação. Estas conexões foram estabelecidas mediante contatos, conversas, intercâmbios de experiências, criando-se vínculos de diversas naturezas: afetivos, profissionais, institucionais, políticos. Durante minha inserção pude presenciar eventos, *workshops*, lançamentos de publicações que envolveram instituições provenientes do Terceiro Setor⁸, tratando-se de ONGs tanto em comunidades pobres da periferia de São Paulo.

⁸ Fundação Bank Boston, Fundação ABRINQ, Fundação Aprendiz, GIFE, CENPEC.

Como já foi mencionado, a família, a escola, outras ONGs, empresas privadas, órgãos públicos que elaboram políticas públicas aparecem como instâncias importantes nas conexões da AMM. Esse aspecto já é reconhecido por instituições como a UNICEF por colaborar com a escola pública através de convênios com 153 delas na busca de vagas e acompanhamento escolar.

Ligia tem clareza das relações que fazem interfaces com a Associação na textura complexa da estrutura dessa rede em que se realiza uma operação de potencialização para todos os que participam. Os múltiplos caminhos possíveis propiciam uma infinidade de interações laterais conforme ela destaca como um aspecto positivo para a ONG:

Participar de redes, sempre é algo muito rico, porque é onde você troca, recebe, dá, amplia, redefine. E essas redes, muitas começaram com o fator presencial, de se estar numa comunidade, de se conhecer as pessoas, de se apresentar: “Olha, eu sou Ligia dos Meninos do Morumbi!”. Então, as pessoas se conhecem, através de um nome, de uma pessoa, e aí você troca informações, você troca valores, você troca objetivos. E com isso é que nós estamos desenvolvendo parcerias com a escola, com outras ONGs [...] acreditando que as parcerias, num contexto de rede, é um instrumento extremamente rico. Hoje eu tenho redes que já caminham sozinhas, que eu posso resolver via telefone ou até falando para alguém ligar em meu nome. Mas isso precisou de muitos momentos presenciais, muita troca e participação em muitos trabalhos conjuntos, para que pudesse ter esse espaço que se tem hoje: é uma rede de múltiplos conhecimentos. É assim: tem desde uma rede na favela, com a liderança local, como tem rede entre ONGs e tem rede com as escolas. Têm redes com outros institutos, rede onde entram financiadores, a rede com universidade (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

As redes sociais implicam um processo de produção coletiva, em que todos se reconhecem como autores em produtos e eventos. Envolvem prática e transformação social, implica ação e reflexão. Espraia-se por vários segmentos da sociedade e a universidade é citada como um locus importante para dar lastro à produção e disseminação de conhecimento. Esse quadro desafia a capacidade dos centros de produção de conhecimento e pensamento crítico, como a universidade, a se envolver com as dimensões relacionadas às ONGs consideradas como geradoras de agendas, marcos conceituais e estratégias próprias de investigação (LANDIM, 2002).

A AMM tem visibilidade na mídia e é apontada como uma ONG que tem credibilidade, como atesta as inúmeras matérias em jornais de circulação nacional, como a Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo, aparição nas Redes Globo, Record, Bandeirantes de televisão. A partir desses aportes midiáticos, é apontada como uma ONG que deu certo. Ligia atribui parte dessa posição à capacidade de se trabalhar em rede:

...É tecendo essa rede, que o projeto vai construindo um espaço de existência, de validação, de visibilidade. E é uma característica... presente desde o início, que é articular parcerias, articular e participar de redes e então isso é muito... pra mim é muito habitual. Se eu tenho um problema e em frente a esse problema eu tenho que propor um projeto, eu sempre vou pensar na rede que, de alguma forma pode contribuir, pode participar, com as diferentes habilidades, com as diferentes competência (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23-11-2004).

O processo de articular em rede é problematizado, considerando as diferenças de interesses e concepções que cada componente traz para a negociação criando-se situações conflituosas, principalmente entre as instancias financiadoras das verbas e as organizações que realizam o trabalho no cotidiano. As relações se processam pelas vias da negociação e da busca por consensos.

A rede tecida com outras ONGs e outras regiões de atuação trouxe abertura e estímulo para o aprendizado para a troca e para a produção de novos conhecimentos, uma vez que se problematiza sobre como administrar multi-demandas e necessidades inerentes ao trabalho socioeducativo com pessoas que vivem em condições muito desfavoráveis.

Em relação às instituições ligadas ao Terceiro Setor como, por exemplo, Instituto Fonte, Fundação Bank Boston, ABRINQ, Grupo Pão de Açúcar, Fundação BRADESCO, entre outras que já desenvolvem trabalhos voltados para a capacitação de profissionais, Ligia destaca que muitos apresentam possibilidades de transformação social através de suas ações, incidindo na diminuição da desigualdade social.

Com sua vivência e convivência em múltiplos espaços Ligia faz uma análise sobre a dinâmica e características do Terceiro Setor e destaca a questão da formação dos multiplicadores, os quais vêm assumindo a função daquele que ensina e que se apresenta, atualmente, como uma característica do contexto das ONGs. Esse quadro vem incidindo em questionamentos sobre o papel, as competências e a identidade do profissional que vem, hoje, desempenhando a função de educador social:

Então, o que acontece aqui – de jovens multiplicadores – é comum nas outras ONGs. Acho que só não pode confundir o papel e a necessidade de se crescer profissionalmente, de entender o que se faz, com essa questão de você utilizar pessoas da própria rede onde você desenvolve o seu trabalho. Você não pode pegar um jovem, transformar um jovem num educador, assim, simplesmente porque ele aprendeu a tocar. Ele tem que desenvolver outras habilidades, quer dizer, essa é uma característica das ONGs e aí surgem hoje, cursos de formação, para administrar uma prática que vem acontecendo e que as pessoas sabem o que fazem, mas não se dão conta do que fazem, porque não param pra sistematizar, pra avaliar, né. Não tem acesso ao instrumento, porque não tem dinheiro, porque não tem essa habilidade... (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

O trabalho realizado por Ligia na articulação das redes é bastante reconhecido pelos colegas e trabalho como atesta essa fala de Nair: “A Ligia é mais voltada prá um trabalho de ‘rede’, que é a ligação do projeto com as comunidades, com a saúde, com a rede escolar e ela começou com as famílias”. Nesse sentido, Ligia ocupa o papel de facilitadora do grupo por sua capacidade de se promover vínculos de diferentes naturezas entre pessoas e instituições com a perspectiva de que o processo grupal é sempre transformador e desencadeia mudanças nos âmbitos individual, grupal e social porque sempre possibilita a aprendizagem de alguma coisa.

4.3.3.1 A FAMÍLIA: A SEGUNDA CASA

É muito mais uma família, uma grande família trabalhando junto, com os problemas pessoais, muitas vezes envolvido, do que propriamente uma empresa que você tem aquele método de se trabalhar e segue apenas esse método (Anderson, 2004, secretaria geral da AMM)

A família se mostra, nesse estudo, como uma representação significativa, pois além de ser uma das vertentes de ação do projeto socioeducativo da Associação, os depoimentos dos participantes se referem à família como um valor relevante nas suas vidas, independentemente do grau e da forma de presença ou ausência em suas vidas.

Enquanto ação institucional a AMM desenvolve, como já foi mencionado, o “Programa Família e seus Contextos”. Esta ação resulta, para os integrantes dessa equipe, num laboratório cujas ações são desenvolvidas por um grupo de profissionais voluntários através de diferentes estratégias: terapia comunitária, sociodramas, reuniões grupais, grupos focais etc. Os temas priorizados, levantados através de consulta às famílias, foram os seguintes: Insegurança na Infância e adolescência; Qual o papel dos pais para reduzir os sintomas?; Limites na educação dos seus filhos; Desenvolvimento da Parentalidade; Valores Familiares; Sociodrama de Educação Sexual. A família é compreendida como um núcleo importante e também uma representação simbólica.

O destaque para essa dimensão trabalhada na AMM se justifica pelo fato de que as atividades se constituíam em um suporte importante no que concerne aos diferentes aspectos relacionados aos cuidados sociais que entrelaçam questões de ordem familiar, escolar, de

cuidados com o corpo, sexualidade, problemas advindos de traumas psicológicos. As sessões de psicodrama realizadas com os pais e com os jovens se constituíam em momentos e possibilidade da equipe conhecer o contexto social dos participantes e também como uma forma de detectar problemas que não emergiam no ambiente de sala de aula ou dos ensaios. A síntese da proposta para 2004 e a equipe de trabalho coloca como objetivo geral:

Desenvolver em co-autoria um Programa de atendimento às famílias da AMM que seja referência para a implantação de políticas públicas e que assegure o acesso das famílias a contextos de escuta e acolhida diferenciadas e espaços de reflexão-ação (Programa Família e seus contextos-2004).

E como objetivos específicos: “1) articular uma rede de profissionais que serão autores da metodologia desenvolvida; 2) registrar as diferentes estratégias desenvolvidas; 3) sistematizar a prática e 4) avaliar o processo e os resultados alcançados” (CCMM, p. 53, Magali, 04/09/2004).

A avaliação desse trabalho é realizada cada encontro mediante reuniões com os profissionais envolvidos. A avaliação revela, também, que o planejamento das ações subsequentes para o segundo semestre de 2004 foi organizado a partir da reflexão e da problematização que emergiram do contexto desse trabalho.

Destaca-se que o objetivo central para a continuidade das ações foi dar unicidade ao tema a ser trabalhado em todos os grupos, optando-se pelo tema sexualidade, a complexidade dos problemas relacionados à família que órbita no cotidiano da ONG, sendo necessário priorizar problemas que se apresentavam emergentes. Além desse planejamento, foi prevista a inserção de 500 novas famílias na AMM, com dinâmicas que pudessem detectar as expectativas dos novos, permitir a troca de informações e propiciar uma acolhida positiva.

De uma maneira unânime, os entrevistados são gratos e orgulhosos de pertencer ao Meninos do Morumbi. Cíntia se expressa: “...sempre que eu escuto assim alguém falando ‘Meninos do Morumbi’, eu tenho orgulho de estar lá dentro, essa é a melhor parte”. As falas levam a inferir que o espaço físico e simbólico da Associação incorporaram, de forma positiva, no contingente que participa do projeto.

O sentimento de pertencimento à Associação se revela também mediante a referência sobre representações sociais como família, trabalho, emprego, a segunda casa, amizade e emergem como valores importantes na construção da identidade dos jovens. Os entrevistados têm família e moram com ela. E ainda que venham de famílias desestruturadas essa referência surgiu, em grande parte dos depoimentos, como uma estrutura social que remete ao amparo, segurança, afetividade, conflitos.

Muitos depoimentos revelam que a permanência na Associação é marcada por interrupções em que os participantes vão e voltam para a ONG. Nesses relatos eles acabam elaborando uma análise do processo em que se sobressai a significância que eles atribuem à Associação. Assim foi com Leandro, Claudinei, Murilo, que voltaram. Já Edivânia e seu irmão, são exemplos de jovens que não voltaram nem para a Associação e, infelizmente, para a vida.

Claudinei se refere à ONG como parte de sua família, seu trabalho, seu emprego:

Minha família vai ser essa, aqui dentro, eu e o Projeto e o Flávio junto. Minha mulher era daqui, ela dança e foi prá Inglaterra. Flávio falou comigo e minha mulher vai voltar cá, prá dançar e minha filha também. Se depender de mim eu fico até chegar o meu fim. Eu não consigo ficar um mês, uma semana longe daqui. Sabe, se eu ficar um dia em casa, eu fico pensando: “Pô, não vejo a hora de chegar amanhã prá mim trabalhar”. Aqui todo mundo, todos os funcionários, todos os integrantes é uma família. Você pode ter um piorzinho, mas ele sempre vai estar ali esticando a mão prá você. Então eu tento ajudar todos, entendeu, todos que está aqui dentro, que começou aqui dentro do projeto. Eu considero como minha família, o projeto inteiro. Pode entrar um integrante novo hoje, eu tento fazer ele entrar lá dentro da nossa família, virar uma família e todo mundo caminhar junto sempre na mesma direção, como sempre o Flávio falou, subir prá cabeças e ir embora. (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

A AMM aparece nos depoimentos dos entrevistados como um *locus* de estruturação psicossocial e de apoio, mediante a convivência cotidiana com o grupo, como destaca Cíntia:

Aqui a gente é uma família praticamente; é um grupo aqui na percussão. Então..se eu estiver passando por dificuldades, eu chego em uma das pessoas do meu grupo prá falar e eles vão tentar me ajudar... a gente é um grupo e sempre procura ajudar uns aos outros aqui dentro... (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e monitora de percussão, - 11-2004).

E ao ser indagado sobre o papel da música na sua vida, Pavilhão relata que “hoje é praticamente tudo, porque além de tocar, eu trabalho com som, opero mesa e isso foi mudando a minha vida completamente, graças ao projeto eu consegui constituir uma família” (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

As metáforas eram usadas pelos entrevistados para expressar significados que se reportavam às situações vividas no cotidiano da AMM. E Silvinha sintetiza: “Considero os Meninos do Morumbi minha segunda casa, meus amigos estão aqui, meu trabalho aqui, eu cresci muito porque eu... tudo o que eu sou hoje, tudo o que eu tenho hoje foi graças aqui, porque hoje eu trabalho aqui, é um cargo de confiança”. E quando eu perguntei sobre o que é significativo quando ela pensa Meninos do Morumbi, Silvinha foi categórica na sua resposta:

Amizade, união, orgulho e um sonho que foi realizado tanto no comecinho como agora, porque cresceu muito, evoluiu muito e quem viveu isso faz parte da vida. Faz parte da vida e eu me considero parte dos Meninos do Morumbi e a minha vida é aqui e é isso aí! (CEMM_2, Silvinha, financeiro, 18/11/2004).

A amizade cultivada na ONG é ligada a sentimentos positivos que trazem felicidade e alegria: “você tem muitos amigos prá falar o que acontece, o que aconteceu e daí quando chego da porta prá dentro me dá uma alegria assim, me dá um sorriso, me dá uma alegria de estar no Meninos do Morumbi. Isso daí faz bem prá mim! (CEMM_1, Leandro, capa do CD, 24/11/2004). Para Murilo, um dos primeiros Meninos, a amizade com os professores é relevante quando se fala no que significou participar da Associação: “...conheci muitos amigos, tenho o Flávio como exemplo e o Tio Banks, conheci muitos amigos como o Dinei e os outros amigos meus que estão aqui e gosta de nós, se não gostasse da gente nós não estaria aqui até hoje, oito anos (CEMM_2, Murilo, manutenção, 23/11/2004).

4.3.3.2 VALORES, AFETOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS DURANTE A VIVÊNCIA NA ONG

*...eu não pago prá sentir dor, eu também não gosto de tatuagem [...] .eu tatuaria uma pequenininha, um logozinho assim em algum lugar do meu corpo dos Meninos do Morumbi, porque é muito maravilhoso...
(Alessandra Rosso, 2004, gerente do espaço da AMM)*

Participar da construção e constituição da AMM, ao longo de sua existência, significou para os entrevistados vivenciar dinâmicas sociais e pessoais de várias naturezas em diferentes contextos. O fato de ser uma ONG que, enquanto instituição, tem ainda uma curta tradição histórica, somada a sua própria característica de ter naturezas múltiplas, implica um trajeto marcado por idiosincrasias de seus próprios entrevistados. A questão da significação da vivência na ONG por parte dos entrevistados trouxe à tona depoimentos entrelaçando fragmentos de histórias de vida com a história da Associação, carregados de valores e afetos, evidenciando que as subjetividades foram determinantes na constituição da instituição. Vem à tona, também, formas de conceber o mundo social, traços de identidade individual e coletiva, maneiras de entender processos e contextos e, ainda, interesses que desencadeiam iniciativas e ações de natureza estética, política e social.

A ligação afetiva com a ONG, fruto de um processo coletivo que liga diferentes contextos, é uma das características mais intensa que emerge nos depoimentos de todos os entrevistados. Na última entrevista que tive com Flávio, ele se abriu para minhas questões, se envolvendo com a própria narrativa que desencadeou um processo de catártico. Sua fala se remetia aos momentos vividos e parecia reforçar suas convicções. Ao ser indagado sobre o que significa a AMM na sua vida, ele traça várias linhas que, ao se cruzarem, indicam coordenadas desse processo de significação:

Isso aqui é uma coisa que está cumprindo o seu papel e que é uma missão. Eu sou uma ferramenta dessa história toda. Eu cumpro o meu papel e sou um guerreiro, vou à luta atrás das coisas, assumo as responsabilidades e pago o mico dos erros, mas não deixo peteca cair. Eu sempre tive a certeza dessa história aqui, uma coisa muito pessoal e eu não tenho a menor dúvida do que a gente é. Eu acho que a gente pode... e o que a gente é. Não é o que a gente tem materialmente. Você fala assim: “Pôxa, mas e se acabar tudo?”, e eu falo que não tem como acabar, a gente volta prá rua, com os instrumentos, com a comunidade, com as crianças. Vai tocar como era: “Vamos sair todo mundo daqui de dentro, vamos levar os tambores e a partir de agora a gente vai tocar lá na porta do estádio de novo”. Eles vão e a gente vai arrasar lá na porta do estádio! Eu vou dar as aulas lá na porta da minha casa, tudo começa de novo. Quer dizer, é uma imagem o que eu estou criando aqui, mas o que eu digo prá você é o seguinte: a chama que mantém, não apaga. Não é minha [chama], eu também faço parte dela, mas é de todos aqui que gostam dessa história. (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Dessa fala, destaco o lugar social que Flávio entende ser o seu, enquanto presidente da Associação, com um forte traço na perspectiva missionária e redentora de seu trabalho. “Não deixar a peteca cair” reflete que a responsabilidade do sucesso ou fracasso da ONG está centrada em suas ações. É um paradoxo, pois, o paradigma do coletivo não abarca essa perspectiva redentora.

Essa atribuição de auto-sustentabilidade reflete-se também no contexto político das ONGs que projetam identidades sociais e políticas do micro, a partir de ações locais, para o macrossocial, em que tais ações estão cumprindo um papel que antes era atribuído ao Estado. É um ponto para uma análise mais aprofundada: como pensar em fenômenos sociais locais para além dos casos particulares, se “as identidades coletivas se fragmentam ao sabor dos contextos, se as categorias sociais se apagam atrás da irreduzibilidade dos destinos individuais” (ABÉLÈS, 1998, p. 111) – nesse caso, entendendo a ONG como o individual.

A fala de Flávio sobre o significado da AMM na sua vida sintetiza seu pensamento, sua motivação e suas convicções sobre o papel da música, do músico-educador e do comprometimento com um trabalho socioeducativo:

...prá mim é tão vital essa relação com os Meninos do Morumbi que já faz parte de mim. Como você tem na sua casa, como você tem filho, como você tem a sua vida.

Têm coisas que a gente já tem como nossas, que são parte da gente, como se fosse parte do corpo da gente. E então eu acho que prá mim, esse deve ser o meu trabalho [...] a minha pós-graduação espiritual, meu doutorado. É aonde eu vou aplicar todo o meu conhecimento, toda a minha espiritualidade; aonde eu vou aprender, também, como eu tenho aprendido muito, com o outro. E o que eu queria dizer assim... talvez a música seja assim, eu só consigo tocar - prá mim, o meu objetivo quando eu toco é tocar o outro, é alcançar o outro naquilo que ele tem de melhor, que é a alma dele quando você toca; e eu acho que esse também é o que permeia a minha relação aqui e eu, o Flávio, quero alcançar o outro, transformar o outro. E então eu fico muito... (interrompido por sua emoção) ... e então como isso hoje faz parte da minha vida, eu não consigo mais ficar passivo ao outro, eu não consigo mais ver um jovem precisando – não é nem materialmente – não é ajudar no sentido assistencialista – é participar da vida do outro. E, e então eu acho que isso é muito importante prá mim aqui. O quanto eu caminhei, o quanto eu aprendi, o quanto eu consegui fazer disso, é que hoje me dá nó na garganta, porque é uma caminhada longa, muito tempo! Oito anos parece ser um tempo curto, mas é muita coisa, a gente viu muita coisa, perdeu muita coisa, mas ainda eu tenho uma gratidão muito grande com Deus por ter me posto nesse caminho (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Vera, ao falar sobre sua relação com o trabalho que faz na ONG, diz que se emociona e que tem “uma dedicação com os ‘Meninos’ que é bem carnal... é uma coisa de amor, é o amor, é amor mesmo, só tem uma palavra, é amor...” e ressalta sua paixão pela dança: “eu amo a dança, penso o tempo todo em fazer coisas novas, eu pesquiso muito... quero criar novas coisas, novas possibilidades” pois isso traz felicidade a ela por estar fazendo, também, um trabalho social (CEMM_1, Vera de Oliveira, professora de dança, 24/11/2004).

Ser feliz, fazer o que gosta no dia-a-dia é um bordão na fala dos entrevistados. Trabalhar na AMM traz um referencial para se reconhecer e se valorizar como pessoa, como ressalta Dalva: “o que está acontecendo na sua vida e dentro dos Meninos do Morumbi, eu consegui descobrir isso, que eu não sou só mais uma pessoa... você é conhecida pelo que você faz!”. Isso com certeza pesa bastante no meu acordar toda manhã, prá poder vir para os Meninos do Morumbi” (CEMM_1, Dalva, professora de dança e esportes, 17/11/2004).

4.3.3.3 GRATIDÃO À AMM

Gratidão é uma palavra recorrente na fala da maioria dos entrevistados: funcionários, alunos, professores, monitores e pais. Emerge também, fruto desse sentimento de gratidão, a noção de compromisso em estender para a sociedade e para a continuidade da ONG os benefícios aos quais eles tiveram acesso. As falas revelam as diferentes formas de intervenção

em suas vidas que estão ligadas à dignidade humana, o que parece acentuar o sentimento de gratidão:

E o Flávio sempre me ajuda, sempre, qualquer coisa, sabe, tipo, pro Projeto assim, minha dívida pro projeto é muito grande e então eu acho que eu não tenho nem como pagar assim o que o projeto fez prá mim, sabe. E eu olho prá trás e eu vejo meus amigos que está lá preso, uns que já morreu já. Outros que é nóia, outros que tá preso e eu olho prá trás e eu agradeço muito assim, peço prá Deus, tá ligado, ter iluminado o meu caminho e o Flavão ter esticado a mão prá mim, prá me tirar (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

A noção do compromisso com a proposta socioeducativa da AMM é muito clara nesse depoimento de Vera que destaca que esse processo se dá mediante a discussão, os alinhamentos dos conflitos e diferenças, mas o que prevalece é a confiança entre ela e o coordenador:

...não tem nenhum relacionamento, .nada é realmente vital ou forte, se não tem: “vou sentar e discutir aquilo que pode ser melhor, propor outras possibilidades e questionar”. Então, a gente tem uma relação muito íntima de amigo, mas amigo que questiona, amigo que busca outras soluções, amigos que não concordam com os outros mas que buscam, juntos, novas soluções, novas conquistas. Então, eu acredito que o Flávio saiba até quanto ele pode contar comigo, que é muito. O quanto estou comprometida com o projeto, mas que também eu questiono, eu trago novas propostas, eu acho que tem outras coisas que podem ser acrescentadas ao projeto e eu não me intimido. Eu realmente trago e se tiver que brigar, falar, eu vou falar, mas é tudo para o bem comum. Para alguém que vê o projeto como sendo sua casa, sua família e quer que melhore. E é essa a visão que eu tenho, de melhorar, de progredir e de fazer com que o projeto cresça cada vez mais. E assim, eu acredito que essa união, que essa dedicação ao projeto, só traz bons momentos, positivos mesmo, só faz crescer. Então é essa a relação que eu tenho com ele, eu acho que é uma relação tipo como irmão mais velho, de amigo, de pessoas que realmente querem o mesmo objetivo, que pensam na mesma proposta (CEMM_1, Vera Oliveira, professora de dança, 24/11/2004).

4.3.4 O ESPAÇO URBANO REPRESENTADO NA ONG

O espaço urbano é um fator importante na constituição das suas identidades sociais, construindo fronteiras físicas e simbólicas que estabelecem diferentes possibilidades de acessos de várias naturezas. Assim, o espaço urbano torna-se relevante na análise porque é no seu âmbito que estão sendo dinamizadas as relações sociais e é onde a cultura torna-se um referencial significativo para um estudo sobre o processo pedagógico-musical.

É na fala dos entrevistados que se desvela como o espaço geográfico que ocupam faz diferença na sua existência. Isso, não só considerando as delimitações de seus bairros, favelas, mas também de como uma oportunidade de borrar fronteiras urbano-espaciais pode ser um fator ligado ao exercício da cidadania e, portanto, acesso a direitos legalmente instituídos.

No caso da Associação o espaço urbano, enquanto representação da diversidade sociocultural, aparece como forte componente na proposta socioeducativa. “Ser da favela” como destaca Flávio, não confere uma validade social “...ela pode dar um sociabilizante, qual seja, ela pode ser até respeitada, as pessoas podem ter medo etc, mas o grupo aqui é validado, eles têm um produto de qualidade que faz parte desse pertencimento: a Banda Show (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 06/11/2002).

Como já mencionado, a sede localiza-se em um bairro de classe média alta de São Paulo, atendendo os bairros e favelas do seu entorno. Esse trânsito de pessoas provoca uma mudança na ordem do bairro e no espaço específico da ONG, provoca uma mistura de classes, uma vez que jovens da classe média de lá, também participam das atividades desenvolvidas.

Como a entrada é livre para todo tipo de classe socioeconômica, muitos integrantes pertencem a uma classe social mais favorecida e fazem os cursos de informática e inglês porque é gratuito, mas tem que fazer também as atividades obrigatórias: percussão, canto ou dança. Anderson, da secretaria, localiza uma intersecção conflituosa nessa diversidade de classe, mas considera um fator de aprendizagem para todos. Ressalta que a cada nova leva de integrantes a questão da classe social, determinada pela localização de moradia mostra-se como um diferencial:

... a grande diferença dos novos integrantes que estão entrando hoje no projeto em relação aos jovens antigos, é justamente a classe social. Porque o integrante que vem da periferia, a gente conhece a característica dele. É um jovem que está sempre arisco, é até, muitas vezes, meio agressivo. Mas ele sempre está disposto a respeitar as normas porque ele quer ficar aqui dentro porque considera um lugar bom. O jovem que vem da classe média, classe alta, ele se acha no direito de ter algo a mais e, no início, tem sempre um conflito [...] Ou seja, ele tem que respeitar as regras e participar das atividades do mesmo jeito que o jovem de periferia tem. E nesse sentido há um confronto muito grande no primeiro e no segundo mês. Mas logo ele entende e ele acaba entrando nesse mesmo ritmo dos outros jovens.. Então ele por si só, acaba se agregando a esses valores e acaba se comportando bem. (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

Os aspectos que Anderson ressalta pode ser pensado como um microcosmos onde relações entre classes sociais são, geralmente, conflituosas, mas com possibilidades de consenso, desde que seja feito um trabalho educativo que envolva a ética e a cidadania. A desigualdade reconhecida, tirando os mais pobres da invisibilidade social e os mais ricos se

envolvendo com um mundo que é real cujos problemas ocupam uma esfera muito maior que a pessoal, envolve o coletivo, o poder público e privado e toda a sociedade civil.

É possível inferir que no início da ONG (1996) o trânsito de pessoas de favela e meninos de rua possa ter causado uma desestabilização da ordem estabelecida no bairro rico da cidade de São Paulo. Aparece como um confronto social, que foi uma das dificuldades superadas, constituindo-se como um fator de fortalecimento do grupo. Na sua última entrevista, Flávio relatou-me que a primeira apresentação descendo e subindo a rua Francisco Morato, como em um desfile com cerca de 30 integrantes tocando, causou grande espanto:

A vizinhança não entendeu absolutamente nada, falou: “que maluquice é essa?”...porque é um bairro de classe média alta. Isso aí poderia até ser muito comum no Rio ou talvez numa periferia, mas não foi aqui com a gente! E as hostilidades com a gente - o povo que não gostava de barulho, jogava tomate - reforçava esse espírito de grupo, essa coisa de “nós somos um grupo e um grupo é muito forte”, pode sobreviver a essas questões. (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

A hostilidade dos moradores do bairro não era somente com o grupo de pessoas pobres que estava ali, mas também com o que elas faziam, a música, aquela sonoridade que remetia a um tipo de cultura, como destaca o relato de Flávio ao se referir aos moradores do bairro e seus argumentos relacionados com o poder aquisitivo e classe social, alegando que a AMM atraía “os favelados aqui pro lado da minha casa, que custou trezentos mil dólares... e esse barulho...”. Flávio ressalta que nunca se incomodou porque sempre tocou percussão e não se intimida diante de situações como essa.

A música, como elemento agregador na diversidade de classes sociais é uma constatação de Sivuca, professora de percussão, que sublinha que

todos são tratados da mesma maneira, todos usam a mesma camiseta, todos comem a mesma coisa e a música ajuda bastante. O nosso trabalho com a música, com a dança, [oferece algo que] muitos não teriam a oportunidade que têm hoje: de aprender, de até mesmo conhecer outro país, de ver um monte de gente, tocar com um monte de gente famosa (CEMM_1, Sivuca, ex-aluna e professora de percussão, 22/11/2004).

Mas, Sivuca reconhece a dificuldade de se dissolver o estigma assistencialista que permeia os projetos sociais, mesmo agregando um valor cultural e artístico no trabalho:

Nós somos uma banda que quer fazer sucesso, não importa se o menino mora numa favela ou se ele mora num cortiço ou numa casa com empregada. Eu vejo que a música ajuda bastante, mas ainda fora, assim, existe muito preconceito com isso. Por exemplo, viu o Meninos do Morumbi e “Ah, aqueles meninos favelados, lá!”. Isso eu não gosto (CEMM_1, Sivuca, ex-aluna e professora de percussão, 22/11/2004).

Outro aspecto ligado à questão do espaço urbano no trabalho pedagógico da Associação refere-se a “saídas” dos jovens e crianças com o objetivo de ampliar o acesso a espaços culturais e de lazer. Neste sentido, o antagonismo entre a periferia/favelas e os espaços urbanos privilegiados com estruturas para cultura e lazer, em uma cidade cosmopolita como São Paulo, é destacado por Nair. Suas palavras corroboram essa perspectiva quando lhe perguntei como ela percebia o efeito dessas saídas dos jovens:

Eu acho que é “um novo” para eles, é sempre um novo, é um show, é um espetáculo, é a cor, é um movimento, é estar com os companheiros, é visitar São Paulo. É ir pra lugares importantes e é tão diferente da realidade que eles vivem, que não acontece nada! São Paulo na periferia é cinza, não tem árvore, não tem parque, não tem coisa colorida. Agora tem alguns aí, como é que chama isso, CEU [Centro de Educação Unificada]⁹... mas até então, em muitos lugares da periferia, são lugares tristes, que não tem nada. E aqui não, ela vai, ela dança, ela conversa, ela tira fotografia com artistas, ela é atuante, ela vai no SESC Pompéia, no Projeto lá da Vaca Amarela, por exemplo, e lá ela brinca, ela ri, ela fala com o palhaço, ela tira fotografia com o palhaço e é uma vida de fantasia, concreta, colorida e tem uma atração fantástica (CEMM_1, Nair, coord. pedagógica, 17/11/2004).

A questão do espaço urbano constituindo identidades estigmatizadas pelo local de moradia está sendo debatida e considerada nos estudos que abordam a questão da urbanidade e relações sociais. Fernandez (2004) reconhece que

Não há como negar... que a relação entre o Poder Público e as diferentes partes que compõem a cidade se deu e ainda se dá de forma desigual, ora privilegiando algumas áreas, ora atuando de forma cirúrgica em outras, nas quais parte do princípio de uma patologia espacial a ser corrigida, ordenada e disciplinada pela ação urbanizadora (FERNANDEZ, 2004).

É fato que existe uma cisão dos espaços urbanos cada vez mais exposta pela mídia. O movimento Hip Hop faz emergir essa questão mediante uma visão crítica, onde a música é um dos veículos de expressão mais fluído e com poder de penetração. Abramovay (1999) em seu estudo sobre a juventude localizada na periferia urbana de Brasília e Fialho (2003) na sua pesquisa sobre o movimento Hip Hop com jovens da periferia urbana de Porto Alegre constata que a música é o traço de união entre os rappers que falam em nome de uma geração estigmatizada, da realidade do seu cotidiano tecido por uma predeterminada exclusão. É nesse contexto que a música aparece como uma “forma e um canal de expressão opcional à violência e à criminalidade” (ABRAMOVAY, 1999, p. 181). A música dos rappers representa a música da juventude da periferia, em que os músicos assumem o papel de agentes sociais

⁹ Centros Educacionais Unificados, CEUs, são parte de um projeto político-pedagógico lançado em 2001, pela Prefeitura de São Paulo. Estão localizados em zonas de exclusão social, na periferia de São Paulo. (<<http://www.brasilengenharia.com.br/frameinf561.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2006).

que crêem em uma possível transformação, por meio de um canal de expressão – a música do movimento Hip Hop – capaz de denunciar a realidade violenta em que vivem.

4.4 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A AMM pode ser pensada como uma comunidade de aprendizagem que construiu um projeto socioeducativo e cultural para “educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, mediante um esforço endógeno, cooperativo e solidário” (TORRES, 2003, p. 83) baseado na crença de seus entrevistados de que é possível superar barreiras de múltipla natureza, visando à melhoria das condições básicas para uma existência digna. Assim, durante minha inserção, a questão da aprendizagem em muitos lugares e contexto e entendida como uma tarefa de todos foi se delineando como um forte traço na dinâmica cotidiana da ONG. Nuances pinçadas em uma conversa com Sueli, chefe da cozinha, que me contou que estava sempre atenta para que os participantes lembrassem de dizer “por favor”, “muito obrigado” no momento de pegar sua refeição, respeitar a fila, lavar as mãos antes de comer, já me indicavam essa perspectiva. Apesar de Sueli não ser educadora, ela se sentia responsável e exercia sua função em estar educando os jovens e crianças no âmbito do seu trabalho. E esse tipo de comprometimento era sensível nos vários setores da instituição. Todas ações, musicais, burocráticas ou organizacionais, envolvem inter-relações e podem ser pensadas como momentos de ensino e aprendizagem para a comunidade da ONG.

Neste capítulo discuto o contexto de ensino e aprendizagem musical como parte do processo pedagógico-musical desenvolvido na AMM. Nesse contexto, a descrição e análise voltam-se para a compreensão dos processos e interesses do conhecimento musical produzido e reproduzido, destacando-se como foram se instituindo e constituindo as concepções e práticas pedagógico-musicais. As dinâmicas das relações sociais implícitas nesses processos levam em conta os diferentes espaços onde se pode aprender e ensinar música. Os focos teóricos que iluminam a análise partem da fundamentação já apresentada no segundo capítulo.

Os procedimentos didático-metodológicos de ensino e aprendizagem adotados na AMM foram observados e analisados a partir de um recorte da totalidade das atividades musicais oferecidas na ONG, focando as aulas do Grupo de Percussão, mais especificamente, as aulas que agrupavam os aprendizes em nível iniciante e intermediário que tocavam surdo de primeira, surdo de segundo, surdo de terceira, timbales e caixa. Os ensaios da Banda Show

foram também considerados como foco de observação e espaço de ensino e aprendizagem musical.

Tal decisão se deu após um período de observação nas diversas atividades de ensino de música e se justifica porque essas aulas representavam um microcosmo sonoro musical da Banda Show, síntese do trabalho pedagógico-musical realizado na ONG. Mas, essas turmas me conduziram, também, às aulas de caixa e timbal. Tomei como objeto de análise os depoimentos dos coordenadores, Flávio Pimenta e Ligia Pimenta, dos professores de percussão, Sivuca, Marcelo Big e Marquinhos, das ex-alunas Cyntia e Luciana – monitoras e participantes da Banda. Além disso, para a análise considere as notas de Caderno de Campo relativo à minha observação participante nas aulas e ensaios, as gravações em vídeo e MD, captadas por mim, e as partituras do repertório da Banda, disponibilizadas pela ONG.

A observação participante me proporcionou breves experiências em que pude aprender a tocar os ritmos básicos do repertório nos surdos de primeira e segunda e no timbal orientada pelas monitoras Luciana e Cyntia¹⁰. Tal prática foi importante para que eu pudesse, aos poucos, entender a estrutura, o conteúdo e a forma das aulas de percussão. Estes focos foram componentes fundamentais para a compreensão e análise do processo pedagógico-musical desenvolvido na AMM, entendido como um processo pluricontextual. Dessa forma, buscou-se compreender também a práxis cognitiva que trata de como se estrutura a produção do conhecimento a partir da perspectiva dos entrevistados, os protagonistas do processo, os que tecem o discurso.

4.4.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL DA AMM

Em relação às práticas musicais, o coletivo foi um dos pressupostos que amalgamou a proposta pedagógico-musical e que resultou na sistematização de um material musical registrado em partituras do repertório ensaiado pelo grupo e em dois CDs gravados¹¹. Assim, as aulas eram sempre coletivas, os encontros, as reuniões sempre privilegiavam a interação do

¹⁰ Vale lembrar que tal procedimento foi adotado por Prass (2004), no aprendizado do tamborim, com mais ênfase e tempo, uma vez que sua pesquisa trata de uma etnografia sobre os “saberes musicais” focando a bateria da Escola de Samba Bambas da Orgia na cidade de Porto Alegre.

¹¹ Os CDs são produções independentes que contém o repertório executado pela Banda Show Meninos do Morumbi.

grupo. Em relação à concepção das aulas, Flávio destaca pontos bastante claros, no que tange aos aspectos pedagógico-musicais, na implantação do projeto:

...tinha que ser algo muito prazeroso e eu tocava muito com eles. E como eles não tinham exatamente a idéia de como seria estar tocando junto, eu sempre procurei tocar para eles e fazer uma base rítmica para que eles pudessem pegar uma carona nessa base rítmica, mesmo fora da métrica, com problemas de dinâmica. O importante é que eles pudessem entender como é navegar na música. Como alguém que está aprendendo a nadar e você dá uma bóia prá ele, antes de ele flutuar sozinho. Então isso foi importante porque eles já sentiam que estavam tocando, como se eu fizesse a base e desse a eles a incumbência de fazer o solo, o contraponto. E assim ficou prazeroso, eles gostavam de estar comigo, e aí o segundo momento foi atrair mais jovens e recrutar os meus alunos para que essa base que eu fazia sozinho, pudesse ser ampliada (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

E sua experiência como músico, produtor, empresário e professor foi fundamental para a construção da proposta que tinha o prazer como vetor das atividades e que acontecia no processo das interações cotidianas da ONG, considerando o contexto daqueles jovens e crianças:

Eu já tinha um curso pronto de percussão. Como dono de escola, professor, enfim, muitos alunos já profissionais, eu já tinha [a] aula de música pronta. E eu só tive que fazer aquilo que, como professor de aulas particulares de música, eu já fazia com os alunos: adequar-me ao jovem, ao mundo dele, ao processo dele. Quer dizer: como ensinar esse menino que está na rua e fazer com que seja sedutor o processo de ensino de música? Então, eu tive que fundamentar todo o caminho, num contexto prazeroso que fosse atraente para o jovem, para que ele, ao estar no ateliê comigo, na sala de aula, fosse algo bom. Se não tivesse um bom argumento, ele não voltaria, porque ele vivia - esse tipo de jovem da periferia, ele vive numa busca imediata de prazer e dar resposta à essa busca é que é fundamental. Teria de ser muito lúdico, teria de ser muito prazeroso, teria de ter um tamanho da aula que não fosse *over*, teria de ser algo que estivesse permeado de outros atrativos. Então não poderia ser só ensino de música, tinha que ter a parada para tomar um lanche, tinha que ter o vídeo, tinha que mostrar instrumentos, tinha que tocar prá eles, tinha que tocar com eles. E na aula sempre teve essa coisa de ter esse guia. É, percussão é um contexto musical onde você pode dizer que uma andorinha não faz verão mesmo, e tocar junto é muito legal (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Flávio assume claramente seu papel enquanto agente motivador em que a concepção da educação musical está calcada na sua história. Imprimiu uma concepção estética que não era redutora para obter um resultado rápido com meninos iniciantes. Pensou em construir uma metodologia que abarcasse suas possibilidades musicais, artísticas e técnicas. O novo era o elemento que se apresentava para ambos os lados como ele mesmo relata:

A música aqui é algo que eu construí prá que ficasse conforme a minha vontade de participar nesse contexto. Então eu fui levando prá esse lado e eu falei: “Eu vou apresentar prá esses jovens, um monte de coisa que nem eu vi ainda” e comecei a comprar CD de pigmeus da África Oriental, de gente do Senegal e ouvir coisas do Brasil e punha prá eles ouvirem, ao mesmo tempo eu pegava artistas pop e

transpunha prá eles e a gente tocava. Era lindo isso e eu tinha muito tempo prá fazer isso porque era tudo pequenininho, eu tinha mais tempo e hoje... mas, então botava uma música assim de um artista, que tinha *horn session*, que tinha bateria, que tinha baixo, guitarra... (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11-11-2004).

E nesse processo de criação de uma metodologia que fosse adequada ao grupo que Flávio tinha naquele momento, ele foi buscando formas práticas que respondessem àquela demanda: “eu escrevia ali prá eles como a gente poderia tocar aquela música e comecei a tocar, dava aula tocando pandeiro junto, aula de bateria e aí comecei a dar aula de percussão e começou a aparecer gente prá ter aula de percussão, não só exatamente de bateria”, ou seja, extrapolou as possibilidades de seu instrumento base que é bateria. E nessa construção, ele sublinha que “não conseguiria ficar tocando com eles um conteúdo muito simples”, mas antes, buscou uma prática que não fosse uma redução de sua experiência musical e sim uma multiplicação dela: “eu não fiz da minha música, ou melhor, eu não usei a minha música e simplifiquei só para poder atingir os objetivos sociais. Eu não conseguiria fazer isso, eu não parei a vida prá ajudar coitadinho, eu peguei o meu projeto pessoal de vida e enfiei todo mundo dentro, senão não ia ser assim a música aqui” (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

À medida que o número de integrantes crescia, novas demandas surgiram nas diferentes atividades da AMM. No ano de 2000, Marquinhos, baterista e percussionista, foi convidado para coordenar a percussão. Ele revela que, mesmo sendo graduado em percussão pela UNESP e tendo experiência com a música popular e escola de samba, se colocou também na posição de aprendiz para poder entender a complexidade da parte rítmica do repertório da Banda, para poder ensinar em sala de aula:

Eu comecei a freqüentar o projeto porque eu tinha que aprender o repertório que eles tocavam. E, embora eu já tivesse uma experiência bem grande em música popular, até em escola de samba – porque tem uma linguagem de percussão aqui que é muito de escola de samba, a gente usa muito o repenique como regente do grupo. O repenique é que dá a entradas e a saídas das músicas e na escola de samba também está – então, essa linguagem, eu tinha mais ou menos já moldada na minha cabeça... Daquele tempo em que eu toquei na escola de samba da minha cidade. Aí eu comecei a freqüentar as aulas, na época, tinha só a Sivuca que dava aula aqui e comecei a freqüentar as aulas dela, vinha nos ensaios etc e comecei a achar tudo muito difícil de assimilar. Eu precisava primeiro entender o contexto. Qual era a idéia musical deles, e a partir daí eu comecei a entender melhor o que acontecia (CEMM_1, Marquinhos Silva, coord. e professor de percussão, 10/11/2004).

Quando assumiu sua função teve dificuldades de entender toda a complexidade do repertório. Ele descreve seu processo de familiarização:

Então, primeiro eu tinha que entender qual era a função de cada instrumento em cada naipe. Surdo de primeira, surdo de segunda, surdo de terceira. E depois eu tive que entender como era a nomenclatura das aulas, como é que eles trabalhavam isso nas aulas, porque eu via sempre uma turma pequena tocando um determinado instrumento e uma turma enorme tocando outro. Depois eu entrava numa outra aula e tinha três turmas diferentes, uma tocando surdo de primeira, outra tocando surdo de segunda, metade de cada lado da sala e uma outra turma menor tocando surdo de terceira e aí o pessoal tocando timbal, caixa e tamborim e eu precisava definir o que era cada um e o que cada um fazia. Quer dizer, de tanto eu freqüentar aqui, eu comecei a memorizar um mundo de coisas que eles tocavam, só que eu ainda precisa agrupar tudo no meu “computador” central. Aí um belo dia, eu estava assistindo uma aula da Sivuca, e eu estava acomodado na verdade, porque eu estava assistindo à aula e eu já podia até dar aula nessa época, já tinha um ou dois meses que eu estava freqüentando (CEMM_1, Marquinhos Silva, coord e professora de percussão, 10/11/2004).

E sua fala revela que a vivência do cotidiano e o enfrentamento de desafios foram pauta de sua aprendizagem do repertório. Além disso, emerge de sua fala o reconhecimento de sua condição de professor-aprendiz.

Marquinhos, apesar de ser graduado em percussão, ser baterista de um grupo de música popular, também revela que teve que vivenciar esse processo de mergulho e aprendizagem para compreender aquela complexidade sonora, mergulhada nas relações sociais que caracterizam o processo pedagógico. Pode, assim, realizar o trabalho de coordenação junto aos professores e monitores das aulas de percussão. Além disso, a Associação foi o primeiro lugar em que ele deu aulas em grupo.

4.4.2 AS AULAS DE PERCUSSÃO: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS MUSICAIS E METODOLOGIAS

A vivência no cotidiano da AMM, focando meu olhar para o ensino e aprendizagem musical nas atividades que envolviam a prática de percussão, ensejou questionamentos sobre a sistemática da organização dos conteúdos, da metodologia, do repertório e da avaliação. Todo esse contexto envolvia a compreensão de como, quem, porque e de que forma se ensinava e aprendia música ali. Entretanto, ia ficando claro que em torno desse processo orbitavam tantos outros contextos que estavam conectados entre si. E que seria redutora e, talvez, mutiladora uma análise que levasse em conta somente o processo de ensino e aprendizagem da música. Assim, a organização das aulas, dos conteúdos, o perfil de quem ensina e de quem aprende só poderia ser entendido a partir das interfaces que se estabelecem entre os diversos contextos, processos e interesses.

4.4.2.1 AS AULAS: O GRUPO COMO PARADIGMA

Aprender ou ensinar música apresenta-se como uma práxis cognitiva (EYERMAN; JAMISON, 1998) em que o contexto, o interesse em conhecer e o processo apresentam-se como pilares da proposta pedagógico-musical. Quando, em 2002, fiz minha primeira visita à Associação, percebi um formato de aula que se ancorava na performance, no aprender tocando em grupo o instrumento a partir do fazer, ouvindo e vendo. Existia uma sistemática de ensinar a aprender na qual a oralidade e a imitação se constituam em aspectos importantes no processo. As atividades propostas na aula eram conduzidas pelo processo imitativo, através da oralidade. O professor executa uma vinheta rítmica e perguntava “que ritmo é esse?”. Os alunos respondiam: funk, axé novo, samba-rock..

O grupo era composto de treze meninos e apenas uma menina nos tambores de primeira (fazendo o ritmo básico, nos tempos fortes). A disposição dos alunos era linear e dividida em dois grupos um de frente para outro: uma linha com o professor e alunos mais adiantados que tocam tambores, timbales, caixa, tarol e tamborim, fazendo os contrapontos rítmicos mais complexos, de frente para os que tocam tambores de primeira e de segunda que eram os naipes mais básicos do grupo de percussão. Os que ajudam na aula eram alunos mais adiantados que estavam por ali e entravam na sala para ajudar (segundo o professor Big). Todos tocavam o tempo todo. A mudança de ritmos acontecia a cada nova vinheta e aspectos como dinâmica, andamento, sincronia, foram ressaltados nessa aula. Havia uma coreografia básica em algumas músicas como, no ritmo Dragões, os meninos em que os alunos faziam gestos giratórios, com a baqueta, lembrando a coreografia de escola de samba. No Maxixe a coreografia se mostrou mais complexa, com deslocamentos laterais que exigiam mais dissociação e habilidades.

O professor não ficava muito tempo repetindo ou fragmentando partes. Integrava os passos com o ritmo e todos iam tocando e se movimentando como podiam. Big me disse que os alunos haviam começado fazer aulas há dois meses: “São quatro meses de preparação e depois eles vão para a Banda Show. Dois meses para ensinar o repertório e dois meses para ir para a Banda. Eles têm dificuldade de sorrirem, de se movimentarem e ficarem soltos quando começam; depois vão se soltando.”



Foto 44. Aulas de percussão com Luciana 2004.

Já em 2004, durante minha inserção mais prolongada, assisti, sistemática e diariamente, às aulas de percussão, com diferentes professores e monitores e diferentes turmas e horários. Marquinhos, o coordenador da percussão esclareceu-me vários aspectos do trabalho realizado nas aulas de percussão e sobre a hierarquia no aprendizado dos instrumentos da Banda. Assim, o tambor de primeira fazia o ritmo básico e era o primeiro aprendizado que se faz para participar da Banda. A percussão se constitui em atividade obrigatória como uma segunda opção para a dança ou canto para todos os integrantes. O objetivo do ensino da percussão é capacitar o integrante a tocar o repertório musical da Banda Show, desenvolvendo a musicalidade e a técnica para executar os instrumentos utilizados nos naipes da Banda: surdo, caixa, timbal, tamborim, pandeiro, repenique e instrumentos étnicos e eletrônicos.

A aprendizagem da percussão se inicia pelo surdo de 1^a, a seguir o surdo de 2^a e depois o surdo de 3^a ou corte e para os demais instrumentos a escolha era aleatória. Essa ordem também representa o nível de dificuldade dos naipes dos instrumentos da Banda. Entretanto, o aprendizado perde seu caráter linear, uma vez que aprende-se tocando e ouvindo outros naipes. Muitos alunos relatam que quando vão aprender o surdo de segunda, por exemplo, já sabem o que, como e quando tocar. A estrutura rítmica dos naipes dos surdos de primeira e de segunda é simples. Entretanto, são apreendidos na complexidade de uma estrutura rítmica que incorpora outros naipes da Banda como exemplifica a partitura do Maxixe, no Anexo E.

No começo, ouvir a rítmica sobreposta com vários naipes tocando em todas as aulas, me deixava confusa. Apesar de ser professora de música, aquele jeito de ensinar era diferente, e considerando que não sou percussionista e sim pianista, levei um tempo para aguçar minha

percepção com aquele universo sonoro sempre apresentado com uma textura complexa e várias linhas rítmicas e timbres sobrepostos.

Pude, aos poucos, observar aspectos constituintes das aulas. Mas, para isso, tocar junto com eles foi importante para aguçar minha percepção desses processos sobrepostos. A sala de aula de percussão para iniciantes e intermediários se destina às aulas de surdo de primeira, segunda e corte, sempre integradas com outros naipes do Grupo de percussão. Fica no andar térreo e tem múltiplas funções, pois além das aulas, acondiciona, em um mezanino, todos os surdos e muitos dos equipamentos e instrumentos utilizados nos ensaios e apresentações da Banda Show. Serve, também, para a confecção e reparos dos instrumentos e baquetas.

Os tambores são de diferentes tamanhos para atender às diferentes idades. Os equipamentos de som, instrumentos da Banda, materiais para show, ficam fáceis de ser deslocados, pois tem uma porta garagem voltada para a rua que permite a entrada e saída da vã que leva os instrumentos e equipamentos quando há apresentações externas. As caixas que acondiciona os instrumentos e equipamentos são especiais, com rodinhas para fácil locomoção e com estrutura para suportar longas viagens. Esses aspectos refletem que a ONG possui uma tecnologia para montagem de shows com uma pauta bastante definida da logística necessária.

As aulas têm duração de cinquenta minutos, com 15 a 20 alunos, de faixa etária diversificada. Os instrumentos dos iniciantes é o tambor ou surdo. As turmas de percussão são organizadas mediante uma lista de chamada, elaborada pela secretaria e preenchida pelo professor ao final da aula, o que permite um controle de quem está freqüentando as atividades. São vários horários de aulas oferecidos tanto pela manhã como à tarde e as turmas se encontram em diferentes níveis de aprendizado. As estratégias de ensino são semelhantes em todas as aulas que assisti: a disposição dos instrumentos com o professor e alguns alunos mais avançados demonstrando seqüência de ritmos e gêneros do repertório da Banda e os alunos praticando quase que ininterruptamente; fazem rodada de exercícios individualmente quando há dificuldades. A textura dos diferentes ritmos do repertório da Banda é complementada com os alunos mais adiantados que participam das aulas.

Não presenciei cobranças ou situações que deixassem os alunos constrangidos. A prática, o fazer musical era sempre o *mot*. O que se clareava para mim, à medida que freqüentava as aulas e ensaios da Banda eram os breques – fragmentos rítmicos que eram trabalhados como jogo de pergunta e resposta e funcionavam como chamadas – vinhetas - para cada gênero: o jongo, o funk, o axé velho, etc... É o ritmo indicador do que vem a seguir,

exige a capacidade de discriminação e são padrões que se repetiam a cada gênero. A “levada” é outra questão muito trabalhada nas aulas sendo que a repetição e a imitação eram processos utilizados para a o aprendizado do ritmo. As aulas são momentos de disciplina e concentração, com rigor no horário para começar e acabar.

Uma das características que vem se apresentando como uma constante nos contextos já descritos anteriormente é o parâmetro da representação do coletivo ou do grupo.



Foto: Magali Kleber

Foto 45. As aulas de percussão em grupo.

Em relação a como os professores organizavam a proposta pedagógica, Sivuca me esclareceu que há uma preocupação em discutir em grupo o planejamento das aulas, suas questões problemáticas, evidenciando um processo participativo na concepção e realização e acompanhamento das aulas, sempre com a anuência de Flávio.

existe meio que um cronograma a ser seguido...toda uma esquematização, por exemplo, se eu não posso dar aula hoje, a pessoa que vai dar aula no meu lugar ela sabe o quê que tem que ser dado hoje...Fazemos [o planejamento] em conjunto, eu, o Big e o Marquinhos que são os três professores responsáveis pelas aulas de percussão e aí tem os monitores: a Cíntia, a Adriana, o William e a Luciana. E aí, nós fazemos reuniões quinzenalmente, pelo menos, e decidimos a maneira que tem que ser dada a aula, o comportamento do aluno, o quê que os alunos estão tendo dificuldade, quais os pontos positivos, porque de repente o que eu não consigo em uma aula, o Big consegue e ele pode me ajudar e eu ajudar ele em um outro ponto. (CEMM_1, Silvany “Sivuca”, ex-aluna professora de percussão, 22-11-2004).

Esse relato deu indicações de como era feito o acompanhamento e a avaliação do trabalho em que Flávio participa, acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores e monitores.

O processo pedagógico musical é desenvolvido mediante um trabalho realizado coletivamente onde a vivência da experiência musical é mediatizada pela performance, que agrega estruturas rítmicas simples e complexas simultaneamente.

Considerando o formato das aulas, sempre em grupo com a presença de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, o iniciante toca o instrumento desde o primeiro momento imerso, em um contexto musical contrapontístico e polifônico, tanto no aspecto timbrístico como no rítmico. Analisando o contexto de ensino e aprendizagem musical, o grupo aparece como um forte traço na concepção da proposta pedagógica cujo desdobramento se manifesta tanto no discurso como na prática das atividades musicais. Assim, como se aprende e se ensina música, a organização das aulas, a metodologia, a performance, todas essas faces do processo, são dinamizadas pelo coletivo, que transforma um ajuntamento de indivíduos em um grupo com interesses comuns. Flávio esclarece que essa concepção já imantava o início das práticas musicais na AMM, fruto de sua experiência como músico e professor de bateria.

O processo de implantação de uma metodologia na ONG teve várias etapas, sempre buscando perceber o grupo. Uma dessas etapas foi criar uma metodologia “para ensinar, como aquela historinha do anzol, da isca, da linha. Depois foi fazer com que eles se entendessem como um grupo, que desenvolvessem uma identidade, um ideal conjunto, um sociabilizante como grupo” (Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004). Flávio enfatiza, ainda, que o próprio conceito de professor e de aula foi se transformando, onde o grupo é considerado o eixo motriz de toda a dinâmica que instala no processo:

a gente não era mais um professor de música em sua casa dando aula para os jovens, a aula já fazia parte de um contexto maior. A idéia era fazer aulinha rapidamente prá poder estar tocando com o grupo. O grupo sim... ensaiava na rua, o grupo jogava bola, porque daí eu já os levei comigo imediatamente. Eu acho que eu não só dava aula de música prá eles, eu acho que os coloquei dentro da minha vida. Eles tinham total liberdade, tocavam minha campainha, assistiam minhas aulas com os meninos do meu curso regular, saíam comigo, jogavam bola. Às vezes me procuravam só prá combinar alguma coisa, para pedir alguma coisa, mas eu notava que eles já se consideravam um grupo. E aí nós caminhamos para o batismo dessa história que foi a primeira apresentação [julho de 1996, em Campos do Jordão] (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Esse conhecimento exige um mergulho no fazer prático que só pode ser apreendido no cotidiano dos ensaios, aulas e apresentações. Tanto no ambiente das aulas como na rodinha de amigos no pátio, o que se ressalta são as trocas em grupo. Do ponto de vista da estrutura musical, o aprendizado e a performance estão imersos em um contexto sonoro complexo, onde os alunos vivenciam uma prática musical cuja textura tímbrica e rítmica que conduz ao repertório da Banda, como já foi mencionado. A metodologia aplicada em sala de aula tem uma constante: o repertório conduz as atividades das aulas e sempre envolve uma complexidade rítmica maior porque se misturam os vários naipes do Grupo de Percussão, alunos com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado, o que propicia uma vivência

musical com uma textura contrapontística. A prática isolada de uma linha rítmica de um naipe, de um passo de dança ou mesmo de uma linha melódica do grupo só acontece no sentido de se trabalhar um trecho, tecnicamente ou ritmicamente, que imediatamente se incorpora a uma textura mais complexa executada pelo grupo.

Flávio comenta como o coletivo se apresenta como um parâmetro nas atividades musicais da ONG, não visando um virtuosismo, mas antes, buscando a realização individual e do grupo:

...é fundamental e foi desde o início, para que o integrante entenda, no aprendizado de música, que essa união é o que faz o produto final bom. Essa responsabilidade com a sua parte – que a gente muitas vezes aprende tocando em orquestra – você tem o olhar do maestro, você tem o olhar do outro companheiro que toca lá às vezes a mesma coisa que você; se você toca mal, isso também existe aqui, então existe a vontade de tocar bem, .tocar igual ao que toca bem ao seu lado. É parte do pertencimento. Quer dizer, o menino não toca bem por um ideal técnico musical, ele não quer ser um virtuose de um instrumento, ele quer tocar bem porque tocar bem faz parte desse pertencimento, dessa identidade (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

O foco no jovem e a construção de um pertencimento em torno dos valores da ONG mediatizado pela música podem ser considerados como um dos eixos do processo pedagógico:

aqui, na verdade, com essa questão do jovem e o pertencimento dele ao nosso macro, ele não tem a chance de enxergar ele unicamente, ele tem que se enxergar em meio, fazendo parte de um processo coletivo. Então, ele não toca sozinho, ele não aprende sozinho e ele não constrói sozinho. A Banda faz sucesso porque ele toca o surdo dele lá no cantinho, no meio de uma centena. Mas ele tem que ter competência, ele tem que ter a responsabilidade... entender que ele está incógnito lá e porque ele está em meio a muitos, então essa responsabilidade é uma responsabilidade ligada ao pertencimento, quer dizer, à identidade de ser dos Meninos do Morumbi. Estamos permeados por um pertencimento muito parecido com o da escola de samba... Então, eu acho que essa idéia do grupo, essa idéia de orquestra, também, ela é o centro da idéia do ensino e do aprendizado de música aqui (CEMM_1, p. 12-13, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

4.4.2.2 AGREGANDO O CONHECIMENTO DA ESCOLA DE SAMBA AO PROCESSO PEDAGÓGICO

Muito embora a Associação possa ser entendida como um espaço constituído e legitimado para se ensinar e aprender música, os processos advindos dos espaços informais, como a escola de samba, emergem tanto no discurso como na prática. Esse destaque para a escola de samba torna-se significativo, pois se apresenta como um outro parâmetro agregado à concepção pedagógica. Estudos realizados mostram como as escolas de samba representam

um espaço dos negros, segregados no morro e favela, para expressarem sua capacidade de organização, de reafirmar sua cultura e se divertir (PRUDENTE, 2003; GONÇALVES, 2003; PRASS, 2004). E tocar em grupo, como pressupõe Flávio, não é ficar buscando perfeição ou o ideal estético e técnico. É próprio da escola de samba onde os “professores” visam muito mais o resultado global do que, propriamente, o processo individual de seu integrante.

Entretanto, Flávio reconhece que na AMM existem várias categorias de performances, de acordo com o nível de execução e quantidade de instrumentos que tocam – tem um grupo que toca, com competência, todos os instrumentos de percussão da Banda – fruto do interesse e esforço individual que o integrante tem, o que significa que a idiossincrasia e a alteridade têm lugar nesse contexto coletivo. Além disso, Flávio destaca que, por conta de uma demanda que surgiu, relacionada à questão de gênero, tem um novo tipo de integrante que dá aos meninos da percussão a oportunidade de aprender a fazer coreografia com o instrumento, antes uma atividade mais específica do sexo feminino: “Então, para isso criou-se um outro curso, uma outra demanda na dança, que é curso de dança para percussão, porque eles queriam aprender também a fazer as coreografias dançando.”

Por outro lado, pude notar que em 2004 o número de meninas que participavam das aulas de percussão era bem maior do que em 2002, quando aconteceu a minha primeira visita.

Flávio criou arranjos específicos e composições que compõe o repertório da Banda Show e todo esse repertório conduz as aulas. Sua proposta pressupõe uma ordem no aprendizado dos instrumentos da Banda que não é, necessariamente linear, mas há um grau de complexidade de um naipe para o outro. Os ritmos do Grupo de Percussão foram sendo estruturados com as idéias de Flávio e dos professores que, de acordo com o avanço do grupo, foram acrescentando novas estruturas e novos naipes ao repertório. Sivuca, que começou a estudar com Flávio, é hoje um dos baluartes da Banda. Tornou-se uma percussionista profissional e conta como se tornou parceira na criação dos arranjos, ao mesmo tempo em que ela ensinava também aprendia e buscava novos olhares dentro e fora da ONG:

...primeiramente só tinha a bateria com surdos, timbales, caixas, tamborins e aí depois nós começamos a colocar outros instrumentos... o Flávio, como músico, tem o conhecimento de um monte de instrumento. Mas como eu vou estudando, eu tenho uma visão do global e ele mais que eu. Eu, também, fui ajudando e falei “Ó Flávio, vamos colocar isso aqui, isso aqui é legal... ó, porque nós não fazemos assim?”. Tanto é que hoje, ele já me dá liberdade prá eu criar os ritmos. Por exemplo, já criei dois ritmos, sozinha: o tamborim do ‘Aquarela do Brasil’, que é super difícil prá eles tocarem e um que está entrando agora pro repertório, que é da Sandra de Sá, Olhos Coloridos. E ele já me deu liberdade de já estar fazendo esse ritmo... prá todos os naipes da percussão. E aí sempre que ele cria alguma coisa ele me pergunta o que eu acho. E eu falo: “Ah Flávio, vamos fazer assim!”, sempre no conjunto eu e ele. Até mesmo nesse último eu e ele trabalhamos em conjunto. Eu e o Flávio, nós temos um link muito grande na parte musical. Nós combinamos muito, até mesmo tocando.

às vezes ele olha prá mim e eu olho prá ele e a gente já sabe o que um e o outro vai fazer. A gente meio que se conversa por olhares, musicalmente falando... eu estou com ele desde que ele começou...(CEMM_1, Sivuca, ex-aluna professora de percussão, 22/11/2004).

Nessa mesma linha, pode-se notar no discurso dos monitores das aulas e funcionários, uma significativa representação positiva dessa experiência propiciada pelo processo pedagógico-musical na AMM. Os entrevistados revelam que vivenciaram a experiência de aprender a tocar e se relacionar com a música de forma positiva. E, geralmente, o contato deles com um instrumento musical e com um processo sistemático de aprendizagem foi propiciado pela ONG.

4.4.3 A ATUAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DOS MONITORES MULTIPLICADORES: ASPECTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICOS

O fato da Associação ter em seu quadro de professores Sivuca, Marcelo Big e monitores como Cíntia e Luciana, revela uma característica que parece ser um traço das ONGs: formar multiplicadores que são fruto do trabalho realizado na própria instituição. A busca de um caminho para investir na capacitação dos monitores tentando suprir uma necessidade de formação para esse tipo de atividade, é comentado por Ligia que problematiza a questão e reconhece as suas diversas dimensões. Um dos pontos ressaltados por ela é a necessidade de se criar espaços para a formação dos monitores que atuam na AMM. Sua análise foca dois aspectos importantes. Primeiro, o ligado às habilidades musicais que estão sendo acompanhadas semanalmente por Marquinhos para uma atuação didática mais consistente nas aulas de percussão. E o segundo aspecto, trata-se das relações interpessoais que envolve

ele com outros jovens, dele com a criança, dele como indivíduo, com outros, isso também de alguma forma está sendo pensado e elaborado de que forma eles poderiam receber essas habilidades pessoais que é o que eles não têm. Em muitos momentos eles são engolidos e ficam na mesma linha do jovem que ele ensina. Ele não consegue se diferenciar. E quando ele fica no mesmo nível, muitas vezes ele briga por poder, ele não consegue quebrar essa coisa... (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 09/11/2004).

Nesse sentido, foi estruturado e desenvolvido o Projeto Tambor Embaixador realizado nos anos de 2002 e 2003 com a participação de vários alunos e professores da AMM, sendo um momento e acontecimento bastante citado pelos participantes da pesquisa.

4.4.3.1 O PROJETO “TAMBOR EMBAIXADOR: ECOS E REPIQUES DO FUTURO”: UMA EXTENSÃO DA AMM NAS COMUNIDADES

Se todo mundo pudesse passar um pouco do que sabe pro próximo, aqui dentro mesmo seria melhor, todo mundo sabia tudo, sairia tocando, todo mundo teria oportunidades para apresentações e ia ser bem melhor aqui dentro, entendeu? O que eu posso fazer pelo próximo em termos da música, ensinar o que eu sei, eu faço. (Luciana, ex-aluna, monitora de percussão)

O Projeto Tambor Embaixador foi realizado entre os anos de 2002 e 2003 em parceria com o Instituto Credicard e teve como objetivo capacitar vinte adolescentes, alunos participantes da AMM. Esse Projeto foi desenvolvido com o objetivo dos monitores da AMM estenderem as atividades do Projeto para o interior de outras comunidades pobres, ensinando instrumentos de percussão. Tal iniciativa propiciou aos jovens situações para desenvolverem suas habilidades artístico-musicais visando vivências que possibilitassem a experiência de ensinar instrumentos de percussão nas comunidades assistidas pela Associação. O foco no processo coletivo foi um dos parâmetros e na primeira etapa os jovens participaram de aulas interativas, teóricas e práticas, oficinas musicais, aulas de fotografia e informática, além de vivências grupais, workshops, seminários, trabalhos de campo e saídas externas oferecidas na AMM.

Os jovens passaram a atuar como multiplicadores com foco no campo musical visando a elaboração de projetos coletivos de trabalho para atuação na comunidade através da realização de oficinas musicais nas comunidades de Paraisópolis, Jardim Jaqueline e no Posto de Orientação Familiar do Colégio Porto Seguro - POF, onde ensinaram para crianças e jovens entre 7 e 17 anos os ritmos tocados pelo grupo artístico Meninos do Morumbi.

O objetivo desse projeto foi “criar contextos de aprendizagem por meio da atividade artístico-cultural de percussão, viabilizando o desenvolvimento humano e social dos jovens e

uma atuação pró-ativa nos contextos aos quais pertencem”¹². Outro aspecto vivenciado foi o exercício para a realização do trabalho em equipe, que envolve a capacidade de trabalhar os conflitos, de exercitar a liderança e de ampliar a perspectiva sociocultural e vivenciar situações de ensino e aprendizagem em que eles ocupavam o papel da pessoa que ensina. A realização desse projeto ensinou que os monitores exercitassem suas habilidades de planejar, executar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos.

Nair destaca e esclarece como que esse projeto foi pensado e desenvolvido musical e didaticamente, juntamente com Flávio e Ligia, para instrumentalizar os jovens no conhecimento “folclore afro”. O objetivo foi proporcionar uma experiência na qual eles “iriam ser embaixadores do ‘Meninos do Morumbi’ nas comunidades, saber qual a origem dos nossos ritmos [...] que deu origem ao maracatu, ao samba, ao maxixe [...] foi um trabalho feito de consulta aos livros, deles ouvirem e verem vídeos, para instrumentalizá-los”. Nair acompanhou a parte comportamental junto com a Ligia nas comunidades de Paraisópolis e União dos Moradores onde eles davam as aulas. Sua atividade focou os processos de como lidar com as dificuldades de ensino e aprendizagem que aparecessem nos grupos (CEMM_1, Nair, coord pedagógica, 17/11/2004).

Antes deles irem atuar na comunidade, Nair e Ligia preparavam atividades que simulavam situações “como se você estivesse [...] E sempre eles exageravam no papel do aluno: o aluno indisciplinado, o aluno que interrompia o que estava acontecendo, que chegava atrasado e como lidar com essas situações”. E essa preparação ensinava a reflexão sobre o papel de cada um e as inúmeras possibilidades de situações que se podem encontrar. Segundo Nair, os monitores levaram a proposta com responsabilidade e “foi muito interessante ver o respeito que eles tinham pelos aprendizes, pelos jovens, crianças que iam aprender; a preocupação de saber se estavam aprendendo”, destacando que foi uma experiência que proporcionou um amadurecimento em vários aspectos para todos os participantes.

Nair revela, ainda, que foram muitas as dificuldades para por em prática esse projeto, pois alguns jovens não tinham sequer o primeiro grau completo, tinham dificuldade com a linguagem musical e, até mesmo, dificuldades comportamentais básicas para se relacionar. Entretanto, ela considera que

Eles executaram um trabalho muito bonito...passaram a ser líderes e vistos como líderes pelos alunos, como personagens importantes que estavam ensinando música para eles.E eles acabaram, depois, trazendo os jovens aprendizes aqui para o Projeto. Então, eu acho que não era uma estrutura tão grande e tão forte de poder mudar uma comunidade como é Paraisópolis que tem 70 mil habitantes. Mas eu acho que para

¹² <<http://www.meninosdomorumbi.org.br>>.

eles serviu como uma aprendizagem que eles podem, de repente, desenvolver uma atividade no futuro (CEMM_1, Nair, coord pedagógica, 17/11/2004).

E em relação ao que esse projeto significou para eles e para a Associação, Nair enfatiza que muitos “...até mudaram o comportamento. Porque há uma inversão de papéis: eles passam de alunos a professores. E eles começam a ter a visão de outra forma, da própria comunidade, do ensino, do jovem. Isso tudo porque eles passam a ser professores”.

4.4.3.2 O PROJETO “TAMBOR EMBAIXADOR” E O TRABALHO DE CAPACITAÇÃO DOS MONITORES

Luciana foi selecionada para atuar no Projeto Tambor Embaixador o que contribuiu para sua atuação como monitora das aulas de percussão na AMM. Essa ação lhe oportunizou um aprendizado importante e uma extensão das atividades da AMM em outros locais:

Fiz, fiz parte do “Tambor” e prá mim foi uma grande história!... nossa, foi o melhor Projeto que eu fiz. Foi importante, porque o primeiro obstáculo era fazer uma ponte entre as comunidades que eram três: Jaqueline, Paraisópolis e Porto Seguro com a ONG aqui “Meninos do Morumbi”. O intuito era trazer as crianças que ficavam na rua, saía da escola, não tinham o que fazer assim, não tinha atividades prá lá e vir prá cá. E a gente ia até as comunidades e dava aula prá eles. Na segunda-feira a gente ficava aqui no projeto aprendendo como lidar...(CEMM_1, Luciana, ex-aluna e monitora de percussão, 21/09/2004)

Seu relato revela a metodologia e estratégia didática utilizadas para realizar o trabalho de capacitação, enfatizando que o aprendizado e a orientação de profissionais da AMM foi um dos suportes para se desenvolver a parte musical e funcionava como um modelo para que eles atuassem nas comunidades:

No ano de 2002, Ligia e Nair começaram o trabalho e foi ensinando a gente como se comunicar com uma criança e aprendemos tudo. Tinha aulas de teoria, com o Beto Caldas e a gente, também, já sabia todos os toques dos “Meninos”. E do jeito que a gente aprendia aulas, a gente passava, que é o que eu faço hoje. Tudo o que eu aprendo eu passo... eu procuro passar pro próximo. A gente ia até as comunidades de quarta-feira, dava aula, tinha dois horários na comunidade de Porto Seguro, das quatro e meia e outro das cinco e dez, a gente dava duas aulas lá e o resto do tempo era aqui no projeto de segunda e quarta. Aqui, a gente desenvolvia o trabalho de como a gente ia atuar na comunidade (CEMM_1, Luciana, ex-aluna e monitora de percussão, 21/09/2004).

E ela relata como, na sua percepção, eram organizadas as atividades para a preparação das aulas nas comunidades e pode-se perceber que a interação interpessoal,

exercícios de auto-percepção e de percepção e conhecimento do contexto eram conteúdos trabalhados, além dos específicos musicais. “Chegar lá e dar a aula” não era o mais importante, em um primeiro momento, nesse trabalho que Luciana vivenciou. Outras questões eram emergentes e necessárias para se preparar e pensar no trabalho em educação musical especificamente:

Foi muito importante essa experiência, porque tudo o que a gente fez lá, a gente passa aqui. Mas, aqui é mais fácil, porque lá, a gente está na comunidade deles, eles faz o que quer, assim em termos, e é uma comunidade muito carente lá, pequeno lá o bairro do Porto Seguro, mas Paraisópolis já é bem grande e a gente teve também que, não só ir lá chegar e dar aula, mas sim também conversar, ir nas escolas, fazer uma prop.anda do nosso trabalho, [falar] que a gente ia passar lá prá eles... nossa, a gente trabalhou muito, fazia os cartazes, fazia as matrículas deles, a gente cresceu muito nisso, criou uma responsabilidade maior e isso foi o ano de 2002 (CEMM_1, Luciana, ex-aluna e monitora de percussão, 21/09/2004).

Cíntia também participou desse Projeto e, em uma de nossas conversas, fala dessa experiência, evidenciando que o processo exigiu dedicação, esforço e capacidade de envolver o público alvo na proposta, como ela relata:

Fiz, fiz parte do “Tambor”, foi uma história bem grande! Foi o melhor projeto que eu fiz. Prá mim foi importante, porque o primeiro obstáculo era fazer uma ponte entre as comunidades que eram três: Jaqueline, Paraisópolis e Porto Seguro com a ONG aqui “Meninos do Morumbi”. O intuito era trazer as crianças que ficavam na rua, saía da escola, não tinham o que fazer assim, não tinha atividades prá lá e vir prá cá. E aí muitos a gente trouxe, assim, contando no geral, acho que a gente trouxe cinquenta crianças e adolescentes. A idade de fazer essa parte era dos 7 aos 17. A gente levava instrumento e todo o necessário prá lá. Tinha que achar primeiro uma parte prá gente poder estar colocando os instrumentos, as crianças em uma sala segura prá estar acontecendo as aulas (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e professora de percussão, 18/11/2004).

Cíntia destaca que vários aspectos relacionados à logística do Projeto foram parte do aprendizado: “A gente correu muito atrás e teve primeiro que pesquisar nas comunidades todas, independentemente de qual fosse, todas seguiram o mesmo processo. A duração da procura da comunidade foi uns três meses..”. Essa atividade implicou o refinamento do olhar para aspectos da comunidade relacionados à suas várias dimensões e características. “Foi uma grande história mesmo, até fico brincando com o pessoal lá, tem gente da comunidade que gostou e veio até mesmo sem a gente dar continuidade lá, porque o nosso procedimento era dar continuidade, fazer o “Tambor 3”, o que não aconteceu por falta de infra-estrutura.

Essa foi a primeira experiência de Cíntia ensinando música. E não foi fácil para ela no começo: “Primeiro, assim, você não sabe o que fazer, você está lá, tem que fazer... como eu fui uma das escolhidas prá dar aula e eu já fiquei meio assim... eu fui escolhida e

amei...tava tudo preparado, era você chegar e fazer, mesmo que não soubesse, que foi o meu caso”. Mas, foi na prática que ela desenvolveu sua capacidade de ensinar, aprendendo com os outros:

...Eu fui pegando o que eu aprendi, eu fui pegando dos outros que me ensinaram, tanto no lado do grupo [do Tambor] quanto dos “Meninos do Morumbi” que a gente já tinha entrosamento com o pessoal que dava aula, foi muito... difícil, praticamente, mas deu tudo certo. Foi através desse Projeto que a gente teve [a oportunidade], que eu batalhei bastante prá estar aqui hoje (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e professora de percussão, 18/11/2004).



Foto 46. Tambor Embaixador na Comunidade de Paraisópolis (2002).

4.4.3.3 A FORMAÇÃO DOS MONITORES DA PERCUSSÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Marquinhos fala sobre a atuação dos monitores em sala de aula e, traça um paralelo interessante entre o processo de aprendizagem que eles tiveram e sua própria experiência de aprender música naquele contexto, na qual o destaque vai para o “aprender ouvindo” e da importância da formação no que tange ao aspecto socioeducativo de um trabalho dessa natureza:

Os monitores são ex-integrantes. Agora a gente está com três monitores dando aula. A Cíntia, o Adriano e a Luciana. Eles são formados aqui, eles aprenderam como eu, ouvindo. A diferença é que eles não têm a experiência que eu pude ter. Até porque eu sou muito mais velho do que eles. E, então a gente resolveu fazer um curso de teoria prá eles, eu estou dando esse curso segunda e quinta-feira prá eles darem uma melhoria no repertório didático deles. E agora a gente vai começar... um encontro com a Dra. Ligia e com a Nair, prá melhorar no aspecto social do trabalho com os adolescentes, porque eles têm, praticamente a mesma idade dos alunos... (CEMM_1, Marquinhos Silva, coord. e professor de percussão, 10/11/2004).

Sob o ponto de vista musical, Marquinhos considera que os monitores “são extremamente talentosos, por eles aprenderem tudo e ainda conseguirem ensinar o que eles aprenderam, sem ter uma base teórica!” E destaca que para ele foi fácil de aprender porque “assimilava a parte rítmica com a parte escrita, então eu memorizo... tem a memorização de ser muito mais rápida”. Marquinhos faz uma avaliação como professor e músico que destaca a capacidade dos monitores de superem barreiras de várias ordens para conseguir realizar esse trabalho de monitoria, com competência, como ele mesmo coloca:

Eles passaram anos aqui, anos eu digo uns dois ou três anos tocando aqui, e conseguiram assimilar tudo isso. Além de assimilar tudo isso, eles tiveram que, com toda a fragilidade deles, a falta de conhecimento musical e de experiência de vida e de convivência com aluno, eles conseguem passar todas essas informações pros alunos. Quer dizer, na verdade eles são melhores do que eu até, porque eu tive mais tempo prá aprender, né, então o que a gente tem que fazer às vezes, é moldar um pouco mais e falar: “Olha, vai por esse caminho aqui, mas não é que eu tô querendo dizer que você está errado. Eu tenho um pouco mais de experiência e então se você fizer isso aqui, vai ser melhor do que aqui...”. Eles têm aceitado bem (CEMM_1, Marquinhos Silva, coord. e professor de percussão, 10/11/2004).

4.4.4 OS PROCESSOS DE ORALIDADE E A IMITAÇÃO: COMPONENTES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

O processo de oralidade e a imitação ressaltam-se como componentes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos Meninos do Morumbi (MM). O repertório dos MM foi construído aos poucos e do ponto de vista musical foi considerado a possibilidade que eles pudessem estar respondendo às dificuldades. Assim, a oralidade foi uma das vertentes dessa sistemática. Entretanto, a oralidade, de acordo com as argumentações de Flávio, não funciona como um fim, mas um meio potencializado em uma proposição sistemática de educação musical:

Eu tive que começar ensinar e a gente hoje muito ainda é através da oralidade. Mas desde aquele primeiro dia de aula eu peguei caneta e partitura e tive que escrever e foi fundamental porque hoje nós temos um monte de meninos que são monitores na área de música e na verdade são meninos que não fizeram curso específico de música fora daqui.... (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

A oralidade funciona como uma ponte para se trabalhar a prática e conteúdos musicais que sejam padrão ou tenham algo para os alunos por meio do qual a ampliação se constitua em algo sistêmico e sistemático. Flávio lança mão do recurso de pergunta e resposta

como procedimento didático-musical para estimular a participação do aluno. Seus argumentos revelam que ele reconhece a importância do conhecimento musical, perpassando pela estrutura da linguagem, sua estética, sua complexidade para não reduzir a imitação a uma prática de mera repetição. Destaca, ainda, que a capacidade de entender os processos musicais vividos contribui para que os alunos possam tornar-se multiplicadores da proposta:

Mas na hora de ensinar, tem que passar pela engenharia, você não consegue passar essa oralidade com eficiência se não for pensado academicamente antes, quer dizer, você ensina através da oralidade mas tem que fazer toda uma estrutura acadêmica antes, senão você não consegue criar um sistema exatamente e fazer com que, no final de um certo percurso, eles possam se tornar multiplicadores. Então, hoje você tem um monte de menino que pode dar aulas aí de percussão e nós tocamos 30 canções, porque eles na verdade entenderam, através da oralidade, até um certo ponto, porque tamborim essas coisas começam a ficar mais difícil, mas ao chegar num determinado ponto no fim do repertório, quer dizer, tocar todas as canções e aprender todos os instrumentos, eles acabam absorvendo essa engenharia junto. (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Os depoimentos dos primeiros MM apresentam coerência com esse pensamento de Flávio. Claudinei revela nesse diálogo comigo quantos aspectos estão presentes no processo de aprender por “ouvidão” e como o modelo apresentado por Flávio foi fundamental para que eles tocassem:

O Flavão pegava muito no nosso pé assim na época, que nós ia pro... ficar olhando, no ouvido e não por ler e ele passava lá escrevendo no quadro: “Ah lê, então não sei o quê, toca isso!”. Aí chegava prá tocar e nós não tocava. Aí ele ia lá e tocava e tocava, porque nós ouvia. Ficava ouvindo e olhando só, ah... é esse tempo tal, um, dois, três... e aí eu entrava no tempo. Ele ficava puto com nós por causa disso, que ele queria que nós lesse mesmo! E aí nós tinha que ir lá e ler e tudo. Então aprendi lendo e ouvido. Mais por ouvido... você lendo é mais difícil. Porque eu estou ouvindo um swing ali, eu consigo, tipo, pegar o ritmo e pegar, entendeu? Demora um pouquinho, mas você pega, você desencana no negócio e pega. Mas, se você for mesmo prá ler... eu sou meio travado nesse negócio de ler música. Mas eu tento, vou empurrando com a barriga (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

E nesse processo ele conta quantos instrumentos aprendeu e como foi se envolvendo com a música através de uma ação performática emoldurada por um contexto significativo para ele que não havia tocado nenhum instrumento musical até então:

Nunca, nunca tinha visto na minha vida. Instrumento eu via nas escolas de samba, aí eu ficava vendo os caras na televisão, mas não achava tão legal e nem me interessava muito por tocar, entendeu? E nem gostava. Mas depois que eu comecei a tocar, meu, nossa, lá na rua, tocava ali na rua ali lá embaixo [na antiga sede], aí que era mais melhor ainda. Aí que eu comecei a tocar. Comecei tocando com o caxixi de madeira, com o caxixi eu fiquei uma semana, nem uma semana, fiquei uns cinco dias com o caxixi e do caxixi já prá um... que era o rebole de 16, que era um pequenininho, que era segunda e daí eu fiquei mais ou menos um mês nisso aí, mudei e já fui pro corte e do corte já fui pro tamborim e aí eu fui mudando..hoje toco

surdo de primeira, segunda, terceira, toco o timbal, sei tocar alguma coisa do tamborim... (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

Silvinha lembra que aprender a tocar os instrumentos da Banda foi natural: “a gente fazia as aulas, antigamente era mais gente por salas, eu aprendi a tocar de ouvido porque a gente ensaiava sempre e só foi aperfeiçoando depois... porque era o mesmo toque sempre. A gente sempre ficava lá dançando mas ficava olhando a percussão”. Ela destaca que aprendeu muitos toques com o “o pessoal que já tocava”, interagindo. E nesse *continuun* do cotidiano da ONG foi se construindo como integrante da Banda, enfrentando os desafios.

Pavilhão reconhece que aprendeu a ler partitura, mas destaca que aprender por “ouvidão” foi um recurso muito importante:

“No começo era só ouvidão mesmo, porque eu não sabia ler, não tinha noção de partitura e tal e aí era só ouvido. Olhava os outros fazendo e fazia igual. Hoje, músico tem que ter ouvido. É a parte principal do músico... tem que ter uma noção de timbragem, super importante... (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004)”.

4.4.4.1 PROBLEMATIZANDO ORALIDADE E IMITAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

Embora a questão da oralidade e imitação, seja um processo reconhecido por muitos professores como legítimo para se ensinar e aprender música, Tio Magno, professor de bateria, é relutante em aceitar sem questionar muitos aspectos, evidenciando um conflito com a concepção pedagógica. O fato dos alunos tocarem o instrumento, e até mesmo improvisarem não denota para ele que estejam construindo um conhecimento. Para ele, a ênfase está no condicionamento, como ele me disse em nossa conversa:

TIO MAGNO — O que é condicionamento? [...] Você pode ver muito bem um garoto tocando muito bem um tamborim ou um pandeiro e achar excepcional, mas eu peço prá ele fazer um bolero, uma valsa, ele não sabe o que é. E o músico não é isso, o músico ele está apto a tudo.

MAGALI — Mas a proposta do projeto não é formar músico, então...?

TIO MAGNO — Mas então... aí então qual seria a proposta? É só dar esse lazer nesse tempo da criança? E sua formação? É isso o que eu quero dizer! E a sua intelectualidade, onde está indo? A sua personalidade? Nós temos, nós damos muito lazer a eles, eles têm uma mordomia muito grande tanto na alimentação como no próprio divertimento, mas pouco conhecimento, porque não é exigido. É o caso do inglês; nós temos inglês, mas são poucos os que se aprofundam. Compreende? Então nem nós exigimos de que ele estude e nem os pais e nem a escola lá fora tampouco.

Assim está nossa sociedade. E como estou dizendo, a grande dificuldade que eu senti aqui, é o que eu chamo preguiça dentro da nossa sociedade, de querer raciocinar, de querer estudar, de querer ler. Eles querem fazer as coisas imitando, imitando. Fazendo aqui como se fosse uma coisa descartável e a música não é isso, né. É conhecimento em cima de conhecimento. Para você ter a idéia do que eu quero dizer, eu tô te falando prá você com grande honestidade, grande honestidade, sem um tipo de vaidade mesmo em meu coração (CEMM_1, Tio Magno, 17/11/2004).

A leitura e a escrita musicais são valores importantes para ele no que tange à idéia de ensinar a aprender música. É um paradoxo que se apresenta nas concepções pedagógicas do corpo docente. Mesmo se tratando de música popular, a fala de Tio Magno é marcada pela crença de que saber música significa saber ler música e seu esforço como professor parece se voltar para desenvolvem os alunos a capacidade de adquirir autonomia e criar:

Porque eu ainda vejo crianças de 13, 15 anos com tanta dificuldade de pensar, que música é matemática e o pouquinho que eu quero transmitir prá eles, passa a ser uma dificuldade quando ele começa a pensar. Eles gostam de fazer coisas imitativas! Você primeiro faz e eles repetem o que você faz. E eu aqui, como músico, eu ensino a música e peço para eles pensarem para poder criarem (CEMM_1, Tio Magno, 17/11/2004).

Esse valor da leitura musical, imprimindo um atributo essencial para se entender a identidade do músico, emerge também na fala de Big, um professor que conduz as aulas com competência, valendo-se de seu conhecimento prático dos ritmos, dos estilos e principalmente de sua capacidade performática, pois toca vários instrumentos e tem experiência de palco.

Esse aspecto tem sido discutido no campo da Educação musical. Arroyo (1999) toma como referência a análise comparativa de quatro sistemas de ensino e aprendizagem musical¹³ feita por Trimillos (1998) e destaca que a notação musical é

um aspecto crítico da cultura erudita européia, por ser indispensável no processo de criação e transmissão cultural dessa música. Para a cultura da *música popular*, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante no processo de criação e transmissão de tal música; ler e escrever música é dispensável (ARROYO, 1999, p. 227).

¹³ “em contextos distintos – Hãlau, Musikhochschule, Maystro e Ryu-há – feita pelo etnomusicólogo Ricardo Trimillos (1998), análise focalizando aspectos ‘críticos e casuais’ das culturas musicais às quais aqueles sistemas estão atrelados”. (ARROYO, 1999, p. 277).

4.4.4.2 OS PROCESSOS DE IMITAÇÃO E ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOS MONITORES

Cíntia lembra detalhes de como foi seu início de aprendizagem na Associação, destacando que foi do básico

...Como todo mundo começa hoje, do surdo de primeira, vem as técnicas, como segurar o surdo, posição de baqueta, como colocar talabaque, postura que é o principal, né, que o surdo no momento que a gente pega assim, é levinho, mas conforme vai passando, ele vai pesando, porque você vai colocando ele na posição certa. Aí eu passei pelo surdo de primeira, são seis naipes: primeira, segunda, dezesseis, corte, caixa, timbal e tamborim. Aí eu passei por todos, praticamente, eu hoje fico mais no tamborim e aí foi indo. (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e monitora de percussão, 18/11/2004).

Luciana, monitora das aulas de percussão, já assume com competência as classes dos iniciantes e intermediários. Adota o formato de aula que experienciou na prática. Aprendeu a tocar todos os instrumentos de percussão, inclusive os étnicos. Toca na Banda e, nesse diálogo, relata como foi seu processo de aprendizagem:

Nem sabia o que era surdo, não sabia diferenciar nada. Depois de um tempo é que eu fui vendo que música não é difícil, basta você estudar. E eu não tinha vontade nenhuma pela música e depois que eu entrei aqui nos Meninos do Morumbi, quis me aprofundar mais e agora no ano que vem até pretendo fazer faculdade de música. Quando eu entrei, entrei fazendo o surdo de primeira que é o que todo mundo começa a fazer. Aí depois aqui é surdo de segunda, mas eu nem aprendi o surdo de segunda, já fui direto pro corte já, porque antigamente era mais fácil. Quando você tem vontade você aprende mais fácil, se interessa, você vai pegando de ouvido mesmo, porque aqui é muito do ouvidão (CEMM_1, Luciana, ex-aluna e monitora de percussão, 21/09/2004).

Essa fala destaca um processo ou um recurso para uma forma de aprender que vem sendo discutida e pautada por muitos educadores musicais considerando a sua frequência e consistência nas pesquisas acadêmicas realizadas.

A oralidade, o aprendizado pelo “ouvidão”, foi uma constante nos depoimentos dos todos os entrevistados que aprenderam percussão lá e que faziam parte da Banda. Luciana aprendeu a ler partitura e a tocar todos os instrumentos de percussão da Banda. Fala com simplicidade sobre seu processo de aprendizado e ressalta a importância da oralidade e da imitação no seu desenvolvimento de performer e como isso é incorporado na dinâmica das aulas. Luciana fala que aprendeu muito de “ouvidão porque aqui a gente não estuda muito a teoria, nas aulas mesmo é tudo prática, só de ouvido... é assim, toca no dois, no quatro, são tantos toques e você tem que pegar, vai pegando”. E explica que “o tempo na música é

dividido em quatro – o compasso – e aí você vai tocar no dois e no quatro.” Como exemplo, ela cita como aprendeu tocar o surdo de primeira no ritmo do samba: “aí você toca 1, 2, 3, 4; 1, tum [tocando], 3, tum e aí você vai tocando no dois e no quatro, pegando de ouvido. E aí depois eu aprendi o corte, que é o surdo de terceira”.

O destaque na fala de Luciana é que sua atenção para aprender a tocar os diferentes ritmos do repertório foi centrada no ouvir e perceber a pulsação e nos tempos do compasso. Durante minha inserção, ao participar das aulas de percussão, o processo foi ficando explícito de como, o que e de que forma eles aprendiam.

Cíntia conta: “muitas vezes eu já pensei em desistir porque eu achava que ia ser difícil... a parte teórica”, revelando que essa foi uma dificuldade no seu processo de aprendizado. Tocar somente de ouvido parece ter uma minimização do papel do músico e ler e tocar com partitura, ler e escrever a grafia musical significa uma condição importante para ser monitora:

Hoje eu já estou mandando bem, assim, em algumas partes. Mesmo antes de estar virando monitora... eu tentava escrever partitura sozinha, muitas vezes acertava... porque você tocar de ouvido é a pior coisa. A gente até brinca que pegar as coisas de ouvido é burrice... Porque você, por mais que você saiba aquele som, você pegar por ouvido, você vai tirar ele certinho, mas na hora de você passar prá partitura, não vai sair... você ouviu uma coisa e vai escrever outra. E acontece isso comigo quando eu escuto uma coisa assim, que eu vou passar prá folha, totalmente diferente. Aí a gente vai pegando um pouquinho, mas a melhor parte é a teoria... porque agora não sei se é porque eu já estou aprendendo mais, mas prá mim pegar ela é melhor... montar qualquer som.... prá tocar em surdo, timbal, caixa, teoria é bastante importante (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e monitora de percussão, 18/11/2004).

Além das aulas de surdo, pude ainda observar as aulas de caixa e timbal conduzidas por Sivuca. O trabalho em sala segue a mesma dinâmica das aulas de surdo, entretanto, nessas turmas mais adiantadas, há uma maior exigência técnica, de condicionamento físico e espaço para improvisação na roda do grupo. Prevalece o processo da oralidade no ensino e aprendizagem por imitação em que a repetição é realizada com atenção à sonoridade, precisão rítmica e técnica para atingir o nível de exigência colocado por Sivuca. Ela utiliza várias estratégias como a alternância equilibrada das mãos segurando as baquetas e praticando, lentamente (D (Direta) DE (Esquerda) D DEDE – em duas células de quatro semicolcheias) para depois ir acelerando até chegar no andamento da música ou gênero trabalhado. O movimento do corpo

é solicitado para que o vivenciar o ritmo. Os alunos parecem não ter vergonha de errar, mesmo quando cada um tem que fazer o ritmo sozinho na roda do grupo e improvisar, sobre o modelo estudado. O pulso e o andamento eram ressaltados



Foto 47. Sivuca ensinando timbal.

como parâmetros essenciais na execução. “Errou continua, vocês estão aqui para aprender, não tem que ter vergonha. PULSA!” diz Sivuca. Tocar caixa significa já estar em um dos estágios mais avançado na Banda. Os padrões rítmicos são complexos e exigem uma técnica apurada de extração das inúmeras possibilidades tímbricas do instrumento.

O processo de imitação funciona na AMM como um dos eixos condutores do processo de aprendizagem musical sistemático no trabalho desenvolvido pela ONG. Mas, o caráter lúdico está em evidência no processo pedagógico-musical porque os jovens expressam prazer por estar naquele espaço, quer seja tocando, aprendendo algo, representado a AMM nas apresentações ou encontrando-se com os amigos.

4.4.5 A BANDA SHOW

“É uma Banda! Eu tenho uma Banda, eu não sou o padrinho de um projeto social...”

Flávio Pimenta, regente da Banda.

4.4.5.1 ASPECTOS FORMAIS E MUSICAIS

A Banda Show Meninos do Morumbi (BSMM) é o resultado do trabalho realizado nas aulas de canto, dança e percussão. Como já dito anteriormente, é constituída pelo Grupo de Percussão, pelo Grupo Vocal Feminino e pelo Grupo de Dança. O repertório executado nos ensaios e apresentações é formado por músicas folclóricas do Brasil e da África, do universo pop, dos cultos afro-brasileiros e composições próprias. O Grupo de Percussão integra os alunos que freqüentam as aulas de percussão, professores, monitores e Flávio Pimenta, que além de reger a Banda, executa uma gama de instrumentos étnicos e eletrônicos.

A composição dos instrumentos de percussão utilizados pela Banda compreende os surdos, timbal, caixa. A estrutura da Banda é a seguinte: a base é composta pelo surdo de primeira, o surdo de segunda e o corte. O surdo de primeira é o básico que começa a trabalhar com os tempos fortes; o surdo de segunda já trabalha nos contra tempos; e o surdo de terceira une os dois e faz o contraponto. Sobre essa base se estruturam as caixas, os timbales, os tamborins, o ganzá, o tambor de mina; e os chamados instrumentos étnicos tais como: congas, shakers, agogô, atabaque, timbales, doll, djembe, alfaia, pandeiro, talkindrum, guirro, zabumba, clave, tantan, triângulo, cowbell. Tem, ainda, as esculturas sonoras (criadas pelo professor de escultura, Tio Banks), bateria eletrônica, gongos, e muitos outros executados por Flávio em sua ilha, de onde rege a Banda. Todos estes instrumentos enriquecem os arranjos musicais que resultam em um repertório caracterizado por ritmos afro-brasileiros entre os quais se destacam: o jongo, o maracatu, o funk, o samba-enredo, o samba-de-roda, o maxixe, a marcha-rancho, o axé, a salsa, o aguerê, o maculelê.

Os dois CDs, gravados pela Banda, registram o repertório que traz canções e ritmos tipicamente brasileiros e afro-brasileiros como: o jongo, o maracatu, o funk, o samba-enredo, o samba-de-roda, o maxixe, o axé, a salsa, o aguerê, o maculelê etc, ritmos que resgatam as raízes da música brasileira. O resultado do trabalho musical desenvolvido há seis anos por

Flávio Pimenta está à mostra no CD oficial do grupo, gravado em 2003. A apresentação do encarte desse CD (Anexo F) traz a ficha técnica e as letras de todas as músicas.

Algumas composições são fruto de um trabalho coletivo de criação, envolvendo os participantes da Banda e a letra, reporta-se a aspectos do cotidiano deles fazendo referências a alguns nomes de lugares, pessoas que fazem sentido para eles – “Quadra do Tio Marçal, Chupeta, Sivuca” como mostra a composição Maxixe (Vide faixa 5, Anexo C) resultando em um caráter dançante. A letra da composição Salsa aborda a identidade de ser Meninos do Morumbi (Vide faixa 6, Anexo C) reportando-se ao caráter afro-latina da salsa cubana. O Maracatu (Vide faixa 7, Anexo C) traz na letra e no ritmo a tradição de uma manifestação cultural também afro-brasileira. Esses exemplos ilustram o resultado do trabalho musical realizado na AMM.

As gravações do CD, foram feitas no Mosh Studios, um dos maiores estúdios de gravação de áudio do Brasil, refletindo um padrão profissional no trabalho realizado. A produção executiva e artística é de Flávio Pimenta, que ressalta que o objetivo do CD é mostrar a Banda como um grupo artístico, reforçando a idéia de que a proposta pedagógico-musical está voltada para uma perspectiva de valorização da expressão artística, essencial para a construção da identidade individual e coletiva.



Foto 48. BSMM - Grupo Vocal Feminino.

O Grupo Vocal Feminino tem a direção da Regente Márcia Othani (Maru) interpretam canções do folclore brasileiro e africano, como já mencionado por Flávio Pimenta. Já as coreografias possuem como base a dança étnica e são frutos do trabalho da professora Vera Oliveira, coordenadora da área de dança na Associação.

Segundo Flávio, a Banda já fez em torno de 500 shows no Brasil e na Europa (Inglaterra e França) desde 1996. Apresentaram-se em teatros e festivais no Brasil e no exterior (Festival de Windsor, Queen Elizabeth Hall, Can Street Festival - South Bank, Royal Festival Hall, Pão Music, Credicard Hall, Alpha Real, Teatro Municipal, Sala São Paulo, entre outros) e já se apresentaram com grandes nomes da música brasileira e internacional como

informa o site: Orquestra Jovem das Américas, David Fanshawe/ African Sanctus, Marcelo Bratke, Tânia Maria, Cidade Negra, Olodum, Ivete Sangalo, Lulu Santos, Orquestra da TV Cultura, Maestro Nelson Ayres, entre outros¹⁴. A Banda Show realiza espetáculos a convite de empresas privadas para eventos institucionais e possuem os requisitos dos benefícios fiscais vinculados à esfera federal pela Lei Rouanet do Ministério da Cultura.



Foto: Camilla Watson

Foto 49. Apresentação da Banda Show MM na Sala São Paulo.



Foto: Camilla Watson

Foto 50. Apresentação na Sala São Paulo.

¹⁴ Cf. no site da AMM <[http:// www.meninosdomorumbi.org.br](http://www.meninosdomorumbi.org.br)>.

A formação da Banda não é fixa, considerando que trata-se do *locus* da performance coletiva voltada para proporcionar uma experiência estético-musical para todos os integrantes e também com o objetivo de realizar espetáculos externos, pensados para diferentes espaços e contextos, que resulte na projeção da ONG ligada fortemente à sua identidade.

Aprender tocando, ouvindo, vendo, repetindo, imitando é a situação concreta nos processos desenvolvidos nas aulas. Assim também são os ensaios da Banda Show, uma estratégia coletiva de desenvolvimento das habilidades musicais e artísticas, que sintetiza o resultado sonoro e corporal que são praticados nas aulas. São realizados cinco ensaios semanais, de quarta-feira a sábado, atendendo aproximadamente 1.800 integrantes, agrupados em torno de 300 crianças e jovens em cada ensaio, que vivenciam, através da prática musical e da dança, todo o conteúdo do show. Quando eles integram a Banda já estão familiarizados com a totalidade performática produzida pela música e pela dança.

Flávio dirige a Banda em todos os ensaios realizados durante a semana e em todas as apresentações públicas. Sua função é essencial uma vez que além de reger a Banda toca os instrumentos étnicos e eletrônicos, incrementando com contrapontos complexos toda a trama rítmica e timbrística resultante dos integrantes que tocam nos seus diferentes níveis de dificuldade. Cumpre as duas funções com competência musical e didática, mas, sobretudo, o faz com uma entrega singular para a música invocando uma energia contagiante que permeava a todos. Quando se refere ao sucesso e reconhecimento alcançados pelo resultado musical da Banda, Flávio destaca a concepção sociopedagógica e coletiva que ancora o trabalho, neste texto que foi extraído de uma matéria disponibilizada em uma revista virtual:

Dentro desta visão, desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo é uma das metas mais importantes, consubstanciada na atuação do Grupo Artístico, centro, objetivo e meta de toda a ação educacional realizada dentro da nossa associação. Atuar dentro de uma banda exige o desenvolvimento de uma competência individual: a habilidade de tocar um instrumento, dançar e cantar por exemplo, mas, sobretudo, exige a competência de se articular com a ação dos outros, numa atividade comum. E, participar dessa Banda significa a conquista de um ambiente de validação, de reconhecimento social, que fortalece a condição de cidadania (PIMENTA, 2005).

4.4.5.2 O RITUAL DO ENSAIO

“engraçado isso...tem certos pontos, assim, que toda vez que eu falo dos Meninos, que ainda me é muito, sabe...(silêncio, emocionado e chorando) ainda me deixa emocionado, eu fico mesmo! Essa emoção do ensaio é...porque na verdade ela é...eu já ensaiei a vida inteira isso aí com bandas, orquestras, com músicos e nunca foi assim. Então, o ensaio prá mim, ele não é só um ensaio artístico, ele é uma missa, acho que é isso, eu entendo ele, meio como uma missa...é uma ode àquela coisa holística, onírica... isso, é como se a comunidade daquela... dessa nossa morada que se reunisse prá dizer amém à história toda, eu acho que é isso.” (Flávio Pimenta)

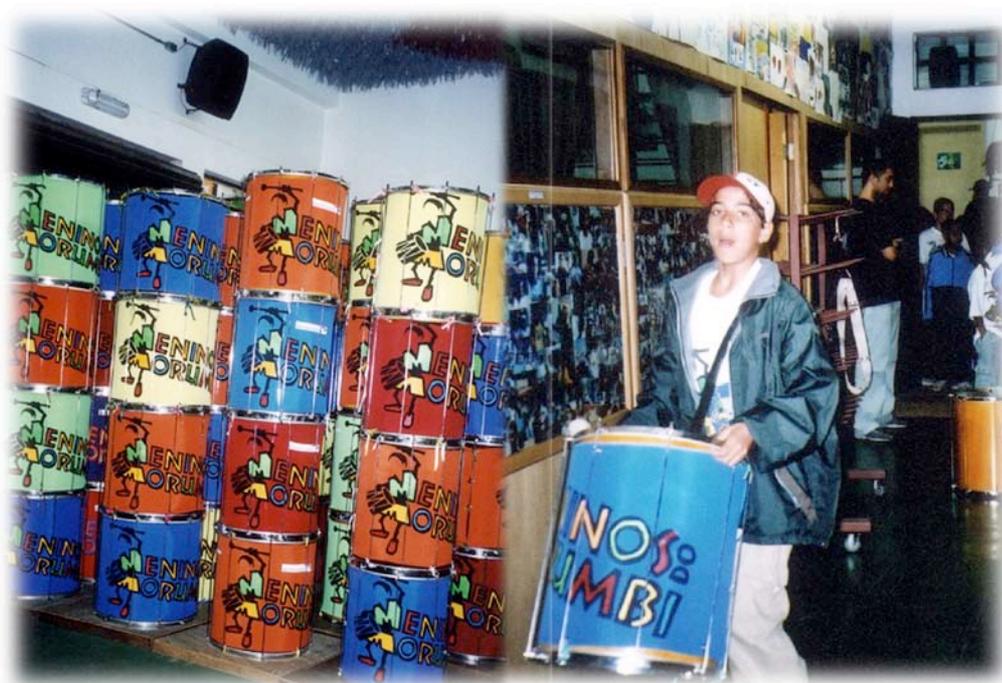


Foto: Magali Kieber

Foto 51. Preparando a quadra para o ensaio.

O ensaio comentado por Tio Magno, o professor de bateria, denota o reconhecimento do papel de Flávio como condutor, arranjador e inovador. Também revela o prazer que ele tem em participar do ensaio, reforçando o caráter lúdico de festa que permeia os ensaios. Mas, o destaque para o ensaio enquanto um laboratório de criação, ensino, aprendizagem e avaliação, emerge no diálogo que funcionou, para mim, como uma avaliação da minha percepção sobre aspectos da estrutura da Banda:

Eu gosto do ensaio, porque ali é aonde a gente vai vendo que um vai se destacando do outro, prá tocar, prá poder fazer as baladas, as apresentações aí fora. E também nos ensaios de vez em quando, eu tenho – que se você já teve a nossa presença, você

vê que é a maior bagunça – de vez em quando eu dou um gritão: “E como é que é rapaziada!?” (risos). Aí todo mundo silencia. Aí presta mais atenção. É esse tipo de trabalho, sempre corrigindo um que está tocando errado, porque tem várias partes, do tamborim, a parte do timbal, tem a parte da caixa, tem o primeiro surdo, o segundo e o terceiro. Cada um fazendo umas frases diferentes e aqueles que vão tocando errado, a gente é obrigado a falar prá Sivuca; a Sivuca fala para os professores, corrigirem na aula (CEMM_1, Tio Magno, 17/11/2004).

Fui entendendo como e porque as questões relacionadas com o ensino e aprendizagem musical eram conduzidas pela performance da Banda Show. As aulas, os ensaios, as aulas de dança, eram espécies de rituais preparatórios para o espetáculo da Banda. Nesse aspecto, cabe lembrar o



Foto 52. Ensaio na Quadra – Tio Magno.

estudo realizado por Prass (1998) em que pode-se perceber uma aproximação de compreensão desses processos:

...fui introduzida na questão de que na bateria não há separação entre situações de aprendizagem e de *performance*. Na realidade, essa sobreposição de vivências – festa e ensaio – geram aprendizagens de diferentes tipos. Mais do que isso, festa e ensaio podem ser pensados como rituais que servem para “ênfatisar, destacar” (VIANNA, 1997, p. 59) símbolos significantes para interpretação da cultura de escola de samba. (PRASS, 1998, p. 101).

E cada ensaio funciona como um laboratório para a Banda, momento para se criar arranjos porque as novas idéias emergem no ato de tocar. Assim, Tio Magno diz que cada ensaio é diferente do outro, apesar do repertório ser o mesmo. E em relação ao processo dinâmico de criação favorecido pelos ensaios, Flávio corrobora a fala de Tio Magno que mesmo tocando o mesmo repertório propõe coisas novas: “...a gente está sempre mudando, isso também faz parte do artista, por mais que seja a mesma canção, no mesmo lugar, ela não é igual, não é? Então, um ensaio nunca é igual ao outro e eu sempre procuro inovar na minha interpretação, sabe, passar isso e a gente tem jovens assim” (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004). Assim, cada ensaio é uma performance onde a dimensão estética tem várias interfaces com a música, a dança, o movimento e a sinergia de tudo isso. Sempre que assistia

a um ensaio sentia essa sinergia e a Banda como um dínamo poderoso potencializado pelas pessoas fazendo música, tanto as que são parte dela como as que assistem, corroborando o conceito de performance de Small (1995) e Blacking (1995), na perspectiva de que fazer música trata-se de um processo interativo entre pessoas.



Foto 53. Ensaio BSMM – as crianças.

O ensaio é comentado como um momento singular, envolto em uma emoção, energia e prazer. Big, diz: “sinto uma energia muito boa. Uma energia muito positiva. É aquilo que eu falei no começo prá você, a música prá mim é uma terapia, é um êxtase! É muito bom! Nossa, é muito bom, é muito bom tocar!”.

Luciana destaca que entrou na Banda e na hora já teve que ir “pegando” com a ajuda dos colegas que a ajudavam dando dicas dos ritmos e dos toques mostrando na ação da própria performance. E essa situação coletiva de união e ajuda dos colegas permite que se aprenda e construa o “conhecimento da semântica dos naipes dos instrumentos de percussão”, do repertório, dos ritmos, dos breques e das vinhetas que estabelecem a seqüência das músicas da Banda. Ela conta que o aprendizado construído na sua vivência de tocar na Banda a faz desenvolver a “capacidade de pegar o bonde e sair andando”, pois antes não havia aulas separadas só para iniciantes: “O pessoal todo sabia, você entrava lá e você tinha que ficar lá no meio e o professor que chegava em você e dizia: ‘agora é dois, agora é um toque, agora é assim...’, você tinha que ser esperto e ir pegando, entendeu?”. Esse processo descrito por Luciana destaca a prevalência do processo de imitação e oralidade semelhante ao aprendizado dos ritmistas de escola de samba, “construído oralmente [em que se desenvolve] saberes

distintos daqueles normalmente enfatizados em cenários institucionais de Educação musical, onde a escrita ocupa lugar de destaque” (PRASS, 1998, p. 178).

Claudinei se esforça para os que querem permanecer na AMM se envolvam com a música: “Ah meu, você tem que começar devagar, por degrau, cada degrauzinho, tenta começar pela música, ajudar lá em cima dos instrumentos, prá ser alguma coisa assim. Prá você ser um músico mesmo, você tem que ficar lá na percussão, lá dentro, lá é o seu lugar.” Falo isso, prá eles vê isso, mais a música, entendeu?” (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

Outro aspecto que é ressaltado na fala dos entrevistados que participam da Banda é a questão do status, reconhecimento e visibilidade de subir no palco, tornando-se protagonista de um espetáculo que incide positivamente na auto-estima e construção da identidade coletiva e individual. Assim, participar da Banda significa o coroamento de esforço e talvez o enfraquecimento do estigma invisibilidade social que incide na juventude pobre da periferia urbana. Luciana destaca:

A Banda prá mim, agora... já faz parte da minha vida em tudo assim, é muito bom estar nela, poder ir para as apresentações, conhecer novos lugares, novas pessoas, poder ser aplaudido, assim em pé, sabe, o pessoal chegar, nossa, homenagear assim... “gostei muito... parabéns... parabéns... obrigado...” e “ô, tô tocando aqui, negócio bom e é um negócio que eu gosto...”. (CEMM_1, Luciana, ex-aluna e monitora de percussão, 21/09/2004).

A afetividade aflora em todos os entrevistados quando trata-se de falar sobre a participação na Banda Show. Assim como Luciana, Cíntia destaca que tocar lhe traz uma “felicidade enorme” que tem até que se conter porque “a Banda é uma responsabilidade – como o diretor fala – que a Banda é o estímulo pro pessoal que está entrando, entendeu?”. E apesar de ser cansativo, é quase uma hora e meia de ensaio, para ela “o ensaio é tudo. Acho que ali é a hora que você pode expressar o sentimento, sabe, dançando, tocando ou conversar... é muito bom, o ensaio pra mim é tudo (CEMM_1, Cíntia, ex-aluna e monitora de percussão, 18/11/2004).

Claudinei expressa o que sente quando está tocando na Banda :

Quando estou na banda? Me sinto cego quando estou tocando na banda, estou lá envolvido mesmo assim, parece que estou, tipo sabe, que estou na lua assim, que eu viajo no som,, que eu toco mesmo! Tipo, às vezes o Flávio pega no meu pé que eu toco até meio muito alto tem vez e ele: “Oh Dineizinho não sei o quê...” e eu já fico meio quieto; mas quando eu tô tocando na Banda eu me sinto... não vou falar assim como um artista, assim, mas sei lá, eu sinto é uma coisa parece que já vem do meu sangue, sabe assim, corre o sangue ali dentro quando estou tocando surdo, parece que já vem, sabe, de mim já assim. E aí não tem como, parece que estou em um outro mundo assim, na lua, viajo mesmo (CEMM_2, Claudinei, manutenção, 22/11/2004).

4.4.5.3 A DANÇA: O MOVIMENTO DO CORPO COREOGRAFANDO A MÚSICA

A dança tem um espaço importante na concepção da Banda. Como já foi mencionado, essa atividade surgiu naturalmente, nos primeiros ensaios com uma coreografia espontânea. A proposta de uma coreografia própria foi introduzida e incorporada aos ensaios e apresentações coerente com a perspectiva pedagógica da Associação, relacionando as atividades com o cotidiano dos integrantes, como revela Vera, a professora de dança:

E então eu acho que essa dança, ela vai ao encontro com a sua vida, é como se ela dançasse na vida, também. E ela vai melhorando essa dança e vai aprendendo a girar melhor na vida, a girar a dança, aprende a ir e voltar na dança, como ela aprende a ir e voltar na vida. São muitas questões na dança que são parecidos mesmo com a vida. Esse jogo de cintura que a gente tem que ter na vida, esse molejo, que acaba fazendo com que a gente aprenda a lidar com os nossos problemas. E a dança, tem essa coisa da auto-estima, ela vai fazendo com que o ser humano tenha mais segurança na vida para buscar o que ele quer. (CEMM_1, Vera Oliveira, professora de dança, 24/11/2004).

A opção por um trabalho com danças étnicas é defendida por Vera por se tratar de uma possibilidade de contemplar a diversidade. Além das danças étnicas, Vera trabalha com as danças brasileiras buscando acentuar os aspectos multicultural e multirracial, criando suas próprias composições coreográficas.



Foto: Magali Kleber

Foto 54. BSMM – Grupo de Dança.

Sobre o trabalho pedagógico com a dança voltada para uma proposta social com vistas a uma transformação do indivíduo e do coletivo, Vera relata que a maioria das integrantes não tem preparo algum com o corpo para a dança, mas que assim como na vida, enfrentar e transpor as barreiras do próprio corpo contribui para o amadurecimento do ser:

Elas chegam aqui com o corpo bem fechado... e então o corpo vai se abrindo, ele vai abrindo, ele vai melhorando e ela vai aprendendo a lidar com o seu corpo, com o corpo do outro, ela vai aprendendo a respeitar os seus limites, respeitar o limite do outro, e essa troca, essa mudança, essa modificação corporal, faz com que ela mude também a vida dela, porque a vida dela também tem limites, a vida dela também tem que estar aberta prá algumas coisas na vida e ela tem que estar aberta prá dança. Ela tem que deixar a dança entrar... por exemplo, quando ela vai amadurecendo aqui, o amadurecimento começa a entrar na vida dela, e na vida e também na dança, a gente encontra barreiras, que prá gente parecem intransponíveis; e a gente vai percebendo que nós vamos mudando com o tempo; então a gente encontra isso na dança e a gente também encontra isso na vida (CEMM_1, Vera Oliveira, professora de dança, 24/11/2004).

E o trabalho corporal produz mudanças corporais e internas ao longo do tempo. São transformações que, segundo Vera, se refletem no indivíduo e no coletivo:

Eu acredito que os jovens chegam aqui de uma forma e eles vão mudando, eles vão se transformando; transformam o corpo, transformam o olhar, transformam a expressão do corpo. E esse corpo vai se abrindo, vai se modificando e ele vai ficando mais flexível. E isso faz com que o ser humano fique mais flexível na vida, que ela aprenda a burlar e a passar por seus problemas com maior facilidade... percebo mudanças de comportamento, percebo entrosamento em grupo, sincronia no grupo e para que eles possam dançar eles têm que estar bem também, físico e mental. A dança prá mim, acima de tudo ela é saúde, ela vai mudando a concepção de como comer, de como também cuidar melhor do seu corpo, higiene, o físico [...] ela traz a felicidade interna, modifica o ser humano (CEMM_1, Vera Oliveira, professora de dança, 24/11/2004).

4.4.5.4 DEMANDAS PARA A PRODUÇÃO DE UMA APRESENTAÇÃO: DESLOCAMENTOS DE PESSOAL, INSTRUMENTOS E EQUIPAMENTOS, MONTAGEM DO PALCO

Os ensaios e as apresentações exigem a montagem de uma estrutura bastante complexa para a organização dos instrumentos e equipamentos de áudio. Para as apresentações, Flávio relata que a ONG tem uma carreta que transporta mais de cem mil dólares de equipamentos, já acondicionados em caixas adequadas para serem acionados com rapidez e segurança. Tem uma estruturada montada prá show que é desencadeada, quando aparece uma oportunidade de fazer um show. “Cada setor se organiza em função disso, até

chegar nos jovens, é muito rápido isso aqui. Eu acho que é o único, em nível de ONG, de São Paulo, eu acho que é o único” (CEMM_1, Nair, coord. pedagógica, 17/11/2004).

Pavilhão é o coordenador do equipamento e da sonorização e esclarece sobre o aspecto qualitativo e quantitativo dessa estrutura:

A estrutura que a gente tem aqui é até grande por ser uma ONG. Nós temos muitos equipamentos, temos quatro mesas e prá montar é complicado, porque como a gente é ONG, sempre a gente faz shows prá empresas e tal e isso tem que ser muito rápido. Leva cerca de 15 minutos, 20 minutos prá montar e desmontar. Então a gente teve que nos capacitar prá isso. Pelo devido tempo que a gente tem, somos em sete, desmontamos em 15 minutos e montamos em 20, 30 minutos. Temos 60, 70 cabos prá passar em 10 minutos, microfones, instrumentos. Tem que passar o som, tem que afinar os instrumentos e então é muito complicado e graças a Deus até agora a gente está se dando bem (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

E como foi preciso que ele gerasse um conhecimento específico para lidar com essa demanda, uma vez que a rapidez é uma condição para se dar conta de montagens. Pavilhão diz que foi aprendendo na prática e pela observação, porque na hora

...não pode ter vacilo! Às vezes a gente tinha que fazer dois shows em um dia só, e com duas horas de diferença. Tínhamos que desmontar e montar tudo em outro lugar. A gente teve que se virar. O Flávio chegou prá gente, “ah, vocês têm que se virar porque a gente tem que fazer outro show.” ...era muita pauleira, correria prá cá, prá lá, e aí ficou no automático (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).

Todo esse processo de aprendizado relatado por Pavilhão o levou a se capacitar e se tornar um profissional especializado em sonorização e montagem de show. Seu depoimento revela a participação fundamental de Flávio no sentido de oportunizar aos monitores e funcionários um aprendizado com profissionais competentes da área:

Foi o som que eu encontrei, que estavam precisando prá carregar caixa, prá fazer alguns trabalhos nesse sentido e então eu entrei, o Flávio me deu oportunidade e eu fui me aprimorando, fui fazendo curso. A gente conversou com o Flávio e pediu prá ele arrumar um profissional prá nos ensinar e ele chamou um amigo dele, o Carlos e a Helô. Ele trabalha no Stúdio Mega, de São Paulo. Eles deram um curso intensivo prá gente e aí eu fui aprendendo e hoje, me viro bem, me capacitei prá isso e quero alcançar novos horizontes, fazer mais cursos fora daqui, trabalhar fora e, se Deus quiser, vou conseguir” (CEMM_2, PAVILHÃO-BS, produção e sonorização, 23/11/2004).



Foto 55. Pavilhão operando a mesa de som no ensaio da BSMM.

Isso denota os diferentes contextos de ensino e aprendizagem que estão ligados à prática musical desenvolvida na ONG. Trata-se, portanto, de um fazer musical, de uma performance que mediante a experiência prática não se reduz às aulas de instrumentos, mas um universo ampliado que resultou na produção de um conhecimento relacionado com a prática musical, ou seja, a práxis cognitiva, como propõem Eyerman e Jamison (1998), interconectando processo, interesse e contexto.

4.4.5.5 A VISIBILIDADE DA AMM NA MÍDIA

A visibilidade da Associação na mídia desperta fascínio nos Meninos do Morumbi. Ser comentada e aplaudida é um retorno muito positivo para os entrevistados que participam da Banda. A visibilidade na mídia foi o primeiro contato e fator estimulante para Leandro, o garoto da foto do segundo CD, querer entrar no Meninos do Morumbi:

...vi os Meninos do Morumbi entrando na televisão na Globo e eu falei: “Ah, é isso que eu quero prá mim, eu vou entrar nos Meninos do Morumbi...é isso que eu quero” e finalmente eu entrei nos Meninos do Morumbi que mudou bastante a minha vida.

E quando eu perguntei a ele o que chamou sua atenção no programa, ele disse que foi a vontade de estar ali:

...na televisão mostrando para os outros que estão assistindo, quem sou eu, quem sou eu nos Meninos do Morumbi. Apresentaram o que é os Meninos do Morumbi, quantos integrantes têm e eu vi na reportagem que eu não conhecia o Flávio, daí eu falei: “Então eu vou lá marcar uma reunião, eu vou conhecer o Flávio e vou entrar e fazer parte da família dos Meninos do Morumbi!”. No programa tocaram duas músicas: o funk e o Guerra no Mar. (CEMM_1, Leandro, capa do CD, 24/11/2004)

Este depoimento ressalta o papel da visibilidade na vida do adolescente e a construção de sua identidade individual e coletiva. Leandro queria mostrar para os outros quem ele era e quem era ele nos Meninos do Morumbi.



Foto 56. Leandro, capa do CD Meninos do Morumbi.

4.5 AVALIANDO O TRABALHO DA ONG

4.5.1 OS DESAFIOS, AS ESCOLHAS, OS CONFLITOS

Na trajetória da AMM houve muitos desafios que pressupunham ousadia e capacidade de pensar e perceber o mundo sistemicamente. Flávio mostra sua postura como coordenador de uma ONG, associada à sua identidade de músico:

eu acho que ainda como um empresário, sou um bom músico, sabe, eu não sou uma pessoa metódica no sentido assim...eu não priorizo as regras, as matemáticas e prá mim, a meta é por o menino prá dentro daquele portão e se precisar transgredir todas as regras aqui dentro da lógica empresarial prá por esse menino prá dentro, eu vou

por o menino prá dentro. E é isso que faz a gente muitas vezes sofrer um pouco mesmo. (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Desafios aparecem, também, na implantação do projeto pedagógico quando ocorre o cruzamento da AMM com outras instituições como as escolas, por exemplo, que tinham perspectivas, metodologias, abordagens diferentes da ONG. Ligia ressalta a interlocução com as escolas, em que era necessário fazer o papel de tradutores dos aspectos mais profundos da vida dos jovens e das crianças, uma vez que a escola não sabia ou não conseguia ter acesso. Isso gerava uma arena de conflitos na relação entre as instituições. O desafio de se construir um elo entre os jovens e a escola, tendo o trabalho da ONG como veículo de tradução fica explícito no depoimento de Ligia:

...Então, no momento que nós traduzíamos esse jovem, essa criança pra escola, nós percebíamos que a escola, muitas vezes, pela primeira vez, começava a ouvir uma parte, um capítulo de uma história do qual ela desconhecia e isso fazia uma enorme diferença porque nós mostrávamos, além do conteúdo dessa história, algumas estratégias e algumas construções que já haviam sendo feitas na vida dessas crianças. Então, esse foi um trabalho muito desafio, porque a escola era muito fechada, os professores – eu costumo dizer que uma aprendizagem muito significativa na minha vida profissional, foi lidar com os professores (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

Essa situação de conflito e jogo de poder dinamizou uma necessidade de se construir estratégias para a busca de soluções se consubstanciando na produção de um conhecimento novo envolvendo competências técnica, política e pedagógica que proporcionaram um aperfeiçoamento na atuação de Ligia como profissional da área. Ao problematizar o crescimento da ONG, que devido a sua expansão quantitativa e qualitativa necessita de uma estrutura com vários departamentos, sua expectativa reflete as várias demandas para a condução do seu trabalho e as possibilidades de encaminhamentos visando à permanente capacitação de uma equipe o mais integrada possível.

Os conflitos revelam situações de ambivalências, impasses na esfera objetiva e subjetiva na dinâmica do cotidiano da ONG. Ligia relatou que nas situações em que inúmeros encaminhamentos, estratégias, tentativas não se mostravam suficientes para retirar o jovem do mundo do crime ou da rua, vem um sentimento de impotência

...porque você não consegue transformar o outro, a partir só da sua vontade, você não consegue transformar o outro só pelo afeto que você desenvolve. Ele tem que compartilhar também desse projeto de mudar, de transformar e nós perdemos muitos jovens para o crime, muitas jovens que engravidaram e saíram do projeto... (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

Essa situação implica conflitos que contrapõem o real e o ideal, levando a uma análise em que se conjuga o verbo no tempo condicional como Ligia o faz nesse depoimento, refletindo, também, como ela se sentia em situações de impasses e limítrofes:

Eu gostaria de fazer mais, eu gostaria de ter um time maior aqui pra poder até, imagino, algumas ações que seriam muito positivas aqui. Mas só que você trabalha o tempo todo com uma grande agenda, com pouco dinheiro, com poucas pessoas, né, e muitas vezes você tem jovens que estão à beira do abismo e você tem que chegar de uma forma muito cuidadosa, porque se você se apressar um pouco, você acaba de empurrá-lo, né, então você tem que pensar muito bem, né, qual a melhor forma de chegar até lá e ali na beira do abismo tentar fazer com que ele olhe pra outras coisas (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

4.5.2 AS PERDAS E CONQUISTAS

Os que cuidam dos Meninos e Meninas do Morumbi celebram os sucessos como as histórias de vida de Claudinei e Murilo, os primeiros, que viviam na rua se banhando nas águas lamacentas das lagoas da Praça dos Três Poderes e que foram atendidos pela ONG. Tem, também, momentos de perdas daquilo que a instituição mais preza: a vida das crianças e jovens, quer seja para o mundo do crime, quer seja para a crua realidade da perda da própria vida. Como muitos vivem em real situação de risco e vulnerabilidade social, a cooptação pelo mundo do crime não é algo longe da realidade do seu mundo. Eles têm motivos e histórias para lamentar, com a mesma intensidade de perda de vidas como a de Edvânia, uma garota que foi acompanhada por muito tempo pela ONG e morreu assassinada de forma violenta.

A história de Edvânia é um exemplo de como os jovens se tornam protagonistas da violência urbana, tanto como vítima como produtores dela. Traz-se à tona a deficiência das políticas públicas urbanas dominantes que acentuam a segregação territorial e social.

Big reconhece os limites de um trabalho dessa natureza e conta com muita tristeza:

...infelizmente a gente não pode mudar 100%. Se a gente pudesse, seria perfeito demais: todo mundo que entrasse a gente pudesse arrumar. Infelizmente na guerra a gente sempre vai ter baixa... infelizmente essa é a realidade. Dos Meninos do Morumbi não seria diferente. A gente teve casos de meninos que foram prá vida do crime, como a gente também teve um caso recente com a Edvânia que foi uma menina que começou desde o começo com a gente, trabalhou aqui e, infelizmente, ela e um outro, que já foi integrante, o Tom, acabaram indo prá essa vida e não tem volta. Têm dois caminhos: ou é prisão ou o Cemitério São Luiz. E aconteceu o pior... A gente fica triste, é lógico que a gente fica sentido, mas eu creio que, uma coisa que o Flávio sempre diz, ele jamais desistiu das pessoas e então a Edvânia, por exemplo, é um caso. Ele jamais desistiu dela, jamais desistiu, mas infelizmente a gente não pode salvar 100%. A gente fica muito triste de saber que um dia um

moleque tocou, era responsável, era legal, vinha nas aulas, estava indo prá escola e da noite pro dia virou a cabeça e mudou. A gente tenta conversar, mas só Deus sabe da vida da gente (CEMM_1, Marcelo “Big”, ex-aluno e professor de percussão, 22/11/2004).

Os relatos também revelam que a história da AMM tem muitos momentos de celebração. Ter constituído uma organização como essa, ter promovido seu crescimento quantitativo e qualitativo e, sobretudo, garantir sua manutenção refletia dedicação, competência de gestão e “muita garra” para superar as dificuldades. Big, que acompanhou essa trajetória desde o começo, afirmou-me: “...é isso, Meninos do Morumbi, é isso, é sinônimo de garra, de luta e isso daqui prá mim serviu de um grande exemplo” e revela maturidade de saber que é preciso passar pelas dificuldades para aprender a superá-las quanto ressalta que a ONG passou por diversas situações constrangedoras, mas conseguiu fazer prevalecer a crença de que “Tempestade não dura prá sempre e então é isso, Meninos do Morumbi prá mim é um sinônimo de garra e luta, de acreditar, de acreditar que você também é capaz” (CEMM_1, Marcelo “Big”, ex-aluno e professor de percussão, 22/11/2004).

Trazer um menino ou menina de rua de volta para uma vida digna é a grande conquista e objetivo da ONG. Os resultados positivos são considerados frutos do trabalho realizado ao longo desses oito anos e traz um sentimento gratificante como expressa Irmão, que também conhece a linha histórica da AMM:

Prá mim, sinceramente, foi muito gratificante pelos resultados. Porque da mesma forma que a gente teve perdas, a gente teve resultado e isso é uma coisa que faz você se sentir bem. Porque nós que estamos nessa, participando, a gente vê que é uma coisa que poucas pessoas fazem. Então, participando, a gente se sente alma limpa. Enfim, mesmo você tendo uma remuneração, sendo prestador de serviço, você se sente gratificado, não visando o lado financeiro. (CEMM_2, Irmão- Aluizio, financeiro, 18/11/2004).

E nessa trajetória onde se trabalhou com a vida das pessoas, a música é reconhecida por ele como o atrativo principal e ele conta que “a gente via realmente as vidas sendo atraído pelo lado musical”, e a música para ele tem uma potência intrínseca que, quando expandida, tem a capacidade de transformar a vida das pessoas:

...é uma coisa que vem de cada um, está dentro da alma de cada um. Só que é uma coisa que às vezes a pessoa não flui, não põe prá fora. E quando vê e começa a participar, começa a fluir e acaba se dedicando àquilo, troca outros prazeres pela música. Enfim, citando novamente em relação ao projeto, você usa a música prá estar atraindo e fazendo uma permuta, por exemplo, estar cobrando na escola, que ele acaba trocando a música por uma outra situação que ele tem lá fora. E acaba dando mais tempo aqui no projeto e com isso ele vai se lapidando. Você tem frutos. Quando a pessoa realmente gosta, ele fica como nós temos exemplo de funcionário daqui que começou com integrante e está aí [trabalhando]. Porque se dedicou, ele aproveitou, absorveu os cursos. E, ele tem uma mentalidade, outra cabeça, até

profissionalmente. Se um dia ele sai daqui, lá fora ele tem campo de trabalho. Tudo isso graças à música, porque foi a música... claro que eu coloco sempre Deus em primeiro plano porque cada um, eu acredito que Deus vê cada um e cuida de cada um, basta você dar de si prá que isso torne-se realidade. (CEMM_2, Irmão- Aluízio, financeiro, 18/11/2004).

Os frutos se traduzem também na expansão da ONG em nível internacional com a possibilidade da abertura de uma sede da ONG na Inglaterra, com a coordenação de Heraldo, um dos monitores percussionistas que foi capacitado pelo projeto Tambor Embaixador. A parceria é com British Airways que financia as passagens e essa nova perspectiva estava em fase de formalização. A projeção internacional da Associação pode ser vista como um fruto e reconhecimento do trabalho exemplificado na participação de Gisele Fujiura – funcionária responsável pelo design do site e material gráfico da ONG – no “Miracle Corners of the World Inc & New York University”, em New York, um fórum de jovens de diversos países que discutiu o tema Empreendedorismo e outros assuntos referentes aos desafios da juventude, no período de 21 a 27 de julho de 2004.

A ONG tornou-se um espaço de encontros também desses jovens que não conseguiram se desvencilhar do submundo do crime. Este relato de Ligia, exemplifica como nem sempre ações articuladas e consistentes se mostram eficazes, apesar de inúmeras tentativas:

...eles entram aqui e se procuram. Eles procuram os amigos e, muitas vezes, é por essas fotos que muitas histórias são mantidas vivas aqui. Edvânia que é um caso, também da época do Claudinei, que morreu o ano passado. Do Wesley que foi um caso em que nós fizemos enormes tentativas e que hoje ele é um bandido. Esse é um caso que eu acompanhava-o na escola e a escola não queria aceitá-lo; articulei uma rede onde a professora, a diretora, participava de uma proposta para mantê-lo na escola, criar condições. E eu atendia a família em casa – ele morava com os avós. Eu promovia reuniões, eu chamo reuniões de rede. Então a professora ia tentando achar alternativas pra que o Wesley se mantivesse na escola, tanto que no primeiro semestre ele se manteve nos corredores da escola. Muitas vezes, durante o acompanhamento, a mãe dele aparecia, acordava bêbada na frente da escola, então eram situações assim, multi-problemáticas que se tentava acionar uma rede, mas não se conseguia lidar com tanta vulnerabilidade, com tanto caos que se instalava a todo o momento. O irmão dele morreu junto com o Edvânia agora, foram assassinados, queimados, quer dizer, morreram a pauladas, colocaram fogo nos dois (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

A perspectiva subjetiva dos frutos, das conquistas e também das perdas ao longo do trabalho realizado é visto por Ligia pela capacidade de se mensurar “a mudança do outro, é realmente no olhar, no quanto o olho brilha, no quanto o olho perdeu o brilho, quando os jovens estão na sua frente e você já vê aquele jovem de um outro jeito e de que forma você quer que esse jovem também queira recuperar”. E nesse processo é que emergem as situações

de crises, muitas situações limites, familiares, em que, a partir de sua experiência, é preciso agir rápido e “você tem que escolher um bom caminho, você não pode ficar pensando muito tempo, você tem que ser muito diretiva naquilo que você faz, pra mostrar pro jovem porque que você está fazendo... (Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004)”.

4.5.3 O BALANÇO

Os depoimentos dos entrevistados trazem à tona reflexões, análise sobre a ONG no sentido de avaliar o trabalho realizado, se os objetivos estão sendo alcançados, denotando também que existem parâmetros, indicadores para que se possa nortear essa avaliação. Em projetos sociais, indicadores são parâmetros qualificados e/ou quantificados que servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados, dentro de um prazo delimitado de tempo e numa localidade específica.

Flávio faz uma avaliação positiva da Associação, observando aspectos qualitativos, destacando as representações sociais situadas na esfera das relações subjetivas e intersubjetivas que podem captar parcial e indiretamente como: família, consciência social, auto-estima, valores, atitudes, estilos, comportamento, capacidade empreendedora, liderança, cidadania. Como são dimensões complexas da realidade, processos não lineares ou progressivos, demandam um conjunto de indicadores que apreendam algumas de suas manifestações indiretas, "cercando" a complexidade inerente aos processos que se observa e avalia:

eu acho que consegui, não digo que os resultados sejam assim excelentes etc...a gente vem conquistando conhecimento, agregando na caminhada os saberes etc. Mas, eu acho que a gente conseguiu achar uma isca boa para esse jovem da periferia, a gente conseguiu criar um sociabilizando cheio de bons valores, agregar a família, a escola, nós criamos um pertencimento muito forte! O menino depois de pertencer aos Meninos do Morumbi, ele fica assim... não mais vulnerável às oportunidades que o crime oferece, com certeza. Antigamente a adrenalina de fazer uma “correria” como eles falam, alguma coisa ligada ao crime, era algo emocionante que podia realmente deixar esses jovens [seduzidos]... Exatamente. Agora ficou menor, porque os Meninos do Morumbi oferecem contextos extremamente emocionantes, novos e dá muito mais frio na barriga prá um jovem desse entrar num avião, viajar onze horas e descer na Inglaterra, do que qualquer revolverzinho prá assaltar madame na rua, entendeu. Então, nesse sentido, a gente conseguiu muito além do que já existia nessa área, do social... eu continuo dizendo assim que eu não conseguiria ter feito tudo isso, se não fosse também o meu projeto pessoal de vida (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004).

Nos depoimentos dos primeiros Meninos pode-se constatar que o início foi marcado por uma relação muito próxima que gerou uma afetividade, calcada no respeito, admiração e gratidão entre os garotos, Flávio e Ligia. E também um respeito, uma admiração. Agora com um número maior de participantes, são muitos cursos, são muitos departamentos aqui dentro, muitos funcionários. E sobre esse aspecto Ligia faz uma avaliação:

É, eu acho que se ganha de um lado e perde do outro, trabalhar no atacado você sempre tem a visão do todo, mas você perde muito a visão da parte. E hoje eu posso encontrar com um jovem ali na esquina e não saber que ele é um jovem dos Meninos do Morumbi, hoje eu posso acompanhar jovens que são conduzidos para um acompanhamento. Antes eu mesma podia selecionar esses jovens, pois eles estavam muito próximos, eu acompanhava os ensaios, eu acompanhava as apresentações. Hoje, tem muitos anos que eu não vou numa apresentação, não consigo mais ir, eu tenho uma agenda que eu fico o dia inteiro aqui, eu não posso mais colocar uma noite... até fico algumas noites, mas aí eu já estou envolvida na agenda com os pais;, então por uma questão de priorizar (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

E nessa avaliação, Ligia expõe suas preocupações e conflitos que se relacionam com o crescimento da ONG e a conseqüente necessidade de capacitar pessoas para atuar nessa nova configuração quantitativa e qualitativa. Reconhece que a Associação ainda não conseguiu sistematizar um processo de formação e capacitação para os profissionais atuarem nesse contexto, questão que pode ser projetada como uma problemática que permeia a esfera macrossocial em que se localiza as ONGs:

...Tem um lado que me preocupa, e acho que se eu pudesse escolher, eu escolheria trabalhar com menos e com uma outra qualidade. Eu acho que tenho uma habilidade de trabalhar com grandes números, mas essa habilidade não pode ignorar os resultados que você consegue com um grupo numericamente expressivo e com um grupo menor. E um grande questionamento que eu faço hoje, é na equipe de profissionais, a necessidade de investimento na formação, porque tem um tempo, em uma instituição, quando ela começa, que as pessoas vão chegando e você não têm muito claro quais os princípios, as pessoas intuem, as pessoas sentem, então assim, a boa vontade e a disponibilidade das pessoas é o suficiente, só que depois de alguns anos, no desenvolvimento daquela prática, com outras pessoas chegando, outras crianças, outros jovens, vai, também, surgindo essa demanda de preparação desse profissional. E nós não conseguimos ainda sistematizarmos essa formação pros nossos profissionais (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

E sua análise revela como é preciso saber, ou aprender a lidar com o impreciso, o “aparentemente inadequado”, uma vez que se trata de trilhar por caminhos não antes percorridos. Na avaliação de Ligia, a formação de profissionais que atuam no desenvolvimento humano de jovens em situação de risco ou exclusão social deve necessariamente conter a formação de um educador. Fazendo uma distinção entre professor e

educador, ela reconhece o desafio que se apresenta no que tange à necessidade de uma visão sistêmica de educação que conecta as várias dimensões da ONG Meninos do Morumbi:

...hoje nós temos pouquíssimos educadores, nós temos professores na instituição. Nós formaremos jovens, talvez que toquem bem um instrumento, mas que não tocam com a mesma potência, com a mesma capacidade a sua vida. Esse é o nosso desafio, esse é o nosso desafio e é assim, desde o porteiro que abre a porta pro jovem até quem serve a comida pra ele lá atrás, né, tem que ser um profissional formado, ele tem que ser um educador. Acho que esse é o meu sonho de instituição, de trabalho, de educação e isso pra mim é um contexto pluridimensional de aprendizagens, aprendizagens pessoais, grupais, aprendizagens também de habilidades específicas (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

E, a situação de instabilidade e incerteza quanto ao futuro da ONG e seus mecanismos de sobrevivência e subsistência, mediante sistemas de avaliação que acirram a concorrência por verbas da iniciativa pública e privada, é destacada em seu depoimento:

e da mesma forma que as ONGs crescem, as ONGs também deixam de existir, porque hoje, se a ONG não trazer, na sua centralidade um plano de marketing, um planejamento estratégico, trabalhar em cima de programas e projetos claros e que sejam avaliados, ela está à margem de um contexto competitivo, ela não consegue e se não tiver uma ótima rede de indicações, porque hoje os recursos estão cada vez mais escassos no mercado, né, então se não tiver pessoas que indiquem e digam: “Olha, invista lá o seu dinheiro, invista lá o seu imposto de renda...”, né, ela está o tempo todo tentando captar esses recursos (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

A figura de Flávio é associada a uma capacidade de amenizar os riscos de se perder o norte, nesse caso relacionado ao aumento de participantes. Mas reconhece que houve uma massificação em detrimento de um lado mais humano que prevalecia antes:

Não sei se é a arte que faz isso, se é a figura do Flávio, tem um ritmo, tem uma sintonia, tem um nó nessas diferentes pontas. Eu acho que quando você amplia o número de atendidos, você corre um grande risco de massificar, né, eu tenho ouvido nos últimos anos, assim, a falta da humanização aqui e eu ouço dos profissionais e eu ouço também dos integrantes. Antes, quando o grupo começou, havia esse lado humano, essa proximidade, esse cuidar, muito presente e muitos jovens não conseguem perceber isso hoje, né, nunca receberam esse cuidado e às vezes até necessário, porque nós nem sabemos da necessidade desse cuidado (CEMM_1, Ligia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

Muitos dos entrevistados concordam que deveria haver mais projetos sociais como os Meninos do Morumbi. Anderson corrobora essa idéia sem, no entanto, mostrar uma visão romântica ou definitiva na capacidade dos projetos sociais acabarem com os problemas enfrentados pela desigualdade e exclusão social, mas seu destaque vai para a capacidade de tais iniciativas darem oportunidade e alternativas para quem, hoje, não as tem:

...os outros profissionais devem ter falado, eu acho que deveriam existir mais projetos como a AMM. Eu acho que se existissem pelo menos um em cada região de cada grande cidade, ajudaria muitos jovens, eu não digo tanto, diminuir a criminalidade, porque na verdade o crime vai acontecer sempre, sempre vai crescer e a gente não vai conseguir impedir isso, mas a gente pode ajudar aqueles que não querem participar disso, a gente pode dar uma mão para aqueles que querem realmente ser pessoas com valores, pessoas que querem trabalhar, que querem estudar, que querem crescer na vida (CEMM_2, Anderson, secretaria geral, 10/11/2004).

Na última entrevista, Flávio constrói uma metáfora poética ligada ao ato de navegar para mostrar a racionalidade de seu pensamento sobre o inusitado como um parâmetro no processo da coordenação da ONG:

A diferença de navegar com motor e combustível e navegar com o vento, é que com o vento você tem que acompanhar o mar, você tem que acompanhar a natureza, você tem que ter mais eficiência, mais eficácia e você não sangra os mares com a força dos motores e com a gasolina queimando. Você tem que andar com a vela, você tem que andar com o tempo e é muito mais difícil. Eu sou um navegador à vela (CEMM_1, Flávio Pimenta, coord. geral, 11/11/2004)

Como coordenadores, Flávio e Ligia são mencionados em todos os depoimentos como atores fundamentais na constituição da ONG ao longo de sua existência. As características atribuídas a eles abrangem as esferas da competência profissional nas diversas dimensões – técnica, política, artística, pedagógica. A afetividade, solidariedade, ética, o comprometimento com suas vidas e com a Associação são substantivos recorrentes tornando-se um forte traço na memória dos entrevistados. Considerando meu tempo de observação, as relações pessoais que construí durante a coleta e os próprios depoimentos, posso inferir que não se trata de uma devoção às personalidades, mas uma visão que ressalta sutilezas emocionais que não se localizam nas causas e efeitos superficiais de um trabalho social. As falas parecem demonstrar que os coordenadores deixaram marcas profundas na história de vida de cada entrevistado. Há que se ressaltar que a figura imagética da AMM não está, em nenhum momento, descolada das figuras dos coordenadores Flávio e Ligia. Pode-se entender as colocações dos entrevistados sempre extensivas ao espaço material e simbólico ocupado pela ONG no imaginário dos entrevistados.



VILLA-LOBINHOS



CAPÍTULO 5

AS ONGs E SEUS CONTEXTOS

Nesta pesquisa procurei compreender como se dão as práticas musicais em duas ONGs selecionadas: a Associação Meninos do Morumbi, na cidade de São Paulo e o Projeto Villa Lobinhos na cidade do Rio de Janeiro. Outro critério que direcionou a seleção foi buscar ONGs que realizassem suas propostas socioeducativas focadas nas práticas musicais. Outro critério foi a estabilidade institucional que as duas organizações apresentavam, mostrando a mínima possibilidade de dissolução no decorrer da pesquisa

As duas ONGs selecionadas são coordenadas por músicos e educadores musicais com experiência em processos de ensino e aprendizagem, produção e performances musicais. A Associação Meninos do Morumbi tem oito anos de funcionamento e o Projeto Villa Lobinhos, ligado à ONG VivaRio, tem quatro anos de fundação. Cabe pontuar que apesar do campo empírico dessa pesquisa ser composto de duas ONGs, localizadas em cidades distintas, essa investigação não teve o caráter de estudo comparativo.

Como a pesquisa estava ligada a três cidades: Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, tal situação exigiu-me inúmeros deslocamentos para a realização da coleta de informações. Foi um permanente exercício de como manter uma organização de natureza funcional, física e mental, o que se constituiu em processo de aprendizagem nessas dimensões. Considerando os aspectos urbanos dessas duas metrópoles, a pesquisa de campo exige uma organização prévia dos aspectos materiais como espaço para se morar e trabalhar, equipamentos, deslocamentos, conhecimento dos trajetos e dos horários mais adequados, os perigos, etc. As relações inter-pessoais e institucional, que foram construídas ao longo desse processo, contribuíram significativamente para que a pesquisa se realizasse sob um amparo logístico co-participativo e solidário, envolvendo as próprios participantes das ONGs.

A trama teórico-metodológica foi construída a partir de um processo dialógico entrelaçando teorias e autores que apresentavam coerência no alinhamento das idéias centrais relacionadas com as questões do estudo. Trata-se, portanto, de buscar uma construção conceitual dialógica e coerente entre a metodologia e a fundamentação teórica. O desenho metodológico da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, uma vez que o objeto de estudo está inserido no campo dos estudos socioculturais da educação musical. As questões de pesquisa procuraram investigar o processo pedagógico-musical que se instauram nas duas

ONGs selecionadas como um fenômeno social. Nesta perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa constitui-se em “um esforço para entender situações, nas suas singularidades, como parte de um contexto particular e as interações que ali acontecem” (PATTON, 1985 apud MERRIAM, 1998, p. 6) e cujo papel da análise busca aprofundar o entendimento dos significados que os participantes imprimem nas suas construções materiais e simbólicas.

Para realizar essa pesquisa, de abordagem qualitativa, optei por associar duas metodologias: o estudo de caso e a etnometodologia. A perspectiva metodológica da pesquisa enfoca os pressupostos do estudo de caso múltiplo, argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982), Merriam (1998), Yin (1994) e Stake (1995) e da etnometodologia argumentados pelos autores Heritage (1999), Coulon (1995a) e Haven (2004). O processo de construção desse estudo estruturou-se *a priori* com informações locais, trilhando-se pelos itinerários pessoais e institucionais que se configuraram no cotidiano da inserção no campo. *A posteriori*, buscou-se a organização das categorias que fundamentaram a análise e interpretação dessas informações coletivas. A produção de conhecimento e a construção de asserções que emergiram a partir dessas duas unidades de caso oportunizaram reflexões sobre o significado das práticas musicais na construção das identidades institucionais, dos indivíduos e dos grupos participantes do estudo.

As descrições, os depoimentos, a análise e a interpretação propiciaram emergir questões de várias naturezas relacionadas ao tema, que além de ampliar o espectro da análise e interpretação, constituíram-se em fatores que contribuíram para as sínteses e argumentações teóricas dessa investigação. Há que ressaltar que os pressupostos da etnometodologia foram guias de condutas nesses processos intersubjetivos, uma empreitada nova e desafiadora para mim. Aos poucos fui adquirindo a confiança necessária dos participantes para poder me aproximar, conversar, perguntar e ser interlocutora nos depoimentos finais. As informações coletadas foram produzindo camadas de aprofundamento que permitiram um constante re-elaborar das questões que me conduziram a uma compreensão da natureza das ONGs estudadas e, conseqüentemente, das interações e do processo pedagógico-musical que ali aconteciam.

Utilizei equipamentos digitais para o registro sonoro e visual – vídeo e fotografias – de momentos dos depoimentos, de encontros e das performances musicais, o que me permitiu um “olhar e ouvir de novo” para aquelas cenas recortadas, oportunizando o aprofundamento da reflexão e análise. Os depoimentos e as notas de campo foram transcritos e retextualizados. O processo da fala para a escrita levou em conta a distinção entre as dimensões da oralidade e a escrita baseada na proposta de Marcuschi (2004). Este autor trata detidamente das atividades

de transcodificação envolvidas, em especial, na passagem do texto oral para o texto escrito, cuja compreensão se constrói na atividade presente no processo imerso no próprio cotidiano. A receptividade, positiva e aberta nas duas ONGs, facilitou a construção das relações interpessoais, fundamentais para que eu pudesse realizar a coleta de informações, transitar, observar as diferentes dimensões que se sobrepunham no cotidiano de ambas as instituições. Houve uma acolhida solidária e respeitosa por parte dos participantes da pesquisa cujo relacionamento foi estreitado pela convivência durante o período de inserção no campo.

Um trabalho de campo dessa natureza requer do pesquisador a construção de relações que o coloca diante de situações que, por uma questão ética, merecem cuidado e clareza no tratamento das informações de natureza íntima dos informantes. Como pesquisadora de posse de informações de diferentes níveis, inclusive de ordem pessoal, as informações foram tratadas sempre buscando uma perspectiva que pudesse contribuir para as questões da pesquisa. Assim busquei na descrição, na análise e na interpretação elaborar as interconexões com as questões políticas e sociais centrando o processo de reflexão no campo da educação musical.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A primeira parte de uma visão cultural da música proposto por Shepherd e Wicke (1997) cuja teoria que reconhece a constituição social e cultural da música como “uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos”. A segunda perspectiva inspira-se nos estudos do antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o processo pedagógico-musical nas ONGs como um “fato social total”, enfatizando-o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. A terceira perspectiva diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento.

Considerando a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, a abordagem sobre a performance musical foi tratada a partir das argumentações de John Blacking (1995) e Small (1995). Destaca-se que para Blacking a performance musical é “um evento padronizado na interação do sistema social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema” (p. 227-8) e que para Small (1995) a performance está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade”

das pessoas como fruto da interação interpessoal. Como foi mencionado, importa nesse aspecto que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A performance musical, nessa perspectiva, abrange “os rituais”, “os jogos”, “o entretenimento popular” e as formas de interação as quais são entendidas como espaços de ensino e aprendizagem musical. A análise e interpretação consideraram o amplo espectro de uma performance musical incorporando a “escuta, a providências para se realizar uma performance” como elaboração de arranjos, composições, escolha de repertório, os ensaios, a dança, a preparação do espaço, enfim as atividades que estão relacionadas à natureza de uma performance musical (SMALL, 1995; BLACKING, 1995).

A pedagogia da música foi abordada como um processo que trata “da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas” como propõem Kraemer (2000) e Souza (1996, 2001b). Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontece as práticas musicais quais sejam, educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais, como é o caso das ONGs. A discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação dos limites e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

Assim, o processo pedagógico-musical entendido como um fato social total foi observado, analisado e interpretado nas ONGs selecionadas, abarcando os aspectos físico, institucional e simbólico, como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical. A análise incorpora assim, a interconexão de quatro dimensões denominadas nesse trabalho como: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. O significado do termo pedagógico não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.

5.1 AS ONGS: UM ESPAÇO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO DE PRÁTICAS SOCIOMUSICAIS

As ONGs, em questão, foram se constituindo e se instituindo como espaços legitimados para se trabalhar com o ensino e aprendizagem de música, a partir de propostas focadas no caráter pedagógico-musical e, sobretudo, pelas práticas vivenciadas no cotidiano das ONGs no decorrer de seus processos históricos. As narrativas dos informantes constituíram a principal fonte de reconstituição do contexto histórico da trajetória das duas ONGs. As histórias rememoradas foram consideradas como elaborações subjetivas dos fatos vivenciados os quais incidiram na construção da realidade e de representações sociais presentes no mundo social dos participantes da pesquisa.

Essas elaborações entrelaçaram fragmentos de histórias de vida com a história da constituição das ONGs, tecendo um pano de fundo no qual subjazem os significados que se localizam nas entrelinhas das falas, dos gestos, das escolhas, das ações, relacionadas com as práticas musicais, tudo isso revelando a lógica do raciocínio prático (COULON, 1995b) dos protagonistas do processo. A seleção dos fatos e acontecimentos recortados pelos participantes da pesquisa foi considerada como uma forma de conhecer e explicar o que passou, cujos fragmentos expõem as subjetividades e idiosincrasias que contribuem para a compreensão dos significados simbólicos implícitos naquela construção de realidade.

A noção de pertencimento, de visibilidade, do resgate de questões básicas relacionadas à dignidade humana emerge como um traço que identifica os participantes da pesquisa de ambas as ONGs. A música é o eixo que congrega as demais atividades cuja característica principal é ser coletiva. O processo coletivo pode ser tratado como um paradigma nas interações sociomusicais das ONGs.

No caso da AMM, o que marca é que a construção se processa mediante uma iniciativa informal de Flávio Pimenta que vem potencializada pela condição dos jovens desassistidos dos cuidados sociais básicos e que encontraram um rebatimento dessas necessidades ao se agregarem em torno de alguém que pode lhes oferecer algo tão prazeroso quanto se banhar nas Três Lagoas: aprender música juntos. E é nesse processo, conduzido pela prática musical, que as identidades pessoais, coletiva e institucional foram se configurando, se constituindo nesses oito anos de existência, a história da Associação Meninos do Morumbi.

Já o PVL tem uma trajetória histórica marcada por uma gênese muito anterior à instituição formal, desencadeada pelos movimentos populares do Morro Dona Marta. Essa gênese pode ser considerada como o núcleo potencializador do PVL, que de 2000 a 2004, conduziu com a formação musical de dezessete jovens oriundos da periferia urbana do Rio que, sem o PVL, não teriam a possibilidade de acesso a um ensino sistemático de música naquele padrão.

O que se destacou a partir das observações e coleta de informações foi um panorama muito específico da cidade do Rio, em que as interações sociomusicais são fortemente marcadas pelas relações pessoais, mesmo quando se trata de instituições. A proximidade física das favelas com o asfalto, associações, artistas, diferentes classes sociais imprimi uma especificidade relacionada ao seu aspecto urbano.

O relacionamento inter-pessoal e inter-institucional apresentou-se de forma característica em cada um dos contextos urbanos. Parece ser mais evidente que no Rio de Janeiro as interações são mais acentuadas pelas relações pessoais, mesmo quando se trata de instituições. A proximidade geográfica entre “morro e asfalto”, as associações de caráter civil, a participação dos artistas na ONGs imprimem uma especificidade nas relações. São Paulo apresentou, no contexto dessa pesquisa, dinâmicas de interações sociais com um caráter mais institucional, com encontros mais formais, em que as pessoas estão mais investidas de sua identidade institucional e, muitas vezes, não possuem uma ligação pessoal. Pode-se inferir que se trata de um reflexo da configuração urbana de cada cidade que resulta em aspectos gregários diferentes e práticas musicais, também, diferentes. As redes de sociabilidade tecidas pelo Projeto Villa Lobinhos mostrou um lado interpessoal mais acentuado. Já a Associação Meninos do Morumbi revelou um traço mais institucional no estabelecimento de suas redes sociais.

A dinâmica na estrutura da comunicação entre as ONGs e os projetos sociais, invocando a figura da rede, foi um componente importante na análise do relacionamento entre as organizações sociais. A invocação do conceito de rede mostrou-se significativo na estruturação das ONGs, enquanto categoria institucional, de caráter fortemente interdisciplinar, ancorado nas perspectivas filiadas às várias correntes do chamado pensamento sistêmico. Mesmo com essas características próprias, a configuração da comunicação e troca que prevalece nos dois contextos urbanos é horizontal e otimizada pela Internet. Isso forma uma sinergia intrínseca e extrínseca às ONGs envolvendo os agentes educativos - músicos, professores, monitores - comunidade, instituições públicas e privadas.

O significado de pertencer a um grupo social – A Associação Meninos do Morumbi e Projeto Villa Lobinhos – enquanto um grupo que realiza um trabalho musical, que aprende música, que tem visibilidade e é reconhecido por sua capacidade de fazer, dar e receber imprime uma identidade que traz um significativo diferencial na forma dos participantes da pesquisa se reconhecerem enquanto cidadãos. Os depoimentos revelam que é mediante os fatos sociais que se refletem as significações e a produção do conhecimento e do autoconhecimento. O pertencer – estar incluído – faz contraponto com o “não pertencer”, estar excluído. Nesse sentido, os participantes ressaltam em seus relatos que pertencer à ONG proporciona a eles uma visibilidade através das atividades formadoras e prazerosas relacionadas com a prática musical. Isso apresenta-se como uma possibilidade de canalizar uma energia própria do jovem e permitir, ainda, que seja protagonista.

Os cuidados sociais permeando os processos de aprendizagem musical emergem em vários níveis de percepção pessoal. Aspectos como o estigma da cor da pele, do lugar onde moram, da origem pobre emergem nos depoimentos colados nas identidades dos alunos. A noção de identidade dos participantes da pesquisa, que expressam ter vivido situações de sofrimento relacionados a qualquer tipo de estigma fica intensificada pela vivência proporcionada pelas práticas musicais oferecidas nas ONGs. Tal vivência apresenta-se como um fator muito significativo para a reconstrução de novas noções de valores pessoais e sociais.

Não ter outra saída senão o crime, quando se está exposto a situações de risco social, como colocaram alguns participantes da pesquisa, denota uma visão bastante radical para o jovem que está exposto à vida da criminalidade e violência da vida do morro. Entretanto, é possível pensar e vislumbrar que algumas ações, como projetos sociais voltados para essa faixa etária, podem contribuir para que se note a complexidade desse contexto e se vislumbre outras possibilidades de existência.

Os casos de Marquinhos e Rafael Nogueira do PVL e de Claudinei e Pavilhão da AMM podem servir de exemplos de vidas que tiveram uma mudança positiva, uma transformação concreta nas suas trajetórias, tendo a música como fator determinante. Não há que ser algo absolutamente predeterminado no futuro dos jovens garotos que moram na favela e em bairros pobres da periferia urbana. Eles próprios reconhecem que pode haver alternativas para se encontrar outros caminhos e jeitos de viver e expressam uma rejeição a essa visão radical.

Não obstante os projetos sociais terem conseguido resultados positivos promovendo acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer ao jovem morador de comunidades pobres,

possibilitando alternativas, há que se ter uma perspectiva crítica para uma análise dos processos decorrentes das ações políticas para se pensar em encaminhamentos que resultem, de fato, a inclusão social sem ter no seu reverso a estigmatização tácita. Novaes (2002) faz um alerta bastante pertinente quando destaca que “ter parceiros para tirar do crime é uma expressão bem intencionada, mas ela também potencializa uma capacidade de estigmatizar toda uma geração, como se todos fossem para o crime, todos fossem criminosos em potencial” (CEVL, Regina Novaes, 03/05/2002). E isso aparece como algo muito incomodativo e, até mesmo, motivo de sofrimento para os jovens moradores das favelas ou bairros com fama de violentos.

A história de Edvânia, participante da AMM que se envolveu com o tráfico de drogas e foi assassinada em 2004, é um exemplo de como os jovens se tornam protagonistas da violência urbana, tanto como vítima como produtores dela. Traz-se à tona a deficiência das políticas públicas urbanas dominantes que acentuam a segregação territorial e social, uma vez que as áreas habitadas pela população mais pobre está desaparelhada de espaços para a cultura e o lazer, levando os jovens, por falta de opção, ao ócio desagregador, portas abertas para a cooptação para o submundo do crime. As ações da sociedade civil, inclusive a otimização das organizações sociais em rede, muitas vezes, mostram-se insuficientes para dar conta de um contexto marcado por uma extrema desigualdade social e o nível, quase insustentável, de vulnerabilidade que deixa parte da juventude brasileira, indivíduos ainda em formação, exposta a sua própria sorte, quando deveriam ser atendidos pela rede de proteção das políticas públicas.

A análise dessa questão está relacionada ao conceito do “sofrimento ético-político” desenvolvido por Sawaia (2003, p. 54-63). A autora aborda o processo de exclusão social questionando os conceitos de inclusão social e educação inclusiva circulados na mídia, nas ciências sociais e na educação. Adota a afetividade como categoria analítica e ferramenta de ação socioeducativa para ampliar a análise da dialética inclusão/exclusão. Considerar emoções e sentimentos que afetam o corpo e a alma nas situações de vulnerabilidade social é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos. Inclui-se aqui que o processo de exclusão/inclusão é considerado na sua dimensão subjetivo-valorativa, ético-estético, além de econômico-política (SAWAIA, 2003, 2004). Esse processo está intimamente ligado à invisibilidade social dos moradores das favelas e periferia urbana.

O espaço urbano constitui-se das diferentes dimensões de uma cidade envolvendo um conjunto de técnicas e de obras que permitem dotá-la de condições de infra-estrutura,

planejamento, organização administrativa e embelezamento conformes aos princípios do urbanismo. Trata-se, portanto, da organização e da racionalização das aglomerações humanas que venha proporcionar as condições adequadas de habitação à população urbana. Dessa forma o cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade pensando para que para além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma *nova função* cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Ana Maria Quiroga (2002) discorre sobre o tema “A cidadania como indicador social” destacando que a “a compreensão da condição de cidadania hoje e a busca de novos direcionamentos tornou-se extremamente complexa, uma vez que em todo o mundo contemporâneo, suas dimensões e suas práticas começaram a ser confrontadas [por inúmeros fenômenos e processos” (p. 173). A autora sintetiza que três pontos constituem os pilares sobre os quais foi construída a condição de “ser cidadão” no mundo contemporâneo: a titularidade de direitos básicos, as noções de justiça e solidariedade e a identidade coletiva.

Ao se pensar num caminho para minimização do processo de exclusão social e da erradicação da miséria, principalmente a miséria da dignidade humana que abarca as diferentes dimensões de uma existência, não se pode pensar em políticas sociais compensatórias, mas em ações onde o lucro seja, de fato, social, incorporando um potencial produtivo não aproveitado, represado nos contextos em que os valores culturais e simbólicos são, *a priori*, desvalorizados. No jornal O Globo, veiculado em 07/06/04, no editorial, Valdo Cruz destaca a violência juvenil revelada a partir dessa pesquisa da UNESCO, ressaltando que “buscar soluções para juventude brasileira é um caso de emergência... 7 milhões estão desempregados e fora da escola. Sem presente e sem futuro”. Esse quadro requer o reconhecimento da fragilidade do discurso que evocam convicções éticas e morais sobre os direitos humanos e principalmente, das crianças e jovens. O pano de fundo que determina tal situação, especialmente na periferia e favelas localizadas nos centros urbanos, está imbricado com a questão da desigualdade social que impõe à juventude sua exposição desprotegida ao mundo do crime organizado, focos de conflitos violentos nos territórios de pobreza.

Cabe aqui questionar a equação entre a discriminação, a exclusão social, a violência urbana, o estigma permeando as comunidades carentes dos moradores dos morros e favelas reforçado pelo discurso da mídia e negado e re-negado pelos moradores desses espaços urbanos, inclusive nos depoimentos coletados nas entrevistas. Qual é o papel dos projetos sociais e da cultura, especialmente da música, nesses contextos?

Todas essas questões podem ser entendidas como formas que geram conhecimento a partir de outros significados, incorporando a problematização de questões aparentemente

adjacentes ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer área. Mas, são profundamente imbricadas nos encaminhamentos e decisões. Exigem reflexão, análise e comprometimento, pois são tais fatores que têm a possibilidade de enredar novos espaços físicos e socioculturais, performances na vida cotidiana, conectando aspectos cognitivo, social e político com a perspectiva de uma transformação social, sem maquiagem.

O que a análise desse estudo revela é que as práticas musicais nas ONGs se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical parece ser um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical.

5.2 O PROCESSO PEDAGÓGICO-MUSICAL NAS ONGs: UM FATO SOCIAL TOTAL

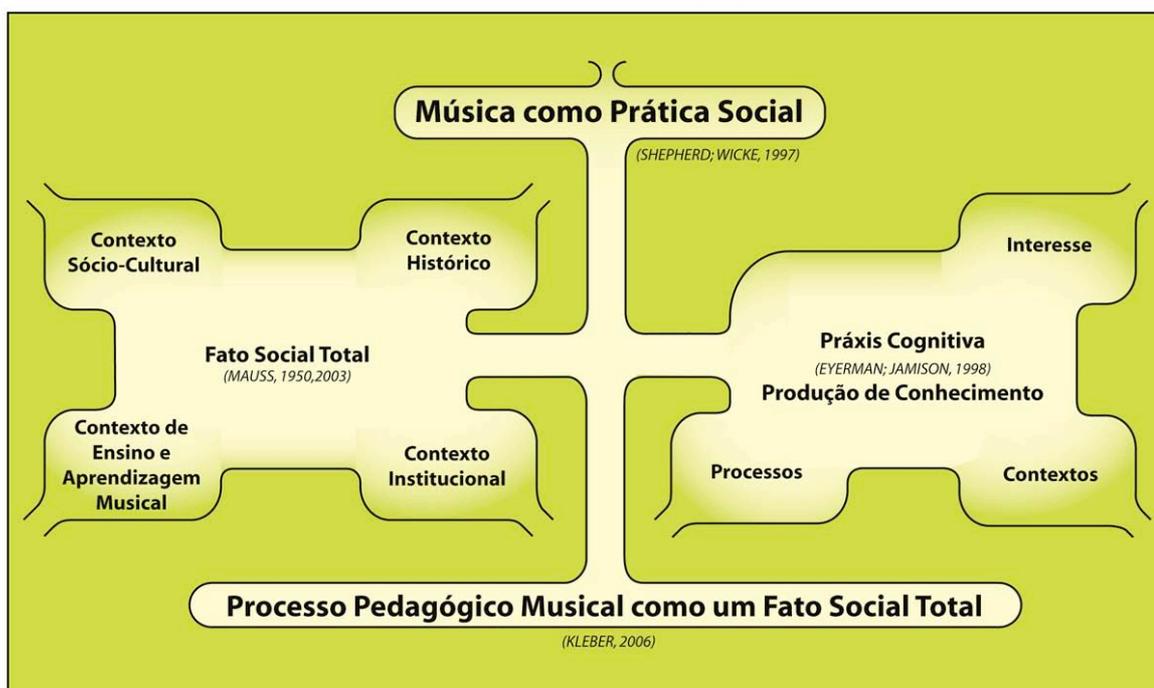
A perspectiva pluricontextual das ONGs me permitiu perceber e analisar a complexidade que se apresentava no processo pedagógico musical entendido como um campo que oferece a possibilidade de apreender, simultaneamente, diferentes aspectos da realidade social, considerando, ao mesmo tempo, as suas inter-relações. Nos dois espaços específicos que agregavam grupos, também, específicos, pude experienciar um laboratório de vivências coletivas que tinham como eixo comum a música como prática social. Dessa forma o paradigma do coletivo se apresentou como um forte traço na constituição da identidade sociomusical das duas ONGs. E no bojo desse processo, o pertencimento, o “estar incluído em um grupo musical” apresentou-se como um fator central nessa constituição.

Ao analisar a produção de conhecimento musical nas ONGs como uma práxis cognitiva (EYERMAN; JAMISON, 1998) e, entendendo o processo pedagógico-musical como um fato social (MAUSS, 2003), essa produção apresenta-se como uma contribuição ao campo epistemológico da educação musical. Essa asserção se ancora no fato de que as quatro dimensões utilizadas na análise não se sustentam isoladamente enquanto campo de produção de conhecimento.

Portanto, as práticas musicais permeiam a totalidade desse processo e, nesse sentido é que o processo pedagógico-musical nessas ONGs só pode ser pensado sistemicamente onde não há espaço para uma produção do conhecimento musical descolado dos contextos, observados a partir da análise e interpretação do processo como um todo.

A pesquisa de campo, desvelou-me diferentes contextos de análise no movimento de aprender a ler a dinâmica da realidade complexa da gestão das ONGs buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social. A análise possibilitou construir quatro categorias de contextos, considerando a necessidade de proceder a uma visão sistêmica que envolvesse as várias dimensões do objeto de estudo. Assim, procurei olhar o objeto de pesquisa – o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs – sob quatro contextos que conduzem para a descrição, análise e interpretação desse trabalho: 1) institucional – das dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórico - dimensão das histórias contadas pelos participantes da pesquisa, protagonistas da construção da ONG enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sociocultural - dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e inter-institucionais, dos conflitos, das negociações; 4) contexto de ensino e aprendizagem musical - focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali.

O Quadro 10 busca sintetizar as conexões teóricas que construíram a asserção de se compreender as práticas musicais nas ONGs enquanto eminentemente social. A partir dessa visão, o processo pedagógico-musical é visto como um fato social total nos quatro contextos e a produção do conhecimento nas ONGs como uma práxis cognitiva dinamizada pelas dimensões do interesse, contexto e processo.



Quadro 10. Processo Pedagógico Musical como Fato Social Total.

Visto como um fato social total o processo pedagógico-musical foi interpretado, nessa pesquisa, considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. Possui a possibilidade de constituir redes de sociabilidade mobilizando motivações internas, consubstanciadas em ações nos diferentes contextos: institucional, histórico, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. Estes foram os contextos interpretados nas duas ONGs, analisados a partir de uma visão sistêmica.

Ressalta-se que todas essas formas de conhecimento são imbricadas pelas práticas musicais e entrelaçadas por questões estéticas, éticas e políticas. Pode-se perceber uma integração entre o micro e o macro no cotidiano das ONGs mediante as práticas musicais em que as atividades musicais ou burocráticas funcionam como indicadores das estruturas das instituições e como estas acabam incidindo na reorganização ou criação de macroestruturas presentes na sociedade.

O macrocosmo representado por ambos os contextos urbanos reflete-se no microcosmo das estruturas materiais e simbólicas de cada ONG se pensarmos que os grupos e indivíduos que fazem parte delas trazem consigo tais estruturas que são re-elaboradas nos

processos de diferentes naturezas deflagrados pelas ONGs. Assim, as ONGs não podem ser reduzidas à idéia de organizações ou instituições, na visão tradicional, sendo que seu caráter de flutuação instável e de mobilidade instaura processos em constante formação, abertos à experimentação, arena para novas práticas de ações sociais, culturais e cognitivas. A produção de saberes nas ONGs, considerando seu caráter *mutatis mutandis*, pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais, e algumas vezes, novas abordagens para a ciência. Como práxis cognitiva, a música e outras formas de atividade cultural contribui para as idéias que os movimentos sociais e suas derivações – ONGs – oferecem e criam uma oposição na ordem já estabelecida na sociedade.

As fragilidades percebidas em relação a questões de ordem institucional e pedagógica podem ser atribuídas à própria natureza da ONGs, uma vez que movimentos sociais se institucionalizaram e estão se institucionalizando sob uma plataforma sociopolítica, econômica e jurídico-institucional movediça. Esse aspecto foi considerado na elaboração da análise, uma vez que se trata de um objeto de estudo cuja dinâmica é extremamente rápida. As políticas sociais, as leis, nesse tempo de coleta, sofreram mudanças que incidem na dinâmica dessas instituições. Assim, as fragilidades, elas existem a partir desse momento de mutação da própria identidade do que seja a ONG. Como não existe, em termos educação musical em ONGs, uma tradição como há nas universidades, conservatórios e escolas de música, o processo está sendo construído no cotidiano mediante as ações práticas. Isso, ao mesmo tempo em que pode ser visto como uma fragilidade mostra-se, também, como uma capacidade de se lidar com contextos instáveis, imprevisíveis, com o “fazer de repente”.

Nas reflexões que emergem dos depoimentos pode-se perceber um reconhecimento da dificuldade de se realizar uma avaliação mais profunda da instituição, considerando velocidade e a demanda dos acontecimentos no cotidiano da instituição. A presença de uma pesquisadora com o propósito de realizar uma pesquisa acadêmica significou, para os coordenadores das ONGs, uma possibilidade para se refletir sobre suas próprias identidades e os processos que eles estavam desenvolvendo.

As duas ONGs têm como característica comum o reconhecimento e a legitimidade do trabalho realizado tanto no aspecto social como artístico-musical. Esse é um fator que qualifica o trabalho realizado, expurgando o aspecto puramente assistencialista. A questão de se investir no capital social, visando a construção das identidades mediante um processo de vivência estética conduzido por músicos e educadores que consideram e conhecem o mundo social dos indivíduos pode ser considerado um significativo diferencial na avaliação de projetos sociais que possam, de fato, realizar propostas dessa natureza.

A análise revela que a performance musical é um condutor dos processos de ensino e aprendizagem vista como fruto de práticas sociais motivadas pelas ONGs e pelo contexto sociocultural de seus participantes. Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionada pela música. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical, os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical.

Outra questão que brota da observação do processo pedagógico-musical refere-se à *gestalt* da experiência musical presente nas metodologias utilizadas nas ONGs. Os processos, de maneira geral, não fragmentavam a estrutura musical, pelo contrário, buscavam imantar a experiência de conceber a idéia na sua completude, imprimindo-lhe outra dimensão. Isso foi percebido em ambas as ONGs. Na AMM os participantes vivem o tempo todo a experiência em grupo experimentando os ritmos, timbres, sonoridades na sua completude, pois a textura musical não se apresenta fragmentada. No PVL, o coletivo no aprendizado também foi uma tônica, mesmo nas aulas individuais. Isso não aconteceu por acaso, mas como fruto de uma concepção pedagógica que faz prevalecer a estrutura e não o fragmento.

Um ponto a ser ressaltado é que a comunicação verbal é insuficiente para expressar a concepção musical do professor, mesmo que a obra esteja escrita. Assim a oralidade é um recurso importante nesse processo de comunicação onde se incorpora sons onomatopaicos, canta-se a melodia acompanhada de gestos corporais. O professor lança mão de muitos recursos entre os quais, mostrar tocando, corporificando suas idéias musicais, fazendo música é uma das formas muito utilizadas, pois o professor fala tocando e o aluno responde tocando quando imita e estabelece-se por esse processo de oralidade e imitação uma relação em que prevalece a experiência prática, repetindo muitas vezes a mesma ação, como num jogo, até que ela atinja um outro patamar de qualidade musical.

Os registros em áudio (Anexos C e G) das performances dos grupos musicais das duas organizações selecionadas são entendidos aqui como fruto do processo pedagógico-musical. São fragmentos do repertório que eles tocam e gostam de tocar, construídos ao longo do trabalho realizado nos diferentes espaços já mencionados nesse trabalho: sala de aula, ensaios, apresentações, jogos musicais. Evidenciar a música que eles executam é uma forma de apresentá-los mediante o fazer musical – “musicking” (SMALL, 1995) - que traz consigo traços de suas identidades musicais, impregnados de suas escolhas e seus valores que foram compartilhados e nos quais eles se estruturam como músicos, grupos e indivíduos. Outro aspecto a destacar nessa questão é que o trabalho sociomusical proposto pelas ONGs,

mediatizado pelas práticas musicais, incorpora a música como “um tipo especial de ação social que pode ter importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais” (BLACKING, 1995, p. 223).

Neste sentido, o aspecto lúdico se consubstanciou nas falas descontraídas expressando alegria por pertencer àquele grupo; nos olhares, nos sorrisos, nas interações sociais e dedicação para com as atividades ali desenvolvidas denotavam uma explícita alegria dos participantes em estar naquele espaço. Pode-se inferir que tal fator constitui-se em um aspecto valioso no processo pedagógico-musical, uma vez que imprimiu, nas atividades o prazer de fazer música coletivamente, compartilhando sentimentos e expectativas mediante atividades que congregavam interesses comuns e, ao mesmo tempo, propiciavam um alargamento de visão de mundo a partir de vivências estéticas e cognitivas.

Assim, esses exemplos de formas de aprender nas diferentes esferas da ONG, indicam integração de processos que estão ligados a valores do cidadão e articulam vários tipos de saberes: do senso comum, o prático, o acadêmico, o administrativo, o pedagógico; articula diferentes grupos geracionais, de gênero, de raça, de classes sociais. Não se trata de uma soma, mas sim de uma mudança de paradigma do modo de ver o processo de ensino e aprendizagem.

A constituição social do conhecimento musical pode ser entendida como um fator significativo nas concepções de educação musical que reconhece a importância do compromisso social de um projeto pedagógico-musical. A utilização da oralidade e do processo de imitação como recurso didático-pedagógico revela-se como uma estratégia importante no processo de ensino e aprendizagem musical em ambas as ONGs, embora mais prevalente na AMM. Emerge, ainda, em relação ao aprendizado pela imitação o contraponto valorativo da leitura musical como algo que confere o status de “ser músico”, como pontos importantes nas narrativas dos alunos e professores relacionados com o processo pedagógico-musical e com a construção de suas identidades musicais.

O sentido da realização de uma pesquisa no contexto das ONGs foi reconhecido como importante e significativo para contribuir com o processo de reflexão e tomada de decisões nesse campo. Existe uma expectativa em relação a trabalhos acadêmicos realizados nas ONGs, como pode ser exemplificado na fala de Ligia Pimenta ao destacar sua visão sobre a contribuição dessa pesquisa, considerando o meu papel como pesquisadora:

O seu papel enquanto uma estudiosa, enquanto academia, universidade, contribui para um trabalho como o nosso. Você tem as ferramentas pra descobrir e garimpar as pérolas e, muitas vezes, mostrar pra nós, que estamos imersos nesse cotidiano – no que nos é conhecido e que deixamos de perceber algumas coisas – vocês que chegam, nos fazem pensar em novas coisas, em velhas coisas de um novo jeito.

Então, a contribuição, o seu papel aqui pra nós, com certeza, também é uma pérola, é uma oportunidade e ao mesmo tempo é um privilégio, quando o Projeto pode contar com, não só profissionais, mas seres humanos como você que tão bem se colocou durante todo esse tempo. A forma respeitosa frente aquilo que você via, a análise do que você fazia, aquilo que você pontuava, isso contribui. É uma nova voz, é um novo jeito, um novo olhar, é um jeito, também, de nos escutar. Eu quero muito ver essas pérolas que você garimpou aqui, por que eu acredito que você vai descobrir novas pérolas.. E, então eu acho que é importante que você também leve isso com você. Você contribuiu e deixou aqui, algo muito importante, muito rico (CEMM_1, p. 40, Lígia Pimenta, coord. de programas e projetos, 23/11/2004).

Essa expectativa revela que existe um campo aberto e premente para se estabelecer uma comunicação de mão dupla, pois como já foi mencionado, as ONGs estão se configurando como espaços de formação mediante a educação informal. Há que considerar que os projetos sociais estão incorporando em seus quadros de educadores sociais, pessoas que receberam uma formação no âmbito dos próprios projetos, como é o caso da Associação Meninos do Morumbi. E nesse aspecto os músicos formados pelo Projeto Villa Lobinhos estão atuando como músicos e professores de música em diferentes contextos.

Nesse sentido há que trazer à baila a discussão da conexão entre as ONGs e a universidade. Esta considerada a partir do seu compromisso com a formação de profissionais competentes, com a produção do conhecimento e com a dignidade humana como um projeto de sociedade. Landim (2002, p. 29) vê a trajetória histórica entre as ONGs e o campo acadêmico marcada por “ambigüidades, caracterizadas por alianças e concorrências, por continuidades e descontinuidades” que têm variado de acordo com as transformações das posições que as organizações vêm ocupando no espaço social brasileiro. Para a autora, trata-se de uma relação conflituosa entre duas esferas institucionais em que se instala uma oposição q a partir de suas propriedades específicas, “com sentidos e pesos diversos. E Landim (2002) ressalta, ainda, que a construção das identidades das ONGs é marcada, “sobretudo, em determinados momentos de sua história, por uma enfática afirmação distintiva com relação aos campos dominantes da academia” sendo que “o inverso nunca se deu” (LANDIM, 2002, p. 29).

Entretanto, podem-se perceber indícios de dissolução dessas fronteiras ao se constatar uma aproximação dessas duas esferas, com o ingresso de dirigentes e militantes de movimentos sociais populares e ONGs, nos cursos de graduação e pós-graduação, além de instituição de projetos alternativos, possibilitando mecanismos desejáveis de integração e colaboração (WANDERLEY, 2002).

Essa questão emerge nessa pesquisa com a contribuição dos coordenadores das ONGs ressaltando a importância dessa aproximação. Gilberto Figueiredo contribui com sua experiência prática em projetos sociais, fazendo uma análise crítica do papel da universidade

na formação do educador musical no que concerne ao contexto da população exposta à vulnerabilidade social:

Eu acho que o principal pré-requisito prá trabalhar na área social a universidade não aborda. A universidade forma o professor, equipa o professor para trabalhar com a linguagem musical, para refletir, questionar, criticar as questões de metodologias e tudo mais. Mas a habilidade para lidar com a criança, especialmente com a criança que vive em situação de risco, isso a universidade, infelizmente ainda não trabalha, pelo menos eu não tive essa experiência, e não conheço algum lugar que aborde isso com profundidade. Eu acho que isso vem mais da formação que a gente traz da vida, dos nossos ideais de vida... e das experiências que nós acumulamos ao longo dos anos (CEVL_3, p. 27, Gilberto Figueiredo, Escola de Musica da Rocinha, 30/06/2004).

Revela, ainda, a expectativa em relação à expansão do campo profissional do educador musical para contextos sociais da população pobre. Ressalta que experiências como a de Rodrigo do PVL, Marcio Selles, do Projeto Reciclarte e dele próprio poderiam estar transitando pela universidade pois:

quanto mais nós pudermos ir às universidades, falar sobre isso, melhor, para que as pessoas entendam que esse campo de atuação, é importantíssimo. Por si só ele já é importantíssimo, pela questão e o papel político que a gente cumpre. O papel E, também, pela questão profissional, porque hoje, cada vez mais é um campo profissional para o professor de música e de outras áreas também. Então, é importantíssimo que muitas pessoas tomem conhecimento disso, para que se sensibilizem e que busquem essa área. (CEVL_3, p. 38, Gilberto Figueiredo, Escola de Musica da Rocinha, 30/06/2004).

Todas essas questões se amálgamam no processo pedagógico-musical concebido como um fato social total, no qual a produção de conhecimento leva em conta as pessoas e suas relações com os objetos do mundo e inúmeras possibilidades de conexões educacionais, políticas e éticas, provocando uma sinergia positiva que incida na camada mais pobre da sociedade. No reverso dessa perspectiva evidencia-se que uma análise em que prevaleça uma visão fragmentada de qualquer fenômeno social pode recair em perspectivas redutoras.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS

O trabalho socioeducativo apresentou-se coerente no discurso e na prática das ONGs selecionadas no que concerne à intencionalidade de se promover uma educação musical com o objetivo social sem, contudo, amparar-se em uma abordagem assistencialista ou paternalista. Pode-se constatar que as ONGs construíram suas propostas a partir de suas ações com os grupos sociais, beneficiários dos projetos sociais. Apresentaram-se como espaços que agregam o paradigma da instabilidade em sua ordem institucional no cotidiano, o que lhes permite gerenciar os processos de mudanças e novas direções, muitas delas imprevisíveis, fruto das ações e relações de seus protagonistas.

Os caminhos construídos para coletar e construir as informações podem ser, metaforicamente, comparados à configuração dos caminhos de uma das favelas que visitei no Morro Santa Marta, Rio de Janeiro. Para entender melhor o meu objeto de pesquisa foi preciso incorporar a instabilidade, o inusitado e o improvisado. Seguir uma trilha significava, abdicar de inúmeras outras opções por certas escolhas exigiram renúncias. Percebi que escolher dependia de onde, como, e com quem eu estava em determinados momentos. É o que uma das professoras me falou “aqui convivemos em um contexto *mutatis mutandis*”. Os encontros não poderiam ser previamente agendados nem planejados. Eu aprendi isso na concretude do percurso que trilhei.

E essas ONGs, ao incorporar a imprevisibilidade, se constituem como espaços em que não há lugar para contextos homogêneos, pré-estabelecidos. Antes, é no âmbito dos processos inusitados que os participantes são vistos como protagonistas capazes de fazer escolhas, avaliações e realizar ações, construindo um conhecimento de natureza sociomusical, institucional e histórico, mediante a práxis cognitiva como propõem Eyerman e Jamison (1998). A análise e interpretação desses processos sobrepostos e imbricados leva em conta as propriedades do raciocínio prático do senso comum, como argumenta Coulon (1995b) nas situações mundanas de ação cotidiana.

Nesse aspecto, o conhecimento produzido expurga o caráter funcional, dando lugar às estratégias socializantes, inseparáveis das representações material e simbólica do espaço

relacional urbano e institucional, dos recursos e das limitações que estes oferecem e impõem e de todas as variáveis presentes nesse contexto. Trata-se de considerar o processo pedagógico-musical como um campo de permanente elaboração e redefinição, de conflitos, negociações e transações provisórias.

Assim, os conflitos que emergiram a partir da análise dessas ONGs trazem à tona a dificuldade de parte significativa das escolas de ensino regular em lidar com as situações que estão no âmago das questões da desestrutura familiar, da falta de preparo, bem como em buscar ações educativas que partam do universo dos sujeitos que aprendem. Essa questão incide de forma profunda na necessidade de se definir políticas públicas que contemplem novas estruturas educacionais, tanto no aspecto material (equipamentos e espaços físicos adequados à demanda dos interesses dos alunos) como no que tange às concepções educacionais, bem como capacitação de professores. Embora não seja o assunto central desse trabalho, tem pertinência ressaltar que estudos, publicações, eventos e pesquisas vêm apontando uma parte das ONGs como instituições que, ao desenvolverem trabalhos socioeducativos, vêm buscando e produzindo tecnologias de ensino que estejam voltados para uma educação geradora de cidadania, entendida como direito público e um capital social, apresentando-se como um mosaico de iniciativas sociocomunitárias de grande diversidade criativa.

Considerando o trabalho que inúmeras ONGs têm realizado na área de arte, cultura e educação, voltado para uma população, na sua maioria, desassistida e desaparelhada de espaços para vivenciar e que essas organizações são seres sociais que constroem uma relação mimética na qual influenciam e são influenciadas, a responsabilidade pelos resultados, sejam eles nas esferas políticas, sociais, ambientais ou culturais, incidem de alguma forma na sociedade.

Sob uma perspectiva crítica, é preciso ressaltar que na esfera do Terceiro Setor, em que se localizam as ONGs, existem situações nas quais se abusam dos clichês que sensibilizam a sociedade pelas feridas abertas pela desigualdade e pobreza, reduzindo a problemática à visão maniqueísta que serve mais à manipulação do que a um processo de real transformação. A mudança do paradigma do lucro monetário que impera no setor privado para um outro que privilegia o lucro social há que ser construída e monitorada para que as ONGs não se tornem álibi de corporações, que têm por trás de si a miséria alheia como negócio rentável.

São desafios que também pertencem e são de responsabilidade da academia. A grande questão é fazer com que o Estado tenha o seu papel nas políticas públicas, uma

responsabilidade específica de Estado, que ultrapasse governo e o seu protagonismo e dê uma consistência ao Terceiro Setor. Não se trata de colocar essas duas esferas em oposição, mas falar das duas ao mesmo tempo e promover uma complementaridade buscando romper com os muros, seja em termos da universidade, em termos dos conselhos, ou qualquer instância de intersecção entre poder público e sociedade civil. A oposição indivíduo/sociedade é a grande discussão em termos das ciências sociais, em termos objetivos, subjetivos e usando a idéia de fato social total e da práxis cognitiva, buscou-se dissolver essa oposição visando à perspectiva complementar e dialógica. Essa postura busca perceber relações entre esses pólos, e com isso então, se aproximar de um processo social com todas essas implicações.

No que concerne a um trabalho de educação musical dessa natureza há que se assumir a necessidade de se promover, revisões, dissoluções e, até mesmo, rupturas com estruturas epistemológicas historicamente instituídas na forma e conteúdo o que, implica uma outra visão no processo de avaliação que estabelece critérios e hierarquias estético-musicais. Os valores simbólicos que permeiam a cultura musical dos grupos sociais trazem consigo práticas de repertórios, instrumentos musicais, rituais e jogos que desvelam a antinomia entre que é o consagrado pela tradição européia e o que é relegado à cultura popular. Nesse sentido, é preciso borrar essas fronteiras historicamente construídas para que se promova o encontro desses saberes e, dessa forma, se amplie o espectro do fazer musical nos processos pedagógico-musical.

Outra questão para futuras reflexões e estudos é a necessária discussão sobre as competências do educador musical que atua nesse contexto de vulnerabilidade social. Trata-se de reconhecer a plataforma movediça desse campo, em que o conhecimento musical já trazido pelos protagonistas do processo deve ser incorporado e re-elaborado na proposta pedagógico-musical. Dessa forma, o olhar atento para a formação do educador musical social se encaminhará para processos que, necessariamente, devem estar alicerçados para além das competências especificamente musicais, mas incorporando, também, as competências sociais e políticas que emergem dessa demanda e desses outros espaços profissionais. Nesse aspecto, reforça-se a importância do papel da universidade como formadora de educadores musicais comprometidos com o desafio ético e político na produção de conhecimento e na formulação de projetos que problematizem e contemplem essa diversidade inerente à sociedade.

As implicações para o campo epistemológico da educação musical incidem em uma visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar o múltiplo contexto da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais. Para tanto é preciso refletir sobre as categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico,

questionando, problematizando, borrando os limites das estruturas de avaliações e julgamento de práticas musicais. Faz-se necessário, também, re-examinar as relações entre o conhecimento da cultura popular e o conhecimento estabelecido pela academia, como já tem sido proposto pela área de educação musical.

Esses aspectos incidem diretamente sobre a atuação de uma prática docente que contemple uma visão sistêmica que requer um olhar circular que transite por “caminhos inusitados e inesperados e articulações entre espaços escolares e não-escolares” (SOUZA, 2001a). Tal perspectiva pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública das comunidades onde se inserem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores chances de se alcançar esse objetivo e atender aos diversos contextos socioculturais em que o ato de ensinar e aprender estão necessariamente conectados com o cotidiano. Posto isso, há que se assumir que a proposta pedagógico-musical “passa a se orientar não em objetos, e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses” (SOUZA, 2001a).

Visto assim, o ato pedagógico estará permeado pela noção de coletividade onde todos nós educamos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática – linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc., seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical. Torna-se, assim, um ato que, *a priori*, inclui as diversas possibilidades de performance musical.

A análise e interpretação dos vários aspectos levantados por esse estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo. As ONGs vêm se apresentando como uma significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais, em plena expansão quantitativa, dado às características que permitem a elas uma grande mobilidade de diferentes ordens, mas asseguram a base institucional. Assim, a presente pesquisa buscou contribuir para a reflexão e a prática sobre papel da educação musical no processo politizado dos movimentos e projetos sociais em ONGs, imersos na busca de transformação e justiça social, aonde a desigualdade e seus desdobramentos venham a ser, de fato, minimizados em favor da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, Marc. O racionalismo posto à prova da análise. In: REVEL, Jacques. *Jogo de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 103-120.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001. v. 1.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ALARCÓN G., Sérgio. Perspectivas de las Organizaciones No Gubernamentales. In: ENCUESTRO DE LA RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL TERCER SECTOR (ISTAR), 2., 1999, Santiago do Chile. *Hacia un desarrollo con ciudadanía*. Santiago do Chile, 1999. Disponível em: <http://www.rits.org.br/estudos_teste/download/SérgioAlarcon.zip>. Acesso em: 29 ago. 2003.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-109, abr./nov. 2000.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 23. ed. Tradução de Donaldson M. Garshagen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- BITTNER, E. The concept of organization. In: TURNER, R. (Ed.) *Ethnomethodology*, Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1965. p. 69-81.
- BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- BLACKING, John. The biology of music making. In: MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. New York: Macmillan Press, 1992. p. 301-314.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

BROWN ensina a arte de fazer música solidária. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.estado.estadao.com.br/servicos>>. Acesso em: 3 nov. 2002.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. *Globalización, identidad y estado en América Latina*. 1999. Disponível em: <<http://www.gobernabilidad.cl/documentos/globalizacion.doc>>. <http://www.iadb.org/etica/sp4321/DocHit.cfm?DocIndex=980>>. Acesso em: 3 nov. 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes do Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 11.

CICOUREL, Aaron. Three models of discourse analysis: the role of social structure. *Discourse Processes*, n. 3, p. 101-132, 1980.

CORTELLA, Mário Sérgio. Aprendendo na escola e na ONG. In: SAWAIA, Bader Burihan et al. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: UNICEF/CENPEC, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luis Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 236-256.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

CUESTA BENJUMEA, C. de la. El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 4, 2003. Article 3. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2004.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, abr./nov. 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. Como a criança ensinou à imprensa o terceiro caminho. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org.). *3º setor: desenvolvimento nacional sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 164-173.

DRUCKER, Peter. *Terceiro Setor: exercícios de auto-avaliação para empresas*. Trad. Cyntia Azevedo. São Paulo: Futura, 2001.

DUNDER, Karla. Como mudar a vida de crianças com arte e atenção. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 ago. 2002. Caderno 2.

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FLACKS, Richard. Apresentação [Quarta capa]. In: EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FELD, Steven. Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, Michigan, v. 28, n. 3, p. 383-409, Sept. 1984.

FERNANDES, Rubem Cesar. O que é o terceiro setor. Disponível em: <<http://www.rits.org.br/idac.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2002.

FERNANDEZ, Fernando Lannes. Cidade partida. Partida? *Observatório de Favelas*, Rio de Janeiro, 05 fev. 2004. Disponível em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatorio/producoes/noticias/2768.asp>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIALHO, Vânia Aparecida Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. *A vila olímpica verde-e-rosa*. Coordenação Alba Zaluar. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Jacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAVEN, Paul ten. *Understanding qualitative research and Ethnomethodology*. London: Sage Publications, 2004.

HERITAGE, John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria social hoje*. Trad. por Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 321-393.

KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In: IOSCHPE, Evelyn (Org.). *3º Setor: desenvolvimento nacional sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 131-156.

KLEBER, Magali. O Terceiro Setor e projetos sociais em música. *Revista do Terceiro Setor*, Rio de Janeiro, 9 maio 2003. Ponto de vista. Disponível em: <<http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=11&dataDoJornal=1052517652000>>. Acesso em: 9 maio 2003.

KORSYN, Kevin. *Decentring music: a critique of contemporary music research*. New York: Oxford University Press, 2003.

KOSOVSKI, Lídia. Espaço Urbano e performance teatral. O Percevejo. *Revista de Teatro, Crítica e Estética*, ano 11, n. 12, p. 219-223, 2003.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGS. In: HADDAD, Sérgio (Org). *ONGs e Universidades: desafio para a cooperação na América Latina*. São Paulo: ABONG; Peirópolis, 2002. p. 17-50.

LUCAS, Maria Elizabeth. Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 7-11, jul./dez. 2005.

LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *Boletim NEA*, Porto Alegre, ano 3, n. 1, p. 9-15, abr. 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINHO, Cássio. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF Brasil, 2004.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Vânia Beatriz. *A música é, bem dizê. A vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical: estudo de caso de quatro culturas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 1., 2002, Recife. Recife, 2002. Mimeografado.

NEVES, Eloiza et al. O NEHO e a experiência de pesquisa em história oral. In: ENCONTRO REGIONAL DE TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA, 2002, [São Paulo]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dh/neho/temporaes.htm>>. Acesso em: 9 set. 2003.

NOHRIA, Nitin; ECCLES Robert G. (Ed.). *Networks and organizations: structure, form, and action*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1992.

NOVAES, Regina. Introdução. In: NOVAES, Regina; PORTO, Marta; HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, 2002. p. 11-21.

NOVAES, Regina; PORTO, Marta; HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, 2002.

ONU. *Carta de las Naciones Unidas para la Cooperación y el Desarrollo, 1950*. Nova York: ONU, 1978.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PIMENTA, Flávio. Meninos do Morumbi. *Artecidadania*, 12 set. 2005. Disponível em: <<http://www.artecidadania.org.br/site/paginas.php?setor=1&pid=445>>. Acesso em:

PIMENTA, Ligia. Tambores construindo valores. In: GUARÁ, Isa M. F. (Org.). *Intercambio de experiências em educação: a troca como fonte de aprendizado*. São Paulo: CENPEC, 2004.

PINHEIROS, Diógenes. A cidade como possibilidade e lugar do encontro. *Observatório de Favelas*, Rio de Janeiro, 7 out. 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatorio/producoes/noticias/2144.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PRUDENTE, Celso Luiz. *A pedagogia afro da Associação Meninos do Morumbi: entre a carnavalização e a cultura oficial*. 2003. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, Faculdade de Educação, São Paulo: 2003.

QUIROGA, Ana Maria. A cidadania como indicador social. In: NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Juventude Cultura e Cidadania. Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, n. Especial, p. 171-184, 2002.

RAY, Marilyn A. La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. In: MORSE, Janice M. (Ed.). *Asuntos críticos en el método de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. p. 139-159.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 15-39.

RIVERA SÁNCHEZ, Liliana. Del discurso de la participación a la realidad. ¿Qué significa participar? ONGs trabajando con gobiernos locales en México. In: ENCUENTRO DE LA RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL TERCER SECTOR (ISTAR), 2., 1999, Santiago do Chile. *Hacia un desarrollo con ciudadanía*. Santiago do Chile, 1999. Disponível em: <http://www.rits.org.br/estudos_teste/download/LilianaRivera.zip>. Acesso em: 29 ago. 2003.

RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio et al. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ROCHA, Alexandre da. Experiência, formação e identificação com a causa são decisivos na contratação para o terceiro setor. *redeGIFE ONLINE*, São Paulo, 28 março 2005. Disponível em: <http://www.gife.org.br/redegifeonline_noticias.php?codigo=6581#>. Acesso em: 24 jan. 2006.

ROCHE, Chris. *Avaliação do impacto dos trabalhos de ONGS: aprendendo a valorizar mudanças*. Trad. Tisel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Solange S. Notas sobre as contribuições dos participantes de um curso temático. In: NOVAES, Regina; PORTO, Marta; HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, 2002. p. 225-246.

SAWAIA, Bader B. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 97-118.

SAWAIA, Bader B. Fome de Felicidade e Liberdade. In: SAWAIA, Bader B. et al. *Muitos Lugares para aprender*. Sao Paulo: CENPEC, 2003. p. 54-63.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York: Routledge, 2002.

SHEPHERD, John; WICKE Peter. *Music and cultural theory*. Malden: Polity Press, 1997.

SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.musikids.org/musicking.html>>. Acesso em: 24 jan. 2006.

SOUZA, Jusamara (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANNUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo horizonte: ANPPOM, 2001b. v. 1, p. 16-18.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.

SOUZA, Jusamara. Currículo de música e cultura brasileira: mas que concepções de cultura brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro (RS), v. 1, n. 1, p. 22-25, 2001a.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TEIXEIRA, Coelho. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1999.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: SAWAIA, Bader Burihan et al. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC, 2003. p. 81-89.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. ONGs e universidade: desafios atuais. In: HADDAD, Sérgio (Org). *ONGs e Universidades: desafio para a cooperação na América Latina*. São Paulo: ABONG; Peirópolis, 2002. p. 119-142.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A
RELAÇÃO DO REGISTRO EM ÁUDIO DE 2003 A 2004

	MÚSICA / PERFORMANCE - FITA 02 - LADO A MÚSICA / PERFORMANCE - FITA 02 - LADO A	FAIXA 15 – 03:04 FAIXA 16 – 03:08
CD004 JAN/04 21/01/04 21/01/04 22/01/04	ENTREVISTA - D. DILZA E D. DILMA - MD (FAIXA 01) ENTREVISTA COM IGOR - MD (FAIXA 03) ENTREVISTA COM RAFAEL - MD (FAIXA 04) ENTREVISTA – ONG “NÓS E O CINEMA” - MD (FAIXA 05) ENTREVISTA COM FLÁVIA MELO - MD (FAIXA 07)	FAIXA 01 – 02:56 FAIXA 02 – 14:15 FAIXA 03 – 09:55 FAIXA 04 – 32:31 FAIXA 05 – 00:54
CD005 23/01/04 23/01/04 23/01/04 26/01/04 26/01/04 27/01/04 29/01/04	ENTREVISTA COM LEANDRO - MD - FAIXA 09 ENTREVISTA COM PEDRO - MD - FAIXA 10 ENTREVISTA COM RAMON - MD - FAIXA 10 ENTREVISTA COM JOSÉ CARLOS - MD - FAIXA 12 ENTREVISTA COM RAIANA - MD - FAIXA 14 ENTREVISTA SEM REFERÊNCIA - MD - FAIXA 15 ENTREVISTA COM PROF. WAGNER - MD - FAIXA 17 ENTREVISTA COM ALUNOS APÓS ENSAIO OFICIAL DO 5º ENCONTRO - MD - FAIXA 18	FAIXA 01 – 13:55 FAIXA 02 – 05:14 FAIXA 03 – 03:23 FAIXA 04 – 05:40 FAIXA 05 – 04:47 FAIXA 06 – 01:09 FAIXA 07 – 06:05 FAIXA 08 – 08:57
CD006 25/03/04 25/03/04 25/03/04 25/03/04 25/03/04 25/03/04 25/03/04	CONVERSA_PROF. CHICO NA COZINHA AULA DO PROF. LUIZ CLÁUDIO COM ALUNO SAULO TRECHO DE CONVERSA COM ALUNO MÁRCIO CONVERSA COM ALUNO SAULO AULA DO PROF. LUIZ CLÁUDIO COM ALUNO MÁRCIO IMPRESSÕES PESSOAIS SOBRE A AULA ENTREVISTA COM O PROF. LUIZ CLÁUDIO	FAIXA 01 – 01:02 FAIXA 02 – 16:56 FAIXA 03 – 00:19 FAIXA 04 – 01:58 FAIXA 05 – 45:15 FAIXA 06 – 03:07 FAIXA 07 – 05:50
CD007	GRAVAÇÃO DE AULA DO PROFESSOR CHICO PEQUENO TRECHO DE UMA ATIVIDADE PEQUENO TRECHO DE CONVERSA CONVERSA COM ALUNO GABRIEL CONVERSA COM ALUNO SAULO CONVERSA COM ALGUNS ALUNOS GRAVAÇÃO DE UM TRECHO DE AULA SOBRE SOLFEJO - MODO MENOR	FAIXA 01 – 44:17 FAIXA 02 – 00:24 FAIXA 03 – 00:14 FAIXA 04 – 01:02 FAIXA 05 – 07:06 FAIXA 06 – 04:33 FAIXA 07 – 09:41
CD008 09/04/04 03/06/04	RODRIGO BELCHIOR LUIZ CLÁUDIO LUIZ CLÁUDIO LUIZ CLÁUDIO LUIZ CLÁUDIO	FAIXA 01 – 20:47 FAIXA 02 – 09:42 FAIXA 03 – 05:50 FAIXA 04 – 06:50 FAIXA 05 – 03:43
CD009 30/06/04	TURÍBIO SANTOS	FAIXA 01 – 05:52 FAIXA 02 – 04:20 FAIXA 03 – 08:45 FAIXA 04 – 05:38 FAIXA 05 – 04:37
CD010 31/05/04	MARQUINHOS	FAIXA 01 – 09:19 FAIXA 02 – 10:38 FAIXA 03 – 08:16 FAIXA 04 – 06:42

		FAIXA 05 – 06:59 FAIXA 06 – 10:02 FAIXA 07 – 10:50
CD011 04/06/04	ADEMAR	FAIXA 01 – 05:10 FAIXA 02 – 07:38 FAIXA 03 – 08:08 FAIXA 04 – 07:31 FAIXA 05 – 07:55 FAIXA 06 – 07:46 FAIXA 07 – 03:47
CD012 01/06/04 11/06/04	FÁBIO FÁBIO FÁBIO FÁBIO WAGNER E WALTER WAGNER E WALTER WAGNER E WALTER WAGNER E WALTER	FAIXA 01 – 06:41 FAIXA 02 – 09:03 FAIXA 03 – 09:19 FAIXA 04 – 06:49 FAIXA 05 – 11:16 FAIXA 06 – 07:33 FAIXA 07 – 07:44 FAIXA 08 – 06:49
CD013 11/06/04 09/06/04 05/06/04	PROFESSORA ANDRÉIA PROFESSORA ANDRÉIA PROFESSORA ANDRÉIA PROFESSORA ANDRÉIA FUNCIONÁRIA MÁRCIA FRANCISCO FRIAS FRANCISCO FRIAS	FAIXA 01 – 15:15 FAIXA 02 – 11:12 FAIXA 03 – 08:02 FAIXA 04 – 03:13 FAIXA 05 – 06:09 FAIXA 06 – 15:21 FAIXA 07 – 04:17
CD014 08/06/04 01/06/04	CARLA CARLA CARLA CARLA CARLA CARLA JOCIELTON JOCIELTON JOCIELTON JOCIELTON JOCIELTON	FAIXA 01 – 05:57 FAIXA 02 – 06:58 FAIXA 03 – 08:11 FAIXA 04 – 05:31 FAIXA 05 – 05:43 FAIXA 06 – 06:42 FAIXA 07 – 06:30 FAIXA 08 – 06:45 FAIXA 09 – 06:30 FAIXA 10 – 09:15 FAIXA 11 – 06:51
CD015 16/06/04	SÉRGIO BARBOSA SÉRGIO BARBOSA SÉRGIO BARBOSA SÉRGIO BARBOSA SÉRGIO BARBOSA	FAIXA 01 – 04:29 FAIXA 02 – 08:21 FAIXA 03 – 11:29 FAIXA 04 – 11:05 FAIXA 05 – 13:22
CD016 01/06/04 09/06/04	EMANUELE FREITAS EMANUELE FREITAS EMANUELE FREITAS EMANUELE FREITAS PROFESSOR RICARDO PROFESSOR RICARDO	FAIXA 01 – 09:53 FAIXA 02 – 10:32 FAIXA 03 – 11:17 FAIXA 04 – 12:39 FAIXA 05 – 03:59 FAIXA 06 – 07:18

	PROFESSOR RICARDO PROFESSOR RICARDO	FAIXA 07 – 04:53 FAIXA 08 – 06:00
CD017 21/06/04	GRUPO DE CHORO DO VILLA-LOBINHOS GRUPO DE CHORO DO VILLA-LOBINHOS	FAIXA 01 – 06:55 FAIXA 02 – 16:29 FAIXA 03 – 05:04 FAIXA 04 – 03:45 FAIXA 05 – 01:21 FAIXA 06 – 02:44 FAIXA 07 – 04:23 FAIXA 08 – 04:49 FAIXA 09 – 04:25 FAIXA 10 – 05:06 FAIXA 11 – 04:09 FAIXA 12 – 00:17
CD018 30/06/04	GILBERTO – COORDENADOR DA ESC.MÚSICA ROCINHA GILBERTO – COORDENADOR DA ESC.MÚSICA ROCINHA	FAIXA 01 – 12:05 FAIXA 02 – 09:27 FAIXA 03 – 08:20 FAIXA 04 – 11:40 FAIXA 05 – 09:26
CD019 SEM DT 04/06/04	ENTREVISTA COM O GRUPO DE MPB CONT. ENTREVISTA COM O GRUPO DE MPB (MÚSICA) CONT. ENTREVISTA COM O GRUPO DE MPB CONT. ENTREVISTA COM O GRUPO DE MPB CONT. ENTREVISTA COM O GRUPO DE MPB ENSAIO ESPONTÂNEO NA COZINHA ENSAIO ESPONTÂNEO NA COZINHA	FAIXA 01 – 02:21 FAIXA 02 – 03:59 FAIXA 03 – 09:58 FAIXA 04 – 15:06 FAIXA 05 – 07:49 FAIXA 06 – 04:33 FAIXA 07 – 02:49
CD020 SEM DT 15/06/04	ENSAIO DO GRUPO DE MPB CONT. ENSAIO DO GRUPO DE MPB TRECHO GRAVADO COM GRUPO DE MPB	FAIXA 01 – 00:41 FAIXA 02 – 13:47 FAIXA 03 – 07:16 FAIXA 04 – 10:22 FAIXA 05 – 10:52 FAIXA 06 – 13:36 FAIXA 07 – 02:23 FAIXA 08 – 07:18
CD021 29/04/04	SESSÃO DE ENSAIO ESPONTÂNEO DE CHORO CONVERSA COM PEDRO E RAMON QUE FALAM UM POUCO DAS MÚSICAS QUE FAZEM	FAIXAS 01 à 17 FAIXAS 18 e 19
CD022 SEM DT 13/04/04 27/06/04	ENSAIO DIRIGIDO POR SÉRGIO BARBOSA CONT. ENSAIO DIRIGIDO POR SÉRGIO BARBOSA CONT. ENSAIO DIRIGIDO POR SÉRGIO BARBOSA CONT. ENSAIO DIRIGIDO POR SÉRGIO BARBOSA ENSAIO DO GRUPO DE CHORO RODA DE CHORO	FAIXA 01 – 01:37 FAIXA 02 – 02:00 FAIXA 03 – 05:12 FAIXA 04 – 07:16 FAIXAS 05 à 17 FAIXAS 18 à 22

CD023 24/04/04	INSTITUTO MOREIRA SALES – RODA DE CHORO	FAIXAS 01 à 17
CD024 29/03/04	GRAVAÇÃO RELATIVA À ORIENTAÇÃO	FAIXAS 01 à 05
CD025 29/03/04 02/04/04	GRAVAÇÃO RELATIVA À ORIENTAÇÃO TRECHO GRAVADO – FÓRUM SP	FAIXAS 01 à 05 FAIXAS 06 e 07
CD026 05/04/04	FÓRUM – SP – TRECHO DE PALESTRA TRECHO DE WORKSHOP DE SIVUCA DEPOIMENTOS CURTOS DE CRIANÇAS BATE PAPO CURTO COM SIVUCA TRECHO COM IMPRESSÕES_MAGALI BATE PAPO SOBRE MÚSICA EM PROJETOS	FAIXA 01 – 10:49 FAIXA 02 – 04:04 FAIXA 03 – 01:30 FAIXA 04 – 04:35 FAIXA 05 – 00:58 FAIXA 06 – 21:09

PROJETO MENINOS DO MORUMBI		
RELAÇÃO DOS CDS GRAVADOS E SEUS RESPECTIVOS CONTEÚDOS - 05		
CD Nº	CONTEÚDO DOS CDS	FAIXAS
CD027 20/09/04 17/11/04	ENTREVISTA COM NAIR ENTREVISTA COM NAIR	FAIXA 01 – 02:23 FAIXA 02 – 04:55 FAIXA 03 – 03:38 FAIXA 04 – 09:36 FAIXA 05 – 06:29 FAIXA 06 – 01:39 FAIXA 07 – 06:56 FAIXA 08 – 08:09 FAIXA 09 – 05:33 FAIXA 10 – 09:49 FAIXA 11 – 05:10
CD028 21/09/04 28/09/04 17/11/04	ENTREVISTA COM LUCIANA ENTREVISTA COM LUCIANA ENTREVISTA COM LUCIANA ENTREVISTA COM LUCIANA ENTREVISTA COM LUCIANA ENTREVISTA COM ALESSANDRA ENTREVISTA COM ALESSANDRA ENTREVISTA COM ALESSANDRA ENTREVISTA COM HILDA ENTREVISTA COM HILDA ENTREVISTA COM HILDA ENTREVISTA COM HILDA ENTREVISTA COM HILDA	FAIXA 01 – 01:17 FAIXA 02 – 06:40 FAIXA 03 – 02:10 FAIXA 04 – 05:08 FAIXA 05 – 02:19 FAIXA 06 – 05:51 FAIXA 07 – 06:27 FAIXA 08 – 05:51 FAIXA 09 – 02:48 FAIXA 10 – 08:37 FAIXA 11 – 03:20 FAIXA 12 – 07:37 FAIXA 13 – 08:11
CD029 10/11/04	ENTREVISTA COM ANDERSON ENTREVISTA COM ANDERSON	FAIXA 01 – 05:15 FAIXA 02 – 04:55

10/11/04	ENTREVISTA COM ANDERSON ENTREVISTA COM ANDERSON ENTREVISTA COM ANDERSON ENTREVISTA COM ANDERSON ENTREVISTA COM MARQUINHOS ENTREVISTA COM MARQUINHOS ENTREVISTA COM MARQUINHOS	FAIXA 03 – 04:23 FAIXA 04 – 04:30 FAIXA 05 – 04:25 FAIXA 06 – 06:53 FAIXA 07 – 09:18 FAIXA 08 – 08:18 FAIXA 09 – 11:11
CD030 10/11/04	ENTREVISTA COM FLÁVIO PIMENTA ENTREVISTA COM FLÁVIO PIMENTA	FAIXA 01 – 05:17 FAIXA 02 – 11:56 FAIXA 03 – 14:47 FAIXA 04 – 07:47 FAIXA 05 – 12:21 FAIXA 06 – 09:30 FAIXA 07 – 09:52
CD031 10/11/04 22/11/04 22/11/04	ENTREVISTA COM FLÁVIO PIMENTA (CONTIN. CD 30) ENTREVISTA COM FLÁVIO PIMENTA ENTREVISTA COM CLAUDINEI ENTREVISTA COM CLAUDINEI ENTREVISTA COM CLAUDINEI ENTREVISTA COM LEANDRO ENTREVISTA COM LEANDRO	FAIXA 01 – 13:04 FAIXA 02 – 04:51 FAIXA 03 – 11:48 FAIXA 04 – 10:15 FAIXA 05 – 14:39 FAIXA 06 – 09:21 FAIXA 07 – 07:00
CD032 22/11/04 11/04 11/04 13/11/04 13/11/04 13/11/04	ENTREVISTA COM BIG ENTREVISTA COM BIG ENTREVISTA COM BIG ENTREVISTA COM BIG ENTREVISTA COM BIG ENTREVISTA COM ADRIANA ENTREVISTA COM ANY ENTREVISTA COM MÁRCIA E FUNCIONÁRIO ENTREVISTA COM MEIRE ENTREVISTA COM TALITA COMPOSIÇÕES DE BIA IMPRESSÕES DA MAGALI – 23/11/2004	FAIXA 01 – 09:56 FAIXA 02 – 05:56 FAIXA 03 – 07:51 FAIXA 04 – 08:06 FAIXA 05 – 06:24 FAIXA 06 – 01:43 FAIXA 07 – 02:44 FAIXA 08 – 01:11 FAIXA 09 – 01:32 FAIXA 10 – 01:37 FAIXA 11 – 06:54 FAIXA 12 – 15:48
CD033 09/11/04 09/11/04 22/11/04 23/11/04 23/11/04 23/11/04 13/11/04	ENTREVISTA COM FLÁVIO PIMENTA ENTREVISTA COM LÍGIA PIMENTA ENTREVISTA COM SILVANY ENTREVISTA COM SILVANY ENTREVISTA COM SILVANY ENTREVISTA COM MURILO ENTREVISTA COM LUCIANO ENTREVISTA COM LUCIANO IDA AO TEATRO SANTA CRUZ	FAIXA 01 – 03:08 FAIXA 02 – 03:08 FAIXA 03 – 08:22 FAIXA 04 – 11:45 FAIXA 05 – 09:58 FAIXA 06 – 09:04 FAIXA 07 – 09:25 FAIXA 08 – 08:16 FAIXA 09 – 03:32
CD034 17/11/04	ENTREVISTA COM TIO MAGNO ENTREVISTA COM TIO MAGNO ENTREVISTA COM TIO MAGNO ENTREVISTA COM TIO MAGNO ENTREVISTA COM TIO MAGNO	FAIXA 01 – 06:06 FAIXA 02 – 07:35 FAIXA 03 – 06:15 FAIXA 04 – 09:02 FAIXA 05 – 11:48

18/11/04 18/11/04	ENTREVISTA COM TIO MAGNO ENTREVISTA COM ROCHA ENTREVISTA COM SILVINHA	FAIXA 06 – 11:47 FAIXA 07 – 05:19 FAIXA 08 – 06:50
CD035 18/11/04 18/11/04 22/11/04 24/11/04	ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM CÍNTIA ENTREVISTA COM DIANA ENTREVISTA COM GISELE ENTREVISTA COM VERA OLIVEIRA ENTREVISTA COM VERA OLIVEIRA ENTREVISTA COM VERA OLIVEIRA	FAIXA 01 – 06:54 FAIXA 02 – 08:42 FAIXA 03 – 04:22 FAIXA 04 – 05:24 FAIXA 05 – 05:08 FAIXA 06 – 03:19 FAIXA 07 – 00:54 FAIXA 08 – 11:55 FAIXA 09 – 09:13 FAIXA 10 – 08:27 FAIXA 11 – 12:19
CD036 23/11/04	ENTREVISTA COM LÍGIA PIMENTA ENTREVISTA COM LÍGIA PIMENTA	FAIXA 01 – 15:40 FAIXA 02 – 06:24 FAIXA 03 – 05:41 FAIXA 04 – 10:58 FAIXA 05 – 06:25 FAIXA 06 – 09:03 FAIXA 07 – 05:09 FAIXA 08 – 08:27
CD037 18/11/04 09/11/04	ENTREVISTA COM IRMÃO ENTREVISTA COM IRMÃO TRECHO DE ENSAIO DOS MENINOS DO MORUMBI	FAIXA 01 – 02:35 FAIXA 02 – 07:42 FAIXA 03 – 05:41 FAIXA 04 – 03:31 FAIXA 05 – 14:10 FAIXA 06 – 11:48 FAIXA 07 – 02:18 FAIXA 08 – 13:16 FAIXA 09 – 01:24 FAIXA 10 – 01:36
CD038 06/12/04	PROJETO VILLA-LOBINHOS ENTREVISTA COM RODRIGO BELCHIOR ENTREVISTA COM RODRIGO BELCHIOR TRECHO DE APRESENTAÇÃO – VILLA-LOBINHOS	FAIXA 01 – 06:00 FAIXA 02 – 04:57 FAIXA 03 – 08:52 FAIXA 04 – 13:55 FAIXA 05 – 05:49 FAIXA 06 – 02:52 FAIXA 07 – 10:32 FAIXA 08 – 02:58

APÊNDICE B

RELAÇÃO DO REGISTRO EM VÍDEO DE 2003 A 2004

TEMA: A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGs: DOIS ESTUDOS DE CASO NO CONTEXTO URBANO BRASILEIRO	
PROJETO VILLA LOBINHOS E ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI	
MDVs GRAVADOS E SEUS RESPECTIVOS CONTEÚDOS	
MDVs	CONTEÚDO
MDV 00 30/11/03	Concerto da Orquestra Villa Lobinhos – Local: Planetário, Rio de Janeiro. Programa Guia Prático – Villa Lobos; Mozart – Variações sobre o tema “Ah, vous dirai-je, Maman”, arranjo e regência de Sergio Barbosa. MPB Trecho do IV Encontro – Museu Villa Lobos 2004
MDV1A 2A 21 e 22/01	Depoimentos/ imagens de grupos instrumentais; repertório executado pelos alunos.
1B e 2 B 23/01	Projeto Villa Lobinhos –IV Encontro de Jovens Instrumentistas – Turíbio Santos/ Rodrigo Depoimentos; apresentação de grupos instrumentais.
MDV3	Cenas concerto 30/11/02 Planetário; V Encontro Museu Villa Lobos
MDV4	Entrevista com Turíbio Santos; 28 e 29 /jan/04
MDV 5 e 6	V Encontro Museu Villa Lobos 29-30 jan/04
MDV 7	12/02/04 Entrevista com Julio César Siqueira, ONG “Nós do Cinema” . 05/03/04 Reunião dos professores do Projeto Villa Lobinhos.
MDV 8	Final do V Encontro; Casa da Gávea – CG, reunião. Participação em Celebridade – novela da Globo.
MDV 9 - 10	CG Reunião 06/03/04 alunos selecionados e pais. 13/03/04 Orquestra – Recomendações disciplinares; Ensaio para Celebridade
MDV 11	Cenas de aulas na CG 17/18 março/04 – Percussão- Leandro; Cavaquinho- conjunto Trompete- aula do Chico
MDV 12	20/03 Meninos do Morumbi
MDV 13	22/03 MM Externa com a mães ; aula de percussão – depoimentos: Luciana – Eraldo monitores ex-alunos
MDV 14	22/03 MM aula de percussão – Luciana- Eraldo cont. Pátio/almoço 24/03 Villa Lobinhos Ricardo, Bruno, Rodrigo
MDV 15	02/04 Fórum Mundial de Educação ; 05/04 MM Sivuca Workshop para os alunos novos
MDV 16	20/04 VL aula de flauta com Andréa Ernest para Carla e Jocielton
MDV 17	13/04 VL Grupo de Choro, aula de percussão e sopro
MDV 18	01/05 VL CG Ensaio repertório TIM MAIA ; conversa com Pedro e Ramon; 04/05 VL Ensaio do Grupo de MPB; 05/05 Maracatu com Jeff e Bruno; aula de violino Profa. Gisela e Wagner.
MDV 19	07/05 Aula de sopros –08/05 ensaio da orquestra
MDV 20	Orquestra VL
MDV 21	10/05 Grupo MBP Colégio D. Pedro II
MDV 22	11/05 Wagner –violino; Carla – Flauta; Sopros; Escola de Música da Rocinha; Ensaios
MDV 23	29/05 Projeto Grota do Surucucu-Niterói -30/05 Roda de Choro no Morro Santa Marta

MDV 24	09/06 aulas de percussão; depoimento do Prof. Ricardo
MDV 25	13/06 Ligia Pimenta; Roda de choro Sta Marta
MDV 26	15/06 Nogueira 16/05 VL – Copacabana Palace
MDV 27	15/06 "Cidadão do Futuro – Globo; Colégio. D. Pedro II
MDV 28	17/06 Concerto no BNDS
MDV 29	21/06 Bate-papo com o Grupo do Choro do VL
MDV 30	29/06 Bate-Papo com Grupo de MPB VL na CG
MDV 31	30/06 aniversário de 10 anos da Escola de Música da Rocinha
MDV 33	Agos/04 MM
MDV 34	16/09 MM Aulas de percussão em grupo; depoimento de Sivuca; aulas com as monitoras Cíntia e Luciana – surdo de 1ª e de 2ª ; Sivuca –aula de Timbal
MDV 35	16/09 MM Aula do Big trabalhando os ritmos dos surdos e enfatizando a movimentação do corpo
MDV 36	20/09 e 24/09 MM Aula da percussão com Luciana
MDV 37	05/11 MM Ensaio: Projeto Villa Lobinhos visita o Projeto Meninos do Morumbi. Tomadas da aula da Cíntia
MDV 38	10/11 MM Entrevista com Flávio Pimenta – toda a história do Projeto desde de sua idealização, motivação, antecedentes do Flávio como músico, empreendedor, educador.
MDV 39	10/11 MM Continuação da entrevista: as dificuldades, a ousadia, a emoção..
MDV 40	12/11 MM - Ensaio da Banda Show – tomadas mais específicas dos instrumentos de percussão
MDV 41	17/11 MM - Cenas flagradas nos almoço no pátio – garotas participantes, funcionárias. Aulas – Cíntia e Marquinhos com alunos iniciantes de 8 a 12 anos, seus depoimentos. Arrumação da quadra para o ensaio: um ritual preparando outro ritual
MDV 42	18/11MM Depoimento do Irmão (Aluizio) sobre a história do projeto, seus primeiros participantes, ensaios, apresentações, estimulado pelo painel de fotos
MDV 43	17/19/22/11 MM .Ensaio na quadra da Banda; A visita da FGV: <i>workshop</i> com alunos de pós-graduação provenientes de vários países do hemisfério norte; Conversa com CLAUDINEI - a história de vida, o significado do Projeto, a música.
MDV 44	23/2411 MM Ensaio com Sivuca do seu novo arranjo da música de Sandra de Sá...Aula de dança com a professora Vera; flashes do pátio; Camila, fila..
MDV 45	Dez/04 MM Ver conteúdo MM V encontro de Jovens Instrumentistas na CG - Jan/05 VL

APÊNDICE C

MODELO DAS CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS DAS ENTREVISTAS

Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
 Curso De Pós-Graduação Em Música Mestrado E Doutorado
 Doutoranda: Magali Oliveira Kleber
 Tema da Tese: A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGs: dois estudos de caso
 no contexto urbano brasileiro

Eu,....., declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista gravada no dia 04/06/ 2004, devidamente revisada por mim após a transcrição, para Magali Oliveira Kleber, identidade 1476027 SSP-Pr, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrição de prazo, desde a presente data para fins de publicação acadêmico-científica.

Autorizo, ainda, o uso das imagens captadas e registradas no âmbito das atividades da Associação Meninos do Morumbi/Projeto Villa Lobinhos para finalidades acadêmico-científicas. Em relação ao uso de citações, autorizo a explicitação da minha identidade de acordo com uma das opções escolhidas por mim entre as abaixo indicadas (com um X), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica:

	Identidade utilizando meu nome e sobrenome
	Identidade utilizando meu somente meu primeiro nome
	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido por mim
	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido pela doutoranda
	Outra indicada por mim:

Abdicando diretos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente documento.

(Cidade), de 2005.

Assinatura

Identidade RG n.

ANEXOS

ANEXO A
“A MARÉ ENCHEU”, DE VILLA LOBOS,
ARRANJO SÉRGIO BARBOSA (OBRA COMPLETA)

A Maré Encheu

Album "Guia Prático"

De

Heitor Villa-Lobos

Magali
 Aqui foi o início de tudo
 trabalho. Esta pesa no coração
 novos horizontes. Um caminho
 Aqui ficou a colaboração
 com o Projeto Vila-Lobos
 a partir do desenvolvimento do
 de Sérgio Barboza

Arranjo especial para Orquestra Villa-Lobinhos de Sérgio Barboza

2

"Guia Prático"

A Maré Encheu

Arranjo: Sérgio Barboza
Rio, 2002Hector Villa-Lobos
Rio, 1932

Poco Moderato ($\text{♩} = 60$)

rall.

2

D. Rec.

Tr. Rec.

Fl.

Fl.

Cl.

Cl.

A. Sax.

Tpt.

Dr.

Perc.

Cav. I

Cav. II

Vlão I

Vlão II

Vln

Vln

Vln

Vc.

Poco Moderato ($\text{♩} = 60$)

rall.

3 **1** *A tempo*

D. Rec. *mf* *p*

Tr. Rec. *mf* *p*

Fl. *mf* *p*

Fl. *mf* *p*

Cl. *mf* *p*

Cl. *mf* *p*

A. Sax. *mf* *p*

Tpt. *mf* *p*

Dr. *mf* *p*

Perc. *mf* *p*

Cav. I *mf* *p*

Cav. II *mf* *p*

Vln I *mf* *p*

Vln II *mf* *p*

Vln *mf* *p*

Vc. *mf* *p*

Em⁷ Em⁷ Am⁷ Cmaj⁹

4

D. Rec.

Tr. Rec.

Fl.

Fl.

Cl.

Cl.

A. Sax.

Tpt.

Dr.

Perc.

Cav. I

Cav. II

Vln I

Vln II

Vln

Vln

Vln

Vc.

Em⁷

Am⁷

Cm⁹

13 **2** 5

D. Rec.
Tr. Rec.
Fl.
Fl.
Cl.
Cl.
A. Sax.
Tpt.
Dr.
Perc.
Cav. I
Cav. II
Vln I
Vln II
Vln
Vc.

Em⁷ Em⁷ Am⁷ Cmaj⁹

6

This page of a musical score, numbered 6, contains the following parts and staves from top to bottom:

- D. Rec.** (Drum) and **Tr. Rec.** (Trumpet) staves: Both feature a rhythmic pattern of eighth notes with accents.
- Fl.** (Flute) and **Fl.** (Flute) staves: Both feature a melodic line of eighth notes with accents.
- Cl.** (Clarinet) and **Cl.** (Clarinet) staves: Both feature a melodic line of eighth notes with accents.
- A. Sax.** (Alto Saxophone) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.
- Tpt.** (Trumpet) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.
- Dr.** (Drum) staff: Features a complex rhythmic pattern with 'x' marks indicating specific drum sounds.
- Perc.** (Percussion) staff: Features a complex rhythmic pattern with 'x' marks indicating specific percussion sounds.
- Cav. I** (Cello) and **Cav. II** (Cello) staves: Both feature a melodic line of eighth notes with accents.
- Vlno I** (Violin I) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents. Chord markings *Fm⁷*, *A⁷ Fm⁷*, and *Cm⁷* are present below the staff.
- Vlno II** (Violin II) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.
- Vln** (Viola) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.
- Vln** (Viola) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.
- Vn** (Violoncello) staff: Features a melodic line of eighth notes with accents.

21 3 7

D. Rec.
Tr. Rec.
Fl.
Fl.
Cl.
Cl.
A. Sax.
Tpt.
Dr.
Perc.
Cav. I
Cav. II
Vlão I.
Vlão II.
Vln *pizz*
Vln *pizz*
Vln *pizz*
Vc.

8

25 (tr)

D. Rec.
Tr. Rec.
Fl.
Fl.
Cl.
Cl.
A. Sax.
Tpt.
Dr.
Perc.
Cav. I
Cav. II
Vln I.
Vln II.
Vln
Vc.

29 4 9

D. Rec.

Tr. Rec.

Fl.

Fl.

Cl.

Cl.

A. Sax.

Tpt.

Dr.

Perc.

Cuv. I

Cuv. II

Vln I.

Vln II.

Vln

Vln

Vln

Vc.

This page of a musical score, numbered 29 and 4, contains 9 measures. The score is arranged in a standard orchestral format with the following parts from top to bottom: D. Rec., Tr. Rec., Fl., Fl., Cl., Cl., A. Sax., Tpt., Dr., Perc., Cuv. I, Cuv. II, Vln I., Vln II., Vln, Vln, and Vc. The woodwind and brass sections feature complex rhythmic patterns, often marked with accents and slurs. The percussion part includes a variety of rhythmic textures. The string section provides harmonic support with sustained notes and rhythmic patterns. The page is numbered 29 and 4 in the top left corner, and the measure number 9 is indicated in the top right corner.

10

32

D. Rec.
Tr. Rec.
Fl.
Fl.
Cl.
Cl.
A. Sax.
Tpt.
Dr.
Perc.
Cav. I
Cav. II
Vlão I.
Vlão II.
Vln.
Vln.
Vln.
Vc.

ANEXO B

**“TREINZINHO CAIPIRA”, DE VILLA LOBOS,
ARRANJO SÉRGIO BARBOSA (TRECHO DA OBRA)**

O Trenzinho do Caipira (Toccatina da Bachiana nº 2)

Heitor Villa-Lobos

Arranjo especificamente escrito para Orquestra Villa-Lobinhos
de Sérgio Barboza

Mozzelli
O Trenzinho é o cenário.
nosso transporte para o cenário.
Sérgio Barboza

Arranjo: Sérgio Barboza

O Trenzinho do Caipira

Heitor Villa-Lobos

Un poco moderato

Flauta Soprimo & Soprano

Flauta I

Flauta II

Flauta III

Clarineta I in Bb

Clarineta II in Bb

Clarineta III in Bb

Sax Alto

Sax Tenor

Trompete I in Bb

Trompete II in Bb

Trombone

Bateria

Surdo

Pandeiro

Triângulo
Reco-Reco
Chocalho

Cavaquinho

Violão

Violino I

Violino II

Violino III

Violoncello

Un poco moderato

1

Fl. Sop. & 5.

Fl. I

Fl. II

Fl. III

Cl. I

Cl. II

Cl. III

A. Sax.

T. Sax.

Trp. I

Trp. II

Ubu.

Dr.

B. D.

Tamb.

tl.
rcm
ch.

Cav.

Vlko

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

13

Fl. Sop. & S.

Fl. I

Fl. II

Fl. III

Cl. I

Cl. II

Cl. III

A. Sax.

T. Sax.

Trp. I

Trp. II

Tbn.

Dr.

B. Dr.

Tamb.

Sl.
trm
ch.

Cav.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vc.

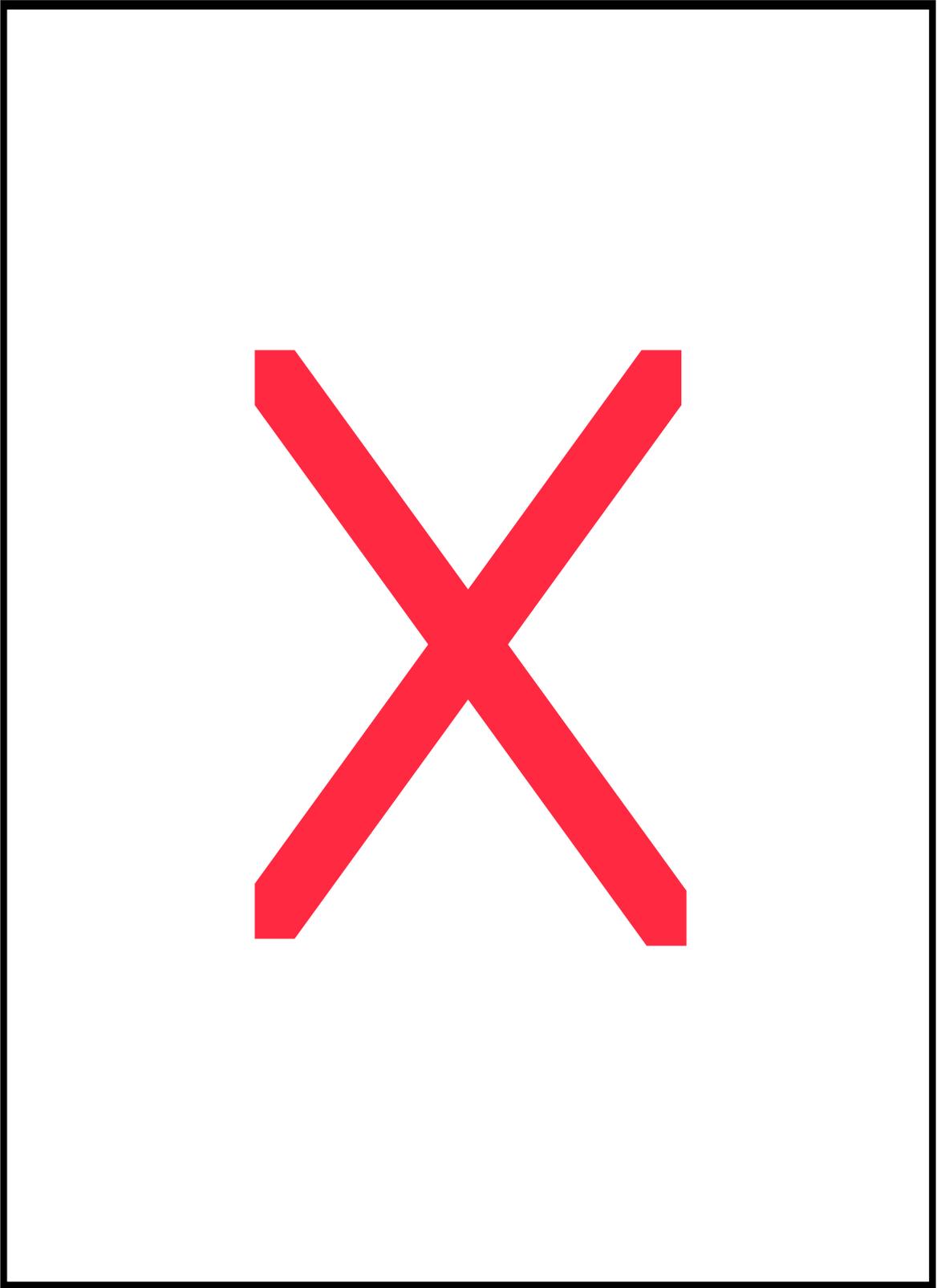
ANEXO C
CD COM AS PERFORMANCES DOS GRUPOS MUSICAIS DO
PROJETO VILLA LOBINHOS E
ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUMBI

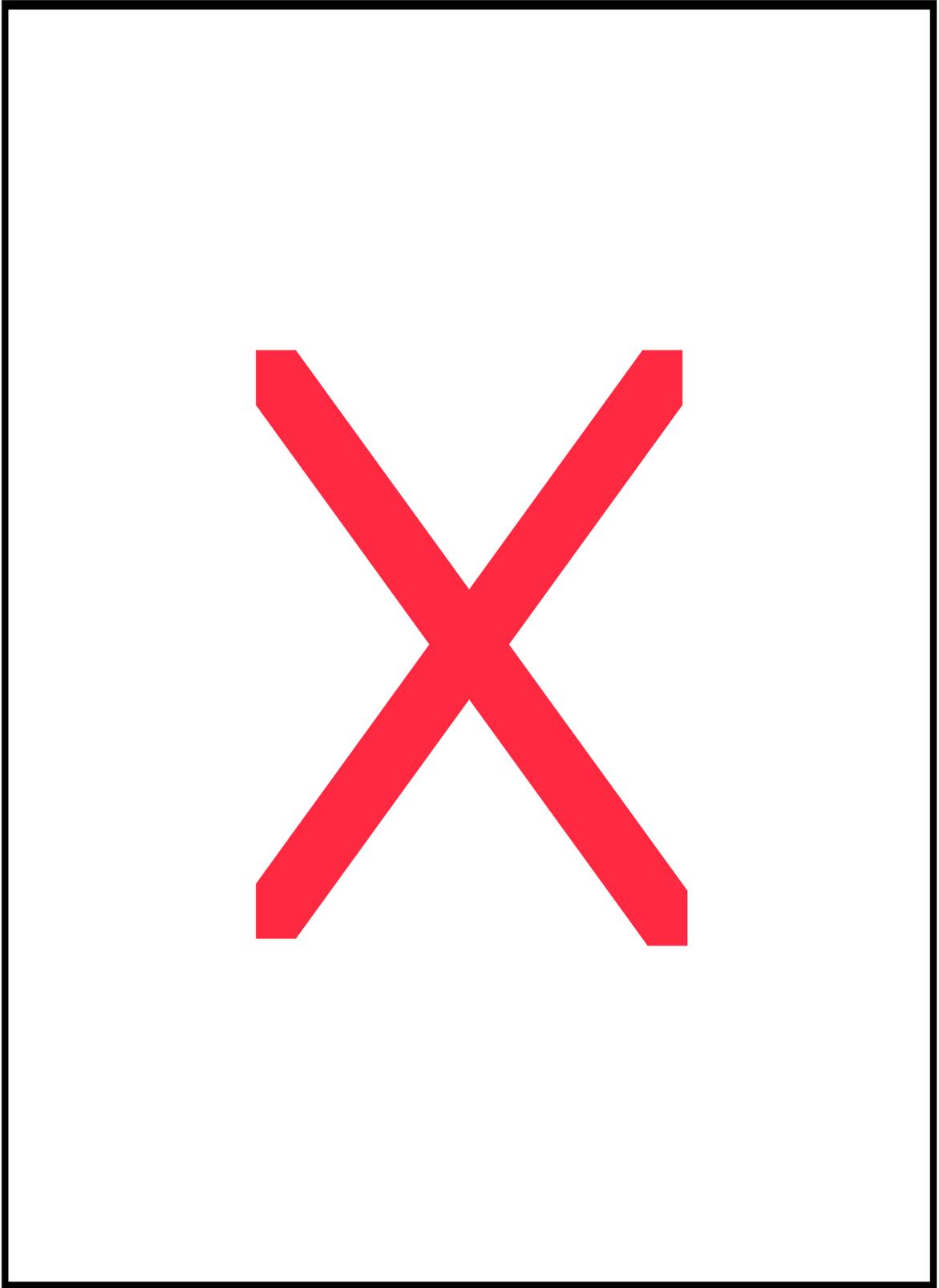
ANEXO D

FRAGMENTOS MELÓDICOS DO ARRANJO

“CARTA AO TOM 74, DE VINÍCIUS DE MORAES E

TOQUINHO, POR IGOR





ANEXO E
PARTITURA DO MAXIXE

MAXIXE

Meninos do Morumbi

Musical score for the first system of 'MAXIXE'. The score is in 4/4 time and consists of seven staves: Tamborim, Timbal, Caixa A, Caixa B, Surdo de 3°, Surdo de 2°, and Surdo de 1°. The Tamborim part features a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The Timbal part consists of a steady eighth-note pattern. Caixa A and Caixa B parts are marked with 'D' and 'E' notes, indicating specific drum sounds. The Surdo parts (1st, 2nd, and 3rd) play a simple, low-frequency rhythmic pattern.

Musical score for the second system of 'MAXIXE'. This system continues the seven staves from the first system. The Tamborim part continues with its rhythmic pattern. The Timbal part maintains its eighth-note pattern. Caixa A and Caixa B parts continue with their 'D' and 'E' notation. The Surdo parts continue with their respective rhythmic patterns. The system concludes with a double bar line.

ANEXO F

ENCARTE DO CD MENINOS DO MORUMBI

ANEXO G

DVD COM AS PERFORMANCES DOS GRUPOS MUSICAIS
DO PROJETO VILLA LOBINHOS E
ASSOCIAÇÃO MENINOS DO MORUM