



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO COM DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA NA PERSPECTIVA
DA TEORIA ATOR-REDE**

LEANDRO FRANCISCO DOS SANTOS

BRASÍLIA/DF 2019

LEANDRO FRANCISCO DOS SANTOS

**PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO COM DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA NA PERSPECTIVA
DA TEORIA ATOR-REDE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música - Universidade de Brasília-DF, como requisito para a obtenção do título de mestre em música.

Área de concentração: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

BRASÍLIA/DF 2019

SSA237p SANTOS, Leandro Francisco
Projetos de Bandas Escolares no Distrito Federal: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da Teoria Ator-Rede / Leandro Francisco SANTOS; orientador Delmary Vasconcelos de ABREU. -- Brasília, 2019.
210 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Bandas Escolares. 2. Documentação Narrativa. 3. Ações educativo-musicais. 4. Teoria Ator-Rede. I. ABREU, Delmary Vasconcelos de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Deus que me permitiu realizar esta pesquisa;

À minha esposa *Vanessa Carla Barros dos Santos* e a minha filha *Ana Louise dos Santos*, por sempre me apoiarem e me encorajarem a lutar pelos meus sonhos e a realizar essa pesquisa;

Aos meus pais *Albertino e Otávia*, por terem me ensinado a sempre ir em busca dos meus sonhos, por não medirem esforços ainda quando criança para que eu pudesse estudar;

À minha orientadora *Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu*, por acreditar em mim e por ter dado a oportunidade de fazer a pesquisa com esse tema, dedicando horas de leitura e orientação, inclusive aos fins de semana. Sempre com muito cuidado e carinho me conduziu a realização desta pesquisa;

Aos membros do grupo de pesquisa *GEMAB*, pelas valiosas discussões e contribuições à pesquisa;

Aos professores coparticipantes da pesquisa, *Israel Colona, Priscila Egídio, Ederson Luiz, Adailton da Cunha, Lincoln Rodrigues* e *Walber dos Anjos*, que mesmo diante das dificuldades conseguiram um tempo para contribuir com a pesquisa.

Aos membros da Banca de qualificação *Dr. Marcos Medeiros, Dr. Paulo Marins* e *Dr. Ricardo Freire* pelos direcionamentos dados na qualificação;

Aos membros da Banca de defesa *Dr. Marcos Medeiros, Dr. Daniel Hugo Suárez* e *Dr. Paulo Marins* por terem aceitado o convite para serem membros da banca e pelas contribuições à pesquisa.

Aos meus Irmãos e compadres *Leila Francisca* e *Leonardo Francisco*, com os quais pude contar nos momentos em que me ausentei durante a pesquisa;

Ao meu sobrinho *João Lucas*, pelas contribuições no processo de edição dos vídeos.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema projetos de bandas escolares no DF. O objeto de estudo incidiu sobre as ações educativo-musicais de professores de projetos de bandas no contexto das escolas da rede pública de ensino do DF. Tais ações são mobilizadas por professores que foram inseridos no contexto escolar por intermédio de concurso público e outras formas de inserção e hoje atuam em projetos de bandas escolares. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares na rede pública de ensino do DF. Como objetivos específicos: identificar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares; entender como essas ações relacionam-se com sua formação e evidenciar como os professores buscam dar visibilidades as suas ações na banda. Os construtos teóricos da pesquisa estão amparados na Teoria Ator-rede de Bruno Latour, cujo foco incide nas mediações da rede que levam às ações dos sujeitos na construção do social. Os caminhos teórico-metodológicos inserem-se no campo da pesquisa-formação-ação, com fontes oriundas da documentação narrativa de experiências pedagógicas, na perspectiva de Daniel Suárez. A estratégia de trabalho foi a produção de relatos de experiências pelos docentes coparticipantes da pesquisa que registraram suas experiências do cotidiano escolar, gerando leituras partilhadas das ações educativo-musicais que ocorrem nos contextos dos projetos de bandas escolares. A pesquisa buscou contribuir com a educação musical escolar, aprofundando discussões sobre ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares. Os resultados da pesquisa mostraram que projetos de bandas escolares têm se constituído em espaços formativo-musicais na rede pública de ensino do DF. E, essa constituição tem se dado pelas microações de professores e outros autores que se juntam a eles na constituição de uma rede de educação musical escolar. Desse modo, as ações educativo-musicais dos professores em projetos de bandas escolares no DF se relacionam com os processos formativo-musicais na banda, com aspectos da sua profissionalização e com uma epistemologia política na constituição de alianças com vistas à continuidade dos projetos. Desse modo, pode-se afirmar que a educação musical escolar é capaz de delinear a sua constituição com o contexto que a produz em forma de ação.

Palavras-chaves: Bandas escolares, Documentação narrativa, Ações educativo-musicais, Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

This research has as theme projects of school bands in the DF. The object of study focused on the educational-musical actions of teachers of band projects in the context of schools of public schools of the DF. These actions are mobilized by teachers who were inserted in the school context through public competition and other forms of insertion and today work with school band projects. The general objective of the research was to investigate the educational-musical actions of teachers in school band projects in the public school system of the DF. As specific objectives: to identify the educative-musical actions of teachers in projects of school bands; understand how these actions relate to their formation and highlight how teachers seek to give visibility to their actions in the band. The theoretical constructs of the research are supported by Bruno Latour's Actor-Network Theory, whose focus is on the mediations of the network that lead to the actions of the subjects in the construction of the social. The theoretical-methodological ways are inserted in the field of research-formation-action, with sources from the narrative documentation of pedagogical experiences, from the perspective of Daniel Suárez. The work strategy was the production of experience reports by the co-participating teachers of the research who recorded their experiences of school daily, generating shared readings of the educational-musical actions that take place in the contexts of school band projects. The research sought to contribute to the school music education, deepening discussions on educative-musical actions of teachers in school band projects. The research results showed that school band projects have been constituted in formative-musical spaces in the public school system of the DF. And, this constitution has been given by the microactions of teachers and other authors who join them in the constitution of a school music education network. Thus the educational-musical actions of teachers in school band projects in the DF are related to the formative-musical processes in the band, with aspects of their professionalization and with a political epistemology in the constitution of alliances aiming at the continuity of the projects. Thus, it can be stated that school musical education is able to delineate its constitution with the context that produces it in the form of action.

Key words: School bands, narrative documentation, educational-musical actions, Actor-Network Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Professor Josué da EP.....	25
Figura 2 – Diagrama de rede de influência de Latour.....	53
Figura 3 - Escola CEF 11 no concurso de bandas e fanfarras do DF.....	78
Figura 4 – Encontro de Documentação narrativa na UNB.....	90
Figura 5 – Recorte de jornal sobre a banda do CEF 11 do Gama.....	93
Figura 6 – Concurso de bandas e fanfarras do DF no ano de 2018.....	95
Figura 7 – Professor Adailton em apresentação com a banda do CEF 02 do Guará.....	97
Figura 8 – Professor Israel em desfile com a banda do CED 01 de Planaltina.....	98
Figura 9 - Professora Priscila em apresentação no Sete de Setembro com a banda do Santa Maria em Pauta.....	100
Figura 10 – Recorte de jornal de matéria sobre o projeto música para criança.....	102
Figura 11 – Professor Lincoln em apresentação com a banda do CEF 11 do Gama.....	103
Figura 12 - Professor Ederson em ensaio para apresentação da banda do Santa Maria em Pauta no desfile do Sete de Setembro de 2018.....	104
Figura 13 – Professor Walber em apresentação com a banda do CEF 03 do Gama.....	107
Figura 14 – Imagem do espaço online de publicação de fotos do CEF 02 do Guará.....	109
Figura 15 – Mapa do DF destacando a RA do Guarά mostrando o local de funcionamento do projeto de banda do CEF 02.....	109
Figura 16 – Mapa do DF destacando a RA de Planaltina mostrando o local de funcionamento do projeto de banda do CED 01.....	111
Figura 17 – Atividades da banda do CED 01 na comunidade de Planaltina.....	112
Figura 18 – Espaço de postagem das atividades do Santa Maria em Pauta.....	114

Figura 19 – Mapa do DF destacando a RA de Santa Maria e mostrando o local de funcionamento do projeto Santa Maria em Pauta.....	115
Figura 20 – Mapa do DF destacando a RA a do Gama mostrando o local de funcionamento do projeto de banda do CEF 11.....	117
Figura 21 – Mapa do DF destacando a RA do Gama mostrando o local de funcionamento do projeto de banda do CEF 03.....	118
Figura 22 – Redes formativas do professor de bandas escolares.....	120
Figura 23 – Redes de visibilidade e continuação dos projetos de bandas escolares.....	121
Figura 24 – Inter(ações) formativo-musicais na banda.....	123
Figura 25 – Recorte de jornal com matéria publicada sobre o projeto Santa Maria em Pauta.....	131
Figura 26 – Método Da Capo utilizado pelos professores de banda escolar no DF.....	137
Figura 27 – Método Belwin Elementary Band Method utilizado pelo professor de banda escolar no DF.....	138
Figura 28 – Método Pozzoli utilizado pelo professor de banda escolar no DF.....	139
Figura 29 – Arranjo da música aquarela do Brasil executado pelas bandas do Santa Maria em Pauta e CEF 11 no sete de setembro de 2018.....	145
Figura 30 – Arranjo da música avengers executada pela banda do CEF 11 em concurso de banda em Goianira-GO.....	146
Figura 31 – Arranjo do Hino da Independência executado pelas bandas do CED 01 de Planaltina e do CEF 02 do Guará no sete de setembro de 2018.....	148
Figura 32 – Alunos do CED 01 de Planaltina e CEF 02 do Guará em momento de inter(ação) musical antes do início do desfile do sete de setembro de 2018.....	150
Figura 33 – Mapa da área central de Brasília destacando o trajeto do desfile do sete de setembro de 2018.....	151

Figura 34 – Alunos do CED 01 de Planaltina e do CEF 02 do Guará em desfile do sete de setembro de 2018.....	152
Figura 35 – Convite 11 Santa Maria em Pauta.....	155
Figura 36 – Ações acumuladas na rede de projetos de bandas escolares do DF.....	195
Figura 37 - Print documento narrativo-musical com os professores.....	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Local de funcionamento dos projetos, segmentos atendidos e tempo de funcionamento dos projetos na escola.....	119
Tabela 2 – Ações da rede formativa dos professores de bandas escolares.....	121
Tabela 3 – Breve descrição das ações de visibilidade e continuidade dos projetos.....	122
Tabela 4 - Breve descrição das ações interativo-musicais nos projetos de bandas escolares do DF.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ANT – Actor Network Theory

CED – Centro de Ensino Médio

CEF – Centro de Ensino Fundamental

EIT – Escola Industrial de Taguatinga

CEMAB – Centro de Ensino Médio Ave Branca

CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco

CEM – Centro de Ensino Médio

CIEF – Centro Integrado de Educação Física

DF – Distrito Federal

DN – Documentação Narrativa

DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central

EAPE – Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação

EMB- Escola de Música de Brasília

EPs- Escolas Parques

FAC DF - Fundo de apoio à Cultura Distrito Federal

FIMT- Festival Interescolar de Música de Taguatinga

GDF- Governo do Distrito Federal

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PA- Pará

RA – Região Administrativa

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TAR- Teoria Ator-Rede

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UNB- Universidade de Brasília

UEPA – Universidade do Pará

SUBEB- Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO	20
2. DIALOGANDO COM A LITERATURA DE BANDAS ESCOLARES	30
2.1. A banda escolar	30
2.3 O ensino de música no contexto das bandas	36
2.4. As bandas escolares na perspectiva de projetos musicais na educação básica	41
2.5 O professor de música em bandas escolares	45
2.6 Bandas escolares no Distrito Federal	48
3 A TEORIA ATOR-REDE COMO CONCEITO OPERANTE DA PESQUISA	52
3.1 Origens do pensamento Latouriano	52
3.1.1 A teoria Ator-Rede (TAR)	54
3.1.2 Translação de interesses	57
3.1.3. Um olhar para a educação a partir da perspectiva da TAR	59
3.1.4. A educação musical escolar na perspectiva da TAR	60
4 A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA E A PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS.	64
4.1 Aspectos teórico-metodológicos da Documentação Narrativa	64
4.1.1 Documentação narrativa de experiências pedagógicas como dispositivo de investigação-formação-ação.	69
4.1.2 O processo de realização da Documentação narrativa de experiências pedagógicas	71
4.2 O projeto de extensão como espaço de pesquisa-formação-ação	74
4.3 Seleção dos coparticipantes	77
4.3.1 O primeiro concurso de bandas e fanfarras do Distrito Federal.	77
4.4. Sobre o processo de interpretação dos relatos de experiência	79
5 SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA	82
6. SEGUINDO PROFESSORES E OUTROS ATORES EM PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF.	91
6.1. Inserindo-me na rede de projetos de bandas escolares DF	91
6.1.1 O concurso de bandas e fanfarras do DF	94
6.2. Breve trajetória dos professores coparticipantes da pesquisa	96
6.2.1 Professor Adailton da Cunha	96
6.2.2 Professor Israel Colonna Vasconcelos	97
6.2.3 Professora Priscila Egídio Vitor Jesus	99

6.2.4 Professor Lincoln Rodrigues Soares Costa	102
6.2.5 Professor Ederson Luiz da Silva	104
6.2.6. Professor Walber dos Anjos	106
6.3 Descrições iniciais sobre os projetos de bandas escolares	107
6.3.1 O projeto da banda escolar do CEF 02 do Guará	107
6.3.2. O projeto da banda escolar do CED 01 de Planaltina	110
6.3.3 O projeto da banda escolar no Santa Maria em Pauta	112
6.3.4 O projeto da banda escolar do CEF 11 do Gama	115
6.3.5 O projeto da banda escolar do CEF 03 do Gama	117
6.4 Aes de professores em projetos de bandas escolares no DF	119
6.4.1 Redes formativas do professor de música de banda	120
6.4.2 Rede de visibilidade e continuidade dos projetos de bandas escolares	121
6.4.3 Inter(aes) formativo-musicais na banda	122
7. OS PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF: DESCRREVENDO AES, CENÁRIOS E ATORES	125
7.1. Dos espaços e tempos do projeto na escola	125
7.2. Arregimentando aliados na comunidade, “as apresentaes”	128
7. 3 Da manutenção dos instrumentos musicais	132
7.4 Das práticas educativo-musicais nos projetos de bandas escolares	135
7. 5. Feitos e efeitos das aes dos atores que se relacionam com os projetos de bandas escolares	141
7.6 O Desfile em comemoração a Independência do Brasil	143
7.6.1. Os ensaios	143
7.6.2.  chegado o dia: O desfile alusivo ao dia da Independência	149
7.7 O décimo primeiro Santa Maria em Pauta	153
7.8 As práticas musicais na banda como objeto de trans(formação)	155
7.9. Uma controvérsia na rede de projetos de bandas escolares	159
8. DIÁLOGOS DA/EM FORMAÇÃO-AÇÃO: A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DAS AES EDUCATIVO-MUSICAIS EM BANDAS ESCOLARES NO DF	162
8.1. Documentando e interpretando a formação do professor de bandas de projetos escolares no DF	165
8.2. Documentando e interpretando as práticas formativo-musicais que ocorrem nos projetos de bandas escolares	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
Anexo I- Convite I Campeonato Brasiliense de Bandas e Fanfarras do DF.	207
Anexo II - Bandas inscritas no Campeonato de Bandas e Fanfarras do DF.	208
Anexo III – Termo de Autorização de uso de imagem e vídeos dos alunos	209

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve como tema os projetos de bandas escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). O interesse pela pesquisa se deu pela minha formação, inserção e experiência profissional com projetos de música em escolas, especialmente com grupos musicais e banda escolar. Também foi preponderante conhecer a história de uma banda de música na escola em que me inseri como professor de música por meio de concurso público no ano de 2014, na rede pública de ensino do DF.

A música na escola tem se organizado de diversas formas, como aponta Santos (2013), Wolffenbuttel, (2009), Campos (2008) e Pena (2011). Dentre essas, destacam-se a música na grade curricular, a música como atividades extracurriculares e a música como parte das atividades desenvolvidas por professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Sob essa ótica, a realidade do DF não é muito diferente da rede pública de ensino de Porto Alegre como descrita por Wolffenbuttel, (2009). De acordo com Sena (2016), no DF a música está presente como disciplina apenas nas Escolas Parque, escola de natureza especial e na Escola de Música de Brasília. Logo, a maioria das escolas de educação básica da rede pública de ensino do DF não conta com professores de música.

Dessa forma, projetos musicais têm se constituído como uma possibilidade da música fazer-se presente no contexto escolar da rede pública de ensino do DF. De acordo com a Gerência de Programas e Projetos Especiais do Ensino Fundamental da SEEDF, as ações em projetos musicais têm contribuído para ampliar a formação musical dos alunos das escolas da rede, ou seja, visam complementar a base curricular, sendo semelhante ao apontado por Wolffenbuttel (2009) na rede pública de Porto Alegre.

Em levantamento realizado recentemente por Abreu e Santos (2016), sobre a presença da música nas escolas de educação básica do DF por meio de projetos e oficinas, foi evidenciado que em quatro escolas de ensino fundamental anos finais havia a presença da música nessa perspectiva. Isso remete ao que consegui levantar junto a Gerência de Programas e Projetos Especiais do Ensino Fundamental, que dentre os projetos existentes citam bandas escolares, festivais de música como por exemplo o Festival Interescolar de Música de Taguatinga (FIMT), que contou com a participação de doze regionais de ensino e foi realizado no ano de 2016. De acordo

com a SEEDF Há ainda na rede projetos de canto coral, projetos de orquestras, musicalização, oficinas de percussão e violão.

Esses projetos são, segundo a SEEDF, extracurriculares. Porém, não há ainda na literatura, principalmente pensando no contexto local como esses projetos vêm ocorrendo no contexto dessas escolas. Assim, entendo que há uma necessidade de se conhecer mais sobre os projetos musicais que acontecem no espaço escolar no DF que se constituem como espaços formativos em música, com alcance à comunidade local. Dito de outro modo, projetos musicais que podem influenciar vida-formação de pessoas que podem e querem dar continuidade aos estudos se tornando profissionais na área.

No entendimento de que a educação se constitui com ações de indivíduos que se encontram nos espaços educativos. O que não seria diferente com educação musical. Portanto, essa pesquisa que é da área de educação musical tem como objeto de estudo: Ações de professores nos projetos de bandas escolares. Assim, instigame saber como tem se dado tais ações de professores; que ações os professores têm movido nesses projetos; que efeitos são gerados a partir desses projetos e quais são as contribuições para o campo da educação musical.

Diante disso, essa pesquisa se propôs a lançar um olhar sobre os projetos de bandas escolares no DF, buscando contribuir para compreensão das dimensões desses projetos a partir das microações de professores que têm criado modos de agir para que tais projetos se tornem espaços formativo-musicais. A questão geradora desse processo investigativo consiste em saber como têm ocorrido os projetos de bandas escolares em escolas de educação básica da rede pública de ensino do DF a partir das microações de professores. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as ações de professores em projetos de bandas escolares no DF. Os objetivos específicos são: Identificar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares, entender como essas ações relacionam-se com sua formação e evidenciar como os professores buscam dar visibilidade as suas ações na banda.

Para que tais objetivos pudessem ser respondidos, primeiramente foi realizada uma revisão de literatura com foco em pesquisas que tivessem como lócus, escolas de educação básica da rede pública de ensino. O diálogo com a literatura de bandas escolares revelou que projetos, nesses moldes, demandam gestão e ações públicas

de governo. Além disso, com a revisão, foi possível levantar questões similares de nível nacional semelhantes a questões locais.

Esse trabalho está organizado em três partes: Na primeira estão os capítulos um, dois e três. No primeiro capítulo, descrevo os caminhos empreendidos pelo pesquisador na busca da construção do tema de pesquisa, bem como a definição do foco da pesquisa. No segundo capítulo, apresento um diálogo com a literatura de bandas escolares, a fim de compreender como o objeto de estudo “bandas escolares” tem se constituído nas pesquisas em educação musical escolar. E, encerrando a primeira parte, tem-se o capítulo três, que apresenta os conceitos operantes da pesquisa, “ator-rede, ação e translação de interesses”.

Na segunda parte, apresento o quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos. No quarto capítulo discuto a documentação narrativa de experiências pedagógicas como uma estratégia para reconstruir os movimentos dos professores de bandas escolares nos respectivos projetos. Nessa perspectiva a estratégia de trabalho foi a realização de encontros presenciais, online, textos escritos e vídeos, com vistas a elaboração de relatos de experiência que pudessem reconstruir as ações dos professores nos referidos projetos. No quinto capítulo, descrevo o processo de realização da documentação narrativa de experiências pedagógicas a partir do projeto de extensão intitulado “a musicobiografização na pesquisa formação-ação em educação musical”.

Nos dois capítulos seguintes, 6 e 7, analiso de forma descritiva as ações dos atores, professores de bandas escolares, com base nos conceitos de Ator-rede, ação, e translação de interesses, de Bruno Latour. A descrição foi feita a partir de temas que emergiram durante a construção dos relatos de experiência. Para o autor, os atores têm suas próprias explicações e, ao pesquisador, cabe descrevê-las de forma a revelar o social em construção, nesse caso, revelar como os projetos de bandas escolares têm se constituído.

A terceira parte inicia-se com o capítulo oito, onde discuto e apresento reflexões tecidas junto à documentação narrativa de experiências pedagógicas como espaço de formação e documentação de experiências formativo-musicais nos projetos de bandas escolares, buscando aproximar construtos da TAR com a pesquisa formação-ação.

Finalizo com o capítulo nove, apresentando proposições que emergiram na documentação narrativa das ações educativo-musicais dos professores nos projetos

de banda. Apresento ainda nesse mesmo capítulo, um link onde é possível acessar um material audiovisual que mostra um pouco das ações educativo-musicais desenvolvidas pelos professores nos referidos projetos.

1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Minha história com bandas de música começa quando me mudei, no ano de 2003, de uma cidade do interior de Minas Gerais para Formosa/GO, pois passei em um concurso público municipal, para o cargo de Auxiliar Administrativo. Fui designado para trabalhar na Secretaria Municipal de Cultura, mais especificamente no museu da cidade. Isso, a princípio, me soou estranho, pois como alguém que não era da cidade poderia contar as histórias da mesma para outras pessoas?

O fato é que ali, naquele lugar, eu não trabalharia com a história da cidade, mas construiria a minha própria história com uma banda de música da cidade. O projeto de música foi criado para ser executado no museu da cidade com o objetivo de formar músicos para a banda de música da cidade de Formosa-GO. Inscrevi-me. O professor era um músico do exército. Minha curiosidade por aprender os símbolos musicais, que na leitura se transformavam em sons, na prática me instigava a descortinar o mundo da música.

O ensino era bem tradicional, primeiro a teoria, depois a prática. O saxofone se tornou o meu instrumento musical. Depois de dois anos de estudos e participações em apresentações musicais na cidade, passei a atuar no projeto não mais como aluno, mas como monitor. Com a transferência deste projeto para a secretaria de educação, o número de alunos aumentou consideravelmente e o professor, responsável pelo projeto, convidou-me para tal função dentro da banda de música.

Como monitor de bandas, tive a oportunidade de ensinar alunos iniciantes e também aperfeiçoar-me tanto na aprendizagem quanto no ensino. Essa experiência levou-me a tornar músico da Banda do Município de Formosa. Foram experiências de aprendizagens de ensino e de desempenho em apresentações cívicas e festivas regionais.

Concomitante fui tornando-me músico da Banda, professor de música em um projeto de flauta doce, instrutor de bandas e fanfarras em escolas do Estado de Goiás e responsável pela “Casa da Banda”, como era chamado o espaço que oferecia aula de instrumentos de sopro, visando formar músicos para a banda do município. A Casa da Banda era a minha casa, um espaço em que me constituía como músico e professor de música. Foram oito anos de vivências com a música que se constituíram em experiências.

Para ser reconhecido como professor de música não bastava a experiência. Eu queria mais, queria ser legitimado pela academia. Foi então que no ano de 2009 entrei para o curso de licenciatura em música da UnB pelo sistema UAB. Foram quatro anos de estudos em que pude aprender a sistematizar e organizar o ensino de música, aprendendo as diferentes pedagogias musicais, princípios em educação musical e didática da música. Além disso, o conhecimento teórico musical foi ampliado com a aprendizagem de teorias e práticas instrumentais diversas. Ainda na graduação, comecei a lecionar música em uma escola privada no município de Formosa. Mas, eu fazia questão de manter a minha atuação como instrutor de bandas e fanfarras, pois era uma identidade musical já construída.

Lembro-me que a banda passava por dificuldades e os integrantes além de tocar na banda, que contava apenas com 10 músicos efetivamente contratados, tinham que oferecer projetos nas escolas do município com iniciação a projetos de “banda fanfarra”. Geralmente ensaiávamos nas escolas para os desfiles cívicos do dia da Independência do Brasil. Depois de um tempo esse projeto se ampliou e a maioria das escolas do município de Formosa passou a ter a sua própria banda fanfarra. Lembro que cheguei a desfilar com duas no mesmo dia pois, às vezes, acabávamos tendo que trabalhar em mais de uma escola devido ao pouco número de instrutores.

Na época o município de Formosa investiu em projetos de iniciação musical nas escolas da rede pública adquirindo instrumentos musicais para assim ofertar a modalidade bandas fanfarras escolares. O projeto era chamado de Ações Complementares, e atendia as escolas com atividades culturais e esportivas, sendo banda fanfarra uma dessas atividades extracurriculares.

Durante quatro anos, o projeto desenvolveu-se de forma satisfatória, sendo o alvo de muitos diretores de escolas para que esse fosse implementado em suas respectivas unidades escolares. Porém, por questões políticas, as atividades começaram a declinar. Essas questões encontram ressonâncias nas palavras de Campos (2008, p. 49), pois “os mecanismos de criação, sustentação e incentivo dos grupos musicais na escola, especialmente das bandas e fanfarras, passam pela ação do poder local”. Talvez, essa falta de apoio do poder local tenha contribuído para o enfraquecimento dessas ações no espaço escolar. Vivi esse processo tanto da implementação quanto do declínio e me pergunto: - Por que projetos dessa natureza, muitas vezes, se tornam vulneráveis em suas continuidades? Seriam as ações

políticas? A gestão escolar? Os profissionais da música envolvidos? O interesse de alunos e comunidade escolar? O que faz manter ou não a continuidade das bandas escolares em seus contextos? Acredito que todas essas questões tornam complexa a continuidade de bandas escolares no contexto educacional.

Sobre as bandas no contexto educacional, Silva (2014) expõe que em muitas escolas da rede Estadual de ensino de Goiás a música se faz presente por meio das bandas de música e que essas nesse contexto, se configuram como alternativas para o ensino de música, desempenhando um papel social e educativo.

Embora essas questões continuassem reverberando em mim, pois me sentia um professor de música de bandas e fanfarra, continuei meu percurso formativo em música para me profissionalizar na área. Após a conclusão da graduação no ano de 2012, resolvi me dedicar aos estudos para concursos, sendo aprovado para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 2014. Ao assumir, fui trabalhar em uma Escola Parque, uma instituição que eu não conhecia.

Aos poucos fui compreendendo que as Escolas Parque de Brasília são instituições de ensino que fazem parte da história de Brasília. Foram criadas ainda no período da construção de Brasília, a partir do ideário do então diretor do Inep, Anísio Teixeira. A ideia inicial era a construção de 28 Escolas Parques divididas entre as Asa Sul e Norte, porém apenas cinco foram construídos inicialmente no Plano Piloto. Foi a partir de 2014 que outras duas escolas dessa natureza foram criadas, sendo uma na região administrativa de Ceilândia e outra em Brazlândia.

Atualmente essas instituições atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo esse atendimento no turno contrário ao das aulas nas Escolas Classes. As atividades variam um pouco de uma escola para outra, pois, algumas oferecem além das linguagens artísticas (artes visuais, música e artes cênica) e educação física, projetos específicos de acordo com a especificidade de cada escola.

No ano de 2015 começamos o ano letivo na escola discutindo se iríamos oportunizar os alunos a escolha das atividades que queriam fazer neste ano. Após decidido que eles poderiam escolher ficou a cargo de cada professor propor um projeto que seria oferecida em forma de oficina.

Ao pensar em qual projeto iria propor, lembrei de uma conversa com o professor de música que estava na coordenação no ano de 2014. Ele havia me contado a história de um professor da escola que oferecia um projeto de oficina de banda para

os alunos. Na conversa o professor contava bastante entusiasmado sobre como o professor ensinava, sobre as apresentações, sobre a alegria dos familiares em ver seus filhos desfilando dentro da escola. Parecia que era algo que “durante um tempo”, representou e fez a diferença naquela instituição de ensino. Coloquei as palavras durante um tempo entre aspas, pois esse foi o mote para chamar a minha atenção sobre bandas em Escolas Parque de Brasília, uma vez que isso ocorreu em um determinado período. Atualmente, isso não acontece.

Buscando antecedentes históricos sobre banda de música em Escolas Parque, observei que esta já era citada naquela que seria a primeira Escola Parque do país. A primeira escola dessa natureza foi implantada por Anísio Teixeira no Estado da Bahia. Posteriormente, esse modelo foi trazido para a capital federal do país. Segundo Marques (2016) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro conjugava educação profissionalizante e em tempo integral. O propósito de Anísio Teixeira era que esse modelo pudesse ser implantado em todo país. Em se tratando de educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque de Salvador, Eboli (1969) descreve o início do dia letivo relatando a existência de uma banda naquela instituição:

Em poucos minutos, aquela onda humana é absorvida pelos setores onde inicia suas atividades. Os ruídos das serras elétricas, das máquinas de costura, os martelos batendo solas, metal ou madeira, no setor de trabalho; a melodia do piano, *da banda de música*, do canto coral que se eleva do setor artístico. (EBOLI, 1969, p 35)

A descrição da autora evidencia que a banda de música fazia parte das atividades da primeira Escola Parque, era uma estratégia utilizada no desenvolvimento musical dos alunos daquela instituição.

Conversando com um professor de música da Escola Parque 210/211 Norte, que disse ter trabalhado com o professor que propôs o projeto de banda de música naquela instituição, ele entende que o professor utilizou de suas experiências anteriores para propor o projeto. Segundo ele, o referido professor havia sido músico do exército antes de pertencer ao quadro de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Buscando compreender o tempo da banda na Escola Parque 210/211 Norte, percebi que a banda está presente na história das pessoas que vivenciaram esse tempo na escola. Ao estudar o histórico da Escola Parque em seu Projeto Político Pedagógico (2017), evidenciei apenas uma citação referente à existência da banda,

porém não há explicação de como ela foi criada, como funcionava, o tempo de sua existência, ou se havia um projeto específico por parte da rede de ensino do Distrito Federal naquela época. Percebi que o projeto permanece vivo nos relatos orais das pessoas que viveram aquele tempo com o professor, nas histórias daquele tempo.

Em conversa com o vice-diretor da EP 210/211 norte e um professor de música, que haviam compartilhado a experiência do projeto de banda na Escola Parque, tem-se em seus relatos a descrição das atividades da banda nesta instituição. O professor Josué, que atuava com formação de banda na Escola Parque, desenvolvia tais atividades com base em suas experiências constituídas em bandas militares. De acordo com as informações obtidas, ele era rígido com a disciplina, ensinava a leitura de partituras adaptando-as de acordo com as etapas de ensino atendidas.

A partir dos relatos desses professores da escola, compreendi que o professor Josué acreditava no projeto de banda como uma perspectiva para que o ensino de música ocorresse no espaço escolar. Segundo os relatos orais de professores, ele não desenvolvia as atividades só com alunos dos anos finais do ensino fundamental, mas sim com todos os alunos da escola e que quisessem participar do projeto de bandas.

Conforme os relatos orais obtidos nessa conversa introdutória sobre o assunto, pude perceber que as pessoas que conviveram com ele diziam que, além da formação musical, ele se preocupava também com a formação social, o que nos remete as aprendizagens descritas por Silva (2014), ao aludir que as práticas na banda de música vão além da educação musical, ela é também social.

Ainda nos relatos orais, foi possível observar que o professor Josué, proporcionou aos pais dos seus alunos, a alegria e emoção de verem seus filhos tocarem um instrumento musical. Isso, de acordo com os informantes, era constatado nas apresentações que faziam na própria escola, e em outros eventos festivos e concursos de Bandas.

Há nos relatos descritos pelo vice-diretor e pelo professor de música que o projeto era bem visto pela comunidade escolar. Eles mencionaram que a equipe gestora da época, além do apoio e reconhecimento do trabalho do professor, ajudava na manutenção e na compra de instrumentos para a continuidade do projeto. Sem cravar uma data precisa, os relatos indicam que o projeto ocorreu no final dos anos 90 finalizando no ano 2000, por consequência da aposentadoria do professor Josué.

Figura 1- banda de música da EP 210/211.



Fonte: Arquivo da EP 210/211

Na foto, observamos à frente da banda o professor Josué com um saxofone, o qual, de acordo com os relatos de pessoas da escola, teria desenvolvido o projeto de banda na EP 210/211, Norte.

Foi a partir das conversas travada com o vice-diretor que me senti motivado a trazer para dentro do espaço escolar as minhas experiências com bandas e fanfarras escolares. Passei então, a investigar melhor com o vice-diretor como se deu esse processo e se ainda havia alguns instrumentos musicais que foram utilizados pelo referido professor. O vice-diretor disse que havia alguns no depósito da escola, mas que estavam bastante danificados pela falta de uso. Fui verificar e constatei que, de fato, não estavam em condições de uso. Mesmo assim, selecionei alguns possíveis de serem consertados por mim mesmo. Consegui consertar cinco instrumentos, dois trompetes, uma trompa, e dois trombones e os juntei com a família das flautas propondo assim, o início do projeto de oficina de instrumentos de sopro. Ao denominar a oficina de sopro, foi pensando na utilização de apenas instrumentos de sopro para a realização das atividades.

As dificuldades encontradas nesse momento foram grandes: instrumentos sucateados que não tinha como fazer a manutenção, dificuldades de espaços para ensaio, pois o barulho atrapalhava as outras oficinas, falta de material, principalmente palhetas e peles para os instrumentos de percussão, que subsidiou esse tipo de

trabalho. Recordo-me de algumas conversas mantidas com o diretor sobre a possibilidade de comprar palhetas e dar manutenção nos instrumentos. Porém, diante do valor levantado para tais gastos, ele disse que a escola não teria condições de realizar a compra nem manutenção dos instrumentos. Mesmo assim, ofereci a oficina até a metade do ano de 2015, quando deixei as turmas para assumir a coordenação pedagógica da escola a convite da direção.

Essas dificuldades me faziam pensar naquele professor que “durante um tempo” desenvolveu o projeto de banda na Escola Parque: - Como se configurou o projeto de bandas do referido professor na Escola Parque? Quais dificuldades o professor se deparou no trabalho com o projeto de bandas? Como ele buscou solucionar as dificuldades que porventura teve? Que outras Escolas Parque ou mesmo escolas regulares tinham bandas musicais? Havia projetos específicos que previam a criação e manutenção dessas bandas no contexto escolar?

Como minha formação e atuação profissional deram-se com bandas e fanfarras escolares e também por me inserir como professor de música concursado na Escola Parque, deparei-me com histórias de bandas escolares semelhantes às mencionadas nas minhas práticas no Estado de Goiás. Acredito que investigar como as bandas escolares vêm configurando-se nas escolas públicas do Distrito Federal poderá retomar discussões que envolvem políticas em educação musical local, bem como um modo do ensino de música estar presente nas escolas. Uma vez ter sido essa uma prática que se configura nas histórias das escolas brasileiras e no Distrito Federal. Além disso, acredito que pensar uma educação musical escolar com bandas e fanfarras poderá fazer emergir projetos escolares no Distrito Federal nessa perspectiva.

Assim, surgem as primeiras questões que envolvem esse fenômeno a ser investigado na rede de ensino pública do Distrito Federal. A primeira dessas questões relaciona-se com os aspectos históricos: O que os documentos orais e escritos têm de registros sobre as bandas escolares no contexto educacional de Brasília? E como tem se configurado os projetos de bandas escolares atualmente?

Acredito que ao entrelaçar projetos do passado com o presente, criam-se possibilidades de serem retomadas discussões sobre a manutenção e, principalmente, a implementação de bandas escolares em escolas que podem se configurar como polos de bandas escolares do Distrito Federal.

Buscando saber mais sobre projetos de bandas escolares em outras escolas públicas do Distrito Federal, lembrei que havia feito um curso de formação com o professor que atua no nível central da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo integrante de um grupo de trabalho que busca discutir políticas públicas para implementação da música nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Resolvi marcar uma conversa com ele para saber mais sobre projetos de bandas na rede pública de ensino. Na conversa, o professor disse que havia sido professor de projetos de bandas, principalmente em Escolas Parque da 210/211 Sul e 303/304 Norte.

Ao que parece, nos primeiros anos de criação as Escolas Parque se efetivaram em espaços de intensa movimentação musical. No caso específico, eram espaços que possuíam atividades musicais com bandas, segundo Araújo (2011) a Escola Parque da 307/308 Sul foi o local onde se teve o primeiro embrião do que viria ser a banda sinfônica de Brasília.

Algumas questões levantadas pelo professor chamaram-me a atenção. Segundo ele, já houve projetos nesses moldes e que alguns destes não tiveram continuidade. A partir desse relato, surgiram as primeiras questões para o andamento desta pesquisa: Quais projetos ainda se mantêm e quais descontinuaram? Em quais escolas e por quais motivos? Quem são/foram os professores desses projetos? O que tem levado a continuidade/descontinuidade?

Para as questões de descontinuidades de alguns projetos de bandas escolares, as hipóteses levantadas pelo professor consistem na falta de professores de música especificamente com formação para atuação em bandas, na falta de reposição e manutenção de instrumentos, na falta de apoio das direções das escolas e dificuldades de espaços para ensaios. No entendimento desse professor, essas são questões que teriam contribuído para a descontinuidade desses projetos.

Com relação à formação do professor para atuar na educação básica é sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 62 menciona que essa dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 62, Lei nº 9394). Assim, para atuar na educação básica com música, o professor pode ser formado em artes com habilitação

em música, em licenciatura em música, ou ainda em educação artística, como tem sido a realidade do Distrito Federal.

Essa conversa com o professor responsável pelo GT da educação musical escolar do DF trouxe esclarecimentos de que a música esteve presente de forma mais específica com bandas escolares no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. Desse diálogo pude extrair algumas pistas de como os projetos de bandas eram ofertados na rede pública de ensino. Ao que parece, os projetos de bandas eram desenvolvidos por professores que tinham experiências anteriores com essa modalidade de ensino musical. E, cabia a eles encontrarem meios para a manutenção desses projetos musicais nas escolas em que atuavam.

O professor disse ainda que até o presente momento não há uma diretriz específica que orienta o ensino de música nas escolas com projetos de bandas escolares. Segundo o professor, atualmente existem cinco projetos de bandas escolares que se mantêm ativos em escolas da rede pública de ensino. Nas palavras dele, os professores dos referidos projetos musicais vêm buscando alternativas, para que possam continuar suas atividades como docentes de música ensinando música aos alunos da educação básica. Ao se referir aos professores desses projetos, ele usa o termo “heróis da resistência”, dando a entender que esses projetos ainda estão ativos pelos esforços desses professores em manter a continuidade das bandas escolares.

E, é sobre esses projetos de bandas escolares que continuam ativos que lanço o meu olhar como pesquisador. Inquieta-me saber: Como esses projetos continuam ativos? Quais as dificuldades que esses professores enfrentam para manter o projeto na escola? Como os professores que atuam nesses projetos veem o ensino de música na escola a partir das bandas escolares? Como a comunidade escolar relaciona-se com tais projetos?

Entendo, a partir das conversas que tive com profissionais da educação, que esses projetos de bandas escolares são a representação de um perfil de professor de música de escola. Logo, é possível pensar que o ensino de música escolar passa por questões curriculares, mas também por aquilo que o professor sabe fazer e busca construir como o lugar da música na escola. De acordo com Del Ben (2001), é importante que se conheça a realidade sobre o ensino de música que ocorre nas escolas de educação básica. E, isso, passa pelo conhecimento do “mundo concreto e

cotidiano das práticas pedagógico-musicais vividas na escola” (DEL-BEN, 2001, p. 02).

Assim, são das microações de professores que desenvolvem projetos perenes na escola ao longo de sua atuação e com visibilidade social é que poderão emergir discussões sobre políticas mais amplas para o ensino de música em escolas de educação básica. Talvez, a consistência desses cinco projetos ao longo de anos é que tem chamado a atenção de profissionais da educação, como é o caso do professor do GT da educação musical, para pensar modos de como a música pode estar na escola.

Esses projetos de bandas têm permanecido ativos, mesmo passando por diversas interpretações e modos da música estar presente no espaço escolar. Assim, ao compreender as dimensões que envolvem a continuidade destes ao longo de anos na rede pública de ensino do DF, constituindo em “polos de educação musical”, podem trazer contribuições para pensar os diferentes modos da música se fazer presente em escolas públicas do DF.

As questões que levantei até o momento, a partir da minha experiência como professor de bandas, da minha inserção profissional na rede pública de ensino do Distrito Federal, os vestígios sobre a existência de uma banda na escola em que trabalho e as conversas com profissionais da SEEDF que têm certa relação com esse assunto, contribuíram para a delimitação do foco desta pesquisa que são as ações de professores de música em projetos de bandas escolares.

2. DIALOGANDO COM A LITERATURA DE BANDAS ESCOLARES

2.1. A banda escolar

Ao se referir à banda, se faz necessário primeiro alargar a discussão sobre o que vem a ser banda. Mas, reafirmo que as várias denominações que essas formações musicais podem adquirir, se relacionam com as funções que cada uma exerce, pelo instrumental que é utilizado e pelo contexto no qual está inserida. Silva (2012, p. 27), explica que “o conceito de banda não é de caráter absoluto devido aos vários tipos de bandas existentes e a função de cada uma em diferentes épocas”.

Uma das definições sobre o que vem a ser uma banda consta no Dicionário Grove de Música.

Banda – [...] A palavra pode ter origem no latim medieval *bandum* (“estandarte”), a bandeira sob a qual marchavam os soldados, essa origem parece refletir em seu uso para um grupo de músicos militares tocando metais, madeiras e percussão [...]. Na Inglaterra do séc. XVIII, a palavra era usada coloquialmente para designar uma orquestra. Hoje em dia costuma ser usada como referência a grupos de instrumentos relacionados, como em “bandas de metais”, “banda de sopros” [...]. Vários tipos recebiam seus nomes mais pela função do que constituição (banda de dança, banda de jazz, banda de ensaio, banda de palco). A banda destinada para desfiles (marching bands), que se originou nos EUA, consiste de instrumentos de sopro, de madeira e metais, uma grande seção de percussão, balizas, porta-bandeiras etc. (SAIDE, 1994, p. 71)

Tendo em mente as dificuldades para determinar um conceito único que defina o que é uma banda e ainda pensando nas várias definições que podemos ter, neste trabalho definimos banda como um grupo musical que utiliza instrumentos de sopro e de percussão em práticas musicais coletivas. Binder (2006, p. 08), ressalta que “genericamente, banda é um conjunto musical formado por instrumentos de sopro”. Entendimento semelhante ao de Silva (2012), que dentre os vários grupos que podem ser definidos como bandas, a autora cita: “banda de música civil, banda militar, fanfarra e banda Marcial”. Todas essas categorias de bandas são grupos constituídos por pessoas civis ou militares, que tocam instrumentos de sopro e de percussão. (SILVA, 2012, p. 27)

As bandas civis são grupos musicais formados por pessoas que não pertençam a corporações militares, já a banda escolar pode ser compreendida com um tipo de banda civil como aponta Cislighi (2009). As bandas escolares possuem a

característica de pertencer ao contexto escolar, uma forma de proporcionar aos alunos de determinada instituição o ensino de música instrumental. Segundo Silva (2012, p. 31), a banda escolar pode ser definida como aquela que, “desenvolve a musicalidade do aluno a partir do aprendizado de música dentro de uma instituição de ensino”.

As bandas escolares podem ter diversas formações instrumentais. O que contribui para essa variabilidade nas formações musicais escolares são questões como: tipos de instrumentos disponíveis na escola, questões regionalistas, funções da banda, etc. Segundo Cislaghi (2009), no que tange a instrumentação as bandas escolares podem ser categorizadas em banda marcial, banda fanfarra, banda de música, banda sinfônica.

Algumas bandas acabam mantendo mais de uma formação, pois, o grupo pode ter como função e objetivos principais a participação em campeonatos e concursos. Nos concursos as disputas são feitas por categorias. Em Santarém – PA, no ano de 2015 em um concurso de bandas organizado pela prefeitura da cidade, Fonseca (2016), observou que o regulamento incluía as categorias de bandas escolares: fanfarra simples, fanfarra com melodia e banda marcial.

Ainda segundo a autora, os instrumentos utilizados em cada uma das formações seriam percussão na fanfarra simples, já a fanfarra com melodia incluiria, além da percussão, cornetas e cornetões lisos em qualquer tonalidade e a banda marcial poderia ser constituída por instrumentos de percussão, “liras, Glock, clarinete, flauta transversal, trompetes, trombone, tuba, sax e outros” (idem, p. 25). Porém, essa formação instrumental descrita pela autora pode sofrer variações quando pensamos nos vários contextos escolares no país.

A banda como um elemento de representação social e cultural, teria originado em outras épocas e países, e depois integrada à cultura brasileira por volta do século XIX. De acordo com Holanda (2010), as bandas de música tornaram-se uma manifestação cultural no Brasil, porém, suas origens remontam culturas de outros países. No entanto, ele explica que aqui no Brasil, elas incorporaram características próprias do país. Dentre essas características, a incorporação no repertório de gêneros musicais ligados a festas da igreja católica, a marcialidade de dobrados e a vivacidade das marchas de carnaval.

Como uma expressão da arte de um povo, a banda de música revela-se como um espaço de interação social, capaz de congrega pessoas diferentes, culturas

diferentes, e formas de pensar diferentes, que na inter(ação) musical na banda, compartilham ações que convergem na existência da banda. É um encontro de diferentes que se juntam a fim de concretizar esse acontecimento musical. Holanda (2010) ressalta que são pessoas diferentes que agem com seus instrumentos, passando a soar como um só.

A utilização do termo inter(ação) musical entre parênteses é uma construção a partir da Teoria Ator-Rede de Latour (2000), pela qual compreendi que as práticas musicais coletivas constituem-se pela ação entre pessoas e música. Essas ações compreendem desde aspectos musicais, como também outras ações que são permeadas pela música. Quanto ao emprego do termo sem parênteses vem da lógica do autor.

Talvez sejam essas possibilidades de interação e congregação de diferentes sujeitos no fazer musical que constituam a banda de música como um elemento capaz de fazer-se presente na escola e contribuir para a formação musical dos sujeitos que interagem musicalmente nesse contexto. Em outras palavras, a possibilidade de fazer música com o outro torna a banda de música um espaço onde os sujeitos constroem experiências formativas com música.

Na escola a música tem se configurado de diversas formas. Dentre essas diversas possibilidades, Santos (2013) nos chama à atenção para aquelas que se colocam no contexto escolar como projetos, mas que não constam na grade curricular dos alunos da educação básica. Assim, esses projetos de bandas escolares têm se constituído como uma possibilidade para efetivar-se o ensino de música no contexto escolar.

As bandas no contexto escolar têm contribuído para sistematizar um ensino de música formal, traduzindo-se em oportunidades para aprender um instrumento de sopro ou percussão. Em 1996, Joel Barbosa já discutia a viabilidade de inserir a música instrumental na educação básica a partir do trabalho com bandas escolares. De acordo com ele:

As bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino elementar da música instrumental, de sopro e percussão, no nosso país. O número dessas instituições supera o número de escolas de música. Além disso, a maioria das escolas de música não ensina instrumentos de sopro e das que ensinam, apenas alguns desses instrumentos são oferecidos. Enquanto, as bandas têm ministrado aulas de todos que compreendem seu quadro. (BARBOSA, 1996, p. 41)

Já havia naquela época discussões sobre as possibilidades de levar a música para as escolas de educação básica por intermédio de bandas musicais. É importante ressaltar que os tempos eram outros, não havia ainda a aprovação da lei 11769/2008 que instituiu a obrigatoriedade da música nas escolas de educação básica, substituída posteriormente pela Lei 13.278/2016, tornando todas as demais modalidades artísticas obrigatórias no componente curricular Arte. Porém, não há exigência de que o professor deve ter formação específica para o conteúdo em que vai atuar no ensino das Artes.

Pesquisas recentes como as de (SILVA, 2012; FONSECA, 2016; SILVA, 2014), ainda dão conta de que as bandas escolares têm se constituído em espaços de formação musical para muitos jovens, que encontram nas bandas escolares um lugar de formação musical. Esse fato evidencia que nos dias atuais as bandas escolares têm contribuído de alguma forma, mesmo que incipiente pelo número de bandas, para manter viva a presença e a força da música no contexto escolar.

Retornando um pouco na história da educação musical escolar, chegamos à época de Villa-Lobos, a quem de acordo com Silva (2009), teria em 1934, proposto inserir a música em escolas de educação básica por intermédio das bandas de música. Essas orientações constavam nas Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical daquela época. Isso foi feito a partir do curso especializado de música instrumental. Nesse curso, uma das linhas de ação, foi a formação de músico de banda, juntamente ao desenvolvimento do canto orfeônico. De acordo com o autor, esse movimento realizado por Villa-Lobos pode ser compreendido como uma tentativa de se “criar uma tradição de formar bandas de música nas escolas brasileiras”. (SILVA, 2009, 159)

Talvez seja possível afirmar que essa política tenha ainda reflexos nos dias atuais, pois muitas bandas de música que existem atualmente estão em contextos escolares, públicos e privados (SILVA, 2009). Outro fator que podemos destacar dessas ações de educação musical proposta por Villa-Lobos, foi a amplitude que o projeto teve, percorrendo desde a formação de professores, os orfeões, como também as grandes apresentações que ocorriam devido a junção de alunos e professores de diversas escolas do país. De acordo com Santos (2010), essas apresentações reuniam cerca de 40.000 vozes entoando hinos e cânticos patrióticos.

O que se pode destacar dessa ação de educação musical proposta por Villa-Lobos, é que a mesma era voltada para aspectos da formação que transcendiam aos musicais. Era uma formação musical, como também um despertar para o civismo e o patriotismo. Em outras palavras, havia uma preocupação com a formação musical de grandes massas, aliando a isso um viés político, que era juntamente com a formação musical, formar cidadão genuinamente nacionalista. Santos (2010) explica que Villa Lobos visava algo a mais que a formação musical.

A realidade que se insere o DF, no que tange a formação musical dos alunos da educação básica, é que esta não tem conseguido alcançar todos os alunos da rede pública. Isso foi o que constatou Sena (2016), quando evidenciou que não há a presença de professores de música em todas as escolas públicas do DF, como também revelou a ausência de um ensino musical sistematizado. O que se tem no momento são escolas que contam com projetos de música, que de acordo com a SEEDF, visam ampliar as oportunidades de formação desses alunos. Esses projetos de certa forma têm sido uma alternativa para que a música se faça presente no ambiente escolar, e é lamentável que isso não seja para todos os alunos. Esses projetos têm sido desenvolvidos por professores de música e outros professores da rede que têm experiências com ensino de música.

Com a aprovação da Lei 11769/2008 que instituiu a obrigatoriedade da música como componente curricular obrigatório e suas posteriores alterações para a Lei 13.278/2016, reacenderam as discussões sobre as possibilidades e os caminhos que deverão ser trilhados pela educação musical escolar. Nesse cenário, a construção de caminhos para a educação musical escolar deve levar em conta aquilo que já ocorre no contexto das escolas de educação básica. Portanto, projetos de banda, bem como outros modelos, podem ser o ponto de partida para se construir propostas de educação musical na escola. Assim, entendo que é preciso alargar as discussões e compreensões de que a música possui variadas formas de ser vivenciada, apropriada e colocada em experiência.

Entendo que as bandas de música colocam-se como possibilidade para o desenvolvimento da educação musical escolar. Mas, para que isso ocorra de maneira efetiva e satisfatória, várias questões ainda necessitam de atenção. Dentre elas, destaco a formação de professores para ministrarem essas atividades, a criação de diretrizes norteadoras, a compra e manutenção de instrumentos e outros materiais

necessários, a constituição de políticas públicas voltadas à formação musical escolar, tendo como ponto de partida esses projetos que já vem ocorrendo. Nessa direção Campos (2008) destaca como fatores importantes para manutenção de projetos nesses moldes:

O que se pode constatar é que a formação das bandas e fanfarras escolares passa por iniciativas do poder público local. As iniciativas se evidenciam e se concretizam em investimentos específicos na área, seja por meio de aquisição de instrumentos musicais, seja por meio de provimento de regentes – o que não torna dispensável uma movimentação interna na escola, envolvendo alunos e direção. (CAMPOS, 2008, p. 116)

No caso específico de Santarém/PA, Fonseca (2016) observou que, com relação ao incentivo de criação e manutenção das bandas em Santarém/PA, tem havido um crescimento e que diversos órgãos governamentais têm contribuído. A autora não destaca quais órgãos, mas, penso que as redes de ensino devem oferecer condições para que essas formações musicais estejam nas escolas, principalmente àquelas que já se encontram em funcionamento. Isso não impede que outras instâncias possam contribuir como, Secretarias de Culturas, a comunidade, o Poder Legislativo, além de outros.

Na escola, essas formações musicais assumem diversas funções e significados. Para Campos (2008), a banda contribui para projetar a imagem da escola na comunidade. Ou seja, nesse caso parece que os aspectos inerentes à banda como espaço de formação musical passam, às vezes, despercebidos, ou são menos reconhecidos por parte da comunidade escolar. Talvez seja por isso que grupos musicais como, bandas de música, coros, orquestra de violão, tem como função abrihantar datas comemorativas, sem destacar que tais apresentações são o resultado de um processo formativo.

No caso específico das bandas de música, essas ainda extrapolam os muros da escola, participando de apresentações por toda a comunidade onde a escola está inserida. Ainda de acordo como Campos (2008), são nos momentos de apresentações que as bandas contam com maior envolvimento da comunidade escolar. Portanto, cabe ao professor da banda ir “ensinando” a comunidade a compreender que isso também é resultado de uma formação musical.

Entendo que a banda de música escolar é um espaço de formação musical quando é permeada pelas ações que envolvem o ambiente escolar. Para Soares

(1999), a escola é caracterizada como um espaço/tempo de ensino, e ao pensarmos na inserção da banda de música nesse espaço, ela também será influenciada pelo mesmo, passando por um processo de “escolarização” (SOARES, 1999, p. 21). Entendo que quanto mais ela se torna parte da escola, maiores serão as possibilidades de continuidade como também as chances de ser reconhecida como um espaço/tempo de formação musical na e com a escola.

Para que isso possa ocorrer, algumas ações podem ser realizadas como, por exemplo: 1) maior diálogo entre as práticas da banda com os objetivos propostos pela escola no que tange a formação dos alunos; 2) ações e estratégias dos professores que revelem para a comunidade escolar os ganhos na formação musical dos alunos que participam do projeto; 3) pensar em espaços adequados para o desenvolvimento das atividades para que a banda não seja o elemento que destoa do cotidiano da escola; 4) utilizar-se do espaço da banda como espaço de formação musical escolar para avançar em discussões sobre a música na escola. Nessa perspectiva, as ações dos professores de bandas escolares devem articular com aquilo que é da escola: seus saberes, ações, espaço e tempo. Pensar projetos de bandas escolares envolve abrir-se para diálogos com a comunidade escolar de forma que a música passa a ser o elo que os liga, o nó ligante no sentido dado por Latour (2000).

Dessa forma, a educação musical escolar pode contribuir com a formação musical dos alunos na escola, desenvolvendo as ações educativo-musicais capazes de produzir experiências musicais, aprendendo a tocar um instrumento musical, mas sem se furtar a responsabilidade da formação do sujeito de forma integral que é o propósito da educação básica.

2.3 O ensino de música no contexto das bandas

Os aspectos que envolvem as práticas de ensino e aprendizagem na banda relacionam-se em grande parte com as funções e objetivos que a banda assume no contexto escolar. Nesse sentido, o ensino de música nas bandas escolares pode ser descrito como uma educação musical tradicional, pois, segundo Silva (2012, p. 99-100), “Os conhecimentos musicais são ditados aos alunos. Ao mesmo tempo, é reconhecida nesse processo a imitação como sendo um procedimento atual da pedagogia que permite ao estudante obter bons resultados”. Na mesma direção

aponta Cislaghi (2009), ressaltando que uma das peculiaridades do processo de ensino na banda está na centralização no professor, o que revela traços da pedagogia tradicional. Essas concepções demonstram a necessidade de se discutir melhor as possibilidades da banda como espaço de formação musical, aproveitando as possibilidades de se vivenciar a prática instrumental.

Acredito que essas questões que envolvem o ensino de música na banda estão diretamente relacionadas à formação dos professores. São eles que estão no cotidiano desses contextos, que ensinam a partir das experiências que tiveram ao longo de sua formação. São nas microações que estes têm mobilizado para dar continuidade a projetos funcionando em escolas públicas, principalmente no Distrito Federal, que se podem construir caminhos para problematizar tanto a continuidade desses projetos, como também os processos formativos.

O professor de música que opta por trabalhar na perspectiva de projetos de bandas escolares acaba tendo que lidar com uma série de questões que são inerentes ao contexto da banda. São questões que envolvem os ensaios, as apresentações, a manutenção dos instrumentos, o arquivista, o coreógrafo, além de outras questões. Fonseca (2015, p. 197), entende essas peculiaridades da banda como uma “pedagogia do todo”. Um conjunto de princípios que geralmente a cargo do professor, influenciam diretamente na continuidade da banda.

Entendo que para a criação e manutenção de bandas no contexto escolar faz-se necessário pensar em redes de colaboração, para que o professor possa ter como o foco do seu trabalho os aspectos formativo-musicais na banda. Entendo não ser possível conceber essa formação musical, fora da dimensão social que ela representa.

A banda é um organismo social que para ter sua continuidade necessita de atenção em todas suas dimensões. Como o que se discute aqui é a banda de música como possibilidade de democratizar o ensino de música na escola, é necessário pensar também nos aspectos musicais que envolvem e se relacionam com as práticas que a tornam significativa na escola.

Para Campos (2008, p. 106), os grupos musicais parecem se justificar por sua função socializadora. Talvez, seja esse fator social que faz com que seus membros deem sentido às suas práticas na banda. As viagens, as apresentações em espaços públicos e os concursos, tornam as bandas conhecidas na cidade e isso acaba

contribuindo para que os seus membros queiram se desenvolver tecnicamente. Ainda nessa direção, Fonseca (2012) ressalta que através da banda, a escola se torna evidente na comunidade e em outros locais. Ao sair para apresentações em outros espaços a banda leva consigo o nome da instituição a qual está vinculada a sua dependência.

O ensino musical na banda, às vezes, se limita a aprendizagem de um repertório, principalmente pensando nas apresentações (Silva, 2014; Fonseca, 2016). O que evidencia a necessidade de se pensar estratégias para que essa formação musical seja mais ampla tendo a aprendizagem musical em primeiro plano. Acredito que as apresentações fazem parte da aprendizagem da música, mas que essas não se traduzem como um fim e sim como meio dentro do processo de ensino.

As aprendizagens na banda podem ser diversas, quando pensamos nas várias dimensões presentes no contexto da banda escolar. Segundo Fonseca (2016), além dos conhecimentos musicais, são transmitidos aos alunos saberes para a vida. Entendimento semelhante a Silva (2014) que ressalta a formação social na banda. Acredito que os vários saberes que se pode construir no contexto de uma banda, se relacionam principalmente com as interações sociais que ocorrem na banda. Relações de amizade, companheirismo, senso de grupo, sentimento de pertencimento, responsabilidade, disciplina, autoestima e outros.

De acordo com Silva (2014), que estudou a aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música no estado de Goiás, as aulas são focadas em um repertório cujo objetivo é aperfeiçoá-lo para a apresentação.

As bandas de música, em geral, focam ou priorizam a formação de um repertório musical para apresentações públicas. Dispondo, em muitos casos, de um número de ensaios semanais insuficientes para aulas teóricas e práticas que permitam ao grupo um crescimento técnico mais aprofundado, muitas bandas resumem suas aulas no que podemos chamar de “aulas-ensaio”, onde o regente aproveita o estudo e a execução das próprias músicas do repertório para sanar dúvidas, ensinar ou aprofundar conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, é importante que se faça um bom planejamento dos ensaios a fim de se obter o melhor resultado possível diante dessa problemática. (SILVA, 2014, p. 40)

A partir da reflexão do autor, entendo que as bandas nas escolas ainda são pensadas pelos grupos que compõem a escola como uma alternativa para a instituição se fazer presente socialmente. Isso faz com que essas formações

privilegiem ensaios de repertórios para apresentações, não dispondo de tempo adequado para construir conceitos musicais significativos.

Outra questão levantada pelo autor refere-se ao aspecto social da banda de música. Para ele a banda contribuiu para a formação inicial de vários músicos que hoje são grandes intérpretes no cenário musical brasileiro. Nesse sentido ao avaliarmos as bandas escolares como espaço de musicalização, essa se torna uma das poucas possibilidades em diversos lugares do país, onde as pessoas podem e têm contato com a música. Segundo Kandler (2011) no processo de musicalização nas bandas é comum a utilização de métodos e apostilas, sendo esse momento dividido em aulas práticas de instrumentos e aulas teóricas. Segundo a autora há uma preponderância das aulas teóricas no início e só depois de algum tempo se iniciam as aulas no instrumento.

Ao descrever o início da formação de uma das bandas estudadas Silva (2014) expõe que as atividades foram iniciadas com aulas de violão, flauta doce e percussão, pois ainda não haveria na escola instrumentos de sopro. Essa é uma questão que expõe as dificuldades encontradas pelas instituições que decidem trabalhar com as bandas de música nas escolas. Para que essas atividades possam se efetivar nesses contextos é necessária a implementação de políticas públicas voltadas para a compra de instrumentos, espaços adequados para ensaios e formação dos professores. Segundo o autor, só um ano após a iniciação das atividades é que os trabalhos com os instrumentos de sopro tiveram início, ressaltando ainda que a escola só passou a contar com os instrumentos de sopro, porque esses foram doados por outra escola.

Nas duas bandas estudadas por Silva (2014) é ressaltado os aspectos da banda enquanto representação social da escola, a metodologia utilizada na musicalização consistia em aulas ensaios, visando à composição de um repertório que pudesse ser apresentado em público.

O autor também ressalta aspectos formativos extramusicais, no trabalho com a banda de música em uma das escolas, pois em uma dessas bandas o público atendido eram alunos que cumpriam medidas socioeducativas. Dessa forma, a música tenha suprido, talvez, uma falta de formação social que alguns desses alunos não haviam construído até aquele momento de suas vidas.

Ainda de acordo com o autor, as apresentações proporcionam experiências formativas aos componentes da banda. Pois, de acordo com ele, uma banda

participava de apresentações no estado de Goiás e campeonatos nacionais de bandas. Um dos convites marcantes para uma das bandas estudadas foi a participação do 20º aniversário do Beto Carrero World. Essas apresentações acabam oportunizando aos membros da banda um convívio maior entre eles, possibilidades de conhecer outros lugares e sentimento de pertencimento ao grupo. Essas questões são descritas pelo autor como um aspecto social da formação na banda.

Sobre a metodologia utilizada no ensino de bandas Silva (2014), nos diz que um dos maestros costuma utilizar exercícios de bandas americanas. Porém, os exercícios não contemplam a percussão que acaba tendo sua aprendizagem baseada na imitação e repetição. Talvez essa falta de utilização de métodos, ou a falta de métodos pode comprometer o trabalho realizado. Mesmo já havendo no Brasil métodos específicos para ensino coletivo em bandas, *Da capo* do pesquisador Joel Barbosa. Ainda é necessário se avançar mais, pois só assim será possível efetivar a música nas escolas do país através das bandas escolares.

A outra banda estudada difere mais na metodologia utilizada pelo professor, pois como método se utiliza o Da Capo, além de outros materiais impressos. Havia uma preocupação com a técnica, afinação, e até por isso que tinham professores específicos para os naipes de instrumentos.

De acordo com Silva (2014, p. 68), as dificuldades enfrentadas pelas bandas do Estado de Goiás estudadas são diversas, “falta de materiais como partituras e instrumentos, déficit de profissionais qualificados, aquisição e manutenção de uniformes e instrumentos, falta de compromisso dos gestores das unidades escolares e até mesmo a falta de alunos para essa atividade”.

Ainda sobre as perspectivas de aprendizagens na banda, Vieira (2017) busca ampliar o olhar sobre como esse processo ocorre para além do espaço/ tempo da escola, na perspectiva do aluno. Segundo o autor, aprender música na banda não se restringe ao espaço escolar, os alunos ainda podem utilizar diversas estratégias para avançar nas aprendizagens que tiveram início no espaço da banda. Dentre as estratégias estão: Estudar em casa, buscar músicas na internet, utilizar um metrônomo online, buscar os áudios da música na internet, etc. Desse modo, a banda se torna um espaço de formação musical na escola, sendo permeado por diversas inter(ações) e atores, tornando-o uma rede de formação musical escolar.

2.4. As bandas escolares na perspectiva de projetos musicais na educação básica

As discussões de como a música deve-se fazer presente na escola deve considerar as diversas formas que isso tem ocorrido. Dentre essas, a música como projetos dentro dos espaços escolares tem sido uma realidade em diversos contextos escolares no país, Santos (2013); Wolffenbuttel, (2009); Campos (2008); Pena (2011). Assim, considero importante aprofundar as discussões no sentido de buscar compreender como esses projetos tem se constituído em espaços de formação musical. Quanto ao porquê de realizar uma pesquisa com projetos de bandas escolares considero que, essa perspectiva de formação musical escolar, tem sido uma realidade aqui no DF, e que o conhecimento das dimensões que envolvem esses projetos, pode contribuir para se pensar tanto pelo viés de como essas práticas musicais ocorrem no contexto escolar, como também entender a constituição desses projetos como espaços de formação musical escolar.

Em levantamento realizado por Abreu e Santos (2016), junto à Ouvidoria Geral do Distrito Federal, foi evidenciada a presença de projetos musicais em quatro escolas de ensino fundamental anos finais. Porém, segundo a própria SEEDF, para tal precisão seria importante que o levantamento fosse feito por escolas, pois nem todos os projetos são de conhecimento do nível central da SEEDF. Assim, acredita-se que o número seja bem maior do que o número evidenciado por Abreu e Santos (2016), uma vez que este levantamento não foi realizado por escolas e nem contemplou os projetos de bandas escolares.

Diante dessa realidade em que se encontra o cenário educativo-musical do DF e outros lugares do país, creio ser relevante refletir sobre como tem ocorrido essas atividades extracurriculares que, no caso específico do DF, são tratados como projetos musicais. Dentre os projetos musicais que tem ocorrido na rede pública do DF, destaco os projetos de bandas escolares, que segundo relatos de pessoas que viveram a educação musical escolar do DF, como o Maestro Levino de Alcântara, fazem parte da história da educação musical escolar do DF.

Projetos dessa natureza têm passado um tanto despercebidos, carecendo de pesquisas que evidenciem como estes têm sido oferecidos no contexto escolar. Até o presente momento não se constatou uma sistematização desses projetos no contexto das escolas da educação básica do DF. Sabe-se que esses projetos nascem da

vontade de um professor de música em desenvolvê-los, mas não se sabe como esses são desenvolvidos, quais estratégias são criadas para dar continuidade, e como conseguem se fixar na escola e na comunidade escolar.

Sobre a presença da música nas escolas por meio de projetos, Santos (2013) acrescenta que a música pode ser desenvolvida dentro do currículo do projeto político pedagógico da escola, ou ainda como um projeto específico dentro do projeto político pedagógico. Essas diversas possibilidades da música se efetivar no espaço escolar deve ser pensada a partir do contexto e das necessidades da comunidade escolar. Ainda segundo Santos (2013, p. 15), há exemplos de redes de ensino que utilizam projetos voltados ao ensino de música na educação básica, destacando escolas nas cidades de “João Pessoa/PB, São José/SC e Porto Alegre/RS”. A autora ainda destaca a importância dada aos projetos que visam levar a música para escolas municipais de João Pessoa/PB, através de projetos de bandas e fanfarras escolares tanto que, “100% das escolas dessa cidade possuem banda”. Mesmo não havendo evidências mais minuciosas sobre tais projetos, parece que, segundo a autora, essa foi uma alternativa encontrada pela prefeitura para levar a música para as escolas do município. (SANTOS, 2013, p. 15)

Ao aproximar o contexto de bandas escolares do Distrito Federal ao contexto descrito por Silva (2012), na cidade de João Pessoa/PB, pude perceber que há uma série de mecanismos que contribuem para que o projeto de bandas escolares se desenvolva naquele município. Como exemplo Silva (2012), cita: Formação continuada para professores, a aquisição de instrumentos por parte da prefeitura, a construção de materiais pedagógicos e o acompanhamento sistêmico do projeto (SILVA, 2012).

Entretanto, isso parece não ser a realidade de todos os projetos de bandas escolares no país. Campos (2008) ressalta a dificuldade de iniciação de projetos nesses moldes em Mato Grosso do Sul. Segundo a autora “não é raro que grupos como esses estabeleçam suas próprias ações, caso desejem manter-se atuantes e ter um trabalho profícuo” (Campos, 2008, p. 82).

Esse fato demonstra a dificuldade para que projetos nesses moldes se mantenham ativos em escolas de educação básica. Diante disso, essas questões acabam impondo ao grupo, e principalmente ao professor buscar alternativas para que possa desenvolver o ensino de música nas escolas nessa perspectiva de projetos.

Em alguns casos, para darem continuidade às atividades, as bandas cobram mensalidades, sorteiam prêmios, além de contarem com a colaboração de simpatizantes como apontou Fonseca (2016).

Todas essas questões levantadas inferem que essas formações musicais têm desenvolvido estratégias próprias para continuarem suas atividades nas escolas de educação básica. Isso remete à realidade do Distrito Federal, pois, projetos de bandas têm sido desenvolvidos nas escolas da rede, mas como esses projetos têm se desenvolvido, só os professores que têm suas trajetórias imbricadas com tais projetos podem dizer.

Acredito que ao conhecer as ações de professores que diante das dificuldades impostas ao trabalho com bandas escolares, seja possível refletir sobre caminhos para que se concretizem políticas públicas de valorização e acima de tudo ofereçam condições para que a música na escola continue acontecendo também nessa perspectiva de ensino musical escolar.

É possível dizer que no DF essas questões estão ainda mais evidentes, uma vez que os projetos de bandas que aqui têm se mantido na rede, pode-se dizer que em grande parte se deve ao trabalho dos professores que durante sua trajetória com o ensino de música nessa perspectiva, tem encontrado meios para que esses projetos continuem ativos. Como um líder de um grupo e pela temporalidade da experiência, esses professores se tornam referências para os seus alunos. Tomo essa afirmação com base na minha experiência de formação no contexto musical de uma banda.

Ao refletir sobre o projeto descrito por Silva (2012, p. 61), “Educar a criança através da música”, entendo que o projeto tinha mais um aspecto social do que musical, propriamente, pois ao educar através da música parece-me mais uma atividade de preenchimento do tempo da criança do que educar para a música ou com a música. Segundo Silva (2012, p. 61) o projeto também visava “evitar a evasão escolar”, o que demonstra que a música também era pensada como atividade extracurricular, tendo a função de chamar à atenção dos alunos para que permanecessem mais tempo da escola.

Pensar a música a partir das diversas possibilidades de se fazer presente nos diversos contextos escolares requer estabelecer clareza quanto aos objetivos propostos. E nesse sentido, a música a partir de projetos pode favorecer o ensino de

música em escolas em atividades extracurriculares aumentando, dessa forma, o leque de atividades que a escola oferece aos seus alunos.

Quanto à banda de música no contexto escolar, ela pode favorecer o aprendizado musical, mas para que isso ocorra é necessário observar as especificidades do público e da escola, na qual se pretende implantar tal projeto. No projeto descrito por Silva (2012), a banda também deveria servir como espaço para iniciação musical de futuros profissionais da música. O fato é que, nesse caso específico, a banda tem contribuído com a formação de diversos músicos, que ao terem contato com o ensino de música em uma banda, acaba se apropriando e fazendo dessa experiência o seu caminho profissional (SILVA, 2012; SILVA, 2014, FONSECA, 2016).

Sobre a música como atividade extracurricular, Penna (2011) constatou em pesquisa realizada junto a cidade de João Pessoa/PB que, através do Programa mais Educação do Governo Federal, a música tem estado em escolas da rede pública daquele município. Segundo a autora, “foi encontrado um grande número de atividades específicas com caráter extracurricular (como canto coral, bandas ou fanfarras, grupos de percussão, orquestras” (PENA, 2011, p. 142).

Diante dessa constatação é possível dizer que tais atividades sempre estiveram associadas ou a projetos municipais, ou ao programa mais educação. O fato é que não necessariamente a música precisa se fazer presente na escola apenas inserida no currículo, ela pode se fazer presente de outras formas e, nesse caso, as atividades têm sido desenvolvidas neste município, citado por Penna, a partir de atividades extracurriculares.

No Distrito Federal algumas dificuldades estão postas, e uma delas se refere ao professor. De acordo com conversas que tive sobre como tem se configurado o ensino de música com projetos de bandas escolares, pude constatar que algumas escolas até têm instrumentos, mas não há professores para desenvolverem as atividades. Lembrando também que, segundo Pena (2011), as atividades desenvolvidas pelo programa mais educação acontecem com a contratação de monitores. Diante disso, ao se pensar em projetos musicais, é necessário pensar no professor que irá desenvolver as atividades. No caso específico do Distrito Federal, o professor tem sido fator preponderante para a continuidade de tais projetos.

Sobre a música nas escolas de educação básica no Distrito Federal, as conversas que tive até o momento revelaram uma história de educação musical que, até então, é desconhecida pela maior parte da sociedade. Isso se constata pela escassez de pesquisas realizadas sobre o assunto no Distrito Federal. Assim, se torna relevante conhecer os processos e meios pelos quais esse tipo de educação musical tem se concretizado ao longo dos anos. O conhecimento de tais processos pode contribuir para que se pensem projetos futuros na rede pública de ensino do Distrito Federal, além de contribuir para a compreensão dos mecanismos utilizados pelos professores para manter tais projetos ativos.

A história dos projetos de bandas escolares no Distrito Federal se relaciona diretamente com a história dos professores com esses projetos. Assim, para compreender como esses projetos têm se mantido ativos, diante das transformações sofridas ao longo do tempo pela educação musical, é necessário compreender a trajetória desses professores com esses projetos.

2.5 O professor de música em bandas escolares

Para falar de professores de música em bandas escolares tomo como referência o professor Josué que atuou com banda escolar na Escola Parque 210/211 Norte. Ao decidir trabalhar com bandas escolares, este professor toma como referência a sua experiência constituída em uma banda militar. Essa parece-me, ser a realidade de outros professores que são militares e desenvolvem atividades em projetos musicais de bandas, sejam escolares ou não escolares.

Assim sendo, é comum que os professores de bandas escolares tenham passado pela experiência de vida-formação musical em uma banda. Assim, tomo como premissa as seguintes questões: Em que contextos os professores de banda têm sido formados? Há cursos de formação continuada voltados para bandas musicais escolares? Como os cursos de formação de professores em universidades têm desenvolvido práticas musicais de bandas? Para ser professor de banda escolar é necessário ser professor da escola? Como esses professores são inseridos no espaço escolar? Essas questões iniciais contribuem para delinear nos contextos das bandas escolares um possível perfil de professor de música, que têm principalmente no saber da experiência a legitimidade do seu trabalho dentro da escola.

Ao estudar a trajetória de um professor de música em Santarém/PA, Nina (2015) salienta a necessidade de formação de professores de música que possam atuar em contexto de bandas. Porém, a autora não deixa claro quais seriam esses possíveis contextos formativos. Embora aponte que há iniciativas em cursos de licenciatura em música, como o da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na disciplina “Práticas de Bandas II” (NINA, 2015, p. 88).

Por isso, é possível indagar até que ponto os cursos de licenciatura que têm como objetivo formar professores habilitados para atuarem com o ensino de música nas várias etapas e modalidades de ensino em educação básica, também estariam preocupados em formar professores que possam atuar nas escolas com projetos musicais escolares entre eles, a banda escolar.

Outro fator que creio ser relevante ao se pensar em oportunizar momentos de formação que privilegie as práticas com bandas em cursos de licenciatura, é que as bandas têm se constituído como espaços de formação musical para diversas pessoas interessadas na aprendizagem musical (SILVA, 2014; SILVA 2012; FONSECA, 2016).

No que se refere a formação do professor de música para atuar com bandas, parto de minha própria experiência, mas também da literatura para inferir que é a partir de sua vivência e experiência na banda que os professores pautam suas ações e concepções de ensino de música nas escolas. Entendimento semelhante ao que Nina (2015) explica:

Os saberes da tradição e da ação pedagógica estão relacionados aos saberes experienciais, pois ambos são legitimados a partir do momento em que são expostos através das atividades de ensino que tem como base a experiência individual do docente, ou seja, os saberes experienciais (NINA, 2015, p. 102).

As explicitações da autora contribuem para a delimitação desta pesquisa, uma vez que o que se propõe é mostrar as ações de professores de música em projetos de bandas escolares. Acredito que a forma com que agem esses professores está relacionada aos saberes da ação adquiridos ao longo de anos nesses contextos, e isso reflete nas práticas cotidianas dos projetos.

Ao estudar o desenvolvimento profissional do professor de música, Gaulke (2017) nos explica que o saber prático, o saber fazer, vem das experiências acumuladas durante o seu desenvolvimento profissional. O que direciona o meu olhar

para o saber prático dos professores de bandas escolares, que comumente não possuem formação acadêmica para o trabalho, é o entendimento que esse saber prático constituído no próprio contexto das bandas, os tornam sujeitos da experiência. E, isso os leva a construírem um modo singular de pautarem as suas ações na banda.

É com foco no saber agir de professores de bandas escolares que esta pesquisa busca construir caminhos. Caminhos esses que passam pelas compreensões das ações e olhares de professores de música, que se constituíram a partir de uma vivência no contexto das bandas e que decidem fazer da banda escolar um lugar para música na escola. Talvez, seja precipitado dizer que as bandas escolares são tidas como uma possibilidade para o ensino de música em escolas de educação básica se faça presente, mas o fato é que autores como (CISLAGHI, 2009; SILVA, 2012; SILVA, 2014) nos ajudam a pensar que essas bandas, muitas vezes, têm se efetivado como alternativas para tornar presente a música em escolas de educação básica em alguns municípios do país.

Sobre a necessidade de se pensar a formação de professores para atuarem em contextos de bandas escolares, Nina (2015) cita a formação continuada para professores que estão atuando em bandas escolares no município de Santarém/PA. A autora entende que há uma necessidade de formação musical para esses professores, para que tais projetos possam ter continuidade e para que as estratégias desenvolvidas permitam que os processos de ensino-aprendizagem na banda possam acontecer de forma mais sistemática e contínua. Essa formação continuada para professores da rede de ensino pode contribuir para que outros professores de música que, porventura já façam parte da rede de ensino, possam decidir ou não trabalhar com a música na perspectiva de bandas escolares.

A partir dessa discussão com a literatura, acredito que ainda são escassos os estudos que aprofundem discussões sobre as ações de professores de bandas escolares para a implementação, continuidade ou permanência no espaço escolar. Isso me leva a crer que como essa perspectiva de formação musical não está bem sistematizado na escola e depende das ações e vontades de professores que queiram criar bandas escolares, estes se tornam porta-vozes de um modo como a banda escolar se constitui. Portanto, são nas ações e interesses comuns entre professor de música de banda e o contexto é que levam a formação e bandas na escola. Assim,

busquei documentar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares do DF a partir da produção de relatos de experiência.

2.6 Bandas escolares no Distrito Federal

A história da educação musical escolar no Distrito Federal se relaciona diretamente com a história de vida de professores de música, que durante anos construíram uma história com a música na capital. Nessa perspectiva, penso que é a partir da história de professores de música que se constituíram como professores de bandas nas escolas públicas do Distrito Federal, que se pode construir uma história sobre as bandas nas escolas públicas da rede de ensino. Souza (2007) acrescenta ainda que as fontes biográficas podem contribuir para a compreensão das práticas educativas presentes nos contextos. Na perspectiva das histórias de vidas e das fontes biográficas, a educação musical escolar no Distrito Federal vem sendo discutida por diversos autores como (ABREU 2016; MARQUES, 2016; FIGUEROA, 2017; CORRÊA 2018). Essa, portanto, é uma das perspectivas para lançar um olhar sobre a educação musical escolar, pois há outras já mencionadas anteriormente

Ao buscar conhecer sobre a história das bandas no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, fui juntando pouco a pouco fragmentos dessas histórias. Foi conversando com professores que tiveram uma trajetória com banda escolar no Distrito Federal que fui delineando o desenho da pesquisa. Assim, para falar um pouco de uma das histórias das bandas no Distrito Federal, faço uso da história do Maestro Levino de Alcântara, “destacado educador musical do Distrito Federal” (Abreu, 2016).

Em entrevista publicada no informativo da livraria Musimed, Música em Brasília (2006), Levino conta que queria ter em cada cidade satélite de Brasília um coral, uma banda de música. Parece que dessa vontade do professor Levino, que se tem uma das iniciativas marcantes para o surgimento ou mesmo a maior visibilidade de bandas no contexto das escolas públicas. Ele, Maestro Levino, exalta inclusive encontros de bandas realizados com bandas militares, que também teria o ajudado nesse momento que buscava criar esses grupos musicais na escola. Isso também pode ser constatado no seu relato em entrevista concedida a Abreu (2016).

A Secretaria de Educação queria que eu ensinasse música nas escolas, que eu fizesse coral nas escolas. [...]fui nomeado professor de música em uma

escola pública de Brasília, na escola Elefante Branco, mas eu não quis o plano piloto. Eu quis Taguatinga porque lá não tinha nada especial nas escolas. Comecei a fazer meu trabalho de base. [...] criei uma banda e o coro madrigal com professores, alunos e serventes da escola de Taguatinga. Esse trabalho nas escolas foi chamado de programa de educação musical nas escolas. E esse programa me levou a criar a Escola de Música de Brasília. (ABREU, 2016, p. 128-129)

De fato, houve uma intensa movimentação musical nas escolas da rede pública do DF. A partir do trabalho com bandas. Essa pesquisa observou que autores ao estudarem temas que se relacionam com o tema desta pesquisa “Projetos de bandas escolares” fazem menções sobre uma educação musical em escolas com bandas. Araújo (2011), também sugere que as bandas de música no contexto escolar teriam sido iniciadas com o maestro Levino Alcântara, quando este foi convidado a assumir o *núcleo de aprendizagem musical*¹ Araújo (2011). Ainda segundo Araújo (2011, p. 54), Levino “chegou a formar em cada cidade satélite² uma banda de música denominada por ele de meu bem comunitário, que participavam das festividades da cidade”.

A partir de Araújo (2011), também é possível compreender que as atividades musicais na rede pública de ensino no DF, de início, tiveram maior ênfase nas escolas: CEMEB E CEMAB, respectivamente, Centro de Ensino Médio Ave Branca, localizado na região administrativa de Taguatinga e Centro de Ensino Médio Elefante Branco, localizado na área central de Brasília Asa Sul.

Como argumentei anteriormente, as pesquisas não tiveram como objetivo o conhecimento das histórias das bandas escolares, apenas referem-se às bandas, pois, essas se configuraram como alternativas para o ensino de música em escolas da rede pública nos primeiros anos da capital federal.

Entendendo que diversas questões podem interferir na manutenção ou não de projetos de bandas funcionando nas escolas da rede, dentre essas questões muitas delas passam pelo professor de música. Assim, esta pesquisa busca evidenciar, quem são esses professores? Que locais/escolas esses professores trabalham? Que histórias esses professores têm para contar sobre os projetos de bandas no contexto escolar do DF?

¹Núcleo responsável por fazer proposições sobre as atividades de educação musical em escolas do DF

² O DF não subdivide em cidades municípios, mas em regiões que antes eram chamadas de cidades satélite, hoje regiões administrativas.

Para conhecer os projetos de bandas escolares se faz necessário conhecer as ações de professores de música que durante anos trabalham em projetos nesses moldes. Assim, meu entendimento é de que não é possível separar a figura do professor dos projetos de bandas escolares, para compreender as dimensões de projetos musicais com bandas no contexto escolar. Para tanto, busco conhecer quem são esses professores que vem atuando ao longo dos anos em bandas escolares; que estratégias esses professores têm desenvolvido nas escolas em que esses projetos ainda funcionam, como eles vêem o ensino de música nessa perspectiva e como ações individuais se conectam para a construção do coletivo desses projetos.

Acredito que as questões da música na escola passam pelas experiências que o professor constitui com e na escola. Assim, torna-se imprescindível pensar que práticas esses professores podem narrar? Que conhecimentos prático-musicais podemos aprender com esses professores que estão no cotidiano da escola? E como a documentação das experiências educativo-musicais podem contribuir para pensar ações, proposições e modelos de uma educação musical escolar?

Desta forma, essa pesquisa pode tornar público as construções e reconstruções que os professores de bandas escolares desenvolvem no contexto da banda. É a partir da compreensão do que os professores de bandas escolares fazem e como fazem é que poderá produzir com as reflexões aqui empreendidas propostas e ações que envolvam professores de música, comunidade escolar, comunidade e poder público para que caminhos para a manutenção e ampliação de bandas escolares possam se tornar um projeto educativo-musical do Estado.

Acredito que documentar ações, construções e reconstruções de ações educativo-musicais de professores de música em projetos de bandas escolares, poderá emergir compreensões sobre uma teia complexa composta por diferentes atores, mas que entrecruzadas ganham forças em suas ações gerando interesses comuns para a constituição de projetos de bandas escolares do Distrito Federal.

Assim, essa pesquisa tomou como objetivo geral investigar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares do DF. Como objetivos específicos: Identificar as ações educativo-musicais desenvolvidas por professores nos contextos das bandas; entender como essas ações relacionam-se com sua formação e evidenciar como os professores buscam dar visibilidade as suas ações na banda.

Ao termo ações, proposto aqui na pesquisa, entendo como os movimentos realizados pelos professores no contexto dos projetos de bandas escolares, com o propósito de construir elos de forças que sejam capazes de tornar os mesmos em possíveis espaços de formação musical escolar. Por essa ótica, não há de se falar em coisas ou fatos estabilizados e sim que essas coisas ou fatos estão em constante mudança devido às forças que agem sobre os mesmos. Assim, ação também pode ser compreendida como uma força que age sobre uma coisa ou um fato e que tende a causar transformações nos mesmos.

Para tanto, a pesquisa tem como foco as ações de professores em projetos de bandas escolares. Ações essas, que aqui chamarei de ações educativo-musicais.

3 A TEORIA ATOR-REDE COMO CONCEITO OPERANTE DA PESQUISA

Partindo do tema da pesquisa “projetos de bandas escolares no Distrito Federal”, tomei como ponto de partida conhecer um pouco mais sobre os projetos e os professores que atuavam nos mesmos. Nessas primeiras conversas percebi que além dos professores, outras pessoas se relacionavam com a banda e que também interferiam no funcionamento das mesmas em suas respectivas escolas. A partir disso, percebi que para compreender todo esse processo e as pessoas que, de alguma forma, se ligavam a banda na escola, precisaria de uma moldura teórica capaz de fornecer conceitos que me permitissem explicar todo esse processo complexo que seria as ações e os atores envolvidos na banda. Foi então, que me deparei com os estudos da Teoria do Ator-Rede (TAR) de Bruno Latour, que nos leva a conhecer as ações que os professores e outros atores buscam mobilizar na banda, a fim de dar continuidade a tais projetos.

3.1 Origens do pensamento Latouriano

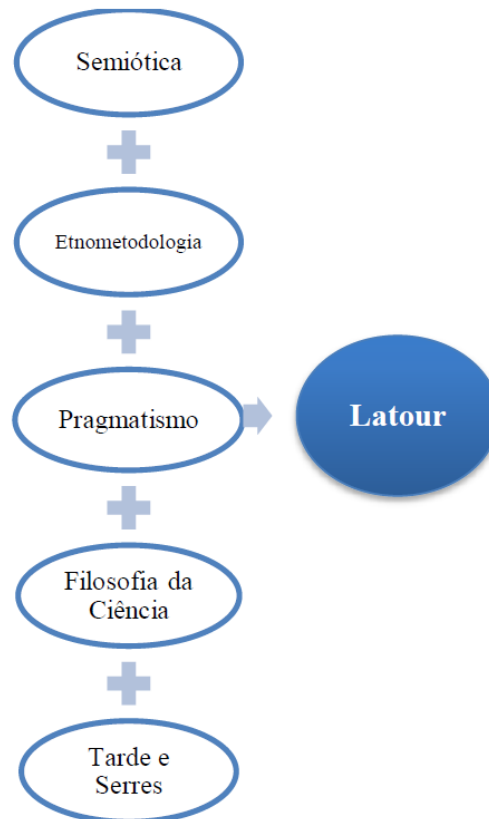
A Teoria Ator-Rede surge a partir diversas correntes científicas e filosóficas. A princípio seus estudos tinham como foco a ciência e tecnologia. Para isso, Latour propõe seguir os cientistas e os engenheiros em seus laboratórios para desvendar como os fatos científicos ou as coisas se constituem. Porém, seus estudos acabaram se expandindo e tornando uma crítica a sociologia tradicional. Com isso, Latour propõe que o social não pode ser explicado pelo social e sim pelos agregados que o compõem, o que ele chamou de associações. De acordo com Venturini:

Todas as obras de Latour nasceram da ideia de que grandes questões da filosofia ocidental são respondidas pelas práticas sociais: como Latour explora o trabalho de laboratórios de pesquisa para investigar quais são as verdades, as vicissitudes de engenheiros e inventores para ilustrar qual a inovação, as atividades dos tribunais para definir o que é certo e assim por diante. De modo geral, toda a abordagem da Teoria Ator-Rede, que ele fundou com Michel Callon, John Law, e outros, vêm da convergência entre filosofia e fértil etnografia (VENTURINI, 2008, p. 2).

No entanto, outras correntes também contribuíram para que Latour e o grupo de estudiosos franceses da TAR desenvolvessem tal teoria. Dentre essas correntes,

Kaufman (2015, p. 90) propõe o diagrama de rede de influência de Latour”, acrescentando que a semiótica, a etnometodologia, o pragmatismo, a filosofia da ciência, Tarde e Serres, compõe a rede que influenciou Latour e o grupo de estudiosos da TAR”.

Figura 2. Diagrama de redes de influência de Latour



Fonte: (KAUFMAN, 2015, p. 90)

A partir do esquema proposto e ao observarmos tais influências num espectro temporal, pode-se destacar que as primeiras influências ao pensamento Latouriano teriam sido a semiótica e a etnometodologia, ligadas a escolas americanas. Segundo Kaufman (2015), teria sido da semiótica que Latour teria se apropriado do conceito de “actante” que agrega ao coletivo humano e não humano.

Ainda sobre as redes teóricas que influenciam Latour, Cardoso (2015, p. 19) propõe “a sociologia das ciências, dos science studies, a etnometodologia de Garfinkel, monodologia de Tarde, a semiótica de Greimas, a filosofia da mestiçagem e da tradução de Serres, a filosofia da imanência de Deleuze, a filosofia da ciência

Bachelard, Kuhn, Stengers e Prigogine e o pragmatismo de James” (idem, p. 19). Isso demonstraria que o pensamento Latouriano teria suas bases nesses estudos, é a partir das discussões que Latour faz com essas outras teorias que ele vai aos poucos delineando o seu pensamento sobre a sociologia das associações. Tendo em mente que não é o propósito da pesquisa discutir essas influências, o que se propôs aqui foi apenas o exercício de apontar algumas das influências que convergiram no surgimento da TAR.

3.1.1 A teoria Ator-Rede (TAR)

O espaço escolar é composto por diversos sujeitos, que carregam consigo suas experiências, seus interesses, sua visão de mundo, de escola e, no caso dos professores de bandas, as significações que estes dão a própria especificidade da música como linguagem. Por isso, nesse cenário a atividade de professor de música em bandas escolares é composta por diversas ações que estes mobilizam a fim de construir uma percepção sobre a educação musical escolar. E isso, acaba tornando o contexto da banda escolar cheio de tensões, onde os sujeitos estão o tempo todo buscando inscrever suas ações e significações sobre a música.

Compreender as coisas em construção é o que propõe Latour e um grupo de estudiosos franceses da TAR, Teoria Ator-Rede. Para Latour é preciso abrir a “caixa preta”, voltar no tempo e no espaço para entender como o fato ou as coisas se constituíram socialmente. Assim, o que importa é seguir os cientistas e engenheiros em seus laboratórios, para compreender o processo da ciência ou fatos em construção e não estudar apenas a ciência acabada, estabilizada. Para o autor, ao se pensar em abrir a “caixa preta” para compreender os fatos em seus contextos se faz necessário voltar no tempo para encontrar o nó da questão, e que este nó consiste no momento em que os cientistas tiveram que trabalhar arduamente.

O termo “caixa preta” proposto por Latour pode ser compreendido como os acontecimentos que estão embutidos em um fato científico, que a princípio podem parecer bastante complexos e desconhecidos, porém para compreender como tal fato se constitui é preciso abri-la para saber o que foi colocado lá dentro. Ou seja, nem sempre os acontecimentos, dados ou processos de constituição das coisas estão visíveis, principalmente quando o fato ou coisa em si aparenta estabilizada. Segundo Cardoso (2015), as redes tendem a esconder processos chamados de

“pontualização”, buscando uma simplificação performática em busca de mais eficiência. Por isso, segundo Latour a compreensão dessa rede passa pela abertura das “caixas pretas”. Ainda segundo Cardoso (2015, p. 81) abrir caixas pretas significa “desempacotar, despotencializar, ver o que há de implícito nelas, é identificar estratégias de tradução que se ocultam nas redes, é tornar visível, identificável, aquilo que era invisível, oculto”.

O conceito de “pontualização”, do qual se refere Cardoso (2015), pode ser compreendido como o desviar-se ou focar-se em um ponto ou questão central em uma rede. O que nos permite focar em algumas ações que a princípio não eram ou estavam despercebidas. De fato, as ações presentes em uma rede podem ser diversas e carregar diversos interesses, mas que de alguma forma devem ter um elo em comum.

A Teoria Ator-Rede tem como foco o estudo da ciência e tecnologia. Para isso, Latour propõe discussões acerca de como os fatos se constituem e são aceitos socialmente a partir de um jogo controverso de interesses. Nesse sentido, o autor salienta que os engenheiros e cientistas estão imersos em incertezas, decisões, controvérsias, trabalho, e outras tensões durante a construção de um fato científico. (LATOUR, 2000)

Sobre o significado da sigla TAR (em inglês quer dizer ANT, Actor-network theory) Latour chegou a pensar em chamar tal teoria de sociologia de translação, ontologia actante-rizoma, sociologia de inovação entre outros nomes. Porém, segundo o autor uma pessoa teria lhe feito uma observação que o acrônimo ANT em inglês, era formiga, e isso fez com que Latour concordasse, pois para ele tal termo poderia ser associado à ideia de uma formiga escrevendo para outra e isso naquele momento era o seu projeto.

Para Latour, a ciência não trata da revelação das coisas na natureza de maneira isolada e sim da compreensão de como humanos e objetos se agregam nos coletivos. O coletivo na visão de Latour é construído a partir de um agregado de pessoas e objetos. O autor entende que não há um naturalismo das coisas e nem uma supremacia de humanos versus não humanos. Para ele, todos podem agir e moldar um coletivo, por isso o coletivo nada mais é do que o resultado das articulações que esses promovem no espaço tempo.

Ao tratar da TAR como ciência das mediações, Cardoso (2015) explica que a TAR se constitui como uma sociologia das associações, e seguindo esse propósito

ela se preocupa em mapear as situações conflitantes dos atores na rede em sua atividade performática de construção do social. E aqui não cabe falar só em humanos, mas também nos objetos que são tidos como atores capazes de modificar e construir o social. Segundo Rifiolis (2012), a TAR tem como foco as ações dos atores, assim o que interessa para a TAR é vislumbrar o social em construção. Ainda segundo Rifiolis (2012, p. 574), “isso seria especialmente relevante nas situações em que proliferam as inovações e onde as fronteiras entre grupos se encontram desestabilizadas”.

A TAR não tem como propósito naturalizar as coisas. Segundo Cardoso (2015), a TAR não se propõe a dar forma a algo descrito, seu maior propósito não é enquadrar qualquer fenômeno em um modelo descritivo e sim compreender o tipo de ação que circula entre os atores enquanto estes agem. Ainda segundo o autor, a TAR enfatiza o movimento, o fluxo, as mudanças e os atores que participam do processo de transformação da rede (CARDOSO, 2015, p. 86).

Sobre os atores, creio que não seja tão fácil descrevê-los ou mesmo demonstrar como tal elemento compõe uma rede. Mas, tomando o próprio exemplo proposto por Latour (2012), é possível exemplificarmos o ator-rede como se explica a figura de uma marionete que se encontra vinculada ou sustentada por uma série de cordões. O foco aqui está centrado nos cordões que a sustentam. Os cordões, além de dar sustentação, movem a marionete para que possa se colocar em movimento. Como um feixe de redes, esses cordões conduzem a marionete, transportam-na. E esse movimento depende da força que a sustenta que a faz circular. Portanto, não faz sentido tirar os cordões para fazer com que a marionete crie seus diferentes movimentos. São os cordões na qual está vinculada, atrelada, conectada que dá sustentação para o seu agir. Neste caso, Latour (2012, p. 312) afirma que “possuir é também ser possuído, estar vinculado é manter e também ser mantido”. Assim, não há sentido algum nessa relação a retirada dos cordões ou da marionete, sem que se altere, como em uma rede, como uma série de vínculos que o leva a agir constitui-se na força e poder, atributos estes do ator em uma rede.

Diante disso, compreendo que o professor de bandas escolares é como um ator-rede com uma série de vértices que o levam a atuar. Esses vértices podem ser compreendidos como, por exemplo, as suas experiências anteriores com esse tipo de formação musical. Outro vértice que pode ser considerado são os significados que estes atribuem a um jeito de se fazer música. O modo como este professor concursado

foi inserido na secretaria e está atuando também pode ser um desses vértices que os sustentam.

No sentido da TAR, o ator age como Ator-Rede a partir de uma relação força e poder que este possui na rede. A partir desse princípio, a rede pode ser compreendida como um “caráter dinâmico, não totalizante, dada por agenciamento de actantes postos em funcionamento por seu próprio movimento” (Cardoso, 2015, p. 103).

Com relação a rede, na TAR não faz sentido pensar essa apenas como conexões de pessoas ou coisas, mas sim aglomerações de conexões provisórias constituídas a partir do agenciamento de atores, sendo essa um “produto das diversas interações e movimentos” (Cardoso, 2015, p 103).

Talvez, o termo inter(ações), ou aquilo que está “entre” as ações possa facilitar a compreensão dessa ideia de rede proposta por Latour (2012), pois ao se falar em interações podemos aludir a ideia de ações entre pessoas ou coisas. O que de fato se relaciona com os acontecimentos no cotidiano de vários contextos como a escola, por exemplo. Ao se pensar no contexto escola, esse é constituído de várias inter(ações) entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e diretrizes curriculares, entre músicas e pessoas, entre modos de ensinar e aprender, entre isso ou aquilo, entre tantas outras coisas que fazem parte do universo escolar. Assim, a rede nada mais é do que o resultado dessas várias inter(ações) que ocorrem nesse espaço. E o foco da rede está justamente em elucidar esse “entre espaço”, esses movimentos, essas inter(ações), essas transformações que ocorrem o tempo todo em busca de uma estabilização, mesmo que provisória. Deste modo, pode-se pensar na rede como aquilo que é capaz de evidenciar o fluxo, os movimentos, as ações e as mudanças causadas no social a partir de um coletivo de atores.

3.1.2 Translação de interesses

Entender a série de movimentos e ações realizadas pelos construtores de fatos é o que Latour explica, quando propõe o termo “translação de interesses”. Para o autor nenhuma ideia ou fato pode se constituir sem que o seu construtor consiga fazer com que outras pessoas acreditem em sua afirmação. Isso leva a afirmação de Latour (2000, p. 178) de que para os construtores de fatos “propagarem-se no espaço e tornarem-se duradouros eles todos precisam (nós precisamos) das ações de outros”.

Porém, algumas questões são incertas ao alistar pessoas para participar da construção de fatos, pois, estas podem deformar o objeto com tantas outras afirmações que o mesmo pode se tornar irreconhecível.

Pensando nessa contradição Latour (2000) propõe o conceito de “translação” que trata da interpretação dos interesses dos construtores de fatos e seus alistados. Abreu (2011) explica que:

Uma forma de explicitar essa translação é compará-la ao movimento de uma escada rolante, que se constitui mecanicamente em um movimento sólido cujas partes conservam uma direção constante, ou seja, voltando sempre para o centro gerador desse movimento, ou seja, para si mesmo. A escada rolante transporta pessoas ou coisas, através de degraus, que continuam a ficar em posição horizontal. Nos movimentos de translações é possível observar que um mesmo elemento se desloca periodicamente numa determinada direção, sempre paralelo a si mesmo. Portanto, translação significa o movimento que um ator realiza de um ponto a outro, denotando, na simetria de translação, o que o ator desliza ou se desloca, mantendo inalterado. (ABREU, 2011, p. 40)

A translação de interesses se caracteriza segundo Latour (2000), como uma forma de explicar as diversas movimentações que fazem os construtores de fatos em busca de alistamento de outras pessoas. Entendo que esse momento é marcado por uma intensa negociação, onde há deslocamento de objetivos, invenção de novos objetivos, criação de novos grupos, além de tanto outras táticas utilizadas pelos construtores de fatos, porém o objeto de interesse não se altera.

Transladar interesses, segundo Latour (2000, p. 194) “é oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes”, ou seja, transportar de um lugar para outro. Esse movimento, segundo Abreu (2011), visa construir elos de forças para transportar de mão em mão o objeto de interesse. Nessa tarefa, quanto mais interessados o construtor de "feitos" conseguir canalizar, mais sucesso ele terá nas suas ações.

Entretanto, é preciso ainda pensar em formas de manter os aliados unidos, pois, de nada adiantarão tais esforços se a aliança que os mantém se romper dentro de um tempo inesperado. É pensando nisso, que Latour propõe a necessidade de criar “máquinas” Latour (2000, p. 212), significado este para a criação de "estratégias" que os construtores de fatos mobilizam para atar nesses feitos, as forças para que se mantenham “mutuamente sob domínio, de tal modo que nenhuma delas possa escapar do grupo” (Latour, 200, p. 212).

Isso evidencia que a tarefa de construção de fatos e de feitos passa por diversas inquietações e tensões, e que no final se torna fator decisivo para as estratégias criadas por esses construtores de ação, levando adiante os seus interesses. Nas palavras de Latour (2000, p. 216), as “maquinações” nada mais são do que habilidades de se “multiplicar artifícios que levam cada um dos elementos a ser interessado no funcionamento dos outros”. E, nesse caso, esses elementos podem ser humanos ou não humanos, pessoas ou coisas, porque o que vale é o quanto se consegue lançar mão de estratégias suficientemente capazes de mover outros atores, para atingir o máximo de eficiência em uma rede. Assim, as coisas, os fatos serão mais duradouros a depender das habilidades dos construtores desses feitos.

3.1.3. Um olhar para a educação a partir da perspectiva da TAR

A educação escolar se caracteriza de forma dinâmica e complexa. Essa complexidade se dá em partes pela quantidade de atores que coabitam os espaços escolares como, estudantes, professores, coordenadores, direções, diretrizes curriculares, materiais didáticos, entre tantos outros. Isso faz com que diversas nuances e acontecimentos passem despercebidos, pois nem tudo que ocorre na escola está visível em primeiro plano. É nesse cenário que a TAR busca trilhar seus caminhos em busca de acontecimentos que segundo Latour (2000), estão ocultos, é preciso abrir a “caixa preta”, para conhecer esses acontecimentos.

Ao olhar para escola a partir da TAR, não devemos mais nos atrelar ou mesma buscar respostas prontas ou acabadas. A TAR refuta isso, pois em sua concepção as coisas estão em constante movimento, ou melhor, estão em constante processo de construção a partir do movimento dos atores que agem em determinado contexto. E, quando se fala em atores, é importante reafirmar que na TAR os objetos assumem o mesmo grau de importância dos humanos em uma rede associativa. Nesse sentido, Latour propõe que tudo aquilo que é capaz de agir ou fazer com que alguém possa agir é um ator, ou actante. Demo (2012) acrescenta que seguir atores em seus contextos é seguir também objetos.

Nesse cenário, ao pensar que Latour nos propõe a seguir os atores em seus contextos para compreender as coisas ou os fatos em construção, é possível pensar

que os professores também podem ser vistos como construtores de fatos, ou coisas. Pois, encontram-se imersos em espaços que demandam uma incessante atividade performativa, ou seja, ser professor é agir de várias formas para concretizar o fim maior que é a educação. Segundo Demo (2012), em uma rede o sujeito pode ser ator e co-ator, ou seja, agir e ser levado a agir. Assim, as ações do professor em uma rede podem ser permeadas tanto pelos seus interesses, como também por outros atores da rede como, as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos instituídos por outras entidades, além de tantos outros.

A partir da visão ontológica da TAR pode-se inferir que os espaços escolares são constituídos pelas ações do coletivo de atores nessa associação que é a escola. Assim, o que interessa é seguir os atores que coabitam essa associação para saber o que eles têm feito de fato, que inovações ou não, tem buscado construir na rede para levar adiante as possíveis transformações dos espaços escolares. Entendo que, neste caso, a TAR pode contribuir, pois os espaços escolares não podem ser concebidos como algo acabado, estabilizado, esse contexto é dinâmico por si só, está em constante processo de reconstrução. Talvez, aí, entre as compreensões da TAR, focando exatamente essa fronteira do instável, do inacabado, dos atores e suas ações, do processo em construção.

Sobre as possibilidades que a TAR pode vislumbrar para a educação de um modo geral, Demo (2012, p. 74) explica que esta pode favorecer “na percepção complexa e não linear do empreendimento, no ajuntamento de entidades humanas e não humanas necessárias para compor a escola”. Desta forma, entendo que a TAR pode favorecer uma visão das microções e atores que têm constituído a escola como uma rede de formação de pessoas.

3.1.4. A educação musical escolar na perspectiva da TAR

Ao olhar a educação musical escolar na perspectiva da TAR, penso ser um cenário ainda mais complexo. Pois, além de todos os outros atores que já compõem os espaços escolares, vislumbro os significados atribuídos a música com a força de um ator em rede, ou seja, que faz com que os professores de música ajam de uma forma ou de outra. Acredito que pode haver uma série de outros atores que levam o professor de música a agir na escola ou em outros espaços formativo-musicais. Esses

atores podem ser as regras estabelecidas em seu contrato de trabalho, as normas de atuação de seu concurso, os alunos atendidos, a comunidade, entre outros. Porém, entendendo que nas práticas musicais escolares, sejam estas em forma de projetos ou na grade curricular, os significados atribuídos a música tende a ser fator preponderante no que ocorre nas aulas.

Por esse viés, penso que a multiplicidade de atores envolvidos nesse processo tende a dar aos significados atribuídos à música a força de um ator em rede, pois as ações do professor e dos alunos serão pautadas em um dado momento pelos significados atribuídos à música e às práticas musicais naquele contexto. Kaufman (2015, p. 104) explica que “qualquer coisa que altere uma situação é um ator, seja ele humano ou não humano. Se há influência intencional, ou não no desdobramento de uma ação, deve ser considerado como um ator, e nunca simples elemento contextual”. Para Latour (2012, p. 221), “um ator, se as palavras têm mesmo algum sentido, é justamente aquilo que *não* se pode substituir. Constitui um evento único, não redutível a nenhum outro”.

Na mesma direção, Venturini (2008) aponta elementos sobre o conceito de ator na Teoria Ator-Rede, propondo inclusive um teste prático. Segundo o autor, um elemento pode ser considerado ator quando sua presença ou ausência produz diferenças em uma ação coletiva. Se fizer diferença esse pode ser considerado um ator “seja um ser humano, um elemento natural, um artefato tecnológico, um corpo institucional, uma norma legal, uma noção teórica, uma entidade metafísica ou outra coisa” (Venturini, 2008, p. 4).

É nesse sentido, que penso que os significados atribuídos à música podem ter a força de um ator em rede, pois ele está presente nas práticas musicais que ocorrem nos cotidianos escolares ou em outros espaços. Esses significados são singulares de cada um dos atores humanos que compõem essas práticas, mas que em algum momento diante das várias tensões presentes se convergem, mas não deixam de causar influências nas práticas que ocorrem.

Ao pensar a música ou os seus significados nas práticas constituídas nessa rede, se esta for substituída causará a transformação da mesma ou mesmo a inexistência dela. Segundo Kaufman (2012), se um ator foi removido da rede a estrutura toda se transforma. Quanto às ações dos professores, tanto as práticas educativo-musicais, como as mais políticas, são movimentos persuasivos que os

professores fazem no decorrer de suas práticas performáticas nos espaços escolares, para levar adiante as práticas musicais que desenvolvem e os significados que dão a essas práticas e a própria música como linguagem.

Como já venho discutindo, as ações dos atores não ocorrem de forma isolada, elas são partes de um todo, uma rede maior. Ao estudar as ações e concepções de professores de música, Del-Ben (2001) sugere que mesmo que seja de forma implícita o professor age a partir de um conhecimento, uma teoria musical que lhe serviria de base para pautar suas ações. Porém, toda essa questão me leva a pensar que não seria apenas um agir com base em um conhecimento musical preexistente, e sim que a força da música e os significados que estes dão a mesma em práticas formativo-musicais, constitui como algo que mobilizam as suas ações. Ou seja, entendo a música como algo capaz de realizar movimentos também persuasivos em uma rede capaz de modificar como as pessoas inter(agem) em grupo.

Ainda refletindo com Del-Ben (2001, p. 235), fica claro quando ela sugere que os professores de música referenciam suas ações a partir dos construtos que eles dão “a natureza da música”. Esses construtos são o que conduzem seus feitos, naquilo que acreditam e realizam como práticas educativo-musicais. Desse modo, penso que os significados dados à (s) música(s) e às práticas são o que leva os professores de música a pautarem suas ações. As estratégias são, portanto, uma atividade performática e política que visa criar elos de força para levar adiante seus interesses de como a música deve fazer-se presente no contexto da escola.

É importante ressaltar que, neste caso, a música se torna uma das forças que leva o professor a agir no contexto escolar, embora não seja a única. Abreu (2015, p. 130), dá a entender que essa força está na busca pela profissionalização docente de música e com isso tem-se gerado “E-feitos” no contexto escolar. Ela ainda esclarece que “só avançaremos nas discussões sobre o trabalho docente em música nas escolas de educação básica se partirmos dos efeitos gerados”. Ou seja, nos feitos que alcançaram certo sucesso nesse contexto e para além dele.

Diante disso, é possível pensar que a música é também o elo que mantém todos os sujeitos que se relacionam com ela e por meio dela em determinado contexto. Segundo Latour (2000), para se manter grupos sobre controle, amarrados, ligados, unidos, etc. Os construtores de “feitos”, muitas vezes, necessitam de outros elementos, outros atores, para que possam manter-se ligados a outros grupos que os

mantenham estabilizados. Nesse sentido, ele adverte que é preciso lançar mão de outros atores para que estes possam agir de tal forma que se mantenha o grupo unido. Isso pode ser melhor aclarado com um exemplo trazido pelo próprio autor em que "a companhia telefônica da Bell Company, que precisava se expandir e alcançar outros grupos" só conseguiria fazer isso por meio do recrutamento de outro elemento, no caso, o repetidor mecânico. Só então, poder-se-ia alcançar os seus interesses interligando-os a outros grupos, tornando-se um intermediário indispensável.

Assim e a partir disso, todos que quisessem comunicar-se teriam que necessariamente passar por eles, isto é, pela caixa preta da Bell Company. Diante desse exemplo, podemos concluir que se faz necessária não somente a presença da música na escola, a inserção e atuação de professores de música na escola, mas que a música na escola se torne um intermediário indispensável na formação de pessoas.

4 A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA E A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Para seguir os atores e evidenciar as ações empreendidas por estes nos contextos das bandas escolares busquei uma metodologia que pudesse dar conta da complexa rede de ações que constituem os projetos de bandas escolares, e ao mesmo tempo, oferecer condições para que os professores se tornassem coparticipantes da pesquisa sobre suas ações e práticas no contexto escolar. Isso, no meu entendimento, se entrelaça com o referencial teórico da TAR, que trata os atores como sujeitos capazes de construir conhecimentos que transformam e moldam o social.

Dessa forma, compreendo que fazer pesquisa com professores não se trata apenas de tê-los nesse processo como informantes, mas de segui-los em seus contextos para conhecer suas ações performáticas e os seus feitos.

Para tanto, os caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa é a documentação narrativa de experiências pedagógicas na perspectiva de Suárez (2008). Com ela foi possível criar estratégias para que os atores, professores de bandas escolares do DF, pudessem refletir e reconstruir nos relatos orais, escritos, online e em vídeos, as ações e os movimentos que estes têm mobilizados nos projetos de bandas escolares. Assim, acredito ser possível trazer à tona as ações educativo-musicais desses professores que têm constituído um lugar da música na escola.

4.1 Aspectos teórico-metodológicos da Documentação Narrativa

A documentação narrativa surge a partir dos aportes teóricos e metodológicos da investigação interpretativa e narrativa em ciências sociais. Uma das peculiaridades dela, enquanto método é o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre colaborador e pesquisador (Suárez, 2008). Nesse sentido, acredito que a pesquisa se traduza em algo, que aproxima a academia dos contextos pesquisados. Isso também remete ao que acredita Bastian (2000) pesquisador da Educação Musical, pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico são quem podem relatar sobre a mesma, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Ainda segundo o pesquisador, ao se pensar a música a partir do campo empírico é preciso entender que os alunos e professores são sujeitos agentes, capazes de produzir formas peculiares de viver as situações musicais, e isso

deve ser levado a sério, pois, pode contribuir para ampliar o nosso olhar sobre os processos formativos musicais, além de oferecer possibilidades para conhecer coisas novas.

Nesse sentido, a documentação narrativa de experiências pedagógicas como indica Suárez (2009), é pertinente por ser uma estratégia de trabalho constituída por grupos de docentes, que se propõem a desenvolver práticas de investigação-ação, bem como modalidade de formação e desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça, a estratégia de trabalho utilizada se baseia na escrita de relatos de experiências individuais e coletivos. Nesse processo, os docentes relatam as experiências constituídas no meio escolar, narradas em primeira pessoa e compartilhadas entre pares. Isso pode contribuir para a problematização de acontecimentos que permeiam a escola, além de constituir-se em um momento reflexivo, interpretativo e de trocas de experiências entre pares.

Quanto aos contextos escolares, Suárez (2017, p. 194) explica que “as escolas estão constituídas por acontecimentos de diversas índoles, mas quase todas as coisas que acontecem nela se relacionam de uma forma ou de outra com a vida passada, presente e futura das pessoas que habitam e as fazem”. Assim, as compreensões dos acontecimentos que se relacionam com projetos de bandas escolares no DF, passam por aquilo que os professores vivenciam no cotidiano desses contextos. As várias intempéries que estes estão sujeitos podem ser objeto de conhecimento da comunidade, a partir da visão e das compreensões de quem vive e convive nesse contexto, por meio da reconstrução partilhada desse coletivo.

Contar sobre as coisas e acontecimentos que passam no meio escolar parece ser inerente à função de professor, pois, como docente já vivenciei diversos momentos onde professores se reúnem e de maneira quase imperceptível se veem falando da escola. É como se estivesse arraigado no professor o ato de relatar o vivido. A partir da construção e do compartilhamento desses relatos de experiência os docentes dão novos sentidos às experiências vivenciadas no cotidiano escolar, o que influencia nas construções e reconstruções dos espaços escolares. Sobre a potência do relato enquanto forma de compreensão das coisas, Delory-Morberger (2015), explica que estes podem oferecer formas de compreensão da ação, seja ela coletiva ou individual.

Nessa perspectiva, a documentação narrativa dos relatos de experiências constitui-se como estratégia para se compreender os atores e suas ações em

determinado contexto. Com relação às ações educativo-musicais nos projetos de bandas a documentação narrativa pode revelar contornos e nuances que até então passavam despercebidos pelas pessoas que se relacionam ou não com tais projetos. Uma “documentação narrativa de experiências musicais” (ARAÚJO, 2017) onde os sujeitos se expõem colocando em jogo os seus caminhos profissionais, os sentidos da formação musical, tomando consciência que suas ações são parte de um todo que vem aos poucos se constituindo e constituindo os projetos musicais. De acordo com Suárez,

Neste processo formativo e de investigação pela ação, os educadores se tornam autores [...], protagonistas do campo de produção discursiva da educação. Assim mesmo, produzem compreensões e interpretações críticas sobre situações e processos educativos que ampliam, aprofundam e põem em tensão a reconstrução da memória docente e o patrimônio pedagógico das escolas (SUÁREZ, 2015, p. 97-98).

A partir dos relatos de experiências produzidos pelos coparticipantes da pesquisa, espera-se adentrar no mundo das bandas escolares do DF, trazendo contribuições acerca das ações educativo-musicais efetivadas nesses contextos, contribuindo para levar adiante processos formativos-musicais. Desse modo, entendo que a educação musical escolar, na perspectiva de projetos musicais, constitui-se como uma ação prática, na construção de espaços formativo-musicais, onde os sujeitos podem atribuir sentidos a práticas musicais que ali são desenvolvidas. Para Orbe (1993, p.61) a investigação da educação deve buscar contribuições acerca das compreensões sobre o “sentido da educação como ação prática”. De acordo com autor, ao investigar a educação por meio de comunidades de investigação e aprendizagem, isso pode oferecer maiores dimensões e compreensões sobre o contexto escolar. Segundo (Suárez, 2008), um dos propósitos da documentação narrativa,

[...] é gerar leituras dinâmicas e produtivas sobre as experiências e relações pedagógicas que se levam a cabo em situações institucional e historicamente localizadas. Para isso seus dispositivos de trabalho focalizam na elaboração individual e coletiva de relatos pedagógicos por parte de docentes e investigadores. (SUÁREZ, 2008, p. 1)

Ao realizar pesquisas com relatos de experiências pedagógicas de professores de música, estes se tornam coparticipantes, sujeitos ativos, capazes de gerar

conhecimento a partir do agir sobre suas ações nos contextos que desenvolvem suas atividades profissionais. De acordo com Araújo (2017, p. 55) ao pensarmos nas experiências musicais, a documentação narrativa “se configura como ação de disposição pública de novos discursos e saberes sobre formação musical e de deliberação coletiva em torno do saber musical construído”. Nessa perspectiva, a documentação narrativa de experiências musicais, como propõe o autor, se relaciona com aspectos da vida-formação com música e da profissão como docentes de música. Para Beineke (2000), quando se trata da experiência do professor de música não é possível dissociar a vida profissional da vida pessoal.

Para Suárez (2015), a documentação narrativa em seu viés mais político, busca trazer para o centro das discussões o professor como sujeito ativo em sua formação e na construção de saberes pedagógicos na escola. É democratizar a produção do conhecimento, entendendo o professor como ser pensante e capaz de gerar suas próprias leituras do mundo e sobre o mundo escolar. Nesse sentido, o autor propõe que é preciso “incorporá-los participativamente nos processos de reconstrução narrativa de conhecimentos pedagógicos sobre a escola e as experiências que nela ocorrem” (Suárez, 2015, p. 93-94). A documentação narrativa proporciona aos colaboradores o contato e a reflexão sobre o que ele narra e sobre o que lhe é narrado. Silva explica que:

Isso pressupõe o relacionar-se com o outro e pensar com ele, partilhar os pontos de vistas, críticas, reflexões. O que ele tem a dizer sobre o que lhe narro? O que tenho a dizer sobre o que me é narrado? O que aprendo com os relatos? Eles me põem a pensar e a repensar? O que essas leituras, escritas e escutas fazem comigo? (SILVA, 2014, p. 92).

De acordo com Silva (2014, p. 91), “uma aprendizagem a que nos chama e provoca a documentação narrativa é: perceber, ouvir, conhecer o que, todo dia e o tempo todo, é produzido na escola”. Nesse sentido, a documentação narrativa contribui para compreender as ações dos professores de projetos de bandas escolares que, no seu dia a dia, enfrentam uma série de situações, mas que nem por isso deixam de trabalhar com a música nessa perspectiva. A compreensão desses espaços perpassa o modo com que esses professores os descrevem, pelas concepções que eles dão a música na escola e pelos sentidos que eles atribuem a essas práticas formativo-musicais. Logo, para alcançar tais compreensões foi preciso utilizar de estratégias para que esses professores pudessem relatar o que fazem, o

que pensam, o que sentem e como veem a música em tais projetos. De acordo com Suárez (2017), a documentação narrativa tem como estratégia a,

[...] produção individual e coletiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir e debater experiências e práticas educativas levadas a cabo pelos mesmos docentes autores dos relatos em diferentes situações sociais culturais, geográficas, históricas e institucionais (SUÁREZ, 2017, p. 198-199).

Portanto, é no agir desses professores que se podem construir caminhos para se pensar em práticas educativo-musicais, pois são suas ações ao longo de anos que têm constituído um modo singular da música se fazer presente em escolas da rede pública do DF. Entendo que as ações movidas por esses professores são permeadas pelas experiências, tanto no cotidiano das escolas, como por aquelas anteriores à docência de música. Desse modo, o professor de música que se propõe a trabalhar com projetos de bandas escolares certamente possui vivências que se tornaram experiências no trabalho com bandas. Essas experiências constituem-se em um conhecimento sobre escola, sobre educação musical escolar, que, às vezes, fica limitado apenas ao contexto escolar, não dialogando com outras instâncias de produção do conhecimento.

Nesse sentido, Suárez (2008), chama à atenção para as dificuldades de articulação entre o mundo escolar e o mundo investigativo acadêmico, considerado por ele como lugar de produção de conhecimento objetivo e neutro. E isso se torna um fator que dificulta o entendimento entre as falas dos sujeitos envolvidos. Tanto que, o conhecimento produzido, a partir da documentação narrativa de experiências pedagógicas, pode contribuir para uma aproximação entre esses dois mundos.

O conhecimento gerado a partir da documentação narrativa de experiências pedagógicas é acima de tudo prático, pois, nesse momento da documentação os sujeitos podem partilhar os acontecimentos vividos em suas práticas cotidianas nos espaços escolares. De acordo com Suárez (2017), ao documentar os saberes práticos dos professores, isso pode contribuir para conhecer boa parte das compreensões pedagógicas dos docentes sobre o ensino e a escola, e nesse caso, sobre os processos formativo-musicais nas bandas escolares.

É a partir do conhecimento dos caminhos trilhados, das tensões vividas, das ações movidas e de tantas outras dinâmicas ocorridas nos espaços escolares, que se pode conhecer melhor os processos de construção das práticas e dos espaços

escolares. É conhecendo os itinerários, por meio da elaboração e compartilhamento dos relatos de experiências, que se pode conhecer as ações que os professores têm mobilizado no contexto dos projetos de bandas escolares.

4.1.1 Documentação narrativa de experiências pedagógicas como dispositivo de investigação-formação-ação.

Esta pesquisa se inscreve no campo da pesquisa-formação-ação que segundo Pineau (2006) é uma abordagem relativamente nova. A pesquisa-formação-ação surge a partir dos traços da pesquisa-ação e pesquisa-formação. Nessa perspectiva, a pesquisa se estende a outros atores que anseiam se formarem a partir da produção de conhecimento nos espaços que se inserem, estudando problemas relacionados com suas ações. Nessa direção, Santos (2016, p. 10) expõe que a documentação narrativa de experiências pedagógicas enquanto dispositivo de formação, “viabiliza os diálogos entre pares, durante o desenvolvimento de atividades orientadas a desestabilizar e reconstruir as compreensões pedagógicas dos docentes que narram”.

Cada vez mais tem sido fator de preocupação a formação dos professores nos seus referidos contextos, o que tem demandado pensar em estratégias capazes de dar sentido às experiências vivenciadas na escola. Nem sempre a oferta de cursos voltados a formação de professores, principalmente aqueles que já estão atuando na escola, têm sido capazes de mobilizar os interesses dos mesmos. Suárez (2015) explica que atualmente as propostas de formação das instituições não têm dado conta das várias situações complexas que ocorre no ambiente escolar e isso se deve a pouca abertura das instituições e a falta de sensibilidade para os complexos problemas das práticas educativas que ocorrem na escola. Santos (2016) salienta que é preciso pensar em outras perspectivas de formação, principalmente aquelas capazes de mobilizar os saberes críticos, reflexivos e históricos, em busca de um movimento emancipador.

Nessa perspectiva, a documentação narrativa de experiências pedagógicas é capaz de provocar essa reflexividade e essa criticidade, uma vez que do olhar sobre sua própria experiência documentada, refletida, compartilhada, que os professores podem tomar conhecimento do que realmente fazem e como fazem nos espaços escolares. Silva (2014) acrescenta que o potencial formativo e investigativo da documentação de experiências pedagógicas está exatamente na reflexividade que é

posta em jogo durante os processos de elaboração e compartilhamento dos relatos. Passeggi (2015, p. 77) esclarece que “um dos princípios fundadores da narrativa como prática de formação é sua dimensão autopoiética. A pessoa ao narrar sua história, procura dar sentido as suas experiências”. Nesse sentido, é possível pensar que a formação ocorre a partir da resignificação que o sujeito atribui às experiências narradas.

É na ação de se colocar diante dos pares, no processo de construção dos relatos de experiência, que o professor pode dar sentido às experiências que narra e, ao mesmo tempo, são-lhe narradas. Além disso, a documentação narrativa de experiência oportuniza uma formação no encontro com o outro, na “construção de relações de colaboração e nos processos de construção de subjetividades em grupos de aprendizagens” (Suárez, 2015, p. 91).

Com relação às potencialidades da formação no processo de realização da documentação narrativa, Suárez (2015, p. 97) explica que esta “constitui uma estratégia de formação na medida em que permite resignificar e orientar as práticas de maneira sistemática, reflexiva e crítica”. Assim, neste trabalho, utilizo os termos colaboração e interação para descrever como compreender esse processo de formação na construção dos relatos de experiência. Entendo que a formação será constituída com a ação que circula entre os atores do grupo, ou seja, que indicará certo movimento. Isso provocará uma inter(ação), uma vez que a colaboração está ligada a ideia de que a formação ocorre a partir da participação de todos no processo.

Por essa ótica, a formação não ocorre de forma passiva, é preciso que os sujeitos que participam do processo criem condições favoráveis para a formação, quer seja na produção dos relatos, no compartilhamento, na indagação dos seus relatos e dos demais participantes, bem como na reflexividade de suas ações entre pares. Dito de outro modo, a formação demanda a ação dos envolvidos no processo, pois a própria palavra já nos convida a pensar, forma(ação), ou seja, ação de se formar, para uma transforma(ação) para o ato de transformar suas próprias ações e dos seus pares.

Acerca das potencialidades da formação a partir dos relatos produzidos pelos professores, arrisco-me a dizer que tais relatos podem se constituir em janelas capazes de nos transportar para outra dimensão do conhecimento das práticas que ocorrem no contexto escolar. Os relatos de experiência podem revelar uma dimensão

das práticas educativas, que nem sempre são levadas em conta como conhecimento validado pela academia, bem como para proposição de políticas públicas para a área da educação. Por outro lado, é uma oportunidade para que o professor possa parar por um instante para refletir sobre o que tem feito no contexto escolar, é uma tomada de consciência sobre o seu vivido.

As ações desenvolvidas em sala não se dissociam de outras ações e de outros atores que coabitam esse espaço. Esta é uma trama complexa e composta por múltiplas ações e atores, que tentam em algum ponto criar conexões encontrando interesses comuns que deem conta da complexidade da escola, para levar adiante as práticas desenvolvidas nesse contexto. É nesse sentido que a documentação narrativa de ações educativo-musicais pode contribuir com o esclarecimento dos atores e suas ações podendo criar estratégias para mover ações, buscando avançar não só nas discussões, mas também em proposições capazes de ter um ponto em comum no interesse de todos que estão na escola.

4.1.2 O processo de realização da Documentação narrativa de experiências pedagógicas

O processo de realização da documentação narrativa de experiências pedagógicas pode passar por diversas situações e acontecimentos peculiares de cada contexto e grupo. Segundo Suárez (2017), várias situações podem ocorrer durante o processo, e isso se deve a dinâmica específica de cada grupo. Partindo disso, o autor elenca alguns momentos para a realização da documentação narrativa, entendendo que estes momentos são dinâmicos.

O primeiro momento da documentação narrativa de experiências pedagógicas é destinado à apresentação dos objetivos propostos na pesquisa. Além disso, é o momento para que os coparticipantes dialoguem entre si e junto com o pesquisador a fim de elegerem as experiências que queiram compartilhar. Assim como é o momento de acordar a forma de realização do processo de documentação dos relatos de experiências. Este também é um momento oportuno para conhecer outras fontes que possam auxiliar no processo de realização da documentação narrativa como: fotos, documentos escritos, vídeos e etc. Para Suárez (2017) é importante que, nesse momento de escolha do que será documentado e como será documentado, os docentes o possam fazer com autonomia.

Em um primeiro momento do processo, esta instância de trabalho é estratégica na medida em que supõe a negociação e a conciliação dos interesses de indagação, muitas vezes, das administrações escolares, dos investigadores acadêmicos e dos docentes narradores. Mas também é importante ao longo do processo individual e coletivo de reflexão e interpretação dos relatos pode redirecionar o interesse do docente narrador há outras experiências vividas, e por outro, já que uma vez selecionada a experiência a relatar resulta necessária persistência e também reflexivo trabalho de identificação dos componentes a incorporar (personagens, cenários, contextos, vozes) na configuração da intriga narrativa do relato pedagógico em questão. (SUÁREZ, 2017, p. 202)

Isso demonstra que o trabalho de documentação não se concretiza apenas a partir dos interesses do investigador/pesquisador, e sim por meio de negociações e construções colaborativas, com vista à reconstrução do mundo vivido pelos docentes. Também é importante que se agregue as experiências documentadas, outros documentos que auxiliarão no desvendar das situações ora narradas e que ainda poderão contribuir para trazer compreensões sobre os caminhos que os docentes vão trilhando para a construção do mundo escolar, uma vez que, a identificação de outras vozes, cenários, atores e contextos podem evidenciar a multiplicidade de sujeitos que coabitam determinado espaço escolar e que os constituem.

Em um segundo momento, é possível dar início ao processo de documentação das experiências elegidas pelos docentes de música de projetos de bandas escolares. E isso ocorrerá com base nas construções elaboradas no primeiro encontro sobre o que narrar e como narrar. Lembrando que nesse momento os docentes irão documentar suas experiências individuais para que, posteriormente, possam ser compartilhadas.

Segundo Suárez (2017), no momento de documentar as experiências os docentes podem lançar mão de pegadas e outros rastros materiais das práticas desenvolvidas no contexto da escola, como estratégia para buscar na memória as experiências que irá documentar. Assim, fontes como vídeos, fotografias, áudios de apresentações, diários, matérias em jornais e outros, podem contribuir para com o que será documentado, auxiliando na tomada das decisões sobre o que narrar dando, assim, sentido ao narrado.

Um terceiro momento da documentação narrativa de experiências pedagógicas é destinado à escrita e a reescrita dos relatos. Nesse momento, espera-se que os docentes registrem as experiências vivenciadas no contexto escolar das bandas,

emergindo situações, ações, caminhos que buscaram para solucionar dificuldades ao longo do percurso profissional. Quanto à forma de registro do documentado, como já exposto anteriormente, será discutido e decidido com os docentes, podendo ser escrito, gravado, filmado, etc. para que, com esse registro, seja possível compartilhar e elaborar um texto que seja capaz de descrever com propriedade as ações e os atores que se relacionam com os projetos de bandas escolares no DF.

O momento de escrita e reescrita dos relatos de experiências é, segundo Suárez (2017), o momento crucial da documentação narrativa. Esse processo pode gerar diversas versões de textos ou outros meios de registro, mas, segundo o autor, isso contribui para se chegar a uma versão aceita por todos os coparticipantes e que possa ser publicável. Para Suárez (2017), as várias versões lidas e compartilhadas por todos que participam do processo da documentação, contribui para chegar-se a uma versão mais objetiva e com densidade suficientemente capaz de revelar as intrigas do narrado e dar sentidos. Os comentários gerados a partir da partilha do narrado, permitem aos docentes refletirem sobre suas experiências fazendo com que se posicionem como autores dos seus relatos de experiência.

O quarto momento da documentação narrativa se relaciona com a leitura, edição, bem como comentar e falar sobre o documentado, o que Suárez (2017, p. 203) chama de “edição pedagógica”. Para o autor este é um momento bastante complexo, pois requer compreensões de que os colaboradores podem ter dinâmicas próprias. Assim, algumas coisas podem contribuir para que esse momento se traduza em avanços no documento que será produzido.

Leituras e releituras próprias e de outros docentes, individuais e coletivas, das versões parciais e final do relato; A interpretação e a reflexão pedagógica em torno da experiência pedagógica reconstruída e narrada; A conversa e a deliberação pedagógica entre os pares fechada, em um ambiente de grupal colaborativo e empático, em torno das experiências e compreensões pedagógicas construídas nelas e reconstruídas narrativamente nos relatos pedagógicos; A elaboração e comunicação ao docente autor de observações, perguntas, sugestões e comentários escritos e orais, individuais e coletivos, sobre o relato pedagógico em questão; A tomada de decisões a respeito da comunicabilidade do relato pedagógico e acerca da pertinência e oportunidade de sua publicação (gráfica e ou virtual) e sua difusão em circuitos especializados e docentes. (SUÁREZ, 2017, p. 203)

Estas são, portanto, algumas das estratégias elencadas pelo autor. No entanto, o referido autor reconhece que outras situações podem aparecer durante o processo, e o grupo pode construir outras estratégias para que se possam atingir os seus

objetivos. Este é um momento importante, pois se relaciona diretamente com os resultados alcançados na documentação narrativa. Ainda, conforme bem esclarece o autor, deve-se considerar que cada grupo pode desenvolver dinâmicas muito específicas, pois, o próprio ato de documentar as experiências é singular.

O quinto momento da documentação narrativa refere-se a questões como: O que fazer com o relato de experiências dos docentes? O que fazer com a fala do outro? Para que documentar as experiências do outro? Segundo Suárez (2017), o que foi gerado no processo de documentação narrativa de experiências deve circular nos diversos meios escolares e que lidam com o processo pedagógico. Sobre a potência da narrativa, o autor esclarece que a mesma permite conhecer de forma densa os sujeitos que habitam os espaços escolares, as práticas que desenvolvem os conhecimentos gerados a partir das experiências adquiridas nesses espaços trazendo compreensões sobre o que fazem e como fazem a música acontecer no contexto escolar. E também o material gerado na documentação narrativa pode ser utilizado como fonte de investigação e interpretação do mundo escolar.

4.2 O projeto de extensão como espaço de pesquisa-formação-ação

Para realizar a documentação narrativa com os professores de projetos de bandas escolares no DF, foi proposta aos coparticipantes da pesquisa a participação em um curso de extensão da Universidade de Brasília (UnB). O curso criou espaços colaborativos de elaboração de escritas e outras formas de registros que se fizerem pertinentes para a pesquisa. Para Suárez (2017), esse é um momento que demanda bastante trabalho, pois requer negociação entre as várias instâncias que compõem os espaços escolares.

Deste modo, após a seleção dos projetos de bandas escolares, fez-se o convite para os professores para participarem do curso, sendo que os seis professores convidados aceitaram. Desde o primeiro encontro ficou acordado que os locais de realização do curso seriam os espaços onde são desenvolvidas as atividades da banda.

O projeto de extensão, intitulado “a musicobiografização na pesquisa-formação-ação em Educação Musical”, é coordenado pela professora e orientadora desta pesquisa. O intuito do projeto é criar espaços de discussão e documentação de

relatos sobre práticas docentes em música, além de exercitar reflexões sobre as potencialidades de cunho metodológico da pesquisa-formação-ação e a pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical. Para o que se propõe o projeto, foram documentados relatos de experiências docentes de professores em projetos de bandas escolares.

Outro aspecto proposto consistiu em criar possibilidades de circulação e construção de conhecimentos sobre práticas educativo-musicais de docentes de música discutindo possibilidades de publicação de relatos de experiências construídos de forma colaborativa por docentes de música uma “documentação narrativa de experiências de professores que ao serem reconstruídas e editadas poderão circular mediante publicação de relatos de experiência com produção pedagógica” (Abreu, 2017, p. 02).

Os professores coparticipantes exercitaram nos encontros de documentação práticas de investigação formação-ação com o intuito de revelar como têm ocorrido projetos de bandas escolares no DF, e as ações educativo-musicais que estes têm desenvolvido nesses contextos. Segundo Abreu (2017), a opção pelas narrativas em encontros de formação busca “favorecer o olhar a partir e com a experiência de professores que debruçam sobre seus processos formativos para assim, selecionar, expor e partilhar suas experiências ressignificadas com o coletivo” (ABREU, 2017, p. 02).

A pesquisa teve como foco as ações de professores no contexto dos projetos de bandas, entendendo essas ações como um movimento complexo e dinâmico, que visa constituir uma educação musical escolar, que parece ainda não estar descrita na literatura da educação musical do DF. O conhecimento das ações, sejam elas práticas, políticas ou formativas, pode contribuir para se aclarar questões voltadas para a educação musical escolar local, como também para gerar reflexões e ou proposições para o campo da Educação Musical.

De acordo com Suárez (2008), para se conhecer os espaços escolares, bem como as práticas que lá ocorrem, é interessante documentar as experiências de quem as vivencia. É através de narrativas orais, escritas e de outras formas que os professores puderam reconstituir suas ações, seus trajetos, os atores envolvidos, podendo dar sentido ao vivido nesses espaços escolares.

Os objetivos do projeto de extensão visão, “discutir sobre documentação narrativa, participação docente e debates no campo da Educação Musical; apresentar algumas práticas de documentação narrativa; refletir metodologicamente a respeito das potencialidades de estratégias de pesquisa-formação-ação; bem como produzir documentação narrativa de práticas educativo-musicais de professores de música” (Abreu, 2017, p 03).

Esse projeto de extensão tornou-se um espaço coletivo de reflexão e de construção de conhecimentos sobre ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares. Ações essas que se relacionam diretamente com as experiências de professores de música constituídas nesses contextos e que, ao torná-las evidentes, poderá revelar contornos de como a educação musical escolar vem sendo constituída por esse coletivo nesses projetos de bandas.

O intuito é que esse projeto de extensão torne-se uma rede de investigação sobre educação musical escolar, ampliando as discussões acerca formação e constituição de práticas formativo-musicais nas escolas da rede pública do DF, aproximando de proposições de uma rede desenvolvida por Suárez na Argentina. De acordo com Dávila; Argnani (2015), essa rede de formação docente e narrativas pedagógicas têm ocorrido na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Foi a partir desses apontamentos entrelaçados com discussões no grupo de pesquisa GEMAB que esse projeto de extensão vem sendo desenvolvido e coordenado pela professora responsável pelo referido grupo de pesquisa. O projeto objetiva criar espaços de discussão e documentação de relatos sobre práticas docentes em música, além de exercitar reflexões sobre as potencialidades de cunho metodológico da pesquisa-formação-ação e a pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical.

Nesse sentido, o projeto de extensão torna-se uma rede de inteligibilidade entre distintos epistêmicos e políticos, um campo de extensão universitária que acolhe outros saberes advindos da sociedade. É um campo de mediação pedagógica que estuda campos específicos, como é o caso desta pesquisa com bandas escolares. A extensão pode ser compreendida como um campo de intervenção que contribui para pensar outras formas de formação docente. Acrescento ainda que tal rede pode

contribuir para que transformações sociais, na perspectiva educativo-musical, ocorram a partir das práticas formativas musicais nos contextos escolares.

Em prosseguimento aos objetivos do projeto de extensão, bem como da pesquisa, foi documentado relatos individuais e coletivos de professores em projetos de bandas escolares. Nessa etapa com os professores de bandas escolares os encontros tiveram início no primeiro semestre de 2018, se encerrando provisoriamente no segundo semestre de 2018. Porém, nada impede que seja dada continuidade ao projeto com esses professores como experiência de formação, bem como a ampliação para a participação de professores de outros projetos musicais.

Outras pesquisas foram realizadas a partir dessa rede de extensão como, Araújo (2017), Oliveira (2018), Ferreira (2018) e Souza (2018). Onde se desenvolveu práticas de investigação formação-ação com professores e alunos de escolas de educação básica.

4.3 Seleção dos coparticipantes

4.3.1 O primeiro concurso de bandas e fanfarras do Distrito Federal.

Era um domingo ensolarado, quando me dirigi para a região administrativa do Gama – DF. Ao chegar no local, não foi difícil perceber o que aconteceria naquele local. A frieza do estádio foi quebrada pelo som dos instrumentos das várias bandas que aguardavam ansiosas para se apresentarem. Como pesquisador me foi possível registrar algumas questões e situações que contribuíram com esta pesquisa. Primeiramente pude perceber que na cidade do Gama tinha duas bandas escolares, CEF 11 e CEF 03. Também percebi que as ações que possibilitaram a criação do concurso vinham principalmente de pessoas que se relacionam com bandas no DF. Ao conversar com uma professora do CEF 11 do Guará, uma das organizadoras do concurso, ela relatou sobre os esforços empreendidos na realização do primeiro concurso de bandas do DF. Para ela, o concurso congrega o desejo de tornar visíveis projetos de bandas escolares no DF. Isso também ficou evidente no relato do professor Tiago complementando que o concurso traz visibilidade aos projetos e, conseqüentemente, as comunidades envolvidas com a rede de ensino do Distrito Federal. Além disso, o referido professor contou que os projetos de bandas escolares

também estão atrelados aos aspectos sociais, uma vez que a banda se torna, nas palavras dele, "a casa de crianças".

Quanto às bandas que participaram do concurso identifiquei cinco bandas da rede pública de ensino do DF. Sendo elas: A banda do CEF 03 do Gama, a banda do CEF 11 também do Gama, a banda do CEF 02 do Guará, a banda do CED 01 de Planaltina e alunos da Banda de Santa Maria Em Pauta que participou com os alunos da escola CEF 11 do Gama.

Figura 3. Escola CEF 011 no concurso de bandas e fanfarras do DF



Fonte: Arquivo da pesquisa

Na ocasião e por estar presente no evento, chamaram-me a atenção algumas questões que poderiam estar relacionadas a esta pesquisa como, por exemplo: Como a comunidade relaciona-se com a banda no contexto escolar? Quais ações são movidas pelos referidos professores desses projetos? Como esses projetos têm buscado ganhar visibilidade a partir das ações dos sujeitos que se relacionam com os mesmos? E como o conhecimento desses projetos pode contribuir para se pensar a música no contexto escolar?

De fato, a minha presença no concurso serviu-me como referência para delimitar as escolas, as bandas e os professores coparticipantes desta pesquisa. Atualmente, a rede pública de ensino do Distrito Federal conta com cerca de 600 escolas distribuídas nas 31 regiões administrativas. Assim, essa pesquisa optou por delimitar os coparticipantes a partir da apresentação nesse concurso. Os

coparticipantes desta pesquisa são: O professor Adailton do CEF 02 do Guará, o professor Lincoln do CEF 011 do Gama, o professor Walber do CEF 03 também do Gama, os professores Priscila e Ederson do Santa Maria em Pauta de Santa Maria e o professor Israel do CED 01 de Planaltina.

Soube também que há outros projetos de música em outras escolas da rede pública de ensino do DF. Esses projetos consistem em: canto coral, festivais de música, projeto de orquestras, entre outros. Neste caso, a pesquisa está centrada nos projetos musicais com bandas escolares.

4.4. Sobre o processo de interpretao dos relatos de experiência

Uma das complexidades do desenvolvimento de uma pesquisa reside na escolha dos caminhos a serem seguidos. Chego a essa parte da pesquisa com a sensao de que há diversos caminhos para se interpretar os dados construídos. Entendo que há vários pontos de vistas sobre uma mesma coisa, o que busquei aqui foi o exercício de trazer o meu ponto de vista como pesquisador e ator que se colocou nessa rede dos projetos de bandas escolares. Tomando como base Latour visto na perspectiva de Demo, busco aqui apresentar minha “traduo” sobre a constituio dos projetos de bandas escolares do DF.

Para Demo (2012), a TAR não tem como propósito ser uma teoria pronta, acabada. Na visão do autor as próprias regras que tangem a TAR, como uma teoria ou um método, tendem a ser aplicadas com a própria teoria. Assim ela tende a sofrer os efeitos da utilizao dos vários intelectuais em diversos estudos que se tem utilizado da mesma. Compreendo que ao mesmo tempo em que ela afeta os pesquisadores na busca pela construo de conhecimentos, ela é também afetada por essa interao, uma vez que atores são tudo aquilo que age e reage. Logo, entendo que a proposio da TAR é manter-se fiel aos acontecimentos que ocorrem na ao, no movimento, o que significa que a teoria  viva e vai se constituindo com os agentes que aparecem no caminho.  com esse entendimento de que a própria TAR é tida como dinâmica e em constante evoluo que acredito serem possíveis aproximaes com outras correntes teóricas e outras formas de se produzir conhecimento.

Entendo, também, que essa rede dos projetos de bandas escolares, se constitui de forma bastante complexa e uma das complexidades é a formação e as aprendizagens que têm ocorrido, uma vez que na visão da TAR as coisas se constituem pelas articulações que diversos atores realizam em determinado contexto. Desta forma, são as vinculações e desvinculações que ocorrem o tempo todo, que torna possível aos atores moldarem os espaços ao redor de si, no caso específico ao qual me refiro que são os projetos de bandas escolares.

Ainda recaem questões para tal complexidade, como por exemplo, ao proporem discussões de como a música coloca-se entre os actantes? Que subjetividades podemos inferir a partir das junções entre as ideias de Latour com a TAR e ainda o imbricamento com a pesquisa ação-formação? E que proposições são passíveis de serem geradas a partir desse imbricamento? Essas questões propositivas podem representar uma formação que advém do movimento de afetar e ser afetado pelas experiências compartilhadas entre os participantes da pesquisa cuja fonte é a documentação narrativa de experiências pedagógicas na pesquisa ação-formação. Nesse caso, ao serem transcritas em formas de textos, assume-se atributos de ator-rede, capazes de afetarem e, ao mesmo tempo, moldarem ações futuras dos professores, para que estes busquem criar novas estratégias para ações e associações.

Os dados foram construídos a partir das narrativas de professores de bandas escolares, que durante o processo de documentação, tiveram que narrar suas experiências e ações nos projetos de bandas escolares. Para Latour (2012), os relatos constituem-se como uma visão dos atores de uma determinada paisagem que queremos mapear. Assim essas visões transcritas em forma de relato, junto com outras fontes, podem oferecer pontos que nos conduzam a compreensão desta paisagem³. Ainda segundo o autor, os relatos são “poderosas histórias que obtemos as nossas metáforas para aquilo que “nos une”, as paixões que supostamente compartilhamos, o contorno geral da arquitetura da sociedade, as narrativas mestras com as quais somos disciplinados” (LATOURE, 2012, p. 252).

Ainda com relação às narrativas, Melo (2006, p. 91) acrescenta que estas assumem um papel preponderante nos estudos ator-rede, podendo serem feitas a partir dos fragmentos”. O que me leva a compreender que as narrativas de

³ Paisagem: Latour utiliza o termo paisagem em vez de contexto.

experiências pedagógicas podem se constituir como um material passível de descrever as movimentações dos professores de bandas escolares, afim de trazer compreensões não sobre como é, mas como está se constituindo, pois, as coisas, o social está em constante mudança.

Desta forma, a interpretação dos relatos de experiências construídos foi feita à luz das ideias da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, entendendo que o social, as coisas, se constituem pelas ações dos atores em seus contextos. Assim primeiramente busquei realizar a descrição de como me inseri na rede dos projetos de bandas escolares. Acredito que esse meu processo etnográfico de acompanhar os atores em suas redes, ou seja, de acompanhar e seguir esses professores em seus contextos pode trazer elementos que passam despercebidos se não forem vividos. É como diz Pineau (2012): A experiência do vivido que ao ser descrita pelo próprio sujeito implica “expressar-se, socializar-se, avaliar-se formativamente”. (Pineau, 2012, p. 139)

Em seguida, apresento o perfil biográfico dos professores com o propósito de apresentar as associações que os professores fizeram para se tornar professores de bandas escolares e por último, buscarei descrever os projetos a partir de pontos, ou “rastros” transcritos pelos professores em seus relatos de experiências, ainda somando a esses pontos das narrativas, outras fontes aqui já descritas. Ainda foram utilizados para a descrição das ações dos atores em seus contextos, fotos e vídeos de apresentações em vários espaços do DF e outros, além da utilização de postagens nas redes sociais de fotos e vídeos das apresentações. Também participei de ensaios e aulas dos professores nos projetos.

Em um segundo momento, busquei realizar uma interpretação dos relatos de experiência aproximando as ideias de Latour com a pesquisa ação-formação, em que a documentação narrativa de experiências pedagógicas se torna a própria ação que conduz a pesquisa como um momento de formação para os professores de bandas escolares, ao rememorar seus feitos. Formação essa que se dá por intermédio do deixar-se afetar e ser afetado pelas ações que circulam entre os atores no processo de documentar os seus relatos de experiências.

5 SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA

O processo de realização da documentação narrativa teve início no dia 26 de fevereiro de 2018. Ao pensar na realização desse primeiro encontro, algumas inquietações e até mesmo medos me vieram à mente. Essa experiência era nova, por isso, ainda não me constituía como professor e pesquisador. Meus pensamentos fervilhavam ao indagar: Como conseguir que professores com anos de experiências no trabalho com bandas escolares possam se sentir à vontade para compartilhar suas experiências, sua maneira de ver a música na escola, com alguém que até pouco tempo não conheciam? O que faz gerar confiança nessa partilha de experiências com o outro? Será que esses professores se empenharam na documentação de suas ações elaborando e reelaborando aquilo que querem contar sobre o seu cotidiano nos projetos de bandas? Talvez, esse primeiro momento se caracteriza como o mais importante, pois é a partir dele que acredito que são construídos laços de confiança e respeito mútuo, o que Suarez (2007) chama de um acordo a ser contratualizado para que a pesquisa-formação-ação ocorra.

Essas apreensões seguiram até a realização do primeiro encontro. Pouco antes do horário marcado fui informado por três dos seis professores coparticipantes que devido a alguns imprevistos não poderiam comparecer. Resolvi manter o encontro mesmo assim, pois outros três professores haviam confirmado que iriam. Ao adentrar no espaço da escola CEF 011 do Gama, fui direto para a sala que havia definido com o professor Lincoln, que desenvolve naquele espaço as suas atividades relacionadas ao projeto da banda. Ao entrar na sala, percebi em seus rostos certa apreensão sobre o que faríamos ali. O professor Ederson foi direto ao ponto e perguntou: - E aí o que iremos fazer? Respondi: - Iremos documentar as ações que vocês têm desenvolvido nos projetos de bandas escolares.

A partir dos questionamentos do professor busquei explicar a proposta do projeto de pesquisa e como o havia construído até aquele momento. Após esse primeiro instante, discutimos sobre o dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas, buscando evidenciar os aspectos teóricos e sua utilização na educação. Nessa discussão, enfatizei minhas percepções sobre o dispositivo, principalmente aquelas que se relacionam a construção de conhecimentos a partir de

microações de professores. Compartilhei com os coparticipantes os meus princípios em educação musical, e que nem sempre se dá valor às experiências formativas, sobretudo, as musicais. Além disso, ressaltai que as políticas educacionais, às vezes, ficam no esvaziamento do discurso desconsiderando àquilo que emerge do contexto, das práticas para gerar políticas educacionais. Ao partilhar meu pensamento, encontrei ressonâncias nesse modo de pensar as situações de ensino, a vida de professores no espaço escolar. Tanto que, as minhas primeiras inquietações elencadas acima foram atenuadas pelo acolhimento da proposta de fazermos conjuntamente uma pesquisa que também fosse formativa no sentido de pensar e repensar as ações de professores de música que atuam com bandas escolares.

Em seguida, partimos para as questões metodológicas da realização da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Devido à distância e a dificuldade de realizar encontros semanais sugeri realizarmos encontros virtuais, e que a escrita dos relatos poderia ser feita em um local a ser escolhido individualmente, mas poderíamos criar um espaço online para compartilharmos os relatos produzidos. Desta forma, os encontros presenciais teriam como proposta momentos de discussão, reflexão, compartilhamento e reedição dos relatos produzidos anteriormente.

Após explicar sobre documentação, como estratégia para a compreensão de como realizar os relatos, me propus a descrever como acabara de chegar na escola para aquele nosso primeiro encontro. Em seguida, utilizei um dos fascículos produzidos por (Suarez, 2007), como exemplo. Nesse fascículo, intitulado "documentação narrativa de experiências pedagógicas e viagens pedagógicas", o autor propõe, como questão central na formação de docentes e mais específicos coordenadores, a produção de relatos de experiências com vista ao compartilhamento e a formação destes. Assim, a partir de um grupo de coordenadores, foram produzidos relatos de experiência por diversos docentes espalhados pelas diversas escolas da Argentina, a partir de uma questão central proposta pelo autor, o que tem a publicar os docentes?

Aparentemente isso serviu para auxiliar na compreensão de como produzir os relatos. Nesse momento, o professor Lincoln começou a compartilhar como ele tem criado estratégias para iniciar os alunos nos instrumentos musicais que compõem a banda. Disse ele: "coloco todos para soprarem os instrumentos, mas não notas longas. Desde o início vou fazendo exercícios que trabalham a divisão de tempo.

Depois, utilizo métodos para ensino de instrumentos, principalmente americanos”. Embora ainda não fosse o momento programado para compartilhar os seus relatos de experiências pedagógico-musicais, entendi que a exposição de como leva os alunos a aprender música foi, para ele importante, pois falar de suas práticas na banda, de como constrói meios para atingir os objetivos na banda, foi a maneira que encontrou para iniciar de forma prática os seus relatos. E, com isso percebeu-se ainda que de forma inicial, que o professor vê a necessidade do aluno entrar em contato com o instrumento musical o mais rápido para tocar um determinado repertório por ele escolhido. Portanto, são ações práticas, focadas no aprender música tocando.

Esse primeiro encontro foi importante para conhecer melhor sobre os coparticipantes, a pesquisa e a metodologia que norteia a construção dos relatos. Como já dito aqui, apenas três professores conseguiram participar do primeiro encontro. Devido a isso o primeiro momento foi praticamente dividido em dois encontros, pois no dia 26/03/2018, realizei outro encontro, principalmente com os professores que não puderam participar do primeiro.

No intervalo entre o primeiro encontro e o segundo conversei com os professores que não compareceram no primeiro dia, esclarecendo sobre o que ocorreu e as decisões que tomamos naquele momento. Enquanto pesquisador, entendi que essa etapa é permeada por intensas negociações, que se referem a horários de encontros, momentos de escritas dos relatos, entre tantas outras situações operacionais para que os encontros ocorram de forma satisfatória.

Após o primeiro encontro foi dado início a construção dos relatos de experiências através de um espaço criado no Google Drive, com o objetivo de facilitar a produção e compartilhamento dos relatos entre os pares. De início, a produção foi bem discreta, talvez devido ao não comparecimento de todos ao primeiro encontro, ou dúvidas sobre como produzir os relatos de experiência.

Considerando as questões levantadas, busquei agendar o segundo encontro com os professores, a fim de iniciarmos o compartilhamento e as discussões sobre os relatos de experiência dos professores que já haviam iniciado a construção. Mas, isso acabou não se concretizando, pois, dos professores que foram para o segundo encontro, apenas um tinha comparecido ao primeiro. Por esse motivo, os professores ainda tinham dúvidas sobre o quê e como fazer. Esse encontro se tornou então, um

novo momento de discussão sobre a pesquisa e as questões metodológicas da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Num clima de quem já se conhece há algum tempo fomos recebidos pelos professores que nos aguardavam de maneira bem descontraída. Pois, nesse momento o professor Lincoln estava compartilhando a dificuldade que teria tido com o material utilizado pelos seus alunos na banda. Segundo o professor, a direção da escola teria comprado palhetas para saxofone e clarineta, mas que não eram apropriadas para o uso dos alunos. Nesse momento, o professor Adailton lembrou que quase sempre ele tem de comprar palhetas e outros materiais, senão terá que deixar seus alunos sem tocar durante um tempo devido à falta do material.

Diante da dificuldade de realizar encontros sempre com a presença de todos, priorizei a realização de encontros em duplas. A primeira dupla foi com o professor Lincoln da escola CEF 11 do Gama e o professor Walber do CEF 03. Neste encontro percebi que o andamento da produção dos relatos nem sempre obedece a uma dinâmica fixa. Nos primeiros relatos os professores ainda pareciam não compreender que os relatos de experiência tinham como propósito revisar ou reconstruir narrativamente o seu vivido. E, isso podia ser observado em coisas como, contar certa experiência como se essa fosse vivida por outra pessoa, indagar apenas as dificuldades, sem ainda manifestar certa reflexividade entre outras. A impressão que tive é que a produção de relatos de experiências passa por um momento anterior a essa produção, que é a tomada de consciência do eu professor de cada um dos coparticipantes. De início parece que os professores ainda não tinham consciência ou não acreditavam que o que faziam e como faziam tinha alguma importância como conhecimento produzido e que este fosse passível de ser partilhado e documentado.

Esse processo de documentar o vivido, demanda do pesquisador uma postura questionadora e reflexiva. Entendo, assim, que esse processo de realização não está dado, ele é construído ao longo do processo, a partir da interação entre os coparticipantes e o pesquisador. A partir desses questionamentos foi que percebi que a documentação narrativa poderia ser capturada por registros em vídeos.

A escolha pelo audiovisual se deu a partir da observação das dinâmicas e das conversas mantidas durante o processo de produção dos primeiros relatos de experiência. Observei que a dinâmica apenas da escrita se tornava restritiva e dispendiosa para eles. Diante disso, entendi que os relatos produzidos em forma de

vídeos poderiam contribuir melhor para o processo, podendo também ser capturado durante a produção e compartilhamento dos mesmos os gestos e expressões faciais. Essa percepção também ocorreu com Oliveira (2018) que documentou em forma de videobiografia a experiência do violonista acompanhador. Para Abrão (Abrão, 2014, p. 16), a videobiografia pode ser compreendida como uma forma de narrativa, podendo contribuir para a “compreensão de significados, como possibilidade de construção de conhecimento”

Na realização do primeiro encontro em dupla o professor Walber se sentiu mais à vontade, narrando suas experiências em formato de videobiografia.

Nesse encontro, antes de iniciar a gravação e filmagem para capturar o relato do professor Walber, conversamos um pouco novamente sobre a produção dos relatos de experiência. Expliquei que o relato de experiência trata de algo vivido por ele e, que agora, seria revivido em sua narrativa (auto)biográfica). Uma vez acordado, o professor iniciou o seu relato contando sobre o começo do projeto da banda na escola em que atua hoje. Vale ressaltar que o projeto da escola CEF 03 é o mais recente em funcionamento dentre os que fazem parte desta pesquisa.

Nesse processo narrativo, em alguns momentos, ele se indagava, buscando confirmar o que contava no diálogo produzido ali com o professor Lincoln. Ao que parece o professor Walber não se via só naquela experiência, talvez por ainda não se sentir seguro como autor de sua própria experiência, ou ainda por possuir uma ligação com o professor Lincoln. Ao continuar sua narrativa, compreendi que o professor Walber necessitava de confirmação do professor Lincoln, pois foi com ele que tiveram início suas experiências com o trabalho com bandas escolares. Ou seja, parece que sua constituição como professor de banda deu-se a partir da inter(ação) com o professor Lincoln. Esse fato levou-me a pensar que o professor de banda escolar, talvez seja um ator, no sentido de ser alguém que age buscando construir elos que se unem a outros atores. E, esse agir pode se referir à formação para atuação na banda, às estratégias para levar adiante o trabalho com a música na banda, aos efeitos que este pode causar na comunidade com a música na banda, entre tantas outras questões que permeiam tal contexto.

Um dos encontros que despertou minha atenção foi o que realizei em duplas com os professores Ederson e Priscila do projeto Santa Maria em Pauta. Neste encontro, o objetivo era sanar algumas dúvidas que percebi que os professores ainda

estavam tendo sobre como produzir os relatos de experiência. Em encontros anteriores, já havia me deparado com algumas situações que tive que pensar, não como o pesquisador, mas sim como o coordenador de um grupo que tem buscado construir conhecimento a partir da reconstrução de suas ações no cotidiano dos projetos de bandas. Essas situações foram: organização de espaços e tempo para o processo de elaboração dos relatos, dúvidas dos professores sobre o que e como construir os seus relatos, entre outras.

Com relação ao espaço tempo, busquei organizar além do espaço para construção e compartilhamento dos relatos online, organizar encontros em pares. Assim facilitaria o processo de construção, além do compartilhamento que poderia ocorrer entre as duplas. Sobre o que poderiam narrar, além de outros exemplos aqui já mencionados, como os fascículos desenvolvidos por Suárez (2007), intitulado "documentação narrativa de experiências pedagógicas e viagens pedagógicas", ainda foi solicitado aos professores a título de exercício contar como se tornaram professores de música nos projetos, além das várias rodas de conversas que tivemos. Outra estratégia utilizada foi pedir aos professores para que reunissem fotos, vídeos e outros documentos que pudessem servir como fontes para ajudar na tomada de decisão dos docentes sobre o que narrar. Para Suárez (2017), essas fontes são importantes, pois contribuem para a tomada de decisões e ainda podem contribuir para dar sentido ao narrado.

Minhas percepções são de que o ato de narrar está imbricado com o sujeito professor, percebo certa naturalidade o professor compartilhar o vivido com os seus pares. Porém, em alguns momentos parece-me que os professores sentiam dificuldades para compartilhar o que fazem no contexto dos projetos. Não sei se essa dificuldade se deve a presença do pesquisador no espaço onde detêm bastante autonomia para desenvolver seu trabalho, ou ainda por parecer formal o momento de produção. Minhas percepções são de que nos momentos que se constituem maior formalidade, que é a necessidade de escrever, gravar um áudio ou vídeo, os professores parecem ficar ainda receosos.

Minhas observações fundamentam-se no próprio processo de elaboração dos relatos de experiência. Os encontros, tanto com o grupo todo, como em pares, revelaram que os professores, às vezes, utilizam frases como: ainda não compreendi bem como fazer o relato de experiência, não sei ainda o que relatar. Porém, ao reunir

o grupo os professores não se percebem, mas quase de maneira involuntária se veem narrando e contando histórias sobre o vivido. Desta forma, percebi que os relatos tendem a ser mais naturalizados e fluem melhor em pequenos grupos ou com o grupo todo.

No encontro realizado com os professores do Santa Maria em Pauta, a professora Priscila se coloca dessa forma: “ainda não sei bem o que narrar, ainda tenho algumas dúvidas”, porém sem perceber ela começa a relatar as experiências que têm vivenciado no contexto do projeto em que trabalha. Deixo concluir o que estava narrando sobre como eles do projeto tem realizado ações formativo-musicais com professores do jardim e dos anos iniciais do ensino fundamental, que dão aula na comunidade de Santa Maria. Segundo a professora essa ação em específico tem causado reverberações no projeto como um todo, uma vez que esses professores iniciam um trabalho com música na própria escola e que depois esses alunos em sua maioria acabam indo para o projeto em que eles trabalham.

Ao concluir o seu relato, digo à professora Priscila que ela acabou de relatar uma experiência em eles, enquanto professores têm vivenciado no projeto. Outra questão que a professora Priscila levanta é que o diálogo em pares tem levado a pensar nas ações e experiências que ela tem vivenciado no projeto, que aqui passarei a focar como momento de construção, compartilhamento e reflexão sobre o vivido. O que para Suarez (2015), constitui-se em um momento formativo dentro do dispositivo da documentação narrativa de experiência. Utilizarei aqui o termo utilizado pela professora Priscila que mostra o braço dizendo “fiquei arrepiada agora”, quando parei para pensar no que tenho desenvolvido no espaço do projeto.

Entendo que nesse momento a professora Priscila toma consciência do seu vivido. Ainda nesse encontro o professor Ederson parece preocupado com as questões formais do relato de experiência quando indaga: eu preciso fazer o relato de forma poética? Disse que nesse primeiro momento não precisava se preocupar com isso e sim em apenas relatar as experiências que ele acredita que devem ser documentadas. Ao final do encontro o professor Ederson conta que além de esclarecedor sobre como produzir os relatos, ele achou que o diálogo em pares contribuiu ainda para a motivação no sentido de que o fez querer falar mais sobre suas ações no contexto escolar.

Como já apontado por Suárez (2017) o processo de documentação é bastante dinâmico e passa principalmente pela sensibilidade do pesquisador/coordenador para que este consiga identificar as potencialidades e dificuldades do grupo para a elaboração e construção de conhecimento em colaboração. Por isso, venho entendendo que não há dinâmica preestabelecida para a realização do processo de documentação narrativa de experiência pedagógica, há sim alguns passos estabelecidos por Suarez (2017) que devem ser seguidos a fim de manter-se pertinente ao dispositivo. Quanto às estratégias para que o grupo consiga atingir os objetivos, deve ser pensado com o próprio grupo e o pesquisador coordenador que tem papel fundamental nessa percepção. Assim, ao pensar no processo de realização da documentação narrativa de experiências pedagógicas é preciso pensar em estratégias que consigam criar um ambiente de inter(ação), participativa e reflexiva do grupo em busca de um conhecimento a partir da ação reflexiva e colaborativa.

Uma das ações do projeto de extensão “Musicobiografização” foi documentar as ações dos professores nos projetos de bandas escolares, sob a minha coordenação. Tivemos para tanto, a realização de 12 encontros individuais, em duplas e coletivos. Nesses encontros os professores contaram com diversas possibilidades para realizar a produção dos seus relatos de experiências. Nos encontros individuais os relatos foram gravados e transcritos por mim e, na sequência, encaminhados aos professores para que pudessem ter acesso ao que estava sendo registrado a partir das fontes documentais dos áudios ou vídeos. Após a leitura, os professores retornaram aos escritos, às vezes, com mudanças no que haviam documentado inicialmente. Tais mudanças acrescentavam aquilo que já havia passado pela fase inicial do chamado processo reflexivo e diria que até (auto)formativo.

Abaixo tem-se o registro do encontro que realizamos no Departamento de Música da UnB. Nesse encontro foi possível inserir nas discussões o simbolismo da universidade enquanto instância produtora de conhecimento. Da esquerda para a direita temos o professor Lincoln, o professor Adailton, o professor Ederson, o professor Israel, a professor Priscila e este pesquisador.

Figura 4- Encontro de documentação narrativa na UNB



Fonte: Imagem registrada por um colaborador, arquivos da pesquisa

Sobre as possibilidades para documentar os seus relatos, metade dos professores optaram pela produção dos relatos de experiências escritos no espaço online, criado por mim para este fim, por identificarem-se com esse formato. Mas chamou-me a atenção também que os relatos produzidos em vídeos e áudio foram mais produtivos, talvez pela facilidade de o professor de música ser mais auditivo é mais fácil produzir relatos orais do que escritos, o que sugere ser mais fácil contar sobre seus feitos, do que escrever sobre os seus feitos. Por esse motivo, entendo que o potencial da documentação narrativa oral como dispositivo metodológico, é mais apropriado justamente por esses aspectos elucidados.

6. SEGUINDO PROFESSORES E OUTROS ATORES EM PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF.

Neste capítulo apresento de forma descritiva a minha inserção na rede dos projetos de bandas escolares. Em seguida o perfil biográfico dos professores, elucidando as suas trajetórias formativas e profissionais como professores de bandas. E, por último, descrevo cada projeto de forma separada.

As suas trajetórias se configuraram como possíveis caminhos para a compreensão dos seus movimentos nos projetos, uma vez que se configuram como formativas em música podendo, assim, se relacionar com a forma de agir nos projetos, bem como a busca pela estabilidade e continuidade como professores dos projetos no contexto das escolas em que estão inseridos. Desse modo, tais descrições se constituem como um fio condutor na compreensão das ações dos professores bem como dos projetos como espaços de vida-formação com a música.

6.1. Inserindo-me na rede de projetos de bandas escolares DF

A fim de construir o objeto de pesquisa, iniciei pelo contato com os professores. Para isso, consegui o telefone do professor gestor que atua na SEEDF que, na época, era responsável pelo Grupo de Trabalho – GT que discute as políticas públicas de educação musical escolar na rede pública de ensino do DF. Naquela ocasião, eu ainda não sabia quais projetos existiam, quantos eram esses projetos, quais escolas e regiões esses projetos estavam funcionando.

A conversa com o professor responsável pelo GT da educação musical na SEEDF deu-me algumas pistas para que direção caminhar com a pesquisa. A principal foi quando ele me apresentou um documento contendo a lista de projetos que estavam funcionando naquele momento na rede pública de ensino do DF. Foi assim que busquei direcionar minhas ações para aquele grupo de projetos. Na conversa com o professor, pude conhecer outros atores que tinham interesses comuns como contextos das EP 210/Sul e 303/304 Norte, bem como de professores de música que já haviam trabalhado com projetos de bandas anteriormente.

O que considero mais importante dessa conversa foi descobrir a situação que têm levado esses professores a canalizarem suas forças para que uma portaria em forma de decreto governamental pudesse seguir os trâmites necessários como

normativa na orientação das práticas nos projetos de bandas escolares. O professor responsável pelo GT conta que eles, juntamente com os professores dos projetos, realizaram várias reuniões a fim de elaborar esse documento. Ele também contou que a ideia central do projeto consistia na criação de polos de educação musical escolar nas regionais de ensino do DF.

Essa situação, que a partir da TAR entendo ser uma controvérsia, que era a busca principalmente por parte dos professores da criação de uma portaria que pudesse direcionar suas ações nos projetos de bandas escolares. Nesse momento percebi que os professores tinham como aliado o professor/gestor do GT. Juntos poderiam somar forças para a criação desse documento que, aparentemente, seria apenas um texto com normas e diretrizes sobre o funcionamento dos projetos. Mas, se olharmos com outro enfoque, podemos entender que esse documento após ter sido criado agiria como um novo ator nessa rede em que os professores estão inseridos. A força desse documento poderia mover outras ações e cobrar até da SEEDF questões como, manutenção de instrumentos dos projetos, movimentações dos professores, aumento da quantidade de projetos, entre outras diversas ações, pois para a TAR, as movimentações dos atores não são dadas *a priori*.

Após essa conversa com o professor responsável pelo GT da música na SEEDF, direcionei meu foco para os quatro projetos que me foram apresentados. Até aquele momento, pensava eu que haviam apenas estes quatro. Como já dito, essa conversa serviu para oferecer pistas sobre quais projetos estavam funcionando e em quais escolas. Assim, o passo seguinte foi entrar em contato com os professores. Fiz isso a partir da busca do contato dessas escolas no site da SEEDF. Iniciei esse primeiro contato com a escola CEF 11 que, por meio de divulgação em uma matéria de um jornal, destacava a banda da escola como homenageada em um projeto audiovisual. Foi por meio dessa fonte documental que cheguei ao projeto de banda daquela instituição de ensino.

Figura 5 – Recorte de jornal sobre a banda do CEF 11 do Gama.



Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/11/26/interna_cidadesdf,459410/alunos-de-escola-no-gama-produzem-video-para-homenagear-banda-marcial.shtml

Assim, entrei em contato com a escola CEF11 do Gama no final do mês de agosto de 2017. Ao perguntar à coordenação se havia uma banda naquela instituição, esta me confirmou dizendo o nome do professor responsável, Lincoln, mas que não se encontrava naquele momento. Ao explicar o objetivo do contato, a coordenação me passou o telefone do professor, mas só no dia seguinte consegui falar com ele. Ao conversar com o professor, expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre os projetos de bandas e que gostaria de contar com a participação dele. Ao aceitar, ele já sinaliza que há outros professores que fazem o mesmo trabalho, me passando em seguida o contato dos professores Adailton e Priscila.

Esse foi um processo identificado como *bola de neve*, pois a partir dessa conversa com o professor Lincoln, falei com o professor Adailton e Priscila que me indicaram outro, o professor Ederson. Assim, tive a confirmação de que havia em funcionamento os projetos de bandas do CEF 11 do Gama, do CEF 02 do Guará, do Santa Maria em Pauta. O professor Lincoln também me confirmou o funcionamento de outro projeto de banda, no CED 01 de Planaltina, mas não tinha o contato desse professor chamado Israel.

Então, entrei em contato com a escola, mas a informação da coordenação foi a de que o espaço em que a banda funcionava era afastado e que não saberia dizer se o professor Israel se encontrava no referido local. Após várias tentativas através

do telefone e não obtendo êxito, resolvi me dirigir até a escola. Novamente não tive muita sorte, o professor Israel não se encontrava. Ao conversar com o guarda patrimonial da escola e explicar a dificuldade que estava tendo para falar com o professor, o mesmo se prontificou a me passar o seu contato, e que me avisaria quando o professor estivesse lá. Foi a partir desse contato que consegui falar com o professor Israel e marcar um horário para conversarmos.

6.1.1 O concurso de bandas e fanfarras do DF

Ao inserir-me na rede dos projetos de bandas escolares do DF percebi que não há como concebê-los de forma separada. Por esse motivo, busquei aqui ligar os pontos levantados tanto nos relatos de experiência como também das demais fontes levantadas a fim de explicitar que os atores estão o tempo todo mobilizando ações que constroem e reconstróem essa associação, que são os projetos de bandas escolares.

A inserção como mais um ator nessa rede de projetos de bandas escolares, permitiu-me ser um observador e ao mesmo tempo mediador, pois as minhas ações também exerceriam influência nas ações dos professores, principalmente no processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas. Foi a partir dessa inserção que, no dia 06 de outubro de 2017, fiquei sabendo pelo professor Adailton do primeiro concurso de bandas e fanfarras do DF que ocorreria dentro de dois dias. Agradei o convite e marquei presença. Ao chegar, me deparei com bandas e fanfarras da rede pública e privada, além de bandas de corporações militares. Antes de iniciar as apresentações, a abertura do evento foi feita por autoridades políticas do DF, dentre elas o governador que fez um pronunciamento sobre a importância das ações de projetos musicais na rede pública. Também se pronunciou o professor de música do CEF 11. O evento ocorreu no estádio do Bezerrão localizado na RA do Gama. Após assistir as apresentações do CEF 03 do Gama, escola que até então não sabia que contava com um projeto de banda, assisti também as apresentações das bandas particulares e militares. Após, procurei conversar com alguém da organização e, depois de algumas horas, consegui falar com a coordenadora do CEF 11, escola esta que conta com uma banda escolar. A coordenadora me disse que, mesmo contando com parceria da confederação de bandas do DF, coube ao CEF 11 a organização do

evento. Esclareceu ainda que, o gestor do CEF 11 é um grande incentivador de ações de valorização da música na escola, o que me abriu possibilidades de marcar uma conversa com esse gestor.

Figura 6 – concurso de bandas e fanfarras do DF.



Fonte: Do autor

Na conversa com o gestor do CEF 11, professor Luiz, este confirmou que a organização do concurso coube a esta escola. Também esclareceu que a banda da escola surgiu em 1999. Abordou sobre a questão da rotatividade dos alunos e que não vê isso como um problema, pois a ideia é que a banda seja um espaço de iniciação e vivência musical. Sobre a manutenção da banda na escola, o professor elege como fator preponderante as ações por parte da direção da escola, dentre as quais o de conseguir um professor, manter os instrumentos e uniformes. Essas dificuldades, segundo o professor, se devem a falta de ações públicas que amparem essas ações na escola.

Destaco que foi a partir de minha participação neste evento que foi possível estabelecer quem seriam os participantes e quais projetos participariam da pesquisa, ou seja, todos aqueles que participaram desse concurso. Foi a partir desse evento e com algumas pistas e caminhos a seguir que iniciei com os professores no dia 26 de fevereiro de 2018 o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas.

6.2. Breve trajetória dos professores coparticipantes da pesquisa

Neste subtópico apresento o perfil biográfico dos seis professores que atuam em cinco bandas escolares no Distrito Federal, lembrando que dois professores atuam no mesmo projeto. Optei por descrever o perfil deles em ordem decrescente, ou seja, do que tem mais tempo trabalhando com projetos de banda, por isso, começo com o professor Adailton e finalizo pelo professor Walber.

6.2.1 Professor Adailton da Cunha

O professor Adailton tem 54 anos e trabalha no CEF 02 do Guará há 06 anos. Atuou em outras escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, como o CED 01 de Planaltina. Trabalha com bandas há 25 anos. Vale ressaltar que o professor Adailton é o pioneiro no projeto Santa Maria em Pauta, que também faz parte desta pesquisa. Inseriu-se como professor de Arte na Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio de concurso público. É formado em licenciatura em artes com habilitação em música. Quanto à formação continuada, ele alega ter feito um curso na área de bandas, oferecido pela EAPE⁴.

Seu primeiro contato com a música foi aos 17 anos, quando resolveu aceitar o convite de um amigo para fazer parte da banda do Centro de Ensino 01 de Brazlândia, CED 01. Ele relata que, a princípio, a banda seria o seu passa tempo, pois se encontrava muito ocioso, além de poder fazer novas amizades. Porém, o que era apenas um passa tempo foi se tornando algo prazeroso, e ampliando o seu interesse por participar efetivamente da banda.

Foi na banda que recebeu suas primeiras lições musicais. Seu instrumento de estudo era o saxofone tenor que, segundo ele, estava em péssimas condições de uso, e que para tocar era preciso molhar as sapatilhas na tentativa de abafar e não vazar o ar. Tendo se passado seis meses estudando na banda, ele encontra trabalho em um escritório de advocacia, o que o impossibilitou de participar dos ensaios, mas nem por isso ele deixou de estudar o saxofone, nas palavras dele Adailton (2018) “a música já estava enraizada”, passava horas e horas estudando músicas de carnaval em seu tempo livre.

⁴ EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF.

Abaixo pode ser visto o professor Adailton em uma das atividades culturais da banda.

Figura 7 – Professor Adailton em apresentação da banda do CEF 02



Fonte: Arquivo pessoal do professor Adailton

Aos dezenove anos ele entra para o exército, no Batalhão da Guarda Presidencial, onde vislumbrou a possibilidade de participar da banda do Batalhão. Foi lá que ficou sabendo por um amigo de uma vaga para professor de música na SEEDF para atuar na banda de Planaltina DF. Ele conta que conseguiu se inserir como professor de música sendo então, a sua primeira experiência como professor.

A partir do seu processo de inserção profissional, trabalhou em diversas escolas e projetos. Ele conta que, ao receber um convite para assumir a banda do CEF 02 do Guará, decidiu aceitar, pois no outro projeto em que estava trabalhando não vinha obtendo os resultados desejados. Foi assim, iniciou o seu trabalho na banda do CEF 02 do Guará, no qual vem permanecendo por mais seis anos.

6.2.2 Professor Israel Colonna Vasconcelos

O professor Israel atua na banda do CED 01 de Planaltina. Segundo ele, é uma das bandas mais antigas em funcionamento em escolas da rede pública de ensino do DF. Ele tem 50 anos de idade e 21 anos dedicados ao trabalho com bandas escolares. É licenciado em música e bacharel em saxofone pela Universidade de Brasília.

Inseriu-se como professor de Artes da SEEDF através de concurso público no ano de 1999.

Na atual escola, ele vem desenvolvendo o projeto há 13 anos. Ele esclarece que já trabalhou em outras unidades de ensino do DF, citando como exemplo, a Escola Parque da 314 Sul, o Projeto Gaivota em Planaltina DF, o Centro de Ensino Especial também em Planaltina, Centro Educacional Delta em Planaltina e no Centro de Desenvolvimento Global de Planaltina.

Figura 8- Professor Israel em desfile com a banda do CED 01 de Planaltina



Fonte: Arquivo pessoal do professor Israel

A história do professor Israel com a música teve início ainda na infância. Ele relata que ainda criança começou a estudar música em uma instituição religiosa de Planaltina-DF. Foi ali com sete, oito anos de idade, que ele deu início aos seus estudos na banda, estudando clarinete. Depois ele estudou no Centro de Ensino 01 de Planaltina DF, onde teve o primeiro contato com uma banda de música no contexto escolar. Ele relata que não imaginava que aquele encontro com a banda marcaria sua vida, pois ali onde ele iniciara os estudos na banda escolar e que depois de alguns anos se tornaria o professor nessa mesma banda.

Após deixar essa escola que estava tendo aulas de música na banda, pelo motivo de ir estudar em outra escola, ele conta que não deixou de lado a música, ao contrário, “o bom é que a música que tem a ver comigo”. Ciente disso, entrou para a Escola de Música de Brasília, mas não conseguiu terminar o curso, indo tocar na noite

Planaltinense, devido a necessidade de se manter financeiramente. Paralelamente, começou a cursar licenciatura em música na Universidade de Brasília, e o bacharelado em saxofone.

Antes mesmo de concluir o curso na Universidade de Brasília, ele prestou o concurso público para professor de Artes da SEEDF. Foi aprovado no ano de 1998 e convocado no ano posterior. Foi convocado para dar aulas de música na EP da 314 Sul, escola de natureza especial dentro da estrutura da SEEDF, que visava complementar as atividades que os alunos tinham nas escolas regulares, denominadas na SEEDF de Escola Classe (EC). Ele conta que aprendeu muito, pois foi o local em que teve, pela primeira vez, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos advindos dos cursos de graduação da UnB.

Por residir em Planaltina, ele conta que além da distância para se locomover todos os dias para Brasília havia também o seu desejo por contribuir na formação musical de estudantes de sua comunidade, na cidade de Planaltina/DF, pois, segundo ele, “sempre tive um compromisso social e acho que é minha área dentro da educação”. Assim, depois de idas e vindas o professor Israel consegue ir para Planaltina, passando antes por outras escolas na cidade até chegar a escola que tinha o projeto da banda no Centro de Ensino 1- CED 1 de Planaltina, umas das escolas mais antigas da comunidade, conhecida pela comunidade como Centrão.

6.2.3 Professora Priscila Egídio Vitor Jesus

A professora Priscila tem 37 anos de idade e há 10 anos se dedica ao trabalho com bandas escolares. Trabalha no projeto Santa Maria em Pauta desde que conseguiu ser remanejada pela regional de ensino da cidade de Santa Maria. É licenciada em física e concursada nesta mesma área na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Abaixo, vê-se a professora Priscila nas comemorações do 7 de setembro no DF.

Figura 9 – Professora Priscila em apresentação do 7 de setembro



Fonte: Arquivo pessoal da professora Priscila

O primeiro contato da professora Priscila com o universo musical foi em uma apresentação de um familiar. Foi a partir disso, que tudo começou com a música, como relata a professora. Essa apresentação ocorreu no SESI de Taguatinga no ano de 1992. Na ocasião foi anunciada uma parceria entre o SESI e a orquestra Cláudio Santoro de Brasília, onde os músicos da orquestra iriam dar aulas de música no SESI. Foi ali que, nas palavras dela, “o coração quase saiu pela boca com a possibilidade de um dia estar tocando um instrumento”. Iniciou seus estudos no instrumento, mas “infelizmente a parceria não durou muito tempo” (DN, PRISCILA, 2018).

Nesse mesmo período, ela ficou sabendo da existência de outro projeto de música, agora na rede pública de ensino do DF, na escola EIT de Taguatinga. Lá o projeto era uma banda de música que visava se tornar uma orquestra. Mas segundo ela, não era fácil dois violinos e ainda com estudantes iniciantes, como era o seu caso, tocarem em uma banda com outros 25 instrumentos de sopro. Além disso, o projeto não teve sequência. Mas, como já tinha tomado gosto por aquele grupo musical, passou a compô-lo agora tocando percussão transitando em diferentes instrumentos como o surdo, pratos, lira. Para ela, o importante nesse transitar era permanecer no grupo.

Ao se transferir para o SESI de Ceilândia em 1996, voltou a estudar violino sem, no entanto, deixar de tocar percussão na banda. Foi um jeito que encontrou para continuar estudando violino no SESI e participar da banda do EIT de Taguatinga que

exercia nela uma forte atração por esse tipo de fazer musical. Por esse motivo, ela começou a estudar, paralelamente, a clarinete na banda de música, bem como o saxofone para poder participar de uma Big Band do SESI de Ceilândia.

Ao concluir o ensino médio a professora Priscila deixa os estudos de música, pois para a sua mãe a música era um hobby e não a via como caminhos profissionais. Foi assim, que cursou física na UnB e, durante o curso, foi aprovada em um concurso público da Caixa Econômica Federal. Para Priscila (2018), “a vida seguiu sem uma parte preciosa, a música”. Ao final do curso de física na UnB e também aprovada no concurso da SEEDF foi convocada para assumir a profissão professora de física. Deixou o concurso da Caixa Econômica Federal e foi atuar em escola de educação básica no noturno.

O seu irmão continuou seguindo no sonho de ser um músico, foi para São Paulo e estudou lá por alguns anos. Quando retornou a motivou para voltar com os seus estudos de violino. Sentido-se motivada volta a estudar violino e elabora um projeto de música para desenvolver na escola em que trabalhava, CEM 417 de Santa Maria. Fez o projeto, encaminhou a Regional de Ensino, mas este ficou parado nos trâmites por muito tempo. Mas, ao ser apresentada à professora responsável por um projeto de música em Santa Maria ela conta que foi convidada para assumir uma banda de música que existia no local. Foi então que Priscila começou a trabalhar no projeto de música Santa Maria em Pauta.

Além de trabalhar no projeto Santa Maria em Pauta, a professora Priscila também participa de outras ações musicais no DF. Exemplo disso é sua participação no projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília e no Centro Suzuki de Brasília. O projeto Música para Crianças da UnB é de extensão, coordenado pelo Prof. Ricardo Freire. Essas ações enriquecem o seu currículo de música.

Figura 10 – Matéria sobre o projeto música para Criança.

“Música para Crianças” na Capital da Esperança!

* DIOCLECIO CAMPOS JÚNIOR
Músico, professor emérito da UnB, ex-presidente da Sociedade Brasileira de Pedagogia, membro titular da Academia Brasileira de Pedagogia e atual presidente do Global Pediatric Education Consortium (GPEC)

O Dia da Criança é a data a ser festejada pelos avanços e conquistas da sociedade em favor da infância. Merece autêntica comemoração. Caso contrário, será apenas uma data que se presta a interesses momentâneos, sempre econômicos, sem visão construtiva, que não respeitam nem promovem os reais valores humanos inerentes a essa faixa etária. O sólido alicerce da cidadania é a infância na plenitude de seus potenciais cognitivos únicos, originais e inovadores, cujo luminoso horizonte é cíclico e universal. Se a sociedade não tiver alcance suficiente para percebê-lo, a educação de qualidade jamais será prioritária, perdendo-se assim a grandeza com a qual o futuro deve ser construído.

Na Capital da Esperança é possível realçar o Dia da Criança com todo o fervor e encanto a que faz jus. Não pelo desempenho dos indicadores econômicos relativos à venda de presentes e brinquedos, que nada expressam da convicção sublime com a qual precisam ser promovidos os direitos do ser humano em formação. Brasília nasceu para a nobre função de conceber e realizar propostas não apenas arquitetônicas e urbanísticas, mas também harmônicas e humanistas, a serem expandidas país afora. São iniciativas-piloto que nascem, crescem e se desenvolvem como rotas seguras, sólidas, inspiradoras, éticas, estéticas e exemplares para a nação brasileira.

Toda essa primorosa riqueza, musa dos artistas construtores da arte brasileira, é a síntese do admirável projeto “Música para Crianças”, gerado há anos e aprimorado incessantemente por dedicados professores do Departamento de Música da UnB. Atuando em sintonia com o legado do genial mestre japonês Suzuki, os louváveis docentes da arte musical da nossa universidade investem nos pendores e talentos potenciais de crianças e adolescentes.

São os distintos professores, espiritualmente engajados numa causa educacional que os projeta com a severa da nobre infância, traçada no cerne de seu perfil. Propagam o idioma da melodia comunicativa que cultivam nas suas requintadas entranhas.

Seus gestos calam fundo na alma de meninos e meninas, estimulando a respectiva sensibilidade familiar como energia indissociável do êxito alcançado pelo projeto. O brilho dos resultados atingidos está na beleza comovida das crianças que o expressam na mais espontânea perfeição adquirida. Mostram-se profundamente identificadas à maravilha da arte, com a qual passam a se expressar na leveza dos instrumentos musicais que aprendem a tocar.

Além de tais símbolos magníficos que exprimem o teor do que a arte musical pode desenvolver, com as incomparáveis cores da pureza da mente do ser humano em formação, o projeto reforça a relevância das bases científicas que lhe garantem confiável sustentação. A infância é comprovadamente o período existencial com o mais alto índice de capacidade cognitiva. É a fase em que a educação genuína e fidedigna precisa ser prioridade absoluta, como pré-requisito insubstituível para a evolução saudável da sociedade.

Ninguém aprende mais do que a criança. O mestre Suzuki chamou a atenção para uma verdade incontestável. Em todos os países do planeta, as crianças com dois a três anos de vida entendem e falam fluentemente o idioma nativo que dominam por conta própria, sem terem frequentado cursos nem se submetido a plataformas didático-pedagógicas das escolas. Aprenderam o idioma porque, melhor do que ninguém, sabem o que é e como aprender. E não só o idioma. Vão muito além, incorporam espontaneamente os estímulos que lhes chamam a atenção no cenário em que vivem. Tudo isso porque a neuroplasticidade do cérebro, essencial no desempenho cognitivo, tem os seus índices mais altos durante os seis primeiros anos de vida. Com efeito, há evidências científicas que identificam a música e a leitura na infância entre os principais estímulos construtores da mente, na fase em que o ser humano aprende sem dificuldades, desde que preservada a dignidade motivante da sua estimulação ambiental.

Assim sendo, o projeto “Música para Crianças”, que culmina na orquestra juvenil da UnB, com sucessivos, fantásticos e emocionantes concertos, há de ser destacado como um dos estílios de elevado mérito para a comemoração do Dia da Criança na capital da República. É o ensejo para a satisfação aos docentes do projeto, na pessoa do professor Ricardo Donato Freire, idealizador da brilhante iniciativa; e aos alunos, em nome de mães e pais que os apóiam com estímulo acolhedor. Salve o “Música para Crianças” da UnB, no Dia da Criança e na Capital da Esperança!



Fonte: Arquivo pessoal da professora Priscila.

6.2.4 Professor Lincoln Rodrigues Soares Costa

O professor Lincoln tem 29 anos e trabalha no CEF 011 do Gama. É professor de bandas há pelo menos 09 anos. Ele conta que trabalhou em outras escolas antes de atuar nesta que se encontra no momento. É formado em artes com habilitação em música.

O professor conta que o seu primeiro contato com a música foi na adolescência, quando resolveu fazer parte da banda marcial que havia na escola em que estudava, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Gama. Ele relata que ao iniciar seus estudos na banda, o professor colocou-o para tocar percussão. Ele conta que essa era uma visão de ensino que o professor tinha. Esse professor, chamado Daniel acreditava que todos os alunos deveriam passar pela percussão e depois de algum tempo, se o aluno

desenvolvesse uma boa leitura e prática rítmica, poderia escolher um instrumento de sopro para aprender.

Figura 11- Professor Lincoln em ação na banda do CEF 011



Fonte: https://www.instagram.com/p/BxS7PILnE_v/?igshid=vfb67ykiu7eq

Após um ano tocando percussão passa a estudar trombone e se torna trombonista na banda da escola tocando durante um ano. No terceiro ano como membro da banda, por sugestão do professor, ele passa a estudar também o trompete, tendo tocado mais um ano na banda da escola. Ele relata ainda, que depois desse período estudou durante um tempo o trombone na Escola de Música de Brasília e buscou se profissionalizar na área de música, cursando licenciatura em música. Mesmo buscando formação em outros espaços, ele relata que deixou de participar da banda porque a mesma teve suas atividades encerradas, devido a dificuldades financeiras e falta de professor, pois o professor que desenvolvia o projeto se aposentou.

O professor Lincoln relata que o motivo de desenvolver o trabalho com bandas foi a vivência que teve como aluno nesta banda escolar. Quanto a cursos de formação continuada, o professor alega ter participado apenas de um na área de regência de bandas oferecido pela EAPE. Após vivenciar essas experiências com a música, ele assumiu no ano de 2016, o projeto da banda escolar do CEF 11 do Gama, onde desenvolve as atividades até o momento.

6.2.5 Professor Ederson Luiz da Silva

O professor Ederson tem 41 anos de idade dos quais sete anos dedicados ao trabalho com bandas escolares. Trabalha no projeto Santa Maria em Pauta, projeto que desenvolve desde o ano 2011. É formado em licenciatura em música e bacharel em regência pela Universidade de Brasília.

Figura 12 – Professor Ederson em ensaio para o desfile do sete de setembro de 2018.



Fonte: Registro deste pesquisador

O professor Ederson vem de família de músicos, ele conta que seu avô era regente de fanfarra e também Luthier de instrumentos de corda, e o seu pai músico na banda da Aeronáutica de Brasília e também um dos pioneiros no clube do choro em Brasília. Para ele, isso foi fator preponderante para que viesse a se tornar músico e professor de música em banda. Ele ressalta que o ambiente em que cresceu era bastante musical, ouvia-se música no rádio, vinis, além de ter a sua volta vários instrumentos musicais. Com isso, aos dez anos ele se interessa pela música e começa

a estudar teclado; aos quatorze anos violão, clarinete e saxofone. Fez licenciatura em música e bacharelado em regência na Universidade de Brasília. Fez concurso para professor de Artes na SEEDF, uma vez aprovado ingressou na SEEDF no ano de 2009, trabalhando em diferentes escolas. No ano de 2011 tornou-se professor de música no projeto Santa Maria em Pauta que conta com uma banda de música. Atualmente, o professor Ederson trabalha juntamente com a professora Priscila na banda. Ele ensina outros instrumentos dentro das oficinas do projeto. O professor esclarece que não participou, até o momento, de nenhum curso de formação continuada com o foco no trabalho com bandas escolares.

O professor Ederson desenvolve oficinas com os alunos de teclado, violão, instrumentos de sopro, além de ser responsável também pela organização do material que eles irão utilizar nas aulas de música durante o ano. Também é o professor Ederson que elabora juntamente com a professora Priscila os arranjos musicais que o grupo irá tocar e executar nas apresentações de final do ano – evento de culminância do projeto.

Para a elaboração dos arranjos o professor inicia-os a partir de uma conversa com os alunos, a fim de decidirem qual o tema será trabalhado. Nesse processo, o professor busca incluir todos os alunos que participam do projeto, desde os iniciantes até o nível mais avançado. Feita a escolha do tema, ele começa a montar o material de estudo que terá relação com o repertório a ser executado. O material de estudo que o professor Ederson produz, é a partir da adaptação de métodos já existentes, como o Pozzoli e apostilas da Escola de Música de Brasília (EMB). E isso é preciso, pois, a partir do momento que se propõe o projeto, não se tem um material específico que norteie o trabalho dos professores de banda, são eles que devem buscar ou criar um material que lhes sirvam para as necessidades do projeto.

Para cada aluno que chega o professor busca acolher de forma que se interessem e queiram dar continuidade aos seus estudos com música no projeto. Isso começa na escolha do instrumento que o aluno irá estudar. Nesse momento é oportunizado ao aluno um tempo de experimentação, para que ele possa escolher aquele que teve mais facilidade ou identificação.

As ações do professor Ederson estão mais associadas aos aspectos pedagógicos das práticas que ocorrem no contexto do projeto. Em seus relatos o professor demonstra preocupação com o prosseguimento do projeto, pois mesmo

tendo buscado desenvolver os aspectos pedagógicos do projeto, e saído em busca de apoio na comunidade como, por exemplo, conseguir doação de instrumentos através de emendas parlamentares, ele conta que sente falta de uma maior presença do poder público, no caso a SEEDF.

Uma das ações do professor Ederson e da professora Priscila, é a organização da amostra do Santa Maria em Pauta ao final de cada ano letivo. Nesse momento, é quando todos os alunos participam de um recital de final de ano. Esse evento é considerado o momento em que os professores e os alunos compartilham as experiências e aprendizados adquiridos durante o ano. Esse evento tem sido o símbolo do projeto, é nesse momento que a comunidade pode ver o que os seus filhos têm feito no espaço do projeto. O referido evento tem sido de suma importância para a continuidade do projeto, pois tem dado bastante visibilidade ao projeto.

6.2.6. Professor Walber dos Anjos

O professor Walber Trabalha no Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama, há cerca de dois anos. É formado em ciências contábeis, mas devido na sua formação musical ter estudado com pessoas que eram de banda, esse foi o mote propulsor para atuar com bandas escolares. Segundo ele, se tornou professor do projeto que ainda está na fase inicial nesta unidade de ensino. Antes de começar a desenvolver o projeto nesta atual escola, ele conta que já havia trabalhado com o professor Lincoln no CEF 11 do Gama.

Seu contato com a música se deu na igreja aos 15 anos de idade, local em que começou a estudar o piano. Relatou-nos que um dia estava viajando, e nessa época seu irmão estudava música participando de um coral. Nas músicas que seu irmão ensaiava tinha uma que precisava do solo de um instrumento. Ao ouvir a música ele perguntou ao seu irmão que instrumento era aquele, do qual obteve a resposta que era um saxofone. Ele gostou tanto que disse: “cara quando chegar em Brasília vou estudar saxofone”. Ele trocou os estudos de piano pelo saxofone. Sua aprendizagem musical se deu em diferentes redes formativas como a igreja e amigos músicos de corporações musicais militares como bombeiros, por exemplo. Estudou também com o professor Daniel, que era professor de banda escolar no Gama. Segundo ele, ainda não teve a oportunidade de estudar música em uma instituição formal de ensino.

Figura 13 – À direita da foto o professor Walber tocando saxofone



Fonte: Arquivo do professor Walber

Ele nos esclarece que não teve nenhuma experiência anterior na banda, antes de se tornar professor de banda. Contou-nos que a sua inserção como professor de banda ocorreu justamente por ele ter estudado música com um professor de banda. O professor Daniel, com quem ele havia estudado, ligou para ele dizendo que estava precisando de um professor de música para trabalhar com ele em uma banda escolar. Foi a partir desse momento que ele teve seu primeiro contato com a banda escolar, dando aulas de instrumentos de palhetas na banda da escola.

6.3 Descrições iniciais sobre os projetos de bandas escolares

Nesse tópico, descrevo de forma inicial os projetos de bandas escolares, destacando quando surgiu, como tem se organizado, os alunos que participam dos projetos, e o local onde o projeto se encontra.

6.3.1 O projeto da banda escolar do CEF 02 do Guará

O projeto da banda escolar do CEF 02 do Guará funciona há bastante tempo. Segundo os relatos do professor Adailton, que já trabalha na banda há seis anos, quando chegou para trabalhar no projeto, já funcionava lá uma banda fanfarra e que,

antes disso, havia tido uma banda de música com outro professor. Ele não soube precisar exatamente há quanto tempo funcionava, mas já faz bastante tempo que o projeto se encontra na escola, e que com o passar dos anos foi sofrendo transformações, principalmente no que se refere à mudança de professor.

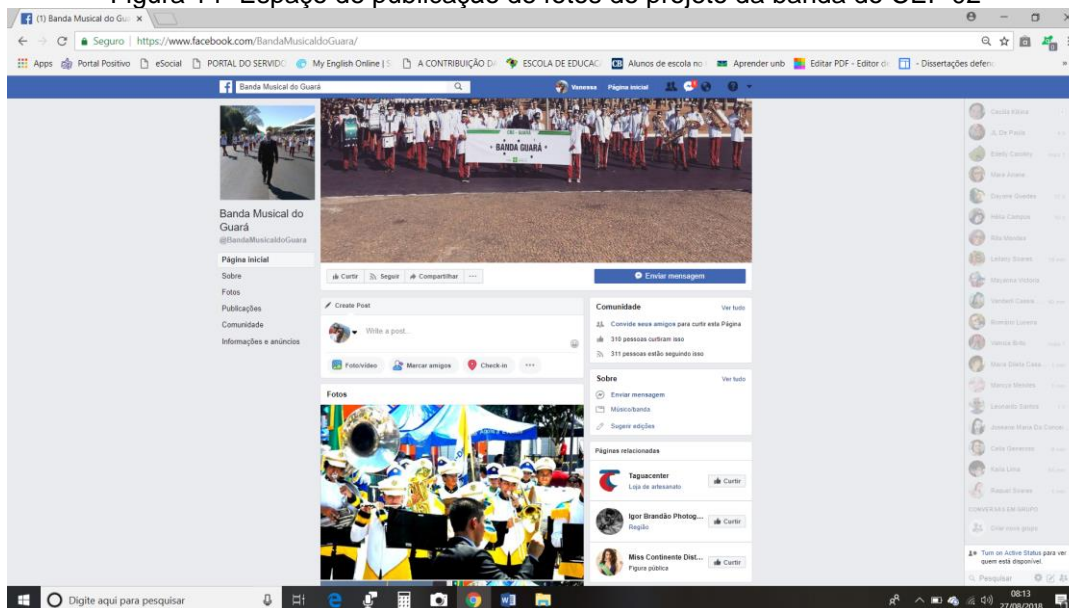
Ele relata que, quando chegou no projeto, haviam duas professoras que desenvolviam as atividades. Além da banda fanfarra, havia também atividades de musicalização. Como ele sempre gostou de banda de música e tinha alguns instrumentos, resolveu incorporá-los aos que já havia na escola, retomando assim a banda de música na escola.

Na escola, o projeto ocupa um espaço específico localizado aos fundos da escola. Esse espaço conta com uma sala onde ocorrem os ensaios, e outros dois espaços para guardar os instrumentos. As aulas ocorrem nessa sala e, quando é possível, na área externa, para que alunos possam desenvolver práticas musicais. Em visita realizada no início do mês de setembro de 2018, o professor mostrou como um grande feito ter conseguido obter um ar condicionado para a sala que no período da tarde é bastante quente.

A organização das atividades no projeto da banda escolar do CEF 03 do Guará tende a mudar de um ano para outro. Exemplo disso, é que quando essa pesquisa teve início no ano de 2017, o projeto contava com o atendimento de alunos que frequentavam a escola de tempo integral e isso acabava aumentando exponencialmente o número de alunos atendidos. Porém, no ano de 2018 o projeto deixa de atender os alunos do período integral, voltando a atender apenas os alunos do turno contrário ao atendimento da escola que queiram fazer parte da banda, além de alunos da comunidade.

Assim, no início do ano o trabalho da banda é divulgado na escola e nos eventos dando assim a possibilidade de outros virem fazer parte da banda da escola. De acordo com o professor, há ainda o auxílio dos próprios alunos da banda, que convidam colegas para fazerem parte do projeto. O projeto recebe matrícula de alunos em qualquer período do ano. Outra situação é que muitos dos alunos que participam da banda, ao concluírem seus estudos na escola, que atende até o 9º ano do ensino fundamental, optam por continuar participando das atividades da banda. É possível conhecer um pouco mais sobre o projeto da banda de música do CEF 02 do Gama em sua página no Facebook.

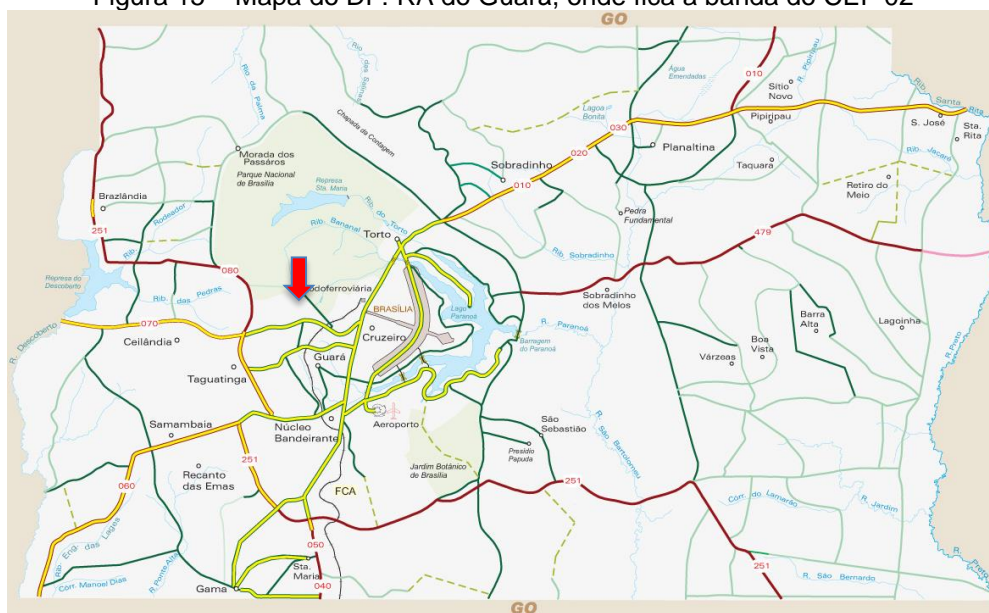
Figura 14- Espaço de publicação de fotos do projeto da banda do CEF 02



Fonte: <https://www.facebook.com/BandaMusicaldoGuara/>.

Nessa figura podemos ver que a banda tem participado de várias atividades culturais, em escolas da rede pública em apresentações e concursos. O projeto de banda escolar do CEF 02 está situado na região administrativa do Guará, que fica a cerca de 15 km de Brasília. Na figura a abaixo é possível observar a localização do projeto no mapa do DF.

Figura 15 – Mapa do DF: RA do Guará, onde fica a banda do CEF 02



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-transportes.htm>. Adaptada pelo autor

6.3.2. O projeto da banda escolar do CED 01 de Planaltina

A banda do CED 01 é uma das mais antigas que se encontram em funcionamento na rede pública de ensino do DF. De acordo com o professor, a banda tem mais de cinquenta anos de atividade em Planaltina, e desde então tem contribuído para a formação de diversas pessoas em Planaltina. O primeiro embrião da banda que viria a se tornar a banda de música do CED 01, teria tido início no ano de 1942, com um grupo de músicos que tocava na cidade.

Atualmente, a banda atende alunos da comunidade e alunos da própria escola. De acordo com o professor Israel, o projeto atualmente conta com a participação de alunos de toda a comunidade de Planaltina. O projeto tem como características ser escolar e comunitário. No âmbito escolar se caracteriza como um projeto que faz parte da estrutura organizacional da SEEDF, e no âmbito comunitário, o projeto tem se destacado nas atividades culturais da cidade uma vez que, do projeto surgem grupos de choros, grupos de jazz e MPB, quartetos e quintetos de metais e o bloco de carnaval *Sem Eira Nem Beira* que participam das atividades religiosas como folia do divino, carnaval entre outras ações culturais. Ao que parece tais características se devem ao modo como a banda surgiu, que foi de forma espontânea na cidade de Planaltina, posteriormente, incorporada ao contexto escolar.

O projeto funciona em um espaço próprio, dentro do pátio da escola CED 01 de Planaltina. Atualmente o espaço conta com uma área para ensaio e um pequeno cômodo onde são guardados instrumentos e outros materiais utilizados no projeto. O que pude perceber com relação ao espaço é que este foi pensado ainda na construção da escola e, por isso, fica mais afastado das salas de aula, assim não interfere com barulho nas atividades da escola. No início desse ano, o espaço ficou fechado por alguns dias, pois o forro de PVC estava caindo e teve que ser reformado.

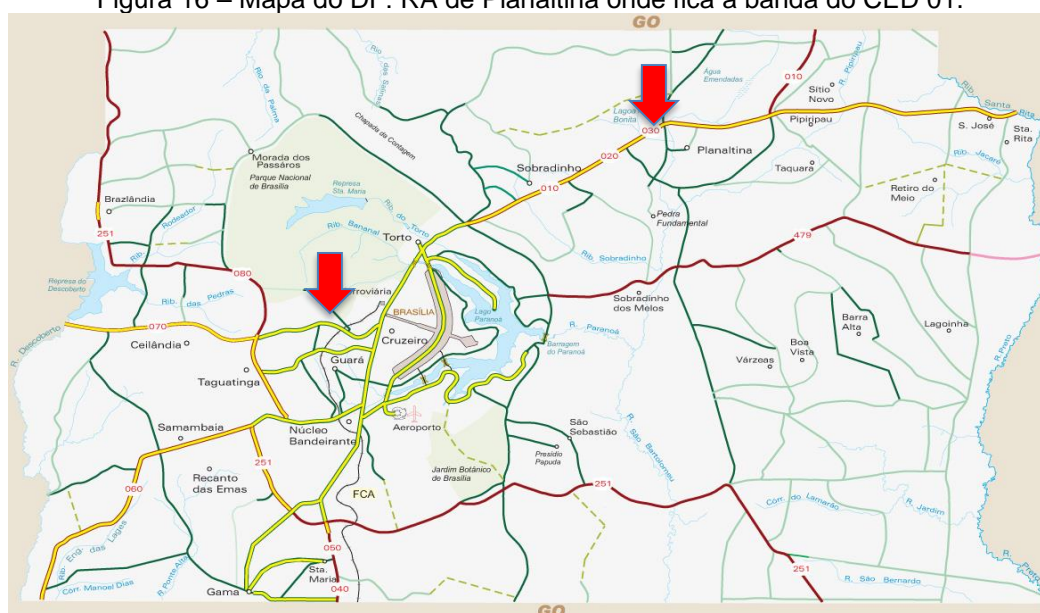
Com relação ao bloco de carnaval "*Sem Eira Nem Beira*", este é formado por alunos da banda e também músicos da comunidade. Segundo o professor Israel, as atividades do bloco se iniciam em janeiro, considerando que essa é uma estratégia para os alunos frequentarem as aulas da banda durante o período de férias. Ele conta que essa é uma opção para aqueles jovens que querem continuar estudando o seu instrumento nas férias. Além disso, o bloco também contribui para evidenciar na comunidade as ações educativo-musical que ocorrem no projeto. O link abaixo mostra

a matéria publicada em emissora de TV do DF, ao acessá-lo é possível conhecer um pouco das atividades da banda em ensaios para o bloco de carnaval: <https://globoplay.globo.com/v/3186571/>.

Pelos relatos do professor Israel ficou claro que os alunos entram na banda a qualquer momento, e realizam as suas inscrições com o próprio professor. Para tanto, basta que procurem o espaço musical Antônio Limeira que fica no CED 01 de Planaltina, espaço este destinado as aulas e ensaios da banda.

O projeto da banda escolar do Centro de Ensino 01 de Planaltina funciona na região administrativa de Planaltina, considerada a região administrativa mais antiga do DF, e que possui em torno de 165.000 habitantes. No mapa a abaixo é possível ter uma ideia de onde está localizada a região administrativa de Planaltina, onde fica o CED 01, local de funcionamento do projeto de banda, que atua o professor Israel.

Figura 16 – Mapa do DF: RA de Planaltina onde fica a banda do CED 01.

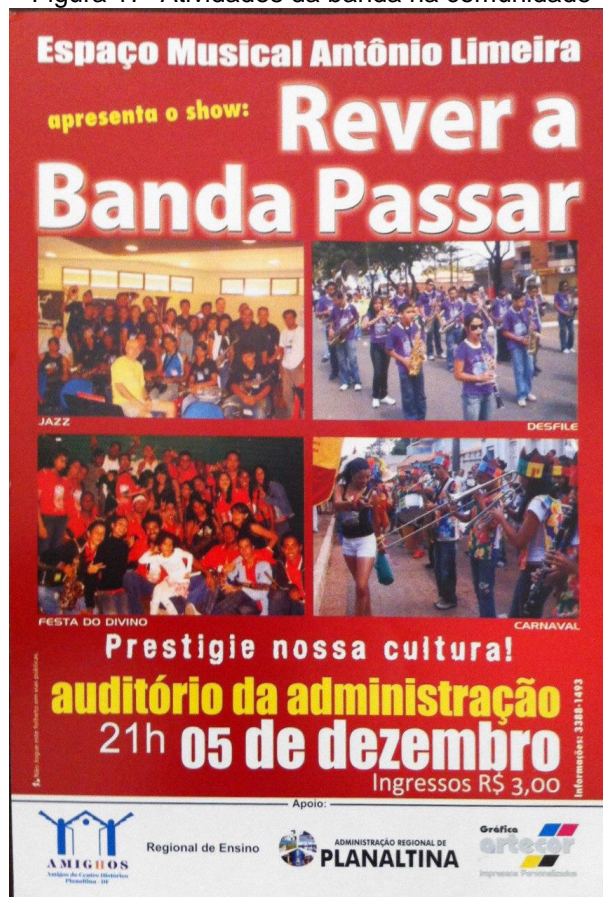


Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-transportes.htm>. Adaptada pelo autor

Além das práticas que desenvolve no cotidiano das aulas no projeto, o professor Israel ainda se constituiu como agente cultural em Planaltina. E isso está relacionado com suas atividades na banda, pois é a partir da banda que grupos musicais têm sido formados, como blocos de carnaval, orquestras de choro, grupos de jazz entre outros. Entendo que é a partir desses grupos musicais que ele tem dado visibilidade as suas ações na banda, bem como pelas próprias apresentações da

banda nos eventos culturais e comemorativos da cidade, como no aniversário da cidade Planaltina.

Figura 17- Atividades da banda na comunidade



Fonte: Arquivo pessoal do professor Israel

A banda tem funcionado na instituição escolar, mais ultrapassa as dimensões da instituição, pois é também uma banda da comunidade, pois foi assim que ela surgiu e é assim que ela tem se constituído como espaço de formação musical na escola.

6.3.3 O projeto da banda escolar no Santa Maria em Pauta

O projeto que hoje tem o nome de Santa Maria em Pauta surgiu primeiramente com a proposta de uma banda escolar composta por alunos das escolas públicas da regional de Santa Maria. Nos relatos dos professores, foi possível constatar que o professor Adailton foi o responsável pelo início do projeto de banda que depois se tornou o projeto Santa Maria em Pauta. Com a saída do professor Adailton para assumir o trabalho com uma banda em outra escola, ele convidou a professora uma

outra professora para assumir no seu lugar. Além de dar continuidade ao trabalho com a banda, a professora ampliou as atividades oferecendo, também, a oficina de flauta doce e um curso de formação para professores daquela regional.

No ano de 2008 a professora Priscila passa a fazer parte do projeto. A partir de então, o projeto que contava com a banda escolar, as oficinas de flauta e o curso de formação de professores, passa também a contar com a oficina de violinos, sob a responsabilidade da professora Priscila.

Atualmente, o projeto conta com dois professores de música da SEEDF e uma Educadora social e, segundo eles, esse número não dá conta da grande procura que tem o projeto. Ainda de acordo com esses professores o projeto atende cerca de 500 alunos anualmente, sendo este número composto em sua maioria por alunos da rede pública de ensino, mas também atende alunos de outras comunidades. As aulas de música são intituladas como oficinas, por ter um caráter mais informal e voltado para os aspectos da prática instrumental, em que os alunos têm a possibilidade de escolher repertórios e instrumentos que queiram tocar.

O projeto quando foi aprovado pela Secretaria de Estado de Educação do DF em 2012, contava com as seguintes oficinas: flauta doce, violino, violão, guitarra, escaleta, palhetas (saxofone e clarinete), bocais (trompete, sax horn, bombardino), flauta transversal, estruturação musical, musicalização infantil, grupos de câmara, coral, orquestra, a banda de música e o curso Música: Resgate de um caminho para a educação musical, curso este ministrado pela professora e responsável pelo para os professores da regional de Santa Maria. O curso era realizado no horário da coordenação dos professores e visava contribuir com o trabalho dos professores que quisessem desenvolver atividades musicais em sala de aula, uma formação continuada certificada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF. Hoje o curso foi desativado devido a aposentadoria da professora.

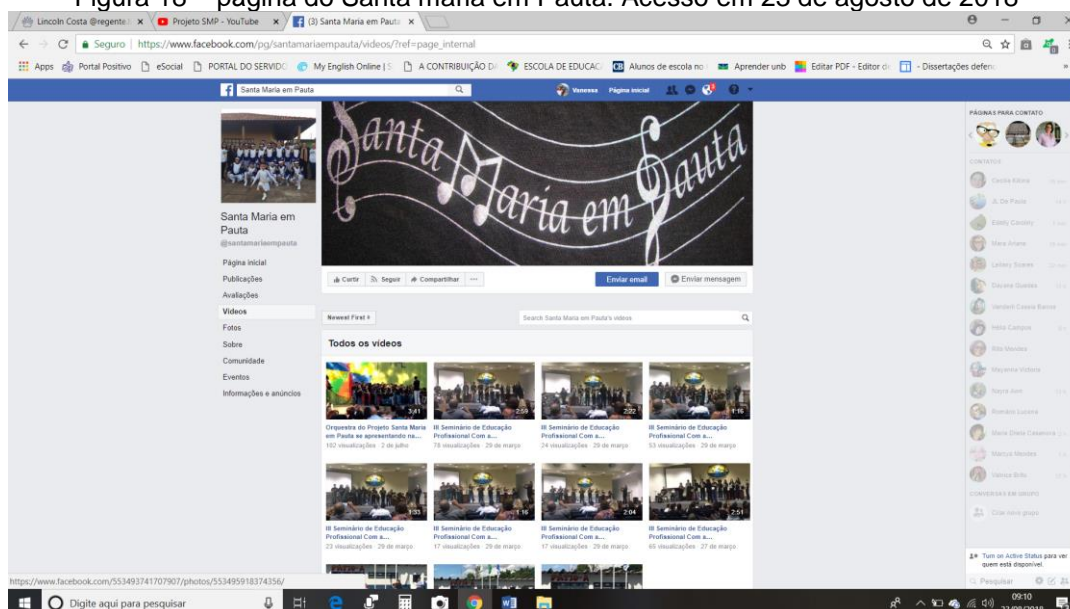
Quanto às oficinas, não são todas que estão funcionando, pois segundo os professores do projeto, isso se deve à falta de mais profissionais e colaboradores. Pois, com o atendimento de cerca de 500 alunos anualmente, fica praticamente impossível que dois professores deem conta de realizar o atendimento aos alunos mesmo com aulas, em sua maioria, coletivas.

O projeto de música Santa Maria em Pauta difere um pouco dos demais projetos de banda aqui pesquisados. Sua organização se configura como um polo de

música na regional de ensino de Santa Maria. O projeto funciona em um espaço cedido por uma instituição particular. O atendimento aos alunos não se restringe a apenas uma escola específica, o projeto atende alunos de todas as escolas da rede pública que queiram participar e também alunos da comunidade de Santa Maria e, dentro do projeto que surgiu a partir de uma banda de música, tem outras atividades musicais, como já descritas aqui. A banda que teria dado início ao projeto, ainda continua e, muitas vezes, é composta por diferentes instrumentos e finalidades. A banda participa de desfiles, se apresenta em locais culturais e escolares. A banda ainda se configura como a grande vitrine do projeto Santa Maria em Pauta.

O projeto tem conseguido se tornar efetivamente visível no cenário do DF, como pode ser visto em conteúdo jornalístico⁵. Como exemplo disso, os alunos do projeto participaram das festividades de comemoração dos 57 anos de Brasília. Na ocasião os alunos do projeto tocaram uma peça musical, juntamente com a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional. A peça foi Aquarela do Brasil de Ary Barroso. É possível conhecer mais sobre o projeto acessando sua página no Facebook⁶.

Figura 18 – página do Santa maria em Pauta. Acesso em 23 de agosto de 2018



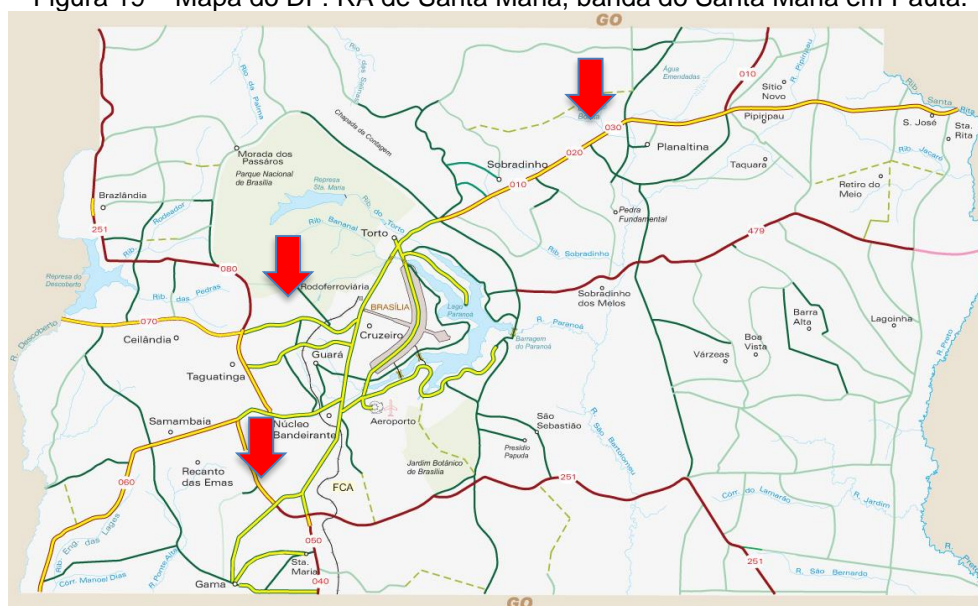
Acesso: https://www.facebook.com/pg/santamariaempauta/videos/?ref=page_internal.

⁵https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/11/06/interna_cidadesdf.638797/professores-se-unem-para-oferecer-aulas-de-musica-a-jovens-de-santa-ma.shtml.

⁶https://www.facebook.com/pg/santamariaempauta/videos/?ref=page_internal.

O projeto Santa Maria em Pauta tem suas atividades na RA de Santa Maria, que fica a cerca de 26 km de Brasília DF, sua população está em torno de 115 mil habitantes. Atualmente o projeto divide espaço com um posto de Saúde, em um espaço cedido pelo condomínio Santos Dumont.

Figura 19 – Mapa do DF: RA de Santa Maria, banda do Santa Maria em Pauta.



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-transportes.htm>. Adaptada pelo autor

6.3.4 O projeto da banda escolar do CEF 11 do Gama

O projeto da banda escolar que funciona nas dependências do CEF 011, apresenta diferenças significativas em comparação com os demais. O professor Lincoln esclarece que o projeto acabou se tornando uma passagem obrigatória para alunos do integral. Assim os alunos do 6º ao 7º ano do ensino fundamental passam pela banda de música. Desta forma, o projeto é parte da grade de aulas do aluno que é do integral, e não é só a banda. Além da banda a escola ainda conta com aulas de instrumentos de orquestra, canto e violão.

Ao iniciar o ano letivo, o projeto seleciona alunos que se matriculam no 6º ano na escola. Os alunos têm a possibilidade de escolherem algumas atividades de musicalização que são oferecidas na escola, entre elas a banda, a orquestra, o violão e o canto. Nesse momento, para mostrar àqueles alunos que, por ventura, não conheçam uma banda de música, o professor costuma fazer uma apresentação com

os alunos que já fazem parte da banda. Assim, o aluno ao escolher uma atividade de musicalização no 6º ano, tem a possibilidade de no ano seguinte trocar. Mas, segundo o professor, é muito raro o aluno que escolhe a banda, mudar de atividade no sétimo ano.

Após essa apresentação musical, ele conta que explica aos alunos o funcionamento e que eles poderão escolher quais atividades desejam fazer. Aos que decidem ir para a banda, o professor divide em duas turmas com mais ou menos 20 ou 25 alunos. No início eles não contam com a possibilidade de escolherem o instrumento, pois o professor diz que é preciso observar primeiro qual a carência e disponibilidade de instrumentos há na banda. Feito isso, ele mesmo indica qual instrumento o aluno deverá iniciar as atividades. A única exceção se dá para aquele aluno que já estudou algum instrumento em outro espaço como na igreja, por exemplo. Desse modo, ele busca organizar para que esse aluno continue nos estudos daquele instrumento já iniciado.

A possibilidade de participar da banda não se encerra após o aluno ir para o oitavo e nono ano do ensino fundamental. Nesse momento, por organização da escola, o aluno não participa mais do tempo integral e, consecutivamente, não tem a obrigatoriedade de participar das atividades de música. O professor relata que aqueles alunos que querem continuar, podem o fazer no contraturno. É nesse momento que o professor busca avançar mais no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, pelo fato de terem mais tempo na banda e ainda contar com um número menor de integrantes, em comparação com as atividades habituais do integral.

No ano de 2014, foi realizada uma homenagem em comemoração aos quinze anos de existência da banda de música do CEF 011. Através de um projeto que foi patrocinado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC), intitulado, Viveiro Audiovisual, os alunos do 4º ao 8º ano do ensino fundamental fizeram um curta-metragem⁷, que conta um pouco sobre a história do projeto, que parece ser orgulho da escola. Há ainda matéria veiculada em jornal de grande circulação do DF, sobre as comemorações de quinze anos da banda⁸.

⁷https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=ty-q_73i9fE.

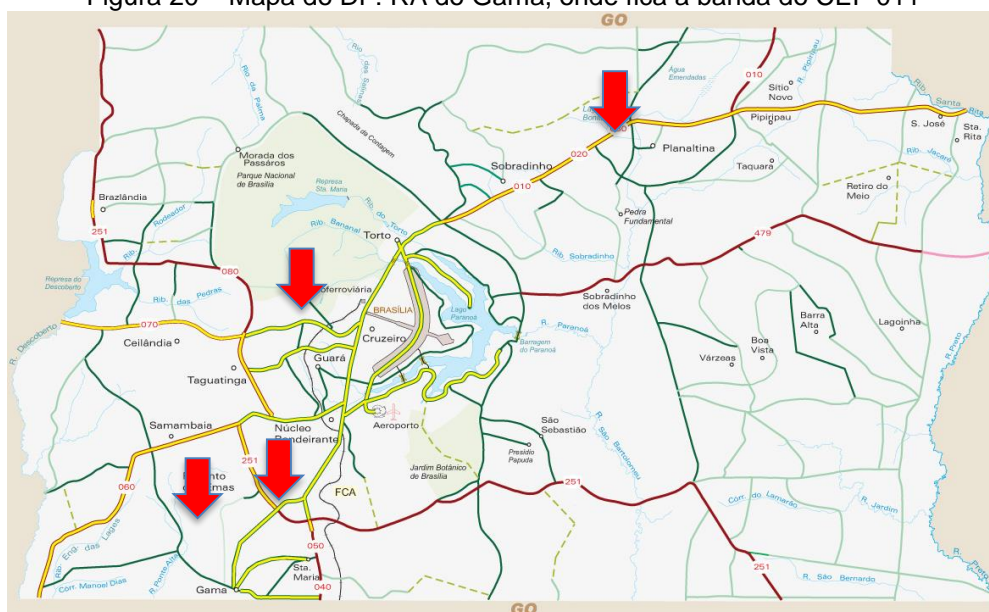
⁸https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/11/26/interna_cidadesdf,459410/alunos-de-escola-no-gama-produzem-video-para-homenagear-banda-marcial.shtml.

A escola não conta com um espaço específico para as atividades da banda, por isso um pequeno cômodo é utilizado para guardar os instrumentos musicais. As atividades da banda ocorrem debaixo de uma tenda colocada no pátio da escola. Por ser um espaço aberto, o barulho das atividades interfere nas atividades de outros professores em salas de aulas, causa de muitas reclamações, segundo o professor.

Para conhecer mais sobre o perfil do professor Lincoln e suas ações no projeto, acesse: https://www.instagram.com/p/BxS7PILnE_v/?igshid=vfb67ykiu7eq. Neste espaço há fotos e vídeos de apresentações na escola e em outros eventos onde a banda tem participado.

No mapa abaixo mostra a localização geográfica de onde fica a RA do Gama, onde fica o CEF 011, local de funcionamento do projeto da banda de música.

Figura 20 – Mapa do DF: RA do Gama, onde fica a banda do CEF 011



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-transportes.htm>. Adaptada pelo autor

6.3.5 O projeto da banda escolar do CEF 03 do Gama

O projeto da banda escolar no CEF 03 do Gama é o mais recente entre os projetos de bandas que fazem parte desta pesquisa. Segundo o professor Walber, antes de assumir o projeto, o que funcionava na escola eram aulas de violão e tinha um professor que trabalhava percussão. Então, praticamente o projeto da banda teve início com ele.

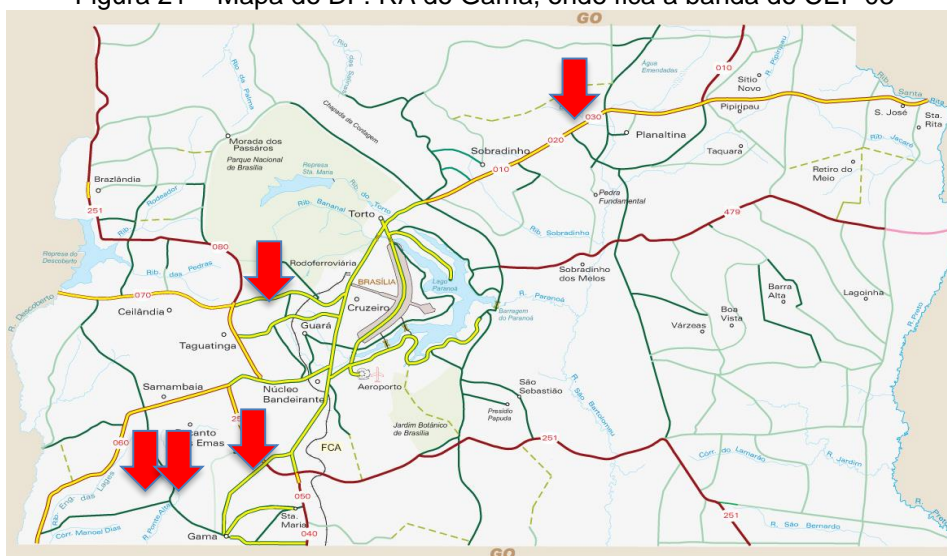
Ele relatou que, no ano passado, atendia aos alunos do tempo integral e isso, às vezes, contribuía para ter mais alunos participando do projeto. Porém, esse ano foi mudado o funcionamento da escola de tempo integral, que determinou que quem participa “do integral” deve, obrigatoriamente, passar por todas as oficinas, sendo que a banda é uma dessas oficinas. Mais isso segundo o professor, diminui o tempo que o aluno tem ficado na banda, prejudicando o desenvolvimento deles.

Atualmente, o projeto conta com a participação de um número pequeno de alunos, pelo fato de ainda se encontrar em fase inicial e não contar com um grupo que já estejam tocando. As turmas geralmente são formadas no início do ano letivo, mas o professor disse que também pretende organizar para que os alunos que tenham interesse possam entrar no projeto no meio do ano.

Sobre o espaço de funcionamento do projeto, este está localizado logo na entrada da escola, são dois cômodos pequenos e com pouca iluminação, sendo que um é utilizado para as aulas e o outro para guardar os instrumentos da banda. Pelo fato da sala ser pequena, há certa dificuldade de realizar ensaio com todos os alunos. Devido à localização ser muito próxima as salas de aulas, o professor relata que, muitas vezes, é alertado sobre a interferência sonora nas atividades.

No mapa abaixo é possível observar a localização aproximada do projeto de banda do CEF 03. É possível observar que a RA do Gama conta com dois projetos de bandas escolares.

Figura 21 – Mapa do DF: RA do Gama, onde fica a banda do CEF 03



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-transportes.htm>

Neste último mapa é possível observar a distribuição dos projetos pelo DF. Também é possível observar que dois projetos estão na mesma RA do Gama, que fica bem próximo do projeto de Santa Maria e não muito distante do projeto do Guará. O projeto que se encontra mais afastado dos demais é o projeto da banda do CED 01 de Planaltina.

A seguir apresento uma tabela que busco elucidar melhor as instituições e os locais onde os projetos têm sido desenvolvidos pelos professores. Dos cinco projetos que fizeram parte dessa pesquisa, quatro funcionam em instituições escolares e um funciona em um espaço cedido pela comunidade.

Tabela 1 – Locais de funcionamento dos projetos de bandas

Local/Escola	Professor	Segmento atendido	Atendimento	Início do projeto
CEF 02 Guará	Adailton	EF anos finais	Escola e comunidade	1992
CED 01 Planaltina	Israel	Ensino Médio	Escola e comunidade	Por volta de 1969
Santa Maria/condomínio Santos Dumont	Priscila e Ederson	Atende alunos da rede pública	Comunidade de Santa Marai	2008
CEF 11 Gama	Lincoln	EF anos finais	Escola/ alunos da educação integral	1999
CEF 03 Gama	Walber	EF anos finais	Escola	2016

Fonte: Elaborada pelo autor

6.4 Ações de professores em projetos de bandas escolares no DF

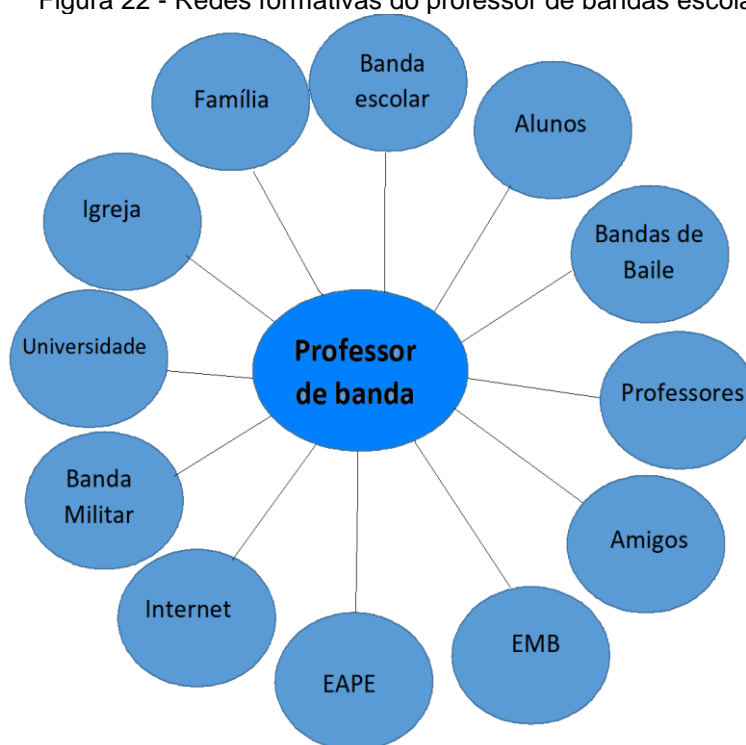
Nesse tópico apresento as ações que os professores de bandas escolares têm mobilizado nos projetos. Esses movimentos são estratégias e caminhos que eles foram delineando ao longo de suas experiências formativas com a música. Logo se tornam experiências constitutivas dos projetos. Essas ações estão enredadas nos relatos de experiências construídos no processo da pesquisa e tornaram-se categorias interpretativas quais sejam: inter(ações) formativo-musicais na banda; visibilidade e continuidade dos projetos e constituição da experiência do professor de bandas escolares. A primeira está relacionada às práticas formativo-musicais na banda. A segunda trata da visibilidade dos projetos e a última categoria trata da experiência da formação como professor de banda escolar.

Todas essas ações são transladadas por interesses comuns. Ou seja, pode estar relacionado à busca pela profissionalização como professores de música, aos significados que estes dão às práticas na banda, ao desejo de contribuir para uma formação musical que oportunize aos alunos a experiência de tocar um instrumento musical, ou ainda a vontade de contribuir para a formação de pessoas com música.

6.4.1 Redes formativas do professor de música de banda

A rede formativa dos professores de bandas escolares do DF conta com a participação de outros atores e entidades. Desse modo, ao interagir com os outros atores são movidas ações constitutivas do professor de bandas escolares. Abaixo apresento os atores e entidades que agem na constituição do professor de bandas.

Figura 22 - Redes formativas do professor de bandas escolar



Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir apresento as principais ações que se relacionam com a rede formativa do professor de banda escolar.

Tabela 2 – Breve descrição das ações formativas do professor de bandas escolar

Tipo de ações	Descrição das ações
Ações na rede formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de bandas escolares - Participar de bandas militares - Buscar formação na universidade - Partilhar experiências formativo-musicais com alunos - Aprender com vídeos na internet - Vivenciar experiências musicais em bandas de bailes - Buscar formação continuada - Estudar música na igreja - Constituir experiências formativo-musicais no contexto dos projetos - Aprender com amigos de bandas militares - Participar de atividades musicais em outros contextos - Aprender como professor de outros projetos musicais - Formar-se em outras área de conhecimento

Fonte: Elaborada pelo autor

6.4.2 Rede de visibilidade e continuidade dos projetos de bandas escolares

Apresento, abaixo, a rede que se relaciona com a visibilidade e continuidade dos projetos de bandas escolares no DF, apontando para a direção em que os professores tem movido suas ações para dar prosseguimento aos projetos. Desse modo são revelados outros atores que se relacionam com a continuidade dos projetos.

Figura 23 – rede de visibilidade e continuidade dos projetos de bandas escolares



Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir apresento as ações movidas nessa rede de visibilidade e continuidade dos projetos de bandas escolares. A pesquisa tem permitido constatar que os projetos ganham maior possibilidade de terem suas atividades continuadas pelos feitos e efeitos causados na comunidade onde estão inseridos. Também é importante que suas ações na comunidade sejam visíveis na rede pública de ensino do DF e em toda a comunidade do DF. Essa visibilidade contribui para arregimentar outros atores para que compartilhem de interesses comuns.

Tabela 3 – Breve descrição das ações de visibilidade e continuidade dos projetos

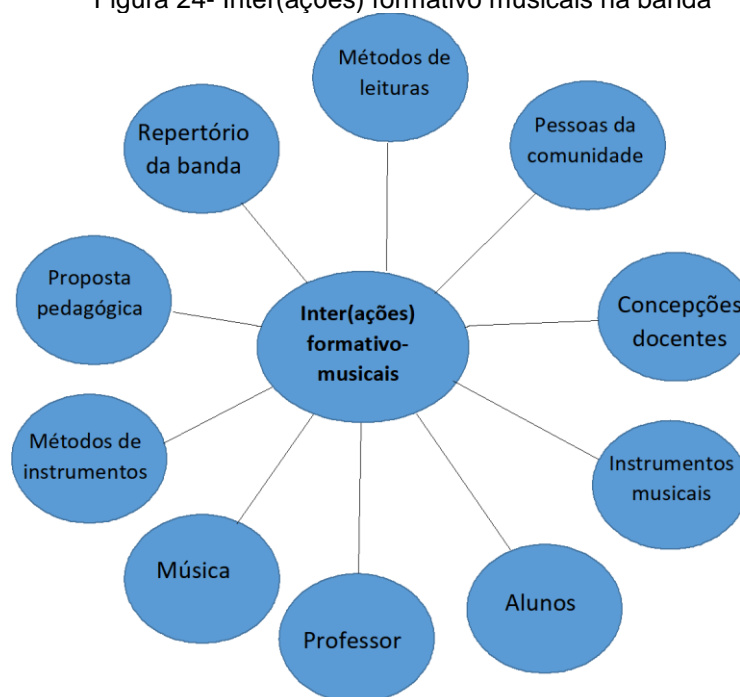
<p>Ações de visibilidade e continuidade dos projetos de bandas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações na comunidade e em eventos por todo o DF; - Participação no evento de sete de setembro - Preparação de alunos para o ingresso na EMB - Inserção de alunos em universidades - Participação de ex alunos em bandas militares - Participação de ex alunos em projetos de bandas - Criação de subgrupos musicais a partir da banda - Aquisição de material pelo próprio professor - Adesão de parlamentares - Aquisição e manutenção de instrumentos pelos pais de alunos - Ações da direção da escola - Realização de recitais de final de ano - Ministrando oficinas na rede pública como professor do projeto - Reuniões com a SEEDF - Diálogos com pessoas ligados a políticas educacionais - Buscar parceria com a comunidade - Manutenção dos instrumentos
--	--

Fonte: Elaborada pelo autor

6.4.3 Inter(ações) formativo-musicais na banda

Por último, apresento as inter(ações) formativo-musicais na banda, entendendo que essas práticas são influenciadas por diversos atores, os quais se colocam como mediadores nesse processo formativo. A seguir apresento os atores e as principais ações evidenciadas pelos professores nos relatos de experiências.

Figura 24- Inter(ações) formativo musicais na banda



Fonte: Elaborado pelo autor

Na tabela abaixo apresento as ações que se relacionam com as práticas formativo-musicais na banda.

Tabela 4 – Breve descrição das inter(ações) musicais na banda escolar

<p>Inter(ações) formativas na banda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar repertórios para apresentação - Partilhar entre os alunos - Utilizar de métodos para instrumentos - Adaptar de métodos para os instrumentos - Práticas formativo-musicais coletivas - Aprender primeiro a teoria, depois o instrumento - Prática teórica e instrumental ao mesmo tempo - Aprender teoria básica voltada para a leitura de partituras - Ênfase na prática instrumental - Aulas teóricas e práticas e momentos diferentes - Ensaiar com todos os alunos - Criar vínculos entre os alunos - Aprender por imitação - Iniciar no instrumento soprando primeiro a boquilha e bocal - Adaptar os arranjos aos níveis dos alunos - Práticas musicais com base em modelos teóricos - Explorar os instrumentos musicais - Improvisar trechos melódicos com poucas notas - Aprender a partir do repertório que será executado - Focar a sonoridade, o repertório, a improvisação e a leitura - Utilizar métodos de leituras - Primeiro aprender a falar com o instrumento
---	--

Fonte: Elaborada pelo autor

Assim, finalizo esse tópico onde busquei apresentar os atores que movem ações que constituem os projetos de bandas escolares do DF.

7. OS PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF: DESCRIVENDO AÇÕES, CENÁRIOS E ATORES

Os projetos de bandas escolares no DF têm se apresentado de forma dinâmica e complexa devido à diversidade de atores e ações que são movidas nos mesmos. Quanto à complexidade, se dá no modo pelo qual as ações de atores que relacionam com tais projetos têm agido e feito agir nesse cenário. Esta pesquisa que tem como propósito trazer compreensões sobre como esses projetos têm ocorrido na rede, adotando como uma das formas interpretativa advinda da TAR, entendendo como uma descrição daquilo que se têm construído na rede e ao, mesmo tempo, dado sustentação aos projetos. Para isso, busquei descrever quem são os atores, os locais, bem como os acontecimentos e ações. De acordo com Latour (2000; 2012) tudo aquilo que age em uma rede deixa rastros.

7.1. Dos espaços e tempos do projeto na escola

Os projetos de bandas escolares do DF têm se constituído a partir de microações de professores e outros atores que se associam a essa rede. Durante a pesquisa foi possível perceber que as ações que ocorrem começam primeiramente no projeto, como pequenas ações que buscam estabilizá-los como uma associação na própria escola e comunidade. Essas microações tem como objetivo tornar o projeto o quanto mais forte possível. O fortalecimento do projeto vai depender do quanto o professor for capaz de formar alianças para canalizar ações para os projetos.

Apesar de todas as barreiras a direção da escola tem empenhado esforços e vontade de continuar mantendo o projeto. O diretor aqui do CEF 03 que inclusive está há bastante tempo, provavelmente deve ficar somente até o final do ano, isso porque mudou uma regra aí, então os diretores só poderão ficar até determinado tempo. Quer dizer, ano que vem, se for o caso dele sair, nós não temos a certeza da continuidade do projeto, porque pode chegar outro diretor que não queira continuar o ensino integral (DN, WALBER, 2018)

Tornar o projeto uma associação forte capaz de manter seus aliados reunidos, é fator essencial para a continuidade do projeto. Para o professor Walber, a mudança do diretor da escola pode representar a descontinuidade do mesmo, uma vez que o novo diretor pode não ser um aliado. Dessa forma, diria que uma das alianças mais importantes é a que ocorre com a equipe gestora.

O professor Lincoln relata que no projeto em que trabalha, o diretor está sempre presente, movendo ações que se relacionam com o projeto, dentre essas destacam-se a criação do projeto em 1999 e a organização do concurso de bandas e fanfarras do ano de 2018. São imprescindíveis os esforços que ele faz para a banda participar de campeonatos bem como manter-se sempre presente nas apresentações da banda, o que se caracteriza como um grande incentivo.

Por estar quase sempre nessa instabilidade e a depender dessa aliança com a equipe gestora para a continuidade dos projetos é que esses professores têm se empenhado juntamente com o professor responsável pelo GT da educação musical no DF para tornar esses projetos uma política pública de educação musical na escola, uma maneira de tornar mais estáveis esses projetos, constituindo-se um novo aliado. Ou seja, um elo que mantém os interesses comuns em ação.

Tem as dificuldades de aceitação do projeto na própria escola, tem colegas de escola que chega e fala, acaba com esse negócio, é barulho demais. A gente não tem local adequado para dar aula, uma sala acústica ou algo do tipo, se tivesse facilitava demais. Aqui a gente tem esse espaço, já pensei em tentar correr atrás das coisas para dar uma amenizada aqui, mas entendo que é complicado investir em algo que não se sabe se haverá continuidade.

Alguns fatores se colocam como tensões dentro do espaço escolar, dentre essas, o fato das atividades do projeto não contarem com espaços adequados, isso é a realidade de três projetos dos cinco pesquisados. A falta de espaço para a realização das atividades pode representar uma dificuldade para a formação de alianças dentro da própria escola, uma vez que esse projeto pode ser visto como um ator que as ações destoam da rede local da escola. São vários os efeitos causados pelo espaço inadequado do projeto, além do barulho que o professor Walber relata, há ainda a falta de espaço para os ensaios, falta de acústica, falta de ventilação, entre outros. Esses efeitos acabam sendo negativos para a continuidade dos projetos.

Deste modo, formar alianças na escola parece ser indispensável para a continuidade do projeto, foi o que fez o professor Adailton, quando conseguiu adquirir um aparelho de ar condicionado para colocar na sala dos ensaios da banda, da mesma forma o professor Israel quando consegue trocar o forro da sala de ensaios do projeto, se associando à escola. Quando essas alianças são formadas primeiramente em nível local, significa maiores chances para conseguir apoio para dar manutenção aos instrumentos musicais, manter o professor atuando no projeto,

possibilita a aprovação do projeto perante a SEEDF, além de poder contar com a participação de outros professores, como é o caso da professora de português que ensaia a comissão de frente na banda do CEF 11 do Gama. Assim, essas alianças que se iniciam em nível local e que são mantidas a partir de interesses como visibilidade da escola, funcionalidade do projeto no atendimento dos alunos da educação em tempo Integral e pelas significações que cada uma dá a música, são ações que tendem a fortalecer e constituir esses projetos na escola.

É a partir dessas alianças que as ações são movidas na escola com a qual se estabelecem: a organização do projeto na escola; os alunos que serão atendidos; a definição de espaço e tempo para funcionamento do projeto. Essas alianças ocorrem porque os professores, através de apresentações e atividades realizadas nas aulas e comunidade, conseguem transladar seus interesses na comunidade, o que pode fazer com que a comunidade passe a ver esses projetos como algo importante e, a partir disso, também passe a defender a continuidade dos mesmos. Desta forma, para que os aliados continuem unidos, os feitos no projeto devem continuar sendo indispensáveis. Sobre a organização das atividades no projeto o professor Lincoln relata:

No projeto a princípio em tenho duas turmas de integral, que é duas turmas fechadas na banda, chega a ser 20, 25 cada turma de instrumentos sortidos, misturados. Ele chegou no quinto ano, sexto ano e sétimo ano na escola, no integral vai para a banda o ano todo, aí fica o sexto ano, aí fica o sétimo ano obrigatório fazendo a banda, a tarde toda comigo, depois que ele vai para o oitavo e nono ano, não tem mais integral, ele vem a aula, as vezes um ou dois dias que eu marco por instrumento de manhã, e tem como eu trabalhar os instrumentos mais separadamente. (DN, LINCOLN, 2018)

O projeto do CEF 11 do Gama tem essa organização, que a meu ver facilita o desenvolvimento das atividades da banda, devido às negociações e alianças formadas na própria escola. Isso incluiu a inserção do projeto da banda no projeto político pedagógico da escola, depois, a adaptação do projeto da banda ao projeto de educação em tempo integral, que é uma política pública de educação da SEEDF, tutelada por outra entidade, a LDB de 1996. Dessa forma, o projeto se integra em uma rede de atores, e os efeitos produzidos nessa rede contribuem para a sua continuidade. Para Latour (2012) um ator que não produz efeito em uma rede, tende a desaparecer, acabar. E, isso pode ser pensado com relação aos projetos de banda,

quanto mais efeitos os projetos produzirem nessa rede, mais forte será essa rede e consecutivamente o projeto.

Assim, para se chegar a esse modelo de atendimento dos alunos no projeto, foi preciso uma intensa negociação na escola. Atender alunos da escola de tempo integral favorece o projeto que, por sua vez, oferece condições para que a escola ofereça uma atividade para os alunos da escola de tempo integral, bem como a comunidade, uma vez que o projeto está produzindo efeito na rede do integral. Esse tipo de associação parece ser necessário para a continuidade dos projetos, pois esses não podem manter-se de forma isolada.

7.2. Arregimentando aliados na comunidade, “as apresentações”

As ações nos projetos têm gerado efeitos na comunidade. E, é a partir desses efeitos que os professores têm conseguido arregimentar outros aliados para os projetos. Os feitos podem ser compreendidos como estratégias que os professores utilizam para conseguir aliados para a rede dos projetos, a partir da translação de interesses. Nesse sentido, transladar significa transportar, ou seja, levar adiante os interesses dos professores que é a continuidade dos projetos.

A gente está muito na rua e acaba tendo muito aluno da comunidade também, lá é para a comunidade, escola pública é para a comunidade, tem que pensar assim, tudo que tem lá é da comunidade, você ganha a comunidade, se a comunidade está do seu lado, dificilmente alguém derruba um projeto. (DN, LINCOLN, 2018)

No relato de experiência documentado pelo professor Lincoln, é possível inferir que o importante é criar alianças com pessoas da comunidade, ou seja, criar vínculos. Esses vínculos se constituem a partir das translações que os professores fazem, assim, fazer apresentações significa estar visível na comunidade, mostrar como e o que tem feito no projeto, apresentando a partir do que tem feito e como o aluno está fazendo.

Executar música para a comunidade é apresentar os feitos das práticas musicais que têm ocorrido no projeto. Essas apresentações afetam principalmente os pais dos alunos, pois estes percebem as mudanças ocasionadas na formação de seus filhos. Foi possível perceber isso no relato da professora Priscila, quando ela

menciona o depoimento da mãe de uma aluna que “tinha diagnóstico de DPAC, e por indicação do fonoaudiólogo, ela foi estudar música no projeto”. De acordo com a professora Priscila, a mãe percebeu os avanços de sua filha no projeto, narrando que “ela não se diferencia dos demais alunos, no que se refere às inter(ações) na banda, está tocando, formou amizades, conversa e interage com todos”. (DN, PRISCILA, 2018). Essa ação se relaciona com os efeitos do projeto na formação dessa aluna, e esses feitos são percebidos pelos pais da mesma.

É a partir dessas apresentações que os professores transladam seus interesses, e pessoas da comunidade que não conheciam e não sabiam o que acontecia nesses projetos podem passar a compartilhar dos interesses e ajudar a transladar os interesses dos professores, pois agora é também do seu interesse que esse projeto continue.

Nesse projeto, faço a orquestra de frevo que desfila puxando o bloco, onde todos os alunos participam, quando chegam na praça, onde fica a concentração dos integrantes, o quê que eu faço, só alguns alunos mais experientes, aqueles que a gente já vem trabalhando a mais tempo, sobe para o palco e vão tocar com músicos profissionais [...] Nessas apresentações também considero como aulas, então você tem que se comportar assim, chegou a primeira coisa que o músico faz, monta o instrumento, afina, vai passar o som você tem que chegar lá e tem que ouvir para ter um bom som, o cara na passagem de som pede dá uma nota aí, olha está precisando de grave, está ouvindo. (DN, ISRAEL, 2018)

Formar uma orquestra para o carnaval é uma estratégia por onde deixa transparecer as ações do professor Israel na comunidade. Assim, seguindo o fluxo dessas ações, pode-se inferir que formar uma orquestra é o meio pelo qual o professor Israel busca se inscrever na comunidade de Planaltina. Ao participar da formação de músicos para manter viva algumas tradições, o professor Israel demonstra ser alguém da comunidade e que participa da formação da mesma, estabelecendo alianças com aquelas pessoas que gostam de manter vivas essas tradições culturais. Essas alianças podem representar um ganho para o projeto, pois se o projeto descontinuar essas atividades também podem deixar de ocorrer. Então, formar uma orquestra, um grupo de jazz, e outros grupos, é também “formar alianças”.

Para os alunos, tocar com músicos profissionais, utilizar aparelhagem de som que não costumam utilizar, se colocar no lugar de músicos profissionais, representa o contato com um novo aliado do professor Israel, assim, novas ações serão movidas nessa nova associação. Esses novos aliados, “músicos profissionais, aparelhos de

som, sonoplastas”, também agem na formação desses alunos. Como o professor Israel relata, nessas apresentações você aprende, vendo como o outro faz, como ele mostra, às vezes, como faz, ao ouvir seu som de outra forma nos aparelhos de som. Essa nova associação provisória também atua na formação desses alunos.

Ainda nesse mesmo sentido a professora Priscila relata a experiência de participar de atividades de formação para professores da Regional de Santa Maria,

[...] atualmente a Regional de Ensino de Santa Maria está com uma ação para professores das séries iniciais, onde oferecem seis oficinas para os professores escolherem três delas. A primeira parte, de 0 a 5 anos é destinada às crianças da creche e do jardim, e depois do primeiro ao quinto ano. Eu estava em uma dessas oficinas dando aula para eles, fazendo algumas dinâmicas, usando alguns elementos básicos da música, e constatei que a maioria não tem nenhuma noção sobre música. (DN, PRISCILA, 2018)

Essas ações estão inter(ligadas), mostrando na rede tal ligação pelo desenvolvimento de oficinas, que se tornam a própria ação do projeto. Ao se aliar a Regional de ensino de Santa Maria para participar dessas atividades de formação musical, a professora Priscila se torna porta voz do projeto na comunidade. Desta forma, ao mesmo tempo que o projeto se faz presente na comunidade, através da professora Priscila, ela também constitui novas alianças que influenciarão no projeto. As translações ocorridas nas inter(ações) entre os atores nessas práticas onde a professora diz fazer “dinâmicas usando elementos básicos da música” significa aquilo que a professora acredita que deveria ser desenvolvido como ponto de partida dos alunos na música. Assim, essas aprendizagens constituídas nessas inter(ações) pode favorecer com que esses professores desenvolvam práticas semelhantes com seus alunos e isso irá influenciar no projeto, uma vez que muitos desses alunos irá procurar, posteriormente, o projeto Santa Maria em Pauta.

Essa ação na própria sala de aula pode influenciar na continuidade do projeto. Nesses movimentos a professora Priscila parece compreender que a formação musical desses alunos pode começar desde os primeiros anos na escola, e continuada em todas as etapas da formação escolar. Em outras palavras, que aquele aluno que inicia seus estudos em música na escola possa ter a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos, seja na própria escola ou em outro espaço que seja pensado para isso, possibilitando aos alunos progredirem de acordo com o seu desenvolvimento.

De fato, é preciso formar alianças e criar vínculos com outros atores para levar a diante os projetos de bandas escolares. Outras estratégias observadas foram as associações dos projetos a entidades jornalísticas, canais de TV local, atores das redes sociais, como Facebook, Twiter. Há exemplo disso em matéria publicada no correio brasiliense com o título “professores se unem para oferecer aulas de música a jovens de Santa Maria”.

Figura 25 – Print de matéria publicada sobre o projeto Santa Maria em Pauta

The image shows a screenshot of a news article from the website 'CORREIO BRASILIENSE Cidades'. The article title is 'Professores se unem para oferecer aulas de música a jovens de Santa Maria'. Below the title, it says 'Desde a criação, o Santa Maria em Pauta tem mantido a média de 350 alunos anualmente'. The author is 'Irlam Rocha Lima' and the post date is '06/11/2017 06:00'. There is a large photograph of a music rehearsal or performance in a room with blue walls, with many young people playing instruments. To the right of the article, there is a sidebar with a green 'INSCREVA-SE' button, a link for 'MAIS INFORMAÇÕES: TVBRASILARUNJ', and a 'MAIS LIDAS' section listing four other articles with their dates and titles.

Fonte: <https://bit.ly/2zZZU4c>. Acesso em 14 de dezembro de 2018

Nesse caso, o Correio Brasiliense, uma entidade que se configura a partir das ações de vários atores, se torna momentaneamente um aliado do projeto Santa Maria em Pauta. Essa aliança causa efeitos no projeto Santa Maria em Pauta, como hipótese os associados do Correio brasiliense vão passar a conhecer o projeto Santa Maria em Pauta. Ainda como efeitos disso, essas ações ao serem publicizadas se materializam também como uma ação da SEEDF na comunidade onde o projeto está inserido, pois a banda compartilha das ações de educação escolar da SEEDF.

7.3 Da manutenção dos instrumentos musicais

Os projetos têm ação continuada devido às situações operacionais que ocorrem e porque os professores não medem esforços para resolver como, a manutenção dos instrumentos musicais, por exemplo. Sobre isso o professor Israel traz em seu relato que:

Faço a manutenção de uma parte dos instrumentos, e alguns vão ficando, não consigo ficar parado, na verdade, quando eu vejo um instrumento que não está legal e que eu não tenho verba, eu mesmo desmonto saxofone, flauta, clarineta. Também vou lá no Marx, que conserta instrumentos na Asa Norte. Às vezes, ele me passa como posso consertar alguma coisa mais simples (DN, ISRAEL, 2018).

Algumas ações em um primeiro plano podem passar despercebidas, mas quando os professores narram, eles as reconstróem. Por exemplo, dar manutenção nos instrumentos musicais é um processo artesanal que cada um toma para si esta responsabilidade, uma vez que a ideia é fazer o que estiver dentro do seu alcance para que a banda funcione. Assim, a participação de alunos nas apresentações está diretamente relacionada com a continuidade e manutenção do projeto. Dar manutenção também pode significar a formação na prática a partir das tensões que esse professor vivencia no espaço do projeto, como é o caso de luthieria em instrumentos de sopro. Esses reparos técnicos feitos pelo próprio professor são pelo que deixa transparecer os interesses que o movem, não se deixando afetar facilmente por um sistema que nem sempre produz ações da maneira que ele espera e precisa. Ou seja, ficar esperando que a escola, a SEEDF tome providencias, às vezes, poderá acarretar na descontinuidade do projeto.

Esse movimento persuasivo aparece na descrição "vou lá no Marx, que conserta instrumentos na Asa Norte". Para que o projeto aconteça, aparece aqui um "nó ligante", qual seja conhecer pessoas na comunidade que possa colaborar de alguma forma com a manutenção do projeto. Os atores envolvidos na rede ultrapassam os muros da escola, a comunidade escolar, pessoas como o Marx que conserta instrumentos em outro bairro da cidade. Marx se mostra como alguém que se dispõe a ensinar o professor Israel a consertar "alguma coisa mais simples" no instrumento. Vista pela perspectiva da TAR, Marx é um ator que é arregimentado como uma aliança profissional para que o projeto da banda continue funcionando.

Para tanto, como ocorre em projetos escolares que nem sempre dispõem de verbas para manutenção e resultados rápidos, professores como Israel fazem pequenos investimentos financeiros do seu próprio salário, ou então, algum tipo de parceria, como parece ser o caso.

Outros atores também são arregimentados pelos professores, que acabam se associando aos projetos para transladar seus interesses na comunidade onde os projetos funcionam. O professor Israel conta como conseguiu comprar instrumentos para a banda do CED 01 de Planaltina.

Eu apresentei a um político, um deputado, um projeto para aquisição de instrumentos, ele olhou achou interessante e fez uma emenda parlamentar, só que a gente pensa que emenda parlamentar é o seguinte, fez a emenda vai sair rapidamente, na verdade não é, aquilo é só uma intenção que você pode usar aquele dinheiro ali, então lá vai eu correr atrás de tudo para tentar ver se essa emenda se tornava instrumento. Bom, para conseguir fazer virar instrumento, foram três emendas, fiz uma e chegou na SEEDF não se concretizou a compra dos instrumentos, olha que mandei toda a documentação, o que pedia eu fui fazendo, mandei tudo e os instrumentos não chegaram. Fiz uma segunda e deu problema porque a pessoa que propôs, deixou de ser parlamentar, daí novamente se perdeu. Bom, depois de ida e vindas, a emenda prosseguiu e nessa emenda a gente conseguiu chegar ao final, mais foi feito, assim, não foi diretamente pela SEEDF, a emenda veio para a administração regional de Planaltina, e na própria emenda a administração deveria encaminhar diretamente para a escola, então com isso facilitou porque a administração de Planaltina aceitou que eu participasse de todo o processo da aquisição dos instrumentos, então chegava em uma seção, professor está faltando fazer um orçamento, eu saía e fazia os orçamentos, isso facilitava também o acompanhamento do processo. Durante esse processo, fiquei indo um ano na administração em média duas, três vezes na semana, até que quando chegou os instrumentos. Eu quem fui o responsável por receber, porque quem iria receber, chega lá tem um trompete e o cara não sabe nem o que é um trompete, ou se a marca coincide com o que foi adquirido, então todos os instrumentos que chegaram, foram autorizados só depois que eu fui lá e olhava e dava o aval. Eu demorei aí uns três anos trabalhando especificamente para conseguir esses instrumentos, cheguei ao final desse processo, graças a Deus eu comprei dessa emenda parlamentar 28 instrumentos (DN, ISRAEL, 2018).

Essas associações provisórias entre professores e atores do legislativo é uma forma de ambos serem beneficiados pelas ações conjuntas. Para o professor, representa a possibilidade de conseguir adquirir instrumentos musicais, a partir da inclusão de outro elemento nessa rede, que é a emenda parlamentar. É a partir dessa emenda, que os recursos financeiros poderão ser liberados, sendo destinados a SEEDF, ou enviados diretamente para a escola.

Como o professor Israel (2018) explica, é um “processo moroso”, mas que no final vale a pena, pois foi a partir dessa associação que ele conseguiu comprar um

número considerável de bons instrumentos musicais para o projeto. Por outro lado, associar-se ao professor, enviando ao projeto uma emenda parlamentar para a compra de instrumento torna o deputado conhecido na comunidade, revelando alguém que naquele momento se interessa pela música e pelo social com a música.

Para que essa associação possa ocorrer, os projetos têm que arregimentar pessoas da comunidade e causar efeitos na comunidade. É a partir disso, que pessoas ligadas ao legislativo do DF bem como outros atores decidem se associar. Essa translação tende a beneficiar ambos, caso contrário não se concretizará. Assim, a banda do CED 01 se confunde com a própria história da cidade, o que quer dizer que tais associações podem promover a translação de interesses naquela comunidade.

Ainda sobre a arregimentação de aliados na SEEDF, professor Adailton do CEF 02 relata:

A gente conseguiu depois de mais de 20 anos de secretaria de educação pela primeira vez, adquirir um instrumental novo. Mérito de uma pessoa que nem é da área, que é a Carmem que estava respondendo pela organização do 7 de setembro, daí eu falei com ela, a gente precisa de um instrumental novo, porque a gente passa vergonha no desfile, porque um desfile nacional, a gente vai com instrumento amarrado, pele furada, poxa a nível nacional, enquanto que as bandas particulares passam com instrumental novo, uniforme novo, aí ela falou: olha Adailton se depender de mim esse ano a gente vai adquirir instrumental para as bandas, nem que pra isso a gente deixe de fazer o desfile de 7 de setembro pra comprar material. Daí ela conseguiu comprar e nós conseguimos material para uma banda média, algumas outras bandas que já tinham mais instrumentos, conseguiram alguns para acrescentar ao que já tinha, foi o caso do Israel lá de Planaltina, Priscila e Luiz. Com isso, a gente tem hoje um material bom, pode se dizer, é novo, é chinês, a qualidade não muito boa, mas é novo, é melhor do que a gente tinha antes (DN, ADAILTON, 2018).

Para conseguir adquirir instrumentos musicais o professor Adailton teve que participar de uma intensa negociação até se concretizar a compra dos mesmos. A compra dos instrumentos foi possível devido a aliança entre o professor Adailton e a organizadora do evento cívico “sete de setembro”. Nesse caso, o interesse do professor Adailton era adquirir instrumentos para a banda, o que diferia do interesse da responsável pela organização do sete de setembro, porém passam a ser comuns, quando se percebe que, para realizar um bom evento no desfile do sete de setembro, era preciso contar com uma boa performance das bandas, o que só seria possível com a troca dos instrumentos. Assim, os organizadores do evento fazem tais

aproximações para que os instrumentos sejam adquiridos, concretizado assim, os interesses comuns.

Comprar instrumentos pode parecer uma simples tarefa, uma simples ação, porém ao observarmos com mais profundidade podemos perceber que não. Esses nós ligantes entre o professor Adailton e os organizadores do evento não são únicos, há uma rede que mostra outros acontecimentos. Ao decidir comprar os instrumentos, a organizadora do evento teve de buscar outras parcerias com atores dentro SEEDF. Dentre esses atores, podemos destacar pessoas que trabalham em cargos administrativos na SEEDF, Secretário de Educação, GDF, empresas interessadas em vender os instrumentos, documentos de compras e autorização, entre outros. De fato, uma série de ações desenvolvidas por diversos atores. Se em algum momento um desses atores não tivesse agido como esperado, não se tornasse um aliado, possivelmente a compra não seria concretizada.

7.4 Das práticas educativo-musicais nos projetos de bandas escolares

As práticas educativo-musicais na banda escolar têm ocorrido de forma bem dinâmica. Essa dinâmica tem se dado pelas inter(ações) entre os diversos atores no cotidiano dos projetos. Quando digo atores, estou compreendendo os professores, os pais dos alunos, os métodos de leitura e de instrumentos, os instrumentos musicais, e a própria música.

O início na banda eu começo com um método mesmo, a questão de instrumento de boquilha, bocal [...] Ensino ele a montar a boquilha e ele fica uma semana com a boquilha soprando, depois aquelas técnicas mesmo de métodos, aí você tenta cantar uma musiquinha na boquilha, apertando mais a palheta, afrouxando mais, tocando mais grave e mais agudo, entre outras (DN, LINCOLN, 2018).

As práticas musicais nas bandas estudadas têm sido mediadas pela utilização de métodos e também apostilas montadas pelos professores. O “*modus operandi*” dessas ações práticas na banda se relaciona com os objetivos do grupo e do professor. Assim, essas práticas são influenciadas pela necessidade que a banda tem de fazer apresentações e arregimentar aliados, ou seja, tocar em público e se fazer presente na comunidade. Esse movimento pode canalizar forças para manter o projeto em andamento. Em Abreu (2016, p. 128), que estudou a trajetória de vida do

educador musical do DF, Levino de Alcântara, é possível perceber que as apresentações eram uma estratégia utilizada com o objetivo de se fazer presente na comunidade, pois o próprio Levino indaga, “se o povo não ouvir como vão gostar de ajudar as escolas”? Ou seja, o referido educador musical parecia acreditar que a força para continuar os projetos musicais estaria nas alianças formadas entre o projeto e a comunidade, através das apresentações.

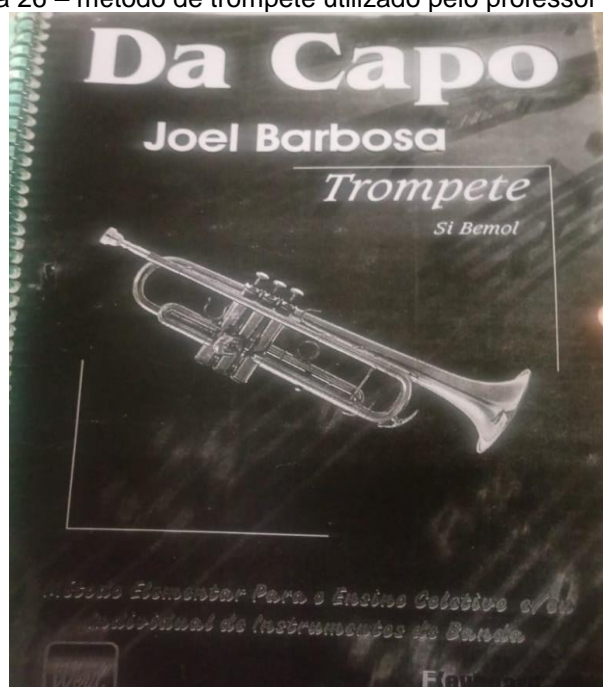
Desta forma, para que essas apresentações possam ocorrer, os professores tendem a utilizar estratégias e materiais para que os seus alunos possam o quanto antes aprender o repertório da banda. Como o professor explica: o aluno já começa a aprender o repertório assim que entra na banda. Uma dessas estratégias é a utilização de métodos de ensino focados na leitura e aprendizagem do instrumento. A utilização desses métodos vai depender da necessidade de cada aluno e da própria banda. O professor Israel (2018), relata que não costuma utilizar um método específico, pois é “no dia a dia que ele vai percebendo o que o aluno está precisando aprender”. Desta forma, ele adapta os métodos de acordo com a necessidade da banda. Mas, às vezes, ele tem que partir direto para o repertório. Diante disso, muitas vezes, o aluno já aprende a embocadura, a leitura de partitura utilizando-se do próprio repertório.

Nesse cenário, esses métodos de ensino tornam-se atores capazes de alterar a forma com que as práticas se materializam, sendo um aliado do professor na iniciação do aluno no instrumento musical. É a partir dos métodos que os professores ensinam a forma de tocar cada instrumento musical. Os métodos como atores no processo de ensino e aprendizagem costumam ser utilizados de acordo com os interesses do professor naquele momento, ou seja, não é tudo que está proposto neles, que os professores irão utilizar. Por esse motivo, é comum os professores adaptarem os métodos às necessidades da banda. Como o professor Lincoln narra, começar os exercícios iniciais com o método e já incluir o repertório. Significa que é necessário aprender minimamente o repertório da banda para que se possam fazer apresentações. A aprendizagem de um repertório mínimo é realidade das bandas musicais do país (CAMPOS, 2008; SILVA, 2012; SILVA, 2014). Isso se deve às compreensões de que banda só é banda quando faz apresentações, ou seja, os feitos de uma banda escolar estão na execução de peças musicais em grupo. A formação musical e as transformações na constituição dos alunos a partir dessas inter(ações) em um primeiro momento, tendem a ser desconsideradas.

No projeto Santa Maria em Pauta, os professores geralmente constroem apostilas e material para utilização nas aulas. Esse material de acordo com o professor Ederson, é feito a partir da adaptação de métodos de instrumentos variados e também de apostilas utilizadas na EMB. Às vezes, esse material é bem específico, pois pode nortear as atividades musicais do ano, que são pensadas para convergir no grande evento realizado pelo projeto que tem o nome de “Santa Maria em Pauta”. No Santa Maria em Pauta, os professores relatam que utilizam o sistema de monitorias, para que os alunos que têm mais tempo no projeto possam auxiliar e acompanhar aqueles que estão iniciando no projeto. Isso, de acordo com os professores, visa criar vínculos entre os alunos e o coletivo do projeto. Essas inter(ações) entre os alunos, que estão iniciando e os que já estão na banda, é uma estratégia que pode afetar mutuamente os alunos, uma vez que, ensinar é também aprender.

Dentre os métodos citados pelos professores nas práticas cotidianas temos,

Figura 26 – método de trompete utilizado pelo professor Lincoln



Fonte: Do autor

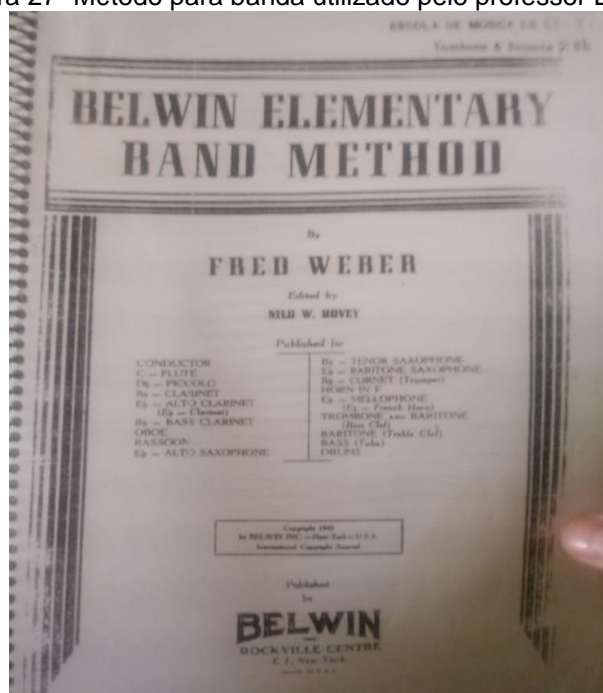
O método para trompete Da Capo, do professor e pesquisador, Joel Barbosa, direciona os alunos ao conhecimento do dedilhado no instrumento musical, e depois disso, condiciona a aprendizagem do instrumento, a realização de uma série de exercícios que são progressivos. Desta forma, os primeiros exercícios são realizados em semibreve e progressivamente vai inserindo as demais figuras de tempo até

chegar a semifusa. Juntamente aos exercícios são apresentadas também algumas músicas que são de acordo com os exercícios de cada seção. Nesse repertório são inclusas músicas do folclore brasileiro como, por exemplo, boi da cara preta, marcha soldado, Jingles Bells, entre outras. O método também propõe de forma direta aos alunos o conhecimento básico de teoria musical. Assim, os alunos são levados a conhecer o que é a pauta, as claves, fôrma de compasso, sinas de alteração e de dinâmicas.

De acordo com Silva (2014), o método DA CAPO é o mais utilizado por bandas escolares em Goiás, sendo este uma adaptação de métodos americanos. O que favorece o trabalho do professor com o método DA CAPO, é que ele possui um exemplar para cada instrumento da banda. Dessa forma, é possível trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo e o método ainda contempla aprendizagens sobre a história dos instrumentos bem como uma grade com a qual o professor pode acompanhar o desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

Outro método que faz parte das práticas musicais da banda do CEF 11 é o Belwin Elementary Band Method.

Figura 27- Método para banda utilizado pelo professor Lincoln

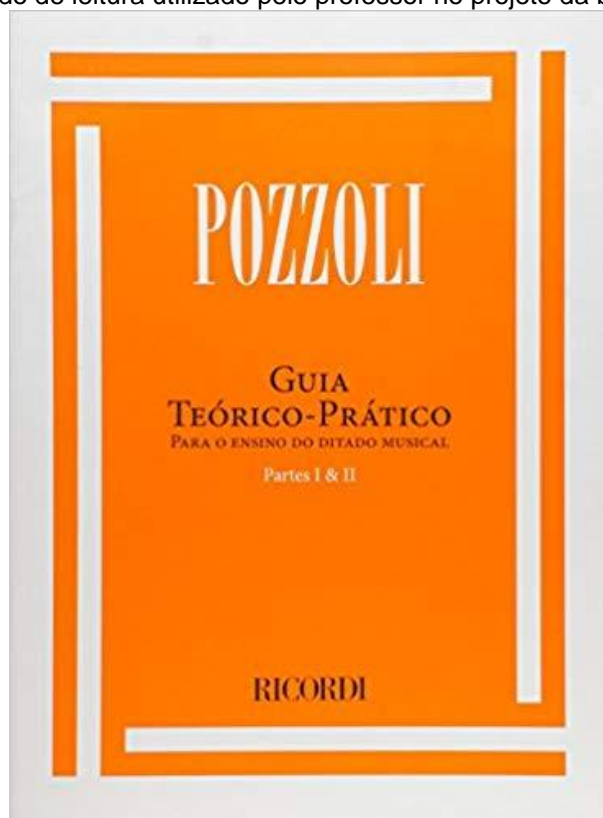


Fonte: Do autor

Para o professor Lincoln, esse método lhe ajuda a trabalhar a banda como um todo, pois ele não tem dificuldade de ficar transpondo todos os exercícios que ele realiza nas aulas. Por serem pensadas para banda marcial, suas atividades e lições são direcionadas para esse tipo de formação musical, apresentando repertórios e formas de tocar, específicas para esse tipo de formação.

Outro elemento que influencia as práticas formativo-musicais na banda, é o método de leitura Pozzoli. Esse método auxilia os alunos nas práticas na banda, fazendo com que eles desenvolvam a leitura de partituras musicais para poder tocar as peças musicais executadas pela banda. De acordo com o professor Walber, ele costuma utilizar esse método no início das práticas do projeto, mesmo não sendo o grande objetivo da banda tornar o aluno um exímio leitor de partitura, pois o mais importante é compreender um pouco para poder executar o repertório.

Figura 28- método de leitura utilizado pelo professor no projeto da banda da CEF 03.



Fonte: Do autor

Ainda sobre as práticas, foi possível identificar outros atores que se relacionam nesse cenário. A professora Priscila cita as concepções de ensino coletivo de Suzuki

que suas concepções de educação musical escolar e as práticas coletivas no projeto Santa Maria em Pauta são mediadas por essas concepções.

Ainda sobre as concepções de educação musical escolar, o professor Israel relata que trabalha a música como linguagem:

Pensando que é como se fosse o aprender da fala. Então primeiro é a imitação, o pai fala uma palavra a mãe fala ali e a criança vai imitando, daqui a pouco sai uma palavra, então daqui a pouco está falando. Então aqui com os alunos a primeira coisa é que eu não vou direto para a teoria, essa coisa de tem que saber teoria musical, primeiro ele vai aprender a falar com o instrumento, eu vou ali e já dou o instrumento para ele, então ele já fica animado com essa coisa de já ter o instrumento na mão para ele tocar, então eu vou e falo, vamos tentar aprender a falar com o instrumento, aí nesse momento, nessa fala eu vou conduzindo as teorias musicais, sem muita escrita, sem muita preocupação vou falando sobre o grave o médio o agudo, como é que faz, como é timbre, vou colocando os elementos do som ali, vou trabalhando com eles juntamente com o instrumento, trabalhamos a forma de produzir o som no instrumentos.

Observo com o relato do professor que as práticas na banda têm uma sustentação, um modo de agir que está relacionado às concepções de educação musical que os professores foram criando ao longo das suas experiências de vida-formação com música. Para o professor Israel, a utilização de um instrumento musical pode ser associado à linguagem materna da criança. Ele parece conceber as práticas na banda de música como uma associação familiar, onde a formação é fruto das inter(ações) que ocorrem entre os membros dessa família. Desse modo, na banda ele concebe a música como uma linguagem que pode ser aprendida, compartilhada, e o instrumento é a estratégia para que esses alunos aprendam conversar entre si e com o mundo. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre respeitando o ritmo natural de cada um dos alunos, o importante é que de alguma forma, o aluno que participa do projeto aprenda a “falar por meio do instrumento”.

Há ainda outras associações e inter(ações) na banda de música. Entre as quais identifico um tripé: professor, aluno e música. Nessa relação, o instrumento é onde o aluno vai projetar o que ficou da relação entre ele, o professor e a música. Nesse sentido, o professor Adailton relata que:

Então, você vai pegando isso também com o aluno. É um retorno que o aluno traz para você, mas a princípio assim: tudo que você vai fazer é procurar informações com outras pessoas, não é? Trompete por exemplo: eu nunca tinha visto a escala do trompete, tive que ir atrás da escala do trompete para saber como que fazia. E assim, muito do que eu aprendi, foi observando o professor Limeira que foi o meu espelho. Porque apesar de fazer parte de

uma banda militar, de já tocar, mas como professor, meu primeiro contato foi com a banda de música de Planaltina, onde tive que construir meu caminho. (DN, ADAILTON, 2018).

Nessa inter(ação) entre o professor, aluno, e a música, que se materializa na forma da música executada no instrumento, todos são afetados. No relato do professor Adailton, observei que para aprender a ensinar o trompete, ele buscou interagir com outras pessoas. E foi o que ele fez para aprender um pouco do como ensinar um aluno a tocar um instrumento. Esse saber ensinar é um saber interagir com o aluno para que este possa compreender como utilizar o instrumento musical para materializar aquela música que ficou da sua relação com o professor da banda.

7. 5. Feitos e efeitos das ações dos atores que se relacionam com os projetos de bandas escolares

Os feitos ou efeitos são os resultados das inter(ações) performáticas dos atores no processo de construção das coisas. E nesse caso, a construção dos projetos de bandas escolares. São nesses feitos e efeitos, que são materializadas as ações dos sujeitos, ou seja, o que ficou de suas ações. Assim, busco descrever um pouco do que tem ficado das ações de professores e outros atores nos projetos de bandas escolares, ou seja, os efeitos e feitos.

Como feitos na educação musical escolar, diria que é a própria presença da música nas escolas de educação básica. Ao realizar um encontro com a SUBEB, mais precisamente, com o setor responsável pela aprovação e acompanhamento de projetos especiais no Ensino Fundamental II da SEEDF, pude entender, com a conversa, que esses projetos têm sido concebidos como a efetivação da educação musical escolar. Tanto que, para serem aprovados, estes devem estar de acordo com os pressupostos do Currículo em Movimento do DF (2012), documento norteador da Educação Pública do DF.

Os efeitos e feitos das inter(ações) que têm ocorrido nos projetos de bandas escolares têm se dado de diversas formas. Uma delas é a inserção de alunos que estudaram nos projetos em outros espaços onde a música se faz presente como graduação em música em Universidades, EMB, corporações militares, e projetos de bandas de outras escolas.

Tem alunos já interessados que vão para a escola de música para pegar um conhecimento maior, já tem alunos que estão fazendo faculdade de música, tem alunos que pensam em se profissionalizar na área de música, ou seja, fazendo concurso para a banda militar ou mesmo faculdade de música e isso já é uma realidade aqui (DN, ADAILTON, 2018).

No relato, o professor Adailton conta que alguns de seus alunos tem buscado outras instituições de ensino para adensar seus estudos. Segundo o professor, as atividades no projeto têm contribuído para que alguns alunos se profissionalizem na área da música.

Nessa mesma direção, a professora Priscila, do projeto Santa Maria em Pauta, relata que quando chega a hora de os alunos deixarem o projeto, alguns deles acabam indo participar de atividades musicais em corporações militares e no exército.

Os professores parecem compreender que a força dos projetos está nos efeitos causados pelas práticas educativo-musicais ali realizadas. Em conversa com o setor responsável pelos projetos especiais no Ensino Fundamental II me foi dito que, uma das coisas que é levada em conta para a aprovação do projeto, é a abrangência do mesmo, que a SEEDF mede tal necessidade pela quantidade de alunos que o projeto atende, além de outras ações que possam aparecer. Desta forma, há quase uma obrigatoriedade de que o projeto cause algum efeito na comunidade em que se encontra. Esses efeitos também servem para arregimentar aliados na comunidade e na própria SEEDF. Sobre essas ações o professor Israel relata que.

Foi aí que em 2007 criei o Bloco de Carnaval de Rua SEM EIRA NEM BEIRA e a orquestra de Frevo Valter Feitosa, a orquestra é formada por alunos da Banda e músicos da cidade. Durante o período de férias aqueles alunos que quiserem, não é obrigado, eles vêm para a sala de aula da Banda e ensino, ensaio músicas Carnavalescas como Frevo, marchinhas e sambas. (DN, ISRAEL)

Ao propor essas atividades, mesmo em período de férias, além das atividades de formação musical na escola, o professor Israel busca ampliar esse espaço de prática musical com a prática musical no bloco de carnaval da cidade onde ensina banda. Isso também tem causado efeitos na comunidade, prova disso é que esses grupos musicais criados na escola incorporaram os eventos culturais da comunidade, tanto que isso está registrado no sistema de cultura da Secretaria de Cultura do DF

7.6 O Desfile em comemoração a Independência do Brasil

Brasília é a capital do país e talvez por isso que as comemorações da independência do Brasil ganham tanta visibilidade no DF e conseqüentemente no país. Essa visibilidade que se constitui na dinâmica das ações de diversos atores tem criado associações provisórias entre esses atores e os projetos de bandas escolares, o que tem contribuído para a continuidade dos mesmos.

A preparação para o desfile começa praticamente no início do ano, pois é quando os professores, juntamente com os alunos já começam a pensar no desfile. Pude acompanhar alguns ensaios da preparação para o desfile do ano de 2018. Nesses ensaios, procurei ver a dinâmica das ações e outros atores envolvidos para realização do desfile. Vale ressaltar que nessa data, as escolas também acabam sendo representadas no desfile, o que contribui para dar visibilidade a escola.

No dia 25 de agosto de 2018 participei do ensaio para o Sete de Setembro no CEF 11 do Gama. Na ocasião participaram do ensaio os alunos da banda do CEF 11 e também do Santa Maria em Pauta. Essa organização é discutida com a SEEDF juntamente com as escolas e professores. Segundo os professores, a ideia de participarem juntos foi devido à facilidade para a realização dos ensaios, além de questões de uniforme. Desta forma, as bandas se organizaram da seguinte forma: CEF 11 com Santa Maria em Pauta e CED 01 com CEF 02. Observei também que os alunos do CEF 11 e do Santa Maria em Pauta tem uma faixa etária semelhante, entre 9 a 14 anos, enquanto que as bandas do CED 01 de Planaltina e o CEF 02 do Guará, são compostas por alunos do ensino médio e alguns ex alunos das escolas, assim, a faixa etária varia bastante, tendo alunos entre 15 e 19 anos. Ressalto que o projeto do CEF 03 não participou das organizações e nem do desfile do sete de setembro. Pelas minhas observações, o projeto ainda não conta com um grupo de alunos preparados para apresentações, talvez isso se deve ao pouco tempo que o projeto se encontra em funcionamento.

7.6.1. Os ensaios

Nesse processo de acompanhamento, ao chegar na escola vejo que os alunos vão chegando aos poucos, talvez pelo fato de ser um final de semana. Como a escola

fica em uma região próxima à divisa com o Estado de Goiás, alguns alunos moram em cidades nesse Estado e têm que pegar ônibus para se deslocar até a escola. Segundo os professores, isso acaba influenciando no rendimento desses alunos, tanto nos ensaios como no desfile, pois levantam muito cedo e, às vezes, não fazem a primeira refeição do dia.

Após a chegada da maioria dos alunos do CEF 11 e antes de chegar os alunos do projeto do Santa Maria em Pauta, o professor Lincoln iniciou o ensaio com seus alunos pois, segundo o mesmo, além do sete de setembro eles participariam também de um concurso de bandas no Estado de Goiás. Ao dar início ao ensaio, observei que ele organizou os alunos em círculo, distribuindo nele todos os naipes. Após todos se organizarem, eles começaram a tocar a música “Aquarela Brasileira de Ary Barroso”. Esse arranjo permitia que todos os naipes de instrumentos pudessem solar em algum momento. A seguir apresento trecho dos arranjos utilizados no referido ensaio.

Figura 29- Grade do arranjo de Aquarela do Brasil tocado pela banda do CEF 11 e Santa Maria em Pauta no sete de setembro.

Score

AQUARELA DO BRASIL

Ary Barroso

The image displays a comprehensive musical score for the piece 'Aquarela do Brasil' by Ary Barroso. The score is arranged for a large ensemble, including a full orchestra and a large band. The instruments listed on the left side of the score are: Flute 1, Flute 2, Oboe 1, Oboe 2, Clarinet in B-flat 1, Clarinet in B-flat 2, Bassoon 1, Bassoon 2, Soprano Sax, Alto Sax 1, Alto Sax 2, Tenor Sax, Baritone Sax, Horn in F 1, Horn in F 2, Trumpet in B-flat 1, Trumpet in B-flat 2, Trumpet in B-flat 3, Trombone 1, Trombone 2, Trombone 3, Tuba, Snare Drum, Crash Cymbal, Bass Drum, Harp, Piano, Violin I, Violin II, Viola, Cello, and Contrabass. The score is written in 4/4 time and includes various dynamic markings such as *f*, *mf*, and *mp*. The score is presented in a standard musical notation format with multiple staves for each instrument.

Fonte: Do autor

Outra peça tocada pela banda do CEF 11 do Gama foi a música tema do filme Avengers. Essa peça fazia parte do repertório que seria executado no concurso de bandas do Estado de Goiás.

Figura 30 – Partitura da música tema do filme Avengers, executada pela banda do CEF 11 do Gama no concurso de bandas em Goianira Goiás.

The Avengers

Alan Silvestri, Arr. Michael B.

The image shows a musical score for the 'The Avengers' theme. The score is written for a band and includes the following instruments and parts:

- Flute:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Clarinet in B♭ 1:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Clarinet in B♭ 2:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Alto Sax.:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Tenor Sax.:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Horn in B♭:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Trumpet in B♭:** Treble clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a whole rest for the first four measures.
- Trombone:** Bass clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes.
- Euphonium:** Bass clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes.
- Tuba:** Bass clef, 4/4 time, dynamic *mf*. The staff contains a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes.
- Percussion:** Indicated by a drumstick icon, 4/4 time. The staff contains a whole rest for the first four measures.

Fonte: Do autor

Depois de passar a peça três vezes com os alunos, o professor convidou a descansarem um pouco até a chegada dos alunos da banda Santa Maria em Pauta. Nesse momento, observei que algumas pessoas da comunidade, possivelmente pais de alunos estavam presentes no ensaio. Após a chegada dos alunos do Santa Maria em Pauta, os professores optaram por ensaiar na rua na frente da escola. Nesse dia

um dos professores do Santa Maria em Pauta não compareceu por motivos de saúde, cabendo ao professor Ederson e a Monitora assumirem o ensaio geral.

O objetivo do ensaio era afirmar o repertório memorizando-o sem a utilização da partitura bem como tocar e marchar ao mesmo tempo. Foi possível observar que alguns alunos tinham dificuldade de fazer as duas coisas simultaneamente. Para tentar solucionar isso, os professores treinavam em separado, ora tocavam e ora marchavam, até que aos poucos estes iam melhorando a performance. Nesse momento, observei a presença de uma monitora que trabalha no Santa Maria em Pauta e também a presença de uma professora de português que ajuda na banda ensaiando as alunas da comissão de frente da banda, as balizas. Após ensaiarem diversas vezes, os professores finalizaram o ensaio, pois já eram quase onze horas da manhã e o sol está ficando muito quente.

Nesse mesmo dia, no período vespertino, participei do ensaio das outras duas escolas, o CED 01 de Planaltina e o CEF 02 do Guará. Consegui acompanhar o ensaio apenas da banda do CEF 02 do Guará, pois o CED 01 de Planaltina não compareceu ao ensaio. Segundo o professor Israel, que trabalha com a banda da escola, o motivo do não comparecimento foi a falta de disponibilidade de transporte por parte da Regional de Ensino de Planaltina e, conseqüentemente da SEEDF. O motivo do ensaio naquela localidade era para que um grupo de alunos do CIEF pudesse ensaiar juntos, uma vez que iriam acompanhar o desfile seguindo a banda.

Como a banda do CED 01 não compareceu, o professor Adailton deu início ao ensaio. As duas bandas executariam o Hino da Independência. Assim, com a certeza do que a outra banda não viria, o professor Adailton compartilha comigo que uma das grandes dificuldades do projeto, é a falta de transporte para os deslocamentos da banda nas apresentações. Em seguida, deu início ao ensaio, porém nem todos os alunos estavam presentes, segundo ele, por ser um sábado à tarde. No ensaio, observei que os alunos eram maiores em comparação àqueles da banda do CEF 11 do Gama, talvez por isso que eles demonstravam bastante autonomia para afinar os instrumentos e até observar correções na execução do repertório. O repertório foi executado com o auxílio da partitura, e as dúvidas que iam surgindo eram compartilhadas pelo professor e os alunos que, como disse, tinham autonomia para compartilhar suas percepções sobre a execução da peça. Assim, eles passaram três

vezes e gravaram em vídeo a execução para que os alunos do CIEF pudessem ver e ensaiar, pois também não haviam chegado no horário.

Figura 31 – Grade do arranjo do hino da independência executado pelas bandas CEF 02 e CED 01

Série Hinos do Brasil

Partitura Completa
Duração aproximada: 4'24"

Hino da Independência

para canto e banda

Música de Don Pedro I
Poema de Evaristo da Veiga
Instrumentação de Francisco Braga

Allegro (Tempo de Marcha) ♩ = 120

The musical score is arranged in two main sections. The first section includes staves for Piccolo, Flautas 1, 2, Oboés 1, 2, Fagotes 1, 2, Clarineta E (Apontada) 1, Clarinetas B 2, 3, Clarineta Baixo, Sax. alto E 1, 2, Sax. tenor B 1, 2, Sax. barítono E, and Canto. The second section includes staves for Trompas F 1, 2 and 3, 4, Trompetes B 1 and 2, 3, Trompetes B 4, 5 (*opcional), Trombones 1 and 2, 3, Bombardino, Tuba, Contrabaixo, Timpanos, Teclados (Xilofone, Bateria), Caixa, and Pratos/Bumbo. The tempo is marked as Allegro (Tempo de Marcha) with a quarter note equal to 120 beats per minute.

* para opções para trompas, sigla para as séries para trompas em B, escritas do vento para o conjunto de Hinos de Santa República

Funarte, Ministério da Cultura, 2008
SHB0004 - Hino da Independência / Impresso no Brasil
www.funarte.gov.br / projbandas@funarte.gov.br

7.6.2. É chegado o dia: O desfile alusivo ao dia da Independência

A fim de participar do Desfile alusivo ao Sete de Setembro, consegui com o professor Ederson, o telefone da pessoa responsável pela organização na SEEDF. Isso me permitiu acompanhar de perto a atuação de professores, alunos e outros atores no dia do desfile comemorativo.

Após a confirmação da responsável da SEEDF pela organização do desfile, conversei com o professor do CED 01 de Planaltina sobre a possibilidade de acompanhá-los. Com permissão concedida, no dia do desfile saímos de Planaltina por volta das 4h e 30 minutos com chegada prevista no Plano Piloto as 6 horas da manhã. A concentração das bandas e de outros projetos da SEEDF ocorreu na torre de TV de Brasília. Após os alunos tomarem o café da manhã, começamos a organização para prosseguir a Praça dos Três Poderes, local de concentração para a partida do desfile. Observei que as bandas de cada escola contavam com auxílio de pessoas da própria escola ou ainda da Regional de Ensino onde a escola está localizada. Essas pessoas ajudavam na organização dos alunos, a carregar instrumentos, na distribuição dos lanches, e em outros imprevistos que, às vezes acontecem nesses momentos de apresentação.

Como descrevi antes, as bandas do CEF 11 do Gama e Santa Maria em Pauta desfilaram juntas, da mesma forma as bandas CED 01 de Planaltina e CEF 02 do Guará. Como não era a primeira vez que as bandas participavam juntas de atividades dessa natureza havia uma inter(ação) entre os alunos. Observei pela alegria demonstrada no reencontro de muitos desses alunos e na forma de se cumprimentarem, nas várias fotos tiradas juntos, nos grupinhos que se formavam entre os alunos para executarem músicas de seus repertórios, entre outras ações.

O momento que antecede ao desfile parece ser mais marcante para os alunos do que o próprio desfile. Observei que os professores juntamente com seus alunos buscavam realizar os últimos acertos no repertório, na afinação dos instrumentos, na organização dos alunos em filas, estando sempre atentos a outras questões que pudessem aparecer. O tempo de espera foi de cerca de uma hora. Nesse tempo os alunos formavam pequenos grupos para executarem músicas dos seus repertórios. Essas inter(ações) ocorriam principalmente entre os alunos do CEF 02 do Guará e CED 01 de Planaltina. Tal execução, não contava com a orientação do professor, os

alunos se aqueciam tocando músicas como, Dancing Queen da banda ABA 1976 e Havana Camila Cabello 2018.

Figura 32 – Alunos do CED 01 e CEF 02 em momento de interação antes do início do desfile

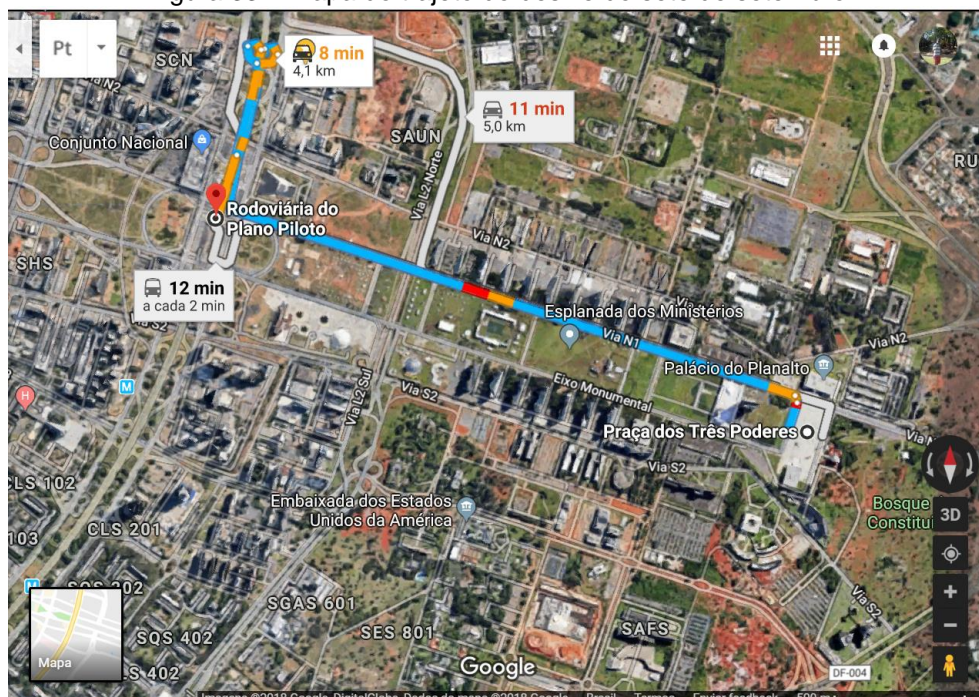


Fonte: Do autor

Durante a execução em círculos, os alunos tocaram os arranjos que faziam parte do repertório de sala de aula e outras apresentações. Durante a execução os alunos tocavam de ouvido, ou seja, pelo que haviam memorizado do arranjo que costumam tocar nas apresentações. Observei que dentre esses alunos, alguns se colocavam como organizador, e ditavam a hora de começar e acabar a execução. Outras vezes determinavam ao grupo, quem deveria realizar um improviso. Percebi que os alunos já demonstravam algum conhecimento maior sobre escalas e tonalidade musical, pois as improvisações eram realizadas de acordo com a criatividade de cada um, e sempre respeitando a tonalidade e as escalas que estavam sendo executadas naquele momento.

Depois de uma hora foi dado início ao desfile, cujo trajeto pode ser observado no mapa abaixo:

Figura 33 – Mapa do trajeto do desfile do sete de setembro.



Fonte: Google maps, adaptação do autor

O trajeto percorrido se inicia na Praça dos Três Poderes e percorre a Via N1 passando pelo Palácio do Planalto, pela Esplanada dos Ministérios se encerrando poucos metros antes de chegar na rodoviária do Plano Piloto.

Nesse trajeto a banda executava seu repertório como parte do desfile. Percebi que era difícil para alguns alunos, pois, o ritmo era bem acelerado, devendo o aluno marchar e tocar ao mesmo tempo. Ao acompanhar de perto, foi possível perceber que os projetos de bandas eram reconhecidos como projetos sociais e de formação musical na escola. Compreendo dessa forma, pois o próprio anúncio feito nos altofalantes dizia que esses projetos eram importantes, pois oportunizavam a jovens de comunidades mais vulneráveis estudarem música e um instrumento musical. Naquele momento, ficou claro que esses projetos são importantes para SEEDF e, consecutivamente, são tratados como uma política pública de educação musical escolar. Porém, recordo o relato dos professores que dizem que infelizmente os projetos quase sempre, são lembrados apenas nas festividades do Sete de Setembro. Há alguns anos, esse tem sido o momento em que eles têm conseguido mais atenção por parte do poder público. Tanto que, para esse evento a SEEDF disponibilizou para cada escola uma quantia em dinheiro para que os projetos pudessem se preparar para esse evento. É com esse dinheiro que os professores podem comprar palhetas,

efetuar a manutenção de instrumentos, entre outras pequenas coisas. De certo modo, para se prepararem para as apresentações do Sete de Setembro, alusivas ao dia da Independência do Brasil.

Figura 34 – Alunos do CED 01 e CEF 02 no momento do desfile



Fonte: Do autor

Ainda sobre o desfile do Sete de Setembro, esse é o momento em que grande parte da comunidade do DF pode acompanhar de perto os feitos que alunos, professores e outros atores têm realizado a partir de suas ações nos projetos. Percebi que durante esse momento parece haver mais forças canalizadas que dão conta de que projetos têm efetivado o trabalho com música em algumas escolas do DF. Digo isso, porque conversei com um professor da SEEDF que também ajudava na organização do evento e ele contou com alegria que já participou de vários desfiles e que não entende o porquê esses projetos ainda não serem tratados como uma política pública de educação musical escolar.

Os professores buscam se preparar para esse evento, entendendo que esse é o momento de maior visibilidade e, consecutivamente, poderão arregimentar outros aliados com outras ações.

7.7 O décimo primeiro Santa Maria em Pauta

O Santa Maria em Pauta tem sido um evento por onde os professores deixam transparecer suas ações educativo-musicais no projeto. Foi com essas compreensões que resolvi ver de perto a realização de tal evento. Assim, no dia 6 de dezembro de 2018, estive presente na realização deste evento que tem ocorrido desde o ano de 2008. De acordo com a professora Priscila, com o crescimento do projeto criou-se a necessidade de se formalizar o referido evento na SEEDF, o que os levou no ano de 2008 a criar a logo marca “Santa Maria em Pauta”.

De acordo com a professora Priscila e o professor Ederson, o objetivo do projeto é “mostrar à comunidade a qual pertencem, o trabalho desenvolvido durante o ano” (DN, PRISCILA, 2018). Percebi que o evento não pode mais ser considerado apenas uma ação do projeto, ele se tornou uma entidade viva que congrega diversos atores da comunidade de Santa Maria. Esses atores são os professores de música do projeto, pais de alunos que estudam música no projeto, a comunidade quer ver as práticas como um acontecimento cultural oriundo do poder público local, além de representantes desse tipo de projeto na SEEDF. Sobre o ter se tornado um acontecimento que passou a fazer parte da cultura local, a professora Priscila explica que isso se consolidou porque “há uma grande carência de eventos culturais na comunidade” (DN, PRISCILA, 2018).

Nesse sentido, pode-se dizer que esse evento revela um tipo de ação que inscreve as ações do projeto na comunidade da RA Santa Maria. E, as ações movidas pelos professores conseguem mobilizar outras pessoas na comunidade. Em outras palavras, pode-se dizer que o projeto hoje se constitui pela sobreposição de ações de diversos atores, influenciados em parte pelos interesses comuns que compartilham com os professores do projeto. Compreendi que essas ações que têm culminado com o evento de final de ano não se limitam à comunidade de Santa Maria, mas os efeitos dessa ação têm chegado a outras pessoas e entidades, o que tem contribuído para a manutenção e o reconhecimento do projeto na SEEDF e da população do DF

Ao participar do evento, observei um espaço comunitário repleto de pessoas pertencentes àquela comunidade, principalmente as crianças que pareciam empolgadas com o que acontecia de música naquele palco. As apresentações podem funcionar como uma ação que impulsiona àqueles que estão na plateia, fazendo com

que esses queiram aprender um instrumento musical no projeto. Percebi que para os professores é um momento em que se veem reconhecidos pelas ações desenvolvidas no projeto. Esse reconhecimento vinha da fala do apresentador, representante do poder legislativo local, ao tecer sob aplausos, elogios aos professores e ao projeto.

O representante do poder legislativo local é visto como um aliado pelos professores do projeto e pessoas da comunidade. Essa aliança pode contribuir de várias formas para a continuidade do projeto qual seja: na visibilidade das proposições de ações relacionadas ao projeto, como na possibilidade de aquisição de instrumentos musicais, como relatam os professores. Essa aliança ocorre pelos interesses comuns entre ações educacionais e eventos culturais.

Para os professores do projeto, o evento ainda contribui para a “formação de um público que gira em torno de 500 pessoas ano” (DN, PRISCILA, 2018). Devido a carência de eventos na comunidade, essa formação a qual eles inferem, pode representar um tipo de ação onde se constroem vínculos com pessoas da comunidade. Ou seja, através desse acontecimento musical, a formação de plateia com pessoas da comunidade podem manter elos na permanência do projeto. Assim, ao assistirem as apresentações, eles poderão continuar a enviar seus filhos para estudarem no projeto.

Diante do exposto, pode-se aludir que tais projetos musicais têm se constituído pela ação de diversos atores da comunidade. Logo, uma educação musical escolar se constitui na ação prática, nas alianças e vínculos que se constrói com a música e em torno da música, e principalmente, nos feitos e efeitos que tais práticas são capazes de causar na comunidade de atores que compõem determinado contexto.

A seguir apresento o convite e programa do décimo primeiro Santa Maria em Pauta.

Figura 35 – Convite do décimo primeiro Santa Maria em Pauta



Fonte: Santa Maria em Pauta

7.8 As práticas musicais na banda como objeto de trans(formação)

Na perspectiva da TAR, tenho compreendido a música como uma construção coletiva, algo que se constitui pela dinâmica das ações de vários atores. Assim, tomo como exemplo, a música “Esperando na Janela” de Gilberto Gil. Essa música foi executada no 11º Santa Maria em Pauta, tendo participado desse acontecimento musical, professores, alunos e pessoas da comunidade. Nesse sentido, a música aconteceu a partir do agir de cada um que se colocou naquele acontecimento musical da seguinte forma: alunos faziam a base, um dos professores tocava o contrabaixo e uma pessoa da comunidade fazia o vocal. Ou seja, para essa música acontecer foi preciso que diversos atores agissem em conjunto como, por exemplo, músicos, instrumentos musicais, partituras, cifras. Desse modo, podemos pensar que a música se constitui como uma associação de diversos atores que ao se aliarem agem como um só, materializando a música. Para Latour (2000), quando um grande número de elementos age como um só, se tem aí a formação de um fato científico. Desta forma,

é possível pensar que a música ocorre pela inter(ação) de diversos atores que se afetam mutuamente.

Então, todos os atores envolvidos naquele acontecimento têm o mesmo objetivo, pode ser que não tenham os mesmos interesses. As ações que serão movidas também não serão as mesmas. Por exemplo, enquanto o vocalista está cantando, o baixo, a guitarra, o acordeom, os instrumentos de percussão dão sustentação àquela melodia executada pelo vocalista. Essas alianças formadas momentaneamente é que faz com que a música aconteça. Nessa perspectiva, a música é um acontecimento que só pode existir pela associação de diversos atores.

Eu acredito que a música é um meio que usamos para agregar essas pessoas, para estarem juntas aqui conosco, porque quando formamos esse grupo, esse vínculo, conseguimos moldar uma sociedade unida, pois cada grupo desse vai se tornando uma pequena sociedade. Isso aconteceu aqui quando os meninos foram crescendo juntos, com os mesmos ensinamentos, com a mesma base, e verdadeiras amizades, que provavelmente não irão acabar (DN, PRISCILA, 2018).

Nesse sentido, a música se constitui como um feito de atores que se aliam em determinado momento, e partir disso, ela se torna também um ator, uma entidade, capaz de afetar as pessoas que interagem com ela.

Nos projetos, a música tem sido aquilo que está entre os professores e a comunidade, entre os professores e os alunos, ou seja, ela é o motivo da associação existir. Isso transcende o projeto, uma vez que muitas pessoas têm algum tipo de interesse pela música, ela se faz presente em toda a sociedade, como algo que conecta pessoas. A professora Priscila relata que a música é uma estratégia utilizada para agregar pessoas, infere-se que esta se constitui como um elo forte, mantendo as pessoas unidas em prol do projeto. Assim, música continua existindo na vida daquela comunidade, oportunizando àqueles que desejam a experiência de formação musical aprendendo a tocar um instrumento musical, e desenvolver práticas musicais na sua comunidade, ou naquela que tenha um projeto com o local para isso.

A professora Priscila narra que, “eles podem seguir outras profissões e nunca mais pegar no instrumento, mas aquelas recordações, aquele vínculo, isso não se acabar, e o aprendizado irá permanecer”. Ela deixa transparecer que além da música ser um elo, que une pessoas e grupos, também produz feitos na constituição da experiência dos alunos com o projeto. Portanto, é uma formação que ocorre na dinâmica das práticas formativo-musicais da banda, em que os diversos atores

envolvidos nas práticas se afetam mutuamente. E o que fica é aquilo que o afetou, mais que isso, que provocou mudanças constitutivas dos alunos com música.

Transformar-se a partir daquilo que nos afeta é também uma transformação ao seu redor, pois estamos associados a outros atores, nossas ações têm como atributos, o poder de transformação. Então, quando a professora Priscila diz acreditar que as práticas musicais na banda são modos constitutivos na formação com música, entendo ser possível pensar que, como atores, a constituição de nossas experiências formativo-musicais é o que fica daquilo que nos afeta com música ao longo de nossas vidas e nos transforma.

Para tanto, as práticas musicais nos projetos, constituem-se pelas ações dos atores, professores, alunos, comunidade, métodos de ensino, instrumentos musicais, que ao se afetarem mutuamente, constituem os projetos como uma entidade maior. A formação musical são todas as afetações provocadas pelas inter(ações) entre os diversos atores no projeto capazes de gerar transformações.

Uso a música para ele ser melhor em sua comunidade, saber valorizar que ele depende do outro para produzir aquela música, então na comunidade dele ele também depende do outro para ter qualidade de vida, ter emprego. Então aqui a gente tenta proporcionar para que o aluno desenvolva tanto esse lado musical, mais que ele também desenvolva principalmente essa coisa de ser cidadão, mesmo que ele não se torne músico lá na frente, mais ele vai ter outro pensamento na hora de ouvir, falar, produzir algum som, então ele vai se tornar um cidadão melhor na comunidade (DN, ISRAEL, 2018).

O relato do professor Israel deixa transparecer que as práticas musicais na banda podem causar transformações na vida formação com música dos alunos. Essa experiência da formação é constitutiva na vida do sujeito. Assim, as práticas musicais na banda são inter(ações) capazes de afetar de diversas formas os atores. Esse afetar, como narra o professor, se traduz na maneira desse aluno falar, ouvir, pensar, ou seja, na maneira com que esse aluno irá se relacionar com o mundo a sua volta.

Essas transformações causadas pelas práticas na banda podem ser descritas na preparação de uma peça musical. A execução de uma peça musical a princípio, pode parecer uma simples ação, porém se olharmos com mais cuidado, veremos que foi preciso várias ações, alianças, traduções, adaptações, para que ela chegasse a acontecer. Tudo começa com a escolha da peça a ser executada, que por si só, já demanda negociações, pois o repertório tem relação direta com os objetivos da banda e das apresentações que a banda irá fazer. Passado esse momento, os alunos

juntamente com os professores canalizam suas forças para fazer materializar aquela música a partir de suas ações. Isso demanda diversas ações entre o professor alunos e os demais atores, pois agora, o objetivo do grupo é conseguir executar aquela música.

Ao professor, como mediador nesse processo formativo na banda, interessa fazer com que seus alunos consigam tocar o repertório proposto. É com esse foco que ele busca entender esse repertório, pensando nas ações que cada um dos participantes da banda pode fazer para que se chegue ao objetivo. Para isso, ele pensa esse arranjo em partes, sendo essas, de acordo com o desenvolvimento dos seus alunos, buscando na maioria das vezes, adaptá-los para aqueles alunos que estão iniciando na banda, acompanhando o desenvolvimento de cada um dos alunos com seus respectivos arranjos durante os ensaios com todo o grupo.

Os alunos agem na compreensão das suas partes nos arranjos e ainda sua parte no grupo, aprender sua partitura, tocar junto com seus naipes e depois com todos. Essas ações traduzem-se como um movimento formativo musical, pois não é uma ação passiva, os atores precisam colocar-se diante do desafio de aprender aquele repertório, há todo um processo construtivo que fez com que chegassem ao objetivo, que era a aprendizagem da peça musical para posteriormente apresentá-la. E o que ficará na formação desses alunos, será esse processo que envolveu diversos movimentos e inter(ações) para a concretização da peça musical.

Desse modo, entendo que a formação musical na banda ocorre na dinâmica das ações que são movidas nesse contexto. Essas ações podem estar visíveis em primeiro plano ou não. Como ações visíveis em primeiro plano destaque: tocar um instrumento, ler partitura, executar música do repertório da banda, participar de apresentações, realizar improvisações. Outras ações não são visíveis em primeiro plano, mas fazem parte das construções formativas que ocorrem na banda como, por exemplo: construir laços de pertencimento, saber fazer parte do grupo, saber ouvir o outro e a si mesmo, saber ser sensível ao que se ouve, saber quando tocar e não tocar, saber trabalhar em grupo, saber compartilhar aprendizagens. Essas ações são constitutivas de saberes musicais.

7.9. Uma controvérsia na rede de projetos de bandas escolares

A dinâmica dos projetos é que nem tudo está dado, tudo ainda encontra-se em movimento, em construção. É nessa perspectiva que os professores de bandas escolares têm mantido reuniões com certa frequência com a SEEDF, buscando construir meios para dar continuidade aos projetos de bandas. A ideia é a criação de “polos de educação musical nas regionais de ensino do DF”.

Esses “polos” como são chamados pelos professores de bandas escolares que fazem parte desta pesquisa, seria um lugar físico onde se materializaria a educação musical escolar na perspectiva de grupos musicais, mas também seria um lugar de assessoramento, discussão e implantação de projetos musicais nas regionais de ensino, sempre nessa perspectiva de práticas musicais em grupos. Ao trazer essa ideia, o professor Adailton explica que:

A nossa proposta no ano passado foi a que cada regional tivesse um centro musical, nesse centro musical, ele abrangeria todas as formas de música, pode ser um coral, pode ser um grupo de percussão, um grupo de percussão corporal, uma banda, uma orquestra e etc. A gente partiu do seguinte princípio, se a gente tivesse uma banda, uma orquestra lá em cima, todos os outros grupos teriam acesso a orquestra, um grupo maior que pudesse ser também a banda. Se o menino está fazendo canto coral, de repente, ele pode se inserir no grupo maior, ou do grupo maior no grupo menor. Então assim, não era uma coisa só para a banda de música, era a música de forma geral, por que, às vezes, cada região tem sua afinidade, por exemplo, o projeto em que a professora Priscila trabalha, lá parece que eles têm trabalhado mais o violão e a flauta. Mas assim, tem determinados momentos que a gente tem de direcionar para uma coisa, se não a gente também se perde. Explicando melhor, cada regional de ensino por afinidade e, a partir dessa afinidade, você pode direcionar para outras e incluir outras. Por exemplo, se você tem a banda de música ou a orquestra, ela consegue agregar todas essas outras, então assim, você teria um polo, e esse polo seria o coordenador dessas atividades musicais. No meu caso, eu trabalho com bandas e tenho mais afinidade com banda, mais não quer dizer que eu não possa trabalhar com grupos menores, o Israel por exemplo, trabalha com grupos de Jazz, frevo, então você pode trabalhar com grupos menores, às vezes, você não tem na escola condições de ter uma banda de música, mas você tem condições de ter um quinteto. Então assim, a ideia era formar uma banda em cada regional, como seria essa formação para cada regional? Você tem várias escolas que tem projetos de música, daí você pegaria os melhores alunos de cada projeto para formar uma banda da regional, depois poderia até juntar os melhores dessas bandas e fazer a banda da SEDF, como funciona em outros Estados, Aracaju mesmo funciona assim (DN, ADAILTON, 2018).

Esse relato do professor Adailton mostra que as ações dos professores de banda têm buscado construir caminhos para pensar uma educação musical escolar na rede pública de ensino do DF nessa perspectiva. Esses caminhos passam pela

institucionalização de projetos de música nas regionais de ensino, não só pensando nas bandas de música, mas em uma perspectiva que surge a partir das práticas musicais na banda. Os próprios professores veem como ponto de partida para a concretização dessas práticas nas escolas a efetivação de políticas públicas que invistam na formação de professores, na aquisição de instrumentos musicais e na manutenção dos mesmos, na realização de concursos públicos para professores de música, na organização administrativa da SEEDF, que permita a remoção e efetivação desses professores como professores de música de projeto, no oferecimento de cursos de formação continuada.

Em visita ao CEF 02 no início do mês de setembro de 2018, o professor Adailton salientou que não é a primeira vez que eles realizam ações para aprovação de medidas que visem disciplinar a organização e o funcionamento dos projetos de bandas escolares no DF. De acordo com o professor, por diversas outras vezes eles, professores, já mobilizaram e construíram projetos que foram entregues a SEEDF, para organizar e disciplinar a continuidade dos projetos.

A última versão e tentativa teria surgido das reuniões entre os professores e posteriormente com o responsável pela GT da educação musical na SEEDF, no ano de 2017. Até o momento a publicação do documento não ocorreu e segundo os professores, eles não sabem o motivo, pois as reuniões deixaram de acontecer. Para os professores, a falta de indicação de como esses projetos devem ser pautados na rede pública de ensino do DF é um fator dificultador dessas práticas musicais nos contextos escolares, ao menos por enquanto, essa falta de clareza continuará.

Uma estabilidade provisória conseguida pela movimentação dos atores, foi a aprovação desses projetos nas respectivas UEs, o que trouxe certa tranquilidade para os professores desenvolverem as suas atividades nos projetos. Essa estabilidade provisória se relaciona com a possibilidade de os professores continuarem atuando nesses projetos. De acordo com Abreu (2011, p. 86), estar inserido na escola não garante que o professor de música continue atuando “sempre na mesma área”. Desse modo, a aprovação desses projetos, como um projeto específico da escola, se materializou na sua inclusão no projeto político pedagógico (UE), garantindo por enquanto a continuidade do projeto e em partes do professor.

Para Wolffenbuttel (2009), a simples presença de práticas como essas no projeto político pedagógico da escola não garantem sua efetivação, essas necessitam

do amparo de políticas públicas para a sua devida efetivação na escola. A autora destaca ainda que as escolas que contam com atividades educativo-musicais como essas, podem contribuir com avanços para a educação musical escolar, uma micropolítica que se inicia na escola a partir do que já fazem.

No caso dos projetos do DF, essa inclusão no projeto político pedagógico das UEs representou um avanço considerável, uma vez que facilitou a possibilidade de se ter um professor para o desenvolvimento do projeto. Porém, há muito ainda a se fazer, segundo os professores, pois mesmo com a aprovação dos projetos pela Subsecretaria de Educação Básica do DF - SUBEB, todo ano é preciso aprovar novamente o projeto.

Nos relatos e conversas mantidas com os professores, que ainda se mantêm em constante diálogo, juntamente com o professor responsável pelo GT da educação musical SEEDF, a ideia é avançar em questões de movimentação de professores, contratação de professores, formação continuada para professores que desejam trabalhar com essa perspectiva de educação musical. Mas sem sombra de dúvida, a movimentação tem como foco maior, a criação de uma portaria que atue como uma diretriz que norteie todas as atividades e ações inerentes à música na perspectiva de projetos musicais escolares. Essa portaria também teria como propósito criar uma associação maior que se materializaria na criação de polos musicais nas regionais de ensino do DF.

8. DIÁLOGOS DA/EM FORMAÇÃO-AÇÃO: A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DAS AÇÕES EDUCATIVO-MUSICAIS EM BANDAS ESCOLARES NO DF

Ao propor diálogos com formação é por compreender que o conhecimento que se produz na documentação narrativa (DN) se coloca como um arranjo entre vozes, às vezes as vozes se juntam em uníssono, às vezes se dividem em duas ou mais. Assim, proponho nesse capítulo tecer essas vozes a fim de conhecer essa composição. Como pesquisador em formação, coloco-me na figura do arranjador, que busca juntar essas vozes dos professores, que às vezes uníssono, outras vezes em polifonia faz produzir do ato de documentar à metáfora da canção da experiência que emergiu no ato da documentação narrativa.

As reflexões aqui tecidas concebem a DN como uma ação que conduziu os professores de bandas escolares a reconstrução dos seus itinerários formativos e profissionais a partir da documentação de suas práticas educativo-musicais no contexto dos projetos. Para isso, retomo algumas compreensões sobre a documentação narrativa de experiências pedagógicas, que de acordo com Dávila (2014), contribui para a geração de um conhecimento prático, um saber que se concretiza da ação prática do professor. Nesse caso, “o que têm feito” e o “como têm feito” os professores de bandas escolares nos projetos. Ainda segundo a autora, ao darem conta dos vários acontecimentos que estes passaram durante sua constituição como professores, isso contribui para uma formação que advém das reflexões sobre suas experiências o que pode contribuir para a transformação de suas práticas.

Recordando os objetivos dessa pesquisa, que são: Identificar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares, compreender como essas ações relacionam-se com sua formação e evidenciar como esses professores dão visibilidade as ações de educação musical nos projetos de banda. A fim de responder aos objetivos da pesquisa e com a leitura dos relatos de experiência, me propus discutir os relatos de experiências a partir de temas, como, formação do professor de bandas, práticas formativo-musicais nos projetos e visibilidade das ações dos professores nos projetos.

Para tanto, a primeira temática trata dos aspectos formativos do professor de bandas escolares. Desse modo, as discussões centram-se nas ações que se relacionam com sua formação, nesse caso, busquei interpretar as ações que os

constituíram como professores de bandas e que reflexões foram feitas pelos professores no ato da DN sobre seu processo formativo. A segunda trata das ações práticas educativo-musical, ou seja, do “como” tem sido as práticas formativo-musicais na banda. Por último, trato da visibilidade das ações desses professores nos projetos de bandas, uma epistemologia política do professor de banda escolar que foi evidenciado nos relatos de experiências. Essas temáticas visam facilitar as compreensões sobre a documentação narrativa como a própria ação de documentar a ação desses professores de bandas. O que me guiou nesse processo interpretativo foram os construtos da DN como um dispositivo de pesquisa formação-ação e ainda os construtos da TAR, além de autores da área da Educação Musical.

O processo de documentar as experiências teve como espaço institucionalizado o projeto de extensão intitulado “a musicobiografização na pesquisa formação-ação” que se constituiu em um espaço para que os professores pudessem documentar suas ações educativo-musicais nos projetos de bandas escolares. Como espaço físico, a documentação das experiências ocorreu no próprio contexto dos projetos, contando ainda com um encontro com todos os professores na UnB.

Nesse caso, o projeto de extensão se constitui algo além de um espaço formalizado de documentação de relatos de experiências, ele se colocou como a própria ação que conduziu a aproximação entre o conhecimento experimentado dos professores de bandas, com o conhecimento acadêmico. Para Santos (2004, p. 62-65) “a Universidade só tem sentido se articular ensino, pesquisa e extensão”, pois “só há Universidade quando há formação graduada, pós-graduação, pesquisa e extensão, sem qualquer um destes há ensino superior, não há Universidade”.

Em outras palavras, os avanços na educação musical passam pela interlocução entre conhecimento científico da universidade com o empirismo das ações musicais que ocorrem nos contextos educativos. É nessa interlocução que se pode conhecer as demandas que emergem das práticas desenvolvidas pelos sujeitos nesses espaços, é sobre o vivido que se pode construir teorias capazes de dialogar com o mundo concreto das práticas educativo-musicais. Foi com esse olhar que o projeto de extensão “a musicobiografização na pesquisa formação-ação” buscou criar espaços de discussão, produção em e sobre música na escola, com os relatos de experiências dos professores de bandas. Entendendo que suas ações nos projetos de bandas

escolares constituem um saber sobre educação musical escolar, que se constitui nas práticas educativo-musicais cotidianas.

Nessa perspectiva, a universidade é a entidade que deve canalizar essas ações na produção de conhecimento, seja para formação de possíveis professores para atuarem nesses contextos, seja na formação continuada, ou mesmo nas discussões e constituição de novas práticas educativo-musicais. Bastian (2001), pesquisador da educação musical, alerta para a necessidade de se levar em consideração as relações que estabelecem alunos e professores com a música em contextos educacionais. Com isso, a extensão universitária pode contribuir na solução de problemas educacionais, e ainda em ações construídas com professores de música que atuam nos diferentes contextos educacionais, como foi nos projetos de bandas escolares.

Ao convidar os professores de bandas escolares para participar do projeto de extensão foi proposto, como eixo norteador, relatar as ações educativo-musicais que estes desenvolviam no contexto dos projetos. Percebi que todos, ao iniciarem seus relatos, voltavam sempre nas experiências que antecederam ao seu processo de inserção como professor de banda. Compreendi que essas ações que os constituíram ao longo dos anos se relaciona ao seu modo de agir na banda. Esse foi o mote para que eles pudessem construir seus relatos de experiência.

Observei também que o projeto de extensão como espaço de documentação de relatos de experiências possibilitou o compartilhamento entre diferentes gerações de professores de bandas, entrecruzando experiências de professores que trabalham a mais de vinte anos, com aqueles que estão no início da carreira. Quando compartilhados os textos produzidos, observei que os professores, ao lerem as experiências dos pares, se viam naquele texto, identificavam dificuldades que eles também têm, compreendiam como aquele professor pensa e age diante das dificuldades que também é dele.

O professor Adailton comenta que ao ler os relatos de experiências dos pares, percebeu que os problemas e dificuldades que ele tem no contexto do projeto estendem-se aos demais professores. Esse momento de reflexão pode contribuir para o fortalecimento desse grupo de professores, tornando-se um momento formativo dentro da pesquisa. Para Pineau (2011, p. 304) “a formação do humano passa por sua transformação constante, que é seu modo de estar no mundo quando é despertada em si mesmo a sabedoria humana”. Esse despertar que o autor nos

sugere pode ser compreendido como o despertar desses para um “saber da ação” conduzindo-os ao desenvolvimento de estratégias para mobilizar ações educativo-musicais nos projetos.

Ainda sobre as reflexões com os relatos de experiências, a professora Priscila ao refletir sobre as experiências relatadas no texto, percebe as transformações que suas práticas docentes sofreram ao longo dos anos. Para ela, até aquele momento não havia parado para pensar em suas práticas na banda, “como ela fazia antes e como tem feito agora, não tinha pensado nas transformações que minhas práticas sofreram ao longo do tempo” (DN, PRISCILA, 2018). Ou seja, o professor ao ver-se no texto, percebe as diferenças e as similaridades que compõem suas práticas na banda, podendo atribuir sentidos a elas. É ver-se, reconhecer-se, perceber no outro, traços que lhe são peculiares, como também as diferenças. Esse processo pode ter contribuído para a formação e transformação das práticas desses professores.

Para Suárez (2007), o conhecimento gerado na DN além de ser dialógico, é também democrático e epistêmico político, podendo ainda contribuir para ampliar as discussões sobre as políticas educacionais. Para Del Ben (2001)), quando os professores de música ampliam as compreensões sobre o que fazem e pensam, eles mesmos podem agir sobre suas práticas podendo transformá-las. A autora ainda acrescenta que as políticas educativo-musicais devem levar em consideração os desafios e a realidade da educação musical escolar.

8.1. Documentando e interpretando a formação do professor de bandas de projetos escolares no DF

Nesse tópico teço reflexões sobre os acontecimentos que fizeram e fazem parte da constituição do professor de bandas escolares. As reflexões sobre esses acontecimentos contribuíram para compreender como esses acontecimentos vividos em sua formação com música se relacionam com suas ações no contexto dos projetos. Essas experiências vivenciadas em sua vida-formação com música se refletem nas práticas cotidianas dos projetos.

Início esse processo de interpretar os relatos de experiência dos professores de bandas com o relato do professor Israel que diz, “sabemos o que queremos”, essa frase parece ser a mais apropriada para pensar nos movimentos que os professores têm feito nos projetos. E um desses movimentos relaciona-se com a busca pela

profissionalização como professor de música em projetos de bandas escolares. Essa profissionalização não tem ocorrido de forma passiva, é a partir de um “querer” se tornar professor de música na banda, que eles têm realizado diversos movimentos para se constituírem como professor de banda. Então, quando o professor Israel relata que “sabemos o que queremos”, parece claro que eles querem é ser reconhecidos como professor de música na banda, ou seja, eles têm seus interesses e agem em função deles. Sobre o se tornar professor na banda, o professor Israel explica que:

Não existe na UnB um curso ou matéria que prepare professores formadores de Banda de Música, como não existe para Professores para Orquestra, Grupo de Choro, coral, pagode, Banda de Rock ou MPB, etc. Os grupos musicais existem por diferentes motivos e necessidades, sociais, culturais, religiosas. Por isso, a formação é de Educador Musical, Educação artística, licenciatura em Música e não para formar grupos, cada educador formado vai buscar em que área quer atuar na educação. (DN, 2018)

São raros os cursos de música que oferecem alguma formação específica para o professor de música que queira se dedicar ao trabalho com bandas escolares. Essa pesquisa evidenciou experiências citadas por Nina (2015) no Pará e Silva (2012) na Paraíba. Consequência disso, é que professores que, por ventura, queiram atuar com essas práticas na escola tem trilhado seus próprios caminhos em busca dessa profissionalização. Quando o professor Israel nos diz que isso passa por um “querer”, entendo que esse querer é o que os movem em direção a essa profissionalização. Nesse querer, estão implícitos vários significados, que estão associados às experiências de formação com música ao longo da vida desses professores.

Esse querer ainda se coloca mais evidente no relato do professor Adailton, que há mais de 20 anos trabalha com bandas escolares no DF, “para eu chegar a ser professor de banda, eu tive o interesse de ir atrás das pessoas para conseguir” (DN, ADAILTON, 2018). O relato do professor Adailton demonstra que para ser professor de banda, depende dessa busca pela profissionalização. E nessa trajetória, a formação ocorrerá no encontro com o outro, nas inter(ações) com outros atores, mas também como atesta Paul Ricouer (2014) no si mesmo como um outro, pois incide aí uma flexibilidade (auto)biográfica. Dito de outra forma, são nas “narrativas de profissionalização” Abreu (2011), que os professores reconstroem os acontecimentos que os levaram a se constituir como professores de banda na escola.

Com isso, é possível pensar que a formação do professor de banda passa pela ação que ocorre como uma ação interna, por algo que o motivou durante sua vida e

que o fez querer ser professor de banda. É a partir disso, que ele busca criar outras ações no sentido de se profissionalizar na área. O professor Israel conta que após se deixar passar pela experiência de participar de bandas na igreja e na escola em que estudava isso foi fator preponderante para ele decidir ser professor de banda. Desse modo, ele busca trilhar seus caminhos para conseguir isso, como por exemplo, cursar licenciatura em música, prestar concurso público, até chegar onde está até hoje na banda.

Nesse sentido, a DN contribuiu para que os professores pudessem acessar em suas memórias os acontecimentos que os fizeram ser professores de bandas escolares. De acordo com Souza (2018, p. 133), esses acontecimentos fazem parte da memória lembrança dos sujeitos. Para o autor, a “memória lembrança faz referência à anterioridade da aquisição antiga, ao acontecimento”. Dito de outra forma, a memória lembrança faz referência aos acontecimentos que fazem parte da constituição dos sujeitos. Assim, ao relatar essas experiências o professor Israel se lembra de quando começou os seus primeiros estudos na banda.

Meu primeiro contato com a banda de música foi aqui em Planaltina mesmo, com sete oito anos. Veio um pastor aqui e ele resolveu fazer na igreja Assembleia de Deus, onde meus pais frequentavam, uma banda de música. Com sete anos iniciei os estudos na clarinete, porém devido a facilidade que tive, me colocaram como maestro mirim. (DN, ISRAEL, 2018).

A história da vida-formação musical relatada pelo professor Israel se confunde com a história de muitos outros professores de banda, como a deste pesquisador por exemplo. É comum que professores de bandas escolares tenham tido seu primeiro contato com a música em uma banda de música, seja ela escolar, militar ou contexto de igrejas. A pesquisa revelou que todos os coparticipantes tiveram direta ou indiretamente algum contato com a banda de música em sua formação musical, e isso, parece ser uma das razões que os levam a querer tornarem-se professores de banda.

Nesse sentido, compreendo que a formação do professor de bandas escolares pode ser dividida em dois momentos. O primeiro se relaciona com as experiências vivenciadas por ele antes de se tornar professor em uma banda escolar. O segundo momento trata das experiências constituídas a partir do momento que ele se insere na escola. O primeiro momento é a junção da vivência na banda, do músico da noite, dos estudos na universidade e na família. Ou seja, todos esses acontecimentos que

conectados no ato da DN, se traduzem num tipo de conhecimento do professor de bandas escolares.

Ao relatar sobre sua formação para atuar na banda, o professor Israel toma consciência disso, isso ocorre pela indagação e reflexão que o professor faz sobre suas experiências documentadas e reflexionadas (SUAREZ, 2015). Ainda sobre a tomada de consciência Passeggi (2015), entende como um processo cognitivo, uma ação no mundo que conduz o sujeito a autorreflexão sobre “si mesmo, seu tempo, e espaço, o que desencadeia um movimento para superar a curiosidade ingênua por uma curiosidade epistemológica” (Passeggi, 2015 p. 79-80).

Fui músico da noite, de viver realmente da noite, tocando em bares, banda de baile, casas noturnas, clubes e tal. Eu era músico instrumentista. Toquei cerca de dezesseis anos. Criei parte da minha família tocando na noite. Então, com isso eu tive a experiência de estar do lado de trompetistas, trombonistas, contrabaixistas e guitarristas, com isso você acaba ali nos ensaios no dia a dia vendo como é que toca. Você ver o cara fazendo, bate um papo, pergunta alguma coisa, e nos comentários vai aprendendo como músico instrumentista. Mais que isso, na hora de aplicar na sala de aula, isso te traz uma bagagem que não foi feito no meio acadêmico, não foi ali dentro de uma instituição, mais que também tem esse lado acadêmico, então minha formação é um somatório das duas coisas. (DN, ISRAEL, 2018)

Diante dos relatos experiências do professor Israel é possível perceber que esse processo formativo foi permeado pelas inter(ações) no fazer musical como um instrumentista que tocava na noite. Para ele, foram essas experiências que o constituíram como professor de banda escolar. Desse modo, podemos pensar que a formação musical se constitui por várias práticas e maneiras de se interagir com a música e na música. Ao documentar esses acontecimentos de sua vida, o professor reflete sobre sua constituição como professor de banda. Ele percebe que todas as experiências musicais vivenciadas anteriores a sua inserção profissional como professor de banda foram marcantes em sua formação. Nesse sentido, sua formação é o resultado das experiências de vida formação com a música em diversos contextos e são essas experiências que conduzem suas ações no contexto dos projetos.

Além disso, ao documentar essas experiências o professor Israel pôde tomar consciência de que suas ações na banda se relacionam com esses acontecimentos, aproximando o seu discurso das suas práticas. E, isso parece se confirmar quando observamos as práticas que o professor Israel busca desenvolver com seus alunos:

Eu vou ali e já dou o instrumento para ele. Então ele já fica animado com essa coisa de já ter o instrumento na mão para ele tocar. Então eu vou e falo: vamos tentar aprender a falar com o instrumento. Nesse momento, nessa fala, eu vou conduzindo as teorias musicais, sem muita escrita. Sem muita preocupação vou falando sobre o grave o médio o agudo, como é que faz, o que é timbre, vou colocando os elementos do som ali, vou trabalhando com eles juntamente com o instrumento, trabalhamos a forma de produzir o som no instrumento (DN, ISRAEL, 2018).

Retomando o relato de experiência do professor Israel, é possível perceber que como músico de baile. Suas práticas mostram um pouco daquilo que é tocar na noite, o como fazer na oralidade, no improviso, muitas vezes, demonstrando o que vai fazer apenas falando, improvisando, mostrando como fazer, esse procedimento remete a ideia de que as relações entre professor e aluno são pautadas na oralidade.

Ainda sobre as influências na formação inicial do professor de banda, o professor Ederson destaca as experiências que teve no contexto familiar, com avô que era músico de banda. Segundo ele, esse convívio foi o que o despertou para estudar música. Foi a partir dessa influência que ele resolveu estudar instrumentos de sopro como saxofone e clarinete, o que motivou a buscar se profissionalizar como professor de música e, depois, de banda. Para isso acontecer, ele decidiu cursar licenciatura em música e depois prestar concurso público para a SEEDF. Como aponta Abreu (2011), não basta se formar, é preciso se inserir no contexto de atuação para se formar.

A trajetória de vida e formação com música do professor Ederson evidenciam que a busca pela profissionalização como professor de banda vai ocorrer quando aquelas primeiras experiências musicais vivenciadas em sua vida formação com música foram significativamente importantes, a tal ponto de fazerem parte da sua constituição. Pensando com o professor Israel, na ideia de “condução”, são essas experiências que foram marcantes em sua vida formação com música que constitui um dos fatores que os conduzem a essa busca pela profissionalização como professores de bandas.

Às vezes, há alguns desvios sinuosos, como foi o caso da professora Priscila. Após passar pela experiência de estudar música em uma banda escolar, ela queria seguir por esse caminho, porém, não foi possível. Quando foi prestar vestibular, por questões familiares, acabou cursando física, pois sua mãe acreditava que a música era tida como função de apenas um hobby. Pensando com Latour (2000) quando ele nos propõe o conceito de translação de interesses, esses desvios sinuosos ocorrem

para quê, muitas vezes se consiga atingir os objetivos. Nesse caso, a professora Priscila queria fazer música e se profissionalizar como professora de música, isso só foi possível, depois de estudar física e ser aprovada como professora de física da SEEDF. Juntamente a esse fato, soma-se a chegada do seu irmão, que diferentemente dela, tinha ido estudar música em São Paulo. O retorno de seu irmão nas palavras dela, “foi me resgatando, me reconstruindo, e com ele sentei para escrevermos um projeto para eu dar aula de música na escola que eu trabalhava”. Esses acontecimentos marcam a constituição da professora Priscila como professora de música e posteriormente como professora de bandas escolares.

Ao narrar esses acontecimentos a professora Priscila comenta, “esse relato mexeu muito comigo e quando contei ao meu irmão tudo que eu havia lembrado, aproveitei para dizê-lo que apesar de ser meu irmão mais novo, ele me resgatou” (DN, PRISCILA, 2018). Nesse momento, a professora Priscila toma consciência de que esses acontecimentos foram preponderantes para que ela se tornasse professora de banda escolar.

O relato da professora Priscila demonstra que nossas escolhas dependem de uma série de fatores, e que, às vezes, em primeiro plano não fazem sentido para nós. De acordo com Souza (2018, 123), “ao compartilhar as “experiências musicais formativas e conhecer as do outro, o sujeito expõe-se a outras configurações de mundo possíveis. Ao compartilhar suas experiências formativo-musicais a professora parece dar sentido a elas, e compreender que suas escolhas é que definiram quem ela é hoje, a professor de um projeto de banda escolar.

O professor Walber, diferentemente dos demais coparticipantes desta pesquisa, teve como influências em sua formação musical, o fato de ter estudado com amigos que eram de bandas militares e ainda com professores de bandas escolares. Foi a partir dessas experiências de vida e formação com a música, que ele busca essa profissionalização como professor de bandas escolares, porém como ele traz em seu relato, não houve respaldo de seus familiares.

O que chama à atenção nesse acontecimento é que ao manifestar a vontade de se tornar um professor de música sua família lhe disse: “acho melhor você estudar” (DN, WALBER, 2018). Esse acontecimento na vida-formação com música do professor Walber revela certo desconhecimento por parte de seus familiares sobre a profissionalização do professor de música, relegando sua importância e ainda

inferindo que para ser professor de música não é preciso estudar, ou seja, qualquer pessoa que saiba sobre música poderia dar aula de música. Desta forma, entendo que o professor de bandas escolares se aproxima do que Limeira (2014, p. 8) sustenta sobre o professor regente de coral, quando diz que este está “inserido num contexto de educação musical e para tanto, sua formação deve ser de educador musical”.

O professor de bandas escolares deve conhecer de escola, ou seja, não basta apenas ter conhecimentos musicológicos e de ergonomia do instrumento. Para Del Ben (2001), o professor de música para atuar na educação básica deve ter um conhecimento músico-pedagógico. Esses conhecimentos músico-pedagógicos a que se refere a autora, é a junção entre música e pedagogia. De acordo com Kraemer (2000) o campo da educação musical é composto pelos conhecimentos musicológicos e pedagógicos. Nesse sentido, os coparticipantes da pesquisa foram construindo esses conhecimentos de escola ao longo da sua inserção como professores de bandas, e ainda durante a graduação em música e artes música.

Para o professor Israel, a banda de música não tem como propósito principal formar músicos, e sim “cidadãos conscientes do seu lugar na sociedade” (DN, ISAREL, 2018). No relato do professor Israel é possível perceber que seus conhecimentos sobre escola se assentam na preocupação da formação integral dos seus alunos, estando de acordo com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (2012). Ao denotar essa preocupação social, o professor Israel entende que não é só formar músicos, ele está em um espaço escolar, portanto, deve se atentar aos objetivos da escola. A professora Priscila acrescenta que as práticas na banda também oportunizam “ensinar cidadania e respeito ao próximo” (DN, PRISCILA, 2018). Nesses relatos, percebo que os professores têm uma visão da educação musical voltada para aspectos da música articulados com o mundo da vida, no sentido ético.

Por essas questões, entendo que o professor de bandas escolares deve ter uma formação pedagógico-musical. Pois, não basta o conhecimento musical, os processos formativo-musicais na escola são regidos por aspectos que são próprios da escola. Além disso, é o conhecimento pedagógico-musical que o permite compreender os espaços e tempo da escola, saber se articular com os demais atores desse contexto, aliar os objetivos da escola com os objetivos do projeto da banda.

Com relação aos projetos de bandas escolares, estes para serem aprovados na SEEDF devem ser relevantes para a formação dos alunos destas UEs. Ainda de acordo com SEEDF, devem estar em consonância com o que é proposto para a música no Currículo da Educação Básica do DF. Isso requer que esses professores tenham conhecimentos sobre o que se propõe a educação musical no âmbito escolar do DF. Desse modo, os professores de bandas escolares devem buscar essa interlocução entre o conhecimento musical e o pedagógico para que consigam levar adiante os projetos de bandas no contexto escolar.

Ao pensar na formação do professor de bandas escolares, digo que o que marca esse momento, é a sua inserção no contexto escolar. Os conhecimentos advindos das experiências anteriores como músico instrumentista serão confrontados com os conhecimentos pedagógicos da escola, constituindo assim, o conhecimento pedagógico-musical do professor de bandas escolares.

Ao refletir sobre a primeira vez que entrou em uma sala de aula o professor Adailton relata que:

Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, não sabia nem o que eu iria fazer, o pessoal disse “sua turma está aqui” agora é com você. Nesse momento, você vai ter que procurar os caminhos para você dar conta do recado. Por exemplo, eu não toco trombone, mais eu tive que ir atrás, ver como era a escala, como soprar, tudo isso o mínimo para você poder passar para o aluno, para que ele desenvolva aquilo, muitas vezes você pega isso com os próprios alunos, tem alunos mais experientes. (DN, ADAILTON, 2018)

O que marcou esse primeiro momento na sala de aula do professor Adailton foi a busca por caminhos para conseguir se tornar professor da banda. Esses caminhos os quais o professor Adailton se refere, são ações que se relacionam tanto com os aspectos pedagógicos e musicais e de funcionamento dos instrumentos para fazer com que os processos formativo-musicais ocorram na banda, como também por ações que se relacionam com o conhecimento de e sobre escola.

Nem sempre o professor domina todos os instrumentos da banda, não vejo que seja necessário tocar todos os instrumentos, mais é preciso conhecer o funcionamento básico de todos, pois do contrário, esse professor não conseguirá formar uma banda de música na escola. Para tanto, esse caminho de se tornar professor de bandas escolares uma vez já inseridos na escola, passa por essa formação na prática de como ensinar todos os instrumentos da banda.

Antes de serem professores de banda, são músicos de banda, músico da noite, músico de igreja, ou seja, um instrumentista. Ao se inserirem no contexto escolar eles buscam construir com suas ações, conhecimentos de e sobre escola. Esses conhecimentos não serão frutos apenas dos estudos na Universidade, são pois, resultados das inter(ações) que ocorreram no próprio contexto escolar, e que constituirão a sua formação pedagógico-musical como professor de banda escolar.

Retomando o relato do professor Adailton, a primeira vez que ele entrou na sala de aula para trabalhar com os alunos da banda, ele não tinha clareza sobre o que fazer e como fazer. Ele acabara de sair da banda do exército, onde tocava saxofone. O que eu quero explicar aqui, é que ele tinha apenas os conhecimentos musicais, ele não conhecia de escola, não tinha passado pela universidade ainda. De início, esses conhecimentos de escola foram se constituindo na prática, nas inter(ações) que fora ocorrendo no contexto da escola, na experimentação. Metaforicamente, é a figura de um cego que vai tateando aqui e ali, tentando encontrar uma saída.

Para o Professor Adailton, ser professor de banda é “uma busca eterna, você não para nunca, tem que trilhar seus próprios caminhos” e no final, você é “fruto daquilo que criou ao longo do tempo”. (DN, ADAILTON, 2018). Para o professor Ederson (DN, EDERSON, 2018), o professor de banda deverá buscar sempre uma formação continuada, “prosseguindo e reavaliando sua linha metodológica e teórica”.

Dessa forma, as experiências de vida formação com música, anteriores ao processo de inserção na escola, são o ponto de partida para que esses professores busquem inserir-se como professores de banda na escola. Porém, entendo que isso não garante a sua profissionalização, o que garante, se é que é possível afirmar isso, são os movimentos que eles fazem em busca de adquirir um conhecimento pedagógico-musical para atuarem com banda, mas isso a partir do momento em que encontram-se inseridos no contexto e veem o potencial para esse tipo de atuação. Em outras palavras, é a partir desse momento que se constitui o conhecimento pedagógico-musical desse professor, são nas inter(ações) com e no contexto que ele se torna um professor de banda na escola.

Seu agir no projeto de banda vai refletir nos conhecimentos que antecedem o processo de inserção na escola, que são os conhecimentos musicais que já faziam parte da sua constituição. Já inseridos, eles são levados a desenvolver outros conhecimentos, os conhecimentos pedagógicos da escola. Ou seja, suas ações na

banda são reflexos da junção do conhecimento musical com o conhecimento pedagógico de escola. Desse modo, não basta saber sobre música, é preciso conhecer de escola, como explica Del-Ben (2001). Assim, o professor de banda escolar, também é um professor de escola e por isso, deve conhecer da dinâmica e os objetivos que regem a escola como entidade formadora de pessoas.

8.2. Documentando e interpretando as práticas formativo-musicais que ocorrem nos projetos de bandas escolares

As compreensões com os relatos de experiência dos coparticipantes me conduziram a pensar que as práticas musicais que ocorrem no contexto dos projetos de bandas constituem-se como experiências formativo-musicais. Como explica Souza (2018, p. 92), “não se trata apenas de experiências com música” pelo contrário, se trata “daquilo que viram, ouviram, fizeram, experimentaram ou que lhes aconteceu e foi musicalmente formativo”. Desse modo, as várias inter(ações) musicais que ocorrem nos projetos, ou seja, ações entre pessoas e música, pode se tornar parte integrante desses sujeitos, constituindo parte de sua formação. De acordo com Araújo(2017), a formação musical em uma dimensão (Auto)biográfica, se relaciona diretamente com a vida dos sujeitos. A música está ali como elemento integrante da formação, não sendo apenas pano de fundo de acontecimentos da vida. Ainda de acordo com Araújo (2017, p. 118), as práticas formativo-musicais podem ser relacionadas a acontecimentos da vida, e que ao agirem sobre esses acontecimentos, conduzem os sujeitos a produção de “novos sentidos” na formação musical.

A partir dessas compreensões busco evidenciar o “como” se constituem as práticas formativo-musicais nos projetos de bandas escolares e, consecutivamente, como esses projetos têm se constituído em espaços de formação musical escolar. Essas ações aqui documentadas se relacionam com as experiências constitutivas do professor de bandas escolares. Seu agir na banda é constituído pelas experiências anteriores, como também por aquelas que vão sendo construídas ao longo da sua experiência como docente na banda.

Os projetos musicais têm sido uma realidade no DF, assim, práticas de formação musical escolar têm ocorrido nessa perspectiva de projetos, como os de bandas escolares. Essas práticas têm ocorrido a partir de um saber agir do professor, onde ele busca mover redes de ações em um sistema que não lhe favorece, para

poder continuar trabalhando com os projetos de bandas. Esses espaços de formação musical na escola têm nas ações desses professores, aquilo que pesam, indagam, acreditam e buscam, sobre a música na escola. Nesse sentido, os relatos da professora Priscila concebem as práticas musicais nesses espaços como uma forma de contribuir com a formação que transcende os conhecimentos musicais.

Eu acredito que a música é um meio que a gente usa para agregar essas pessoas, para estarem juntas aqui com a gente. Quando a gente forma esse grupo, esse vínculo, a gente consegue moldar uma sociedade. Cada grupo desse vai se tornando uma sociedade. O que aconteceu aqui é que os meninos foram crescendo juntos, então esses ensinamentos, essa base, essas amizades, isso não vai acabar, eles podem depois ir para outras profissões, podem nunca mais pegarem no instrumento, mas, essas recordações, esse vínculo, isso aí não vai acabar. (DN, PRISCILA)

Para a professora Priscila, a formação musical no projeto busca agregar pessoas em torno da música. Logo, é possível pensar que a educação musical deve ser concebida por práticas que levem os sujeitos a realização pessoal, mais também ao sentimento de pertencimento de criação de vínculos em torno da formação com música e em música. Essa formação que transcende a musical, como propõe a professora Priscila, são constituídas por inter(ações) que ocorrem na escola, tendo a música como o elo que mantém todos nesse encontro musical.

Assim, essas práticas musicais que ocorrem na banda pelas inter(ações) entre, professores, música e alunos, trata-se de ações entre pessoas e música, e o que os mantém juntos, é a música. Nesse encontro musical, cria-se uma rede que se estende entre os sujeitos para que outras ações sejam transportadas na e pela rede. Outras ações são transportadas, como por exemplo, a forma com que esses professores enxergam o mundo da música e o mudo com a música, o ouvir o outro, saber que precisa do outro, o engajamento perante o grupo. Ou seja, várias outras ações são movidas no e pelo grupo.

Dentre essas ações, são movidos os conhecimentos musicais que são necessários para que o grupo continue existindo. Os professores conduzem seus alunos ao conhecimento de leitura musical, divisão rítmica, exercícios de improvisação, solfejo, ergonomia dos instrumentos, e apreciação musical.

O professor Ederson (2018), acrescenta que nesse processo “é importante que os alunos também possam experimentar os instrumentos antes de escolherem qual desejam aprender”. Porém, não é a realidade de todos os projetos, pois, na maioria

das vezes, quem escolhe o instrumento é o professor, que levará em conta a necessidade do grupo. Essa passa pela composição harmônica da banda no que se refere a instrumentação e sonoridade, pois uma banda que não possui instrumentos necessários para a composição dos naipes pode não atingir os objetivos do grupo, que se configura na escolha de determinados arranjos musicais na composição do seu repertório para as apresentações. Sobre as apresentações o professor Walber relata “só é lembrado quem é visto” (DN, WALBER, 2018). Ou seja, o sistema educacional vê a música, muitas vezes, de forma utilitarista, valorizando o produto final, ao invés do processo.

Porém, podemos pensar que grupos musicais escolares como a banda, não contam com instrumentos capazes de avaliar o desenvolvimento do grupo, como também os alunos. Isso faz com que as apresentações se constituam como uma forma de avaliação das ações da banda na escolar.

Entendo que as apresentações são parte de um processo formativo na banda, e que há uma série de intera(ções) que culminam na música executada nas apresentações. O professor Israel (2018) explica em seu relato, que “considera as apresentações como aulas”, e que a formação que advém desses momentos, se relacionam com a maneira de se colocar em público, de interagir com o público, de montar e afinar seu instrumento, de se ouvir e ouvir os outros da banda e o público e de executar o repertório. Todas essas ações, para o professor Israel, podem ser consideradas como parte do processo formativo em música na banda.

Nos relatos dos professores fica claro que as aulas tendem buscar a formação de um repertório. De acordo com o professor Ederson (2018), “esse é um ponto central do trabalho no projeto da banda escolar”. É pensando nisso que ele propõe “três níveis de execução para que todos os alunos possam participar”. Esses três níveis têm como propósito oportunizar a participação de todos os alunos no fazer musical. Nesse caso, entendo ainda que incluir todos os alunos pode representar uma ação política, pois quanto maior for o número de alunos nas apresentações, maior será a visibilidade do projeto e a força do grupo.

O conceito de ator de Latour (2000), sugere a capacidade de afetar e ser afetado pelas ações que movemos e sofremos no mundo, ou seja, nossa constituição é fruto daquilo que nos acontece ao longo de nossas vidas. Pensando com Latour (2000), as inter(ações) musicais que ocorrem no contexto dos projetos de banda,

causam transformações na vida-formação desses alunos, a partir das ações que são movidas entre eles. Para o professor Israel, na banda os alunos compreendem que como um grupo, todos são importantes e podem contribuir com aquele grupo. Assim, “aquele que está iniciando contribui com o que está mais tempo que já é solista, isso contribui para um clima amistoso e eles percebem que a força do grupo está na união de todos” (DN, ISRAEL, 2018).

Para o professor Israel, isso pode ser pensado como um misto de um grupo social. Essas ações de se ver diferente, e também se sentir parte daquele grupo, contribui para que esses alunos “ouçam diferente, falem diferente, enxerguem diferente e se relacionem de maneira diferente na sociedade” (DN, ISAREL, 2018). A professora Priscila acrescenta que “quando a gente forma esse grupo, esse vínculo, a gente consegue moldar uma sociedade. Ou seja, os professores acreditam que as inter(ações) musicais que ocorrem nesses projetos podem levar os alunos a canalizar outras ações que favorecerão a construção de uma sociedade melhor.

Refletindo com os professores Israel e Priscila, eles inferem que a formação na banda se relaciona com o processo de escutar o mundo da vida das crianças que frequentam esses projetos. É como professor, estar atento as escutas sonoras e não sonoras, isto é, tanto em relação às musicais quanto ao que dizem ou se deixam dizer sobre suas vidas. Tanto a palavra dada quanto à escuta a atenta nesse cenário de narratividade musical abre percepções de diferentes sonoridades que compõem o mundo da vida em que a música está se fazendo presente nessa constituição da experiência. Nos termos de Abreu (2018), penso que o professor Israel acredita que promover, nesse circuito narrativo, a escuta atenta à palavra dada e também à musica dada, o aluno do projeto também “será mais criterioso na escolha de suas músicas” logo nas relações que poderá fazer com elas na vida (DN, ISRAEL, 2018).

Ao tratar da escuta atenta do violinista acompanhador, Oliveira (2018, p. 82) explica que esse tipo de escuta permite ao violonista acompanhador captar as nuances que ocorre em uma interação musical, fazer um tipo de leitura e perceber as especificidades do intérprete que ele está acompanhando, há ali uma ação, uma “intencionalidade”. Pensando com os professores de bandas que destacam o “ouvir” como um tipo de formação na qual os alunos das práticas musicais na banda levarão consigo dos projetos. Entendo que os professores parecem sugerir que esse ato de ouvir, extrapola as sonoridades da banda. E isso, pode ser percebido quando o

professor Israel relata que esse aluno “no seu emprego vai conseguir ouvir melhor e vai ser um cidadão melhor na comunidade” (DN, ISRAEL, 2018). Com isso, compreendi que é possível pensar que o ato de ouvir, constitui na visão dos professores de bandas, uma ação que extrapola as sonoridades da banda, esse ato de ouvir, se traduz como um tipo de escuta atenta, antecipando aquilo que ainda virá, como sugere oliveira (2018).

Essa escuta atenta, é fruto das inter(ações) musicais na banda, mas também da experiência da formação com esse tipo de projeto musical. O professor Israel explica que nessas inter(ações) musicais “o aluno vai ter que ouvir o outro” vai “ter que ficar atento a hora que ele deve tocar”, e vai “perceber que ele precisa do outro para fazer acontecer aquela música na banda” (DN, ISRAEL, 2018).

Com isso, entendo que os professores sugerem que a formação musical passa pelo ato de saber ouvir, desenvolver uma escuta atenta, e ser sensível ao que se escuta, o que poderá ser estendido a formação mais ampla do sujeito como as diferentes nuances que a mundo da vida apresenta, como os sons que cercam esses sujeitos no mundo. É, pois, um princípio filosófico de uma educação musical que está atenta as diferentes sonoridades que em sua materialidade podem se tornar música, se assim soubermos dar forma aos sons sentidos. Também é possível compreender que as inter(ações) musicais na banda escolar, tem como um dos princípios desenvolver uma “escuta sensível” nos alunos. E, é essa escuta sensível à música, que pode ser transportada para a sociedade como algo que agora faz parte da vida-formação desses alunos.

Nesse sentido, Lima (2006, p. 108), explica que tocar uma música requer se relacionar com elementos que transcendem os sons musicais. Desse modo, os alunos podem, nas práticas musicais na banda, perceberem que uma música é composta por diversos elementos intrínsecos a sua essência como prática social. Isso significa dizer que, ao tocar uma peça musical, estando sensíveis aos elementos que compõem esse momento, os alunos podem perceber que “existe uma nota, que por sua vez possibilita a melodia, os acordes, a música, o compositor, o intérprete, o ouvinte, o lugar na história” entre outros elementos presentes na música. Ainda sobre as inter(ações) musicais na banda, a professora Priscila relata que,

[...] os alunos foram crescendo juntos, como os mesmos ensinamentos, com a mesma base, e verdadeiras amizades, e isso não vai acabar. Eles podem

seguir outras profissões, podem nunca mais pegar o instrumento, mas aquelas recordações, aquele vínculo, os conhecimentos, isso não vai se acabar. (DN, PRISCILA, 2018).

Percebemos que a professora Priscila acredita que as experiências na banda constituirão a vida-formação dos alunos que passaram pelo projeto. Ela ressalta que os vínculos criados nas práticas musicais são o que constituem as experiências formativo-musicais que ocorrem no projeto. Essas inter(ações), esses vínculos, constituem uma rede formativo-musical na banda, em que os sentidos e significados atribuídos a música é o que os mantém conectados nesse encontro musical. A professora Priscila acrescenta que “essa formação, na qual a música é o meio, irá extrapolar para qualquer área da vida, e isso seria o grande ganho do projeto” (DN, PRISCILA, 2018).

Nesse sentido, Lima (2006, p. 109), ao abordar a formação musical na banda como uma descoberta do mundo, ressalta que essa formação ultrapassa os aspectos técnicos do fazer musical, ela se constitui como uma formação para o “sensível que proporciona mudanças e interfere nos padrões de comportamentos” dos alunos. Para o professor Israel a banda de música na escola pode ser compreendida como um espaço de formação musical democrático. Nas palavras dele:

A primeira coisa que a banda tem de diferente de outros locais, é a democracia, o aluno ali que entra, de repente pode ter o maior talento, como ele pode de repente querer apenas se expressar através da música, a banda te dar essa possibilidade. Tem um aluno ali que toca menos, mais ele vai contribuir com o outro que é solista, todo mundo acaba se sentindo uma família, ele acaba se sentindo que não é só, ele vai ter que somar nisso tudo. Isso nós estamos falando no âmbito de sociedade, então é um local onde você, por exemplo, daqui a pouco chega um que sabe mais e ensino para outro (DN, ISRAEL, 2018)

Ao conceber a banda como espaço de formação democrático, o professor Israel enfatiza a possibilidade de cada um dos alunos contribuírem da melhor forma possível. As práticas na banda da forma que o professor Israel as concebe, podem contribuir para alargar a visão de mundo desses alunos. De acordo com o professor Israel, na banda o aluno “vai perceber que ele precisa do outro para produzir uma música, que ele tem que ouvir o outro e isso pode ser estendido a uma cidade” (DN, ISRAEL, 2018). Em outras palavras, os professores acreditam que os alunos podem a partir das inter(ações) que ocorrem na banda, compreender que vivemos conectados a outras pessoas, cada uma de nossas ações refletem de alguma forma

na sociedade, como acontece na banda. Esta só é possível com o agir de cada um, é preciso que cada um faça a sua parte para a banda se concretizar como um efeito das ações de todos que participam desse fazer musical. O professor Adailton (2018) acrescenta que criar os vínculos entre os alunos é importante para que a banda se desenvolva.

Ainda sobre a banda como espaço democrático de formação musical, o professor Adailton, não vê como uma democracia plena, pois nem sempre os alunos podem escolher o instrumento que gostaria de aprender a tocar. Como o professor explica, “diante da necessidade de manter o projeto funcionando” (DN, ADAILTON, 2018), muitas vezes, o professor que acaba escolhendo o instrumento que o aluno irá tocar, pois nesse momento o professor leva em conta a necessidade da banda. Entendo que o professor Israel, ao propor a banda como um espaço de formação democrática, está se referindo a não padronização das práticas formativo-musicais que ocorrem na banda, e sim a possibilidade de cada aluno poder estudar música e contribuir para a banda da forma e o quanto que ele puder.

Ainda sobre a formação musical na banda, o professor Israel relata o seguinte:

Eu vou e já dou o instrumento para ele. Então ele já fica animado com essa coisa de já ter o instrumento na mão para ele tocar. Então eu vou e falo: vamos tentar aprender a falar com o instrumento. Nesse momento, nessa fala, eu vou conduzindo as teorias musicais, sem muita escrita. Sem muita preocupação vou falando sobre o grave o médio o agudo, como é que faz, o que é timbre, vou colocando os elementos do som ali, vou trabalhando com eles juntamente com o instrumento, trabalhamos a forma de produzir o som no instrumento (DN, ISRAEL, 2018).

O que chama atenção no relato do professor Israel é que ele apresenta a ideia da formação musical como uma “condução”. Ao refletir sobre essa visão da aprendizagem musical, acredito que a condução aqui pode ser compreendida como um condutor que transporta algo de um lugar a outro, e nesse caso, o condutor é o professor, e o que ele transporta, é a música enquanto objeto de conhecimento. Nesse transportar, estão implícitos os conteúdos musicais. Esses conteúdos se relacionam com aprendizagem de elementos constitutivos da música, como propriedades do som, melodias, harmonia, ritmo, formas, estilos, registros musicais, elementos da linguagem musical como, por exemplo, o reconhecimento das notas na pauta, o estudo de compassos simples, a identificação das figuras de tempo e exercícios de solfejo.

O conduzir ainda pode se referir a maneira que o professor Israel faz com que conhecimento musical que ele tem chegue até aos seus alunos, bem como o conduzir de ser alunos a aprendizagem de um instrumento musical. Portanto, é a figura de quem está junto do aluno, levando-o a descobertas musicais, o conduzindo a formação com música e em música. Para Lima (2006), a formação musical se relaciona com a descoberta de um mundo sonoro e da vida.

Oliveira (2018, p. 68-69) nos propõe pensar a condução como uma travessia formativa com a música, e que seriam essas experiências com música que conduziria o sujeito da experiência musical, ao sujeito “musico-biográfico”. Ou seja, as experiências com música nesse caso têm a força para conduzir os sujeitos a uma vida formação com música, e, é nessa relação de condução que alunos e professores vão se inscrevendo no mundo da música e com a música.

Essa travessia pode ir de um lugar a outro, como o professor Israel relata que seus alunos não tinham vivenciado experiências de vida formação com a música, mas, a partir dessa condução do professor, aos poucos eles vão se tornando sujeitos que vivenciaram a música na banda. Nesse caso então, podemos pensar que os projetos de banda escolares se constituem em um lugar onde a formação musical acontece, nesse transportar de conhecimentos musicais.

Na banda ocorrem diversos movimentos que talvez seja involuntário por parte do professor, mais que acaba acontecendo. A professora Priscila (2018), traz em seu relato que busca “cativar” seus alunos para conseguir fazer com que eles continuem interessados, motivados. É a partir disso que ela diz acreditar que exista algo, um “elo” que os mantém juntos. O cativar de acordo com a professora Priscila ocorre com estratégias como, “ter disponibilidade para ouvir o aluno, dar algum direcionamento, ser acessível para conversar sobre outros assuntos” (DN, PRISCILA, 2018).

Parafrazeando Saint-Exupéry (2016, p. 90), “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Parece ser esse sentimento de responsabilidade e ao mesmo tempo de sedução, no sentido de criar vínculos afetivos, que as ações são movidas pelos professores nos projetos de bandas. Entendo que são essas inter(ações) que são permeadas pela música, o que faz com que esses alunos queiram continuar na banda, mesmo não estudando mais na escola. Ainda sobre isso, o professor Israel (2018), relata de maneira descontraída que tem alunos que, às vezes, se relaciona com o professor como se existisse entre eles, laços paternais.

Os professores citam com orgulho, tem alunos que “vão para a escola de música” tem alunos que estão fazendo “faculdade de música” outros “pensam em se profissionalizar na área de música, fazendo concurso para banda militar” (DN, ADAILTON, 2018). Esses movimentos que os alunos fazem em direção a profissionalização em música, é um dos fatores que motivam os professores a continuarem trabalhando com música nos projetos. Percebo nesse ato dos alunos de se profissionalizarem em música, uma motivação que vem das inter(ações) com o professor da banda. Nesse sentido, o professor Adailton relata que isso é motivo de:

[...] orgulho, você saber que foi a pessoa que iniciou aquele aluno que hoje ele está trazendo resultado, resultado que você iniciou. Então isso é gratificante e ele mantém vivo tudo isso que você está trabalhando. É exatamente isso, ele vai envolvendo outras pessoas para dar continuidade também (DN, ADAILTON, 2018)

O relato do professor Adailton, mostra que nessas inter(ações) entre aluno e professor, os interesses do professor acabam sendo transportados, e com isso, alguns alunos passam a compartilhar da visão que o professor tem sobre a música no projeto. Desse modo, essas inter(ações) em algum momento vão se refletir no projeto, é o caso do professor Israel que foi aluno na banda em que hoje é professor, se ele não tivesse realizado esse movimento de ir e vir no projeto, talvez o projeto que ele trabalha hoje não estaria funcionando.

Ainda sobre as inter(ações) musicais na banda, o professor Adailton relata que:

Normalmente a gente pega uma música e facilita as partes para que os alunos que têm menos experiências possam tocar juntos com os outros, mesmo estando em momentos diferentes, com níveis de aprendizagem diferentes, ele consegue se inserir no grupo, isso de certa forma é bom porque cria um vínculo com ele (DN, ADAILTON, 2018)

O relato do coparticipante de nota que o professor busca criar condições para que todos alunos possam se inserir na banda. Para que isso aconteça é aguçada a curiosidade para criar e adaptar arranjos para conseguir integrar alunos iniciantes com aqueles que já estão há mais tempo na banda. Entendo que essas estratégias revelam certa clareza por parte dos professores, de onde estes querem chegar, ou seja, manter o grupo unido e canalizar ações para formar a banda. Isso nos conduz a pensar sobre os objetivos das práticas educativo-musicais. Acredito que o aprendizado que fica dessa visão dos professores é a necessidade de se ter clareza de onde queremos

chegar com as práticas musicais na escola, e a partir disso, desenvolver estratégias para que se consiga alcançar esses objetivos.

Como o professor Adailton relata, o grupo de alunos da banda é diverso e em níveis de desenvolvimento diferentes, o que requer do professor sensibilidade para perceber as necessidades de cada um. Nesse sentido, o professor Adailton parece ter como estratégia criar vínculos entre os alunos para que a formação musical aconteça. Esses vínculos parecem ser um dos pilares que sustentam as práticas musicais na banda, como também a própria continuidade da banda. Nesse entendimento, a música é o que os mantém unidos, mais não o único, e os vínculos criados é o que sustenta o grupo e os mantém unidos nessas práticas formativo-musicais. De acordo com Maffioletti (2015, p. 12), as interações musicais podem funcionar “como uma linguagem comunicativa, capaz de estabelecer sentimentos de compreensão mútua”, e os efeitos disso, é o fortalecimento de “vínculos entre as pessoas”.

As estratégias utilizadas pelos professores nas práticas formativo-musicais tendem a ser práticas em grupo, e a formação ocorre pela inter(ação) desses nas práticas coletivas. Também é comum a prática da monitoria, onde alunos que já têm mais tempo na banda ajudam aqueles que estão iniciando o processo. A professora Priscila explica:

Pego um que está mais avançado para me ajudar, então ele tem o momento só comigo, e depois o deixo ele com um aluno que está chegando no projeto, para ser monitor deste. Com isso, acontece um movimento engraçado, aquele que dou a responsabilidade começa a se sentir confiante, sentindo-se que está indo bem nas aulas. Assim, ele ajuda o outro e isso vai criando um vínculo entre eles. (DN, PRISCILA, 2018)

Essas estratégias buscam convergir para aquilo que é a necessidade de o professor ter logo um grupo musical tocando para participar das apresentações da banda. Essa necessidade leva os professores a definirem os repertórios e iniciarem as práticas formativo-musicais com base no repertório que será apresentado, assim ele tende a mover as ações no sentido de que é preciso formar um grupo musical rapidamente.

As questões teóricas tendem a ser superficializadas nas práticas, o importante é conhecimento das notas musicais, a leitura inicial de partituras e o desenvolvimento da embocadura para poder executar o repertório musical (SILVA, 2012). E isso ocorre tudo simultaneamente, ao tempo que se aprende o nome das notas, aprende a

ergonomia do instrumento, aprende o repertório a ser executado e assim este aluno já vai sendo inserido nos ensaios da banda. O professor Adailton relata que, simultaneamente, ele vai conduzindo a prática no instrumento junto com a teoria musical.

De acordo com os professores, o importante é que o aluno consiga, no menor tempo possível, se inserir na banda. Pois, realizar as apresentações é uma forma de dar visibilidade ao grupo, e consecutivamente, força para a continuidade do projeto. Mas, nem por isso foi evidenciado na pesquisa que os professores não consideram importante a aprendizagem teórica dos códigos formais musicais, tanto que eles reconhecem suas limitações, principalmente nos aspectos técnicos do ensino de todos os instrumentos da banda de música.

Essa preocupação é evidenciada nos relatos dos professores. A professora Priscila (2018) explica que “já chegou no seu limite técnico com uma de suas alunas, e que ela teria que ir estudar com um professor especialista no instrumento”. O reconhecimento de suas limitações revela a preocupação de um professor de música que entende que seu aluno deve continuar trilhando seu caminho na formação musical. É como o professor Israel relata (2018) às vezes, eles são a “fonte do despertar desses alunos para a vida-formação com música”. Com isso, os professores buscam, muitas vezes, preparar os alunos para EMB DF, e para outros espaços. Nesse momento, o professor Lincoln diz buscar avançar mais na aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere a leitura de partituras.

O continuar na banda, depende muito dos projetos pesquisados. No caso do projeto do CEF 11, os alunos escolhem participar da banda no início do ano, por participarem do ensino em tempo integral na escola. Nos demais projetos, o aluno entra na banda e deixa a banda quando quiser. Para entrar na banda em qualquer um dos projetos não há necessidade de se fazer qualquer teste, há em alguns casos a possibilidade de escolher ou não o instrumento que irá tocar. Segundo os professores isso pode ou não ocorrer, vai depender da necessidade da banda.

Para o professor Israel, os alunos que deixam de participar da banda, o fazem por não identificar com as práticas que ocorrem no projeto, essa não identificação se relaciona com a sonoridade do instrumento, com o grupo, com a dificuldade de tocar os instrumentos, e ainda por questões sociais, que são a vontade de tocar o mais rápido possível o instrumento e, às vezes, por não conseguir o desenvolvimento que

ele esperava. Segundo o professor, isso se relaciona com a velocidade que as coisas têm ocorrido na sociedade atual, “com as tecnologias da informação, tudo é muito rápido, o aluno chega aqui e já acredita que vai tocar rapidamente, e não é assim. Então, o professor tem que aprender lidar com isso”. (DN, ISRAEL, 2018).

Com tais compreensões, torna-se imprescindível que pessoas tenham possibilidades de construir experiências formativo-musicais. E um dos espaços para que isso aconteça é a escola. É nesse contexto que práticas efetivamente musicais de tocar, cantar e vivenciar música de maneiras variadas podem contribuir para a construção de sentidos sobre a formação musical. A banda escolar, como sugere o professor Israel (2018), é um espaço democrático que permite aos alunos vivenciarem atividades de práticas musicais efetivas, e não apenas falar de música, mais fazer música, sentir, compartilhar, interagir com pessoas e música, criando vínculos musicais.

Percebi que as inter(ações) que ocorrem entre os professores e os alunos são mais horizontais, em que se busca “levar o discente a escolher seus próprios caminhos” (BRAGA, 2016, p. 83). As ações/estratégias dos professores na banda parecem oportunizar alunos a construir seus próprios caminhos e experiências formativas com a música, como a professora Priscila relata “cada aluno tem seu ritmo”.

Parece haver uma compreensão por parte dos professores que as experiências formativo-musicais não são padronizadas em uma forma, mas que é a experiência que dá o contorno e a forma. Para eles, as práticas formativo musicais na banda fazem mais sentido, quando se olha o processo e as inter(ações) que ocorrem, do que apenas o processo finalizado que culmina nas apresentações. O foco está nas ações/estratégias que vão sendo construídas pelos atores desse encontro musical. Algumas dessas ações/estratégias são:

- Tocar junto com o aluno trechos em que eles tenham dificuldades, o que faz com que o professor, muitas vezes, seja o modelo a ser seguido;
- Parar a execução do grupo e solfejar junto com o aluno trechos que ele tenha dificuldade;
- Adaptar os arranjos musicais para que iniciantes consigam se inserir no grupo;
- Realizar apresentações da banda na escola e em campeonatos como uma forma de motivar os alunos nos estudos da música;

- Aproveitar alunos com mais tempo de experiência na banda como monitores;
- Realizar exercícios rítmicos, solfejo e percepção sonora com os alunos;
- Trabalhar primeiro os sons de altura média no instrumento, adaptando aos arranjos do repertório da banda;
- Utilizar exercícios de métodos de ensino de instrumentos, adaptando-os a necessidade da banda;

Tanto nos relatos dos professores, quanto nos encontros ocorridos na escola e nos ensaios dos grupos, compreendi que são nas ações/estratégias dos atores que compõem a banda que ela vai se constituindo na escola como um espaço de formação musical. Assim, como um espaço de formação na escola, ela se torna o lugar onde o aluno pode se expressar musicalmente, construir laços de amizade, aprender tocar um instrumento musical, vivenciar música em grupo, compartilhar experiências de formação musical em grupo. A escola é, no sentido dado por Souza (2018, p. 113), “um lugar onde vivemos significativas experiências musicais formativas [...] A imbricação entre a música, a experiência e o lugar onde tal experiência se consolida como formativa”. O autor nos instiga a pensar a banda escolar como um lugar que “mostra a relevância que o lugar possui no contexto da experiência, pois trata-se de um espaço onde se pode viver experiências, ensaiando, aprendendo músicas”. Logo o espaço escolar, a banda escolar é um lugar que produz a história dos sujeitos com a música. “O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas” (SOUZA, 2018, p. 149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei essa pesquisa relatando um pouco daquilo que me atravessou como pessoa e como professor de música na escola. Minhas experiências formativo-musicais na banda de música e como professor de música, constituíram o ponto de partida para a realização dessa pesquisa. Foi a partir disso e inserido na rede pública de ensino do DF como professor de música, que trilhei os caminhos que me levaram a realizar essa pesquisa, cujo tema foi os projetos de bandas escolares do DF. A questão que me guiou foi como tem ocorrido os projetos de bandas escolares no DF. Como objetivos, a pesquisa buscou identificar as ações educativo-musicais de professores em projetos de bandas escolares no DF, entender como essas ações se relacionam com sua formação e evidenciar como esses professores tem buscado dar visibilidade às suas ações na banda.

Tendo as minhas experiências de vida-formação com música como ponto de partida para a construção desta pesquisa, pude a partir da realização da mesma, construir novas experiências imbricadas com aquilo que já fazia parte da minha constituição como sujeito e professor de música em escolas de educação básica. Ainda foi fator preponderante para a construção dessas compreensões, que aqui apresento, o contato com autores da área da educação musical escolar e de projetos de bandas. O dispositivo de pesquisa formação-ação, que foi a documentação narrativa de experiências pedagógicas, na perspectiva de Suárez (2008), bem como conceitos da Teoria Ator-Rede (Latour, 2012). Foram essas concepções de compreensão da formação do sujeito na pesquisa formação-ação, bem como formas de compreensão da constituição das coisas, que me guiaram nas compreensões que aqui trago.

A documentação narrativa constitui um espaço de formação, bem como de construção coletiva de conhecimentos sobre educação musical escolar. A partir da escrita, edição, reedição e compartilhamento das experiências entre os pares, os professores puderem projetar caminhos para se pensar os projetos de bandas, como também sugerir reflexões para área da educação musical escolar. Nesse encontro musical, os professores deixaram se afetar pelas próprias experiências e pelas experiências dos pares. O que significa dizer que, eles puderam encontrar nas similaridades as diferenças que constitui cada um. E isso, implicou conhecer o outro na maneira de pensar, o que o outro faz, como faz, e que compreensões o outro tem

sobre o que faz. Nesse encontro musical, os coparticipantes puderam a partir do que lhes afetou, gerar compreensões sobre si, e sobre outro.

Para o professor Adailton as políticas públicas relacionadas à educação musical devem levar conta as ações que já são desenvolvidas na escola. Refletindo com o professor Adailton, entendo que é preciso se atentar para as ações de educação musical escolar que já existem, como projetos de bandas, grupos de flautas, grupos de violões entre outros. Os avanços na área e conseqüentemente a proposição de políticas públicas de educação musical deve se atentar para isso. Ou seja, é preciso um ponto de partida, e entendo que esse ponto de partida são as microações que já são desenvolvidas.

Para o professor Lincoln uma das primeiras questões a se pensar, deve ser a formação do professor para atuar em projetos musicais como os de bandas escolares. Sabemos que não há formação específica para professores que queiram atuar com projetos de bandas escolares, o que há atualmente é a formação para professor de música, e tem cabido a cada um desses professores que saem da universidade encontrar seus próprios caminhos para se profissionalizarem como professores de música. Essa reflexão provocada pelo professor Lincoln, nos faz questionar: Até que ponto os professores recém-formados estão preparados para atuar nos diversos espaços de formação musical? Como a universidade pode contribuir nessas discussões da formação do professor para atuar em projetos musicais? Como pensar a formação de professores para atuarem nesses contextos educativo-musicais? Como pensar uma formação continuada que possa contribuir com os professores que já atuam nesses projetos?

Não tenho por objetivo responder essas questões, porém ao refletir sobre as mesmas, digo que umas das possibilidades que vislumbro, a partir da realização dessa pesquisa, é que é preciso estabelecer uma rede, no sentido de se criar conexões que permitam a aproximação e interlocução entre os diversos atores envolvidos na educação musical como prática educacional.

Para os professores coparticipantes, é preciso pensar em maneiras de estruturar melhor os projetos dentro da própria unidade de ensino. Em outras palavras, o projeto deve se configurar como parte da proposta pedagógica da escola. Para os professores Israel, Lincoln e Walber, as UEs poderiam aproveitar a participação do aluno no projeto da banda como um conhecimento validado na disciplina de Artes. O

professor Lincoln relata que quando foi estudante de uma banda de música escolar, todos os alunos participavam da banda e ele entende que isso poderia ser retomado. Como já evidenciado pela pesquisa e ainda em Sena (2016), as escolas da rede pública de ensino do DF não contam com a música na grade horária, o que há é a disciplina artes. Nessas escolas em que há projetos de música os professores acreditam que poderia ser facultado aos alunos a participação nos projetos como uma atividade na disciplina de Artes.

Os professores entendem que o ideal seria a possibilidade de todos alunos participarem de atividades formativo-musicais na escola, mas enquanto isso não se torna realidade acreditam que outras possibilidades podem ser aventadas, como por exemplo, as atividades em projetos extracurriculares, no sentido de ofertar atividades que complementem o currículo regular.

É com essa perspectiva de formação musical, e ainda diante da busca pela profissionalização naquilo em que afirmam gostar, é que os professores propõem a criação de polos musicais em cada uma das regionais de ensino. Esses polos além de sediar projetos musicais, também coordenaria outros projetos musicais que já existem na rede. Ampliando essa possibilidade que os professores vislumbram, esses polos poderiam servir para discutir a formação musical em nível local, tendo em mente que a música trata da vida das pessoas, e, portanto, ela deve ser articulada à cultura local. Desta forma, esses polos podem contribuir com discussões sobre a formação de professores, sobre as práticas musicais nas regionais de ensino e sobre a manutenção desses polos.

Como tenho dito, em rede pode-se avançar com discussões sobre a educação musical escolar. Ou seja, os atores que se relacionam com a formação musical nesses contextos e as microações que já existem, podem ser o ponto de partida para as discussões sobre as dimensões que envolvem a educação musical escolar. Porém, de nada adiantará, se as discussões não constituírem políticas públicas de educação. São as políticas públicas que possuem força ativa para causar mudanças significativas em contextos educativos. Como política pública, esta deve materializar os desejos de mudanças de todos os atores.

Algumas proposições que os professores trouxeram em seus relatos são questões mais pontuais, que segundo eles, influenciam no andamento do projeto. Dentre essas questões os professores citam a necessidade de se pensar na

mobilidade dos alunos em apresentações, pois, é comum os alunos não efetuarem o deslocamento para apresentações devido à falta de ônibus. Pensar em possibilidades para remoção e lotação de professores que queiram trabalhar com projetos musicais.

Atualmente na SEEDF não há a possibilidade de remoção e efetivação de professor para atuar em projetos musicais. Administrativamente não existe professor de projeto, o que existe é professor que desenvolve um projeto. No momento é a portaria nº 444, de 16 de dezembro de 2016 do DF, que versa sobre os critérios de fluxo e encaminhamentos de projetos pedagógicos que necessitam de autorização/liberação de professores. Condiciona-se a liberação do professor para atuar nesses projetos a avaliação periódica, a renovação anual do projeto, a necessidade de o professor participar do procedimento de distribuição de turma e aguardar sua substituição.

Sendo assim, para que o professor possa desenvolver um projeto de música, ele precisa ser liberado pela SEEDF, o que o faz ficar lotado na escola, ou ainda na regional de ensino, e se afasta da sala de aula, ou da regional para desenvolver o projeto. Esse processo tem que ser efetuado todo início de ano, e isso não garante ao professor a estabilidade no projeto. Os professores entendem que essa avaliação que já é feita todo início de ano não seria afetada se o professor estivesse lotado na escola e no projeto. Esse processo só não ocorre para aqueles professores que se encontram na situação de readaptados.

Em todos os projetos pesquisados, cabe aos professores ensinarem todos os instrumentos da banda, não há um professor para cada naipe de instrumentos, realidade diferente da constatada por Silva (2014) em bandas escolares do Estado de Goiás. De acordo com os professores, isso poderia contribuir para melhorar o desenvolvimento técnico dos alunos nos instrumentos. Todos os professores reconhecem suas limitações para ensinar todos os instrumentos musicais no que tange aos aspectos técnicos de cada instrumento. Soma-se a isso, a necessidade de investir em aquisição e manutenção de instrumentos musicais.

Ainda de acordo com os professores/coparticipantes da pesquisa, é preciso pensar em espaços adequados para as práticas na banda, pensar em políticas de valorização do professor, buscar parcerias com pessoas da comunidade, pensar na criação de mecanismos que permitam que projetos musicais possam se auto sustentarem em contextos escolares. Todas essas questões levantadas pelos

professores revelam o olhar de quem vivencia e busca construir práticas educativo-musicais na escola. É por essas questões que entendo que as políticas educativo-musicais devem ter como ponto de partida as microações que já são desenvolvidas nesses contextos.

A partir da ação no projeto de extensão “a musicobiografização na pesquisa formação-ação” de documentar as ações educativo-musicais nos projetos foram sendo tecidas essas proposições. Essas ações constituíram um resultado das reflexões tecidas pelo grupo, em que foram trazidas para as discussões aquilo que lhes afligem no cotidiano dos projetos. Nesse sentido, a documentação narrativa constituiu-se também como um convite a pensar soluções para a continuidade dos projetos, bem como das demais dimensões que envolvem a continuidade dos mesmos. Desse modo, a partir das proposições que os professores trouxeram foi possível pensar com eles uma agenda para a continuidade desses projetos na rede pública de ensino do DF, a qual apresento a seguir:

- Pensar a formação continuada para professores que trabalham com projetos de bandas escolares e demais projetos musicais da SEEDF;
- Buscar meios para que esses projetos possam fazer parte da proposta pedagógica da escola, podendo contribuir com discussões sobre a construção de uma política pública de educação musical na escola.
- Ampliar projetos desta natureza na rede pública de ensino do DF, tendo esses projetos que já existem como modelos para a criação de polos de educação musical nas demais regionais de ensino
- Criar administrativamente possibilidades de remoção e lotação de professores em projetos musicais, para que projetos que têm causado impacto na formação de alunos na comunidade onde estão inseridos não sejam descontinuados pela falta de professores;
- Garantir meios de fomento para a compra e manutenção dos instrumentos utilizados nos projetos musicais que se encontram em funcionamento, e para demais projetos que possam ser criados;
- Disponibilizar transporte público para os deslocamentos das bandas em suas apresentações na comunidade do DF e em outros locais como, por exemplo, em campeonatos.

- Melhorar os espaços físicos onde os projetos funcionam atualmente, com a criação de salas para aulas e espaços para ensaios.

A partir da pesquisa realizada com os coparticipantes observei que esses projetos de bandas escolares, de certa forma, já se constituem como um polo de educação musical na escola, o que considero ser positivo para manter viva a presença da música na escola e na comunidade. Porém, entendo que não basta permanecer e dar continuidade da forma como está, mas avançar na ampliação de ações educativo-musicais nas escolas da rede pública do DF tanto no quantitativo como no qualitativo.

Esses avanços poderiam caminhar na direção da ampliação de ações educativo-musicais nas escolas da rede pública do DF. Ampliar o número de alunos atendidos, uma vez que os projetos em comparação com o número de alunos da rede pública do DF que no ano de 2019 era aproximadamente 460 mil estudantes, atende um número reduzido de alunos. Ampliar a capacitação e a abertura de vagas para professores de música.

Nesse sentido, ao ampliar o quantitativo de alunos com ações qualificadas como, por exemplo, na capacitação e abertura de vagas para professores de música as políticas públicas educacionais darão visibilidade ao que se fez, ao que se faz e ao que poderá ser feito para que gerações futuras tenham acesso à formação musical na escola.

O que a pesquisa revelou é que há alguns anos ações como essas, dos projetos de bandas escolares, é que tem mantido viva a presença da música em algumas escolas da rede pública do DF. Por outro lado, até mesmo essas ações, são muitas vezes, descontinuadas, ora por falta de interesse da escola, falta de professores, mudanças na legislação e, consecutivamente o desinteresse do poder público que, muitas vezes, não dão continuidade a programas e projetos de gestões anteriores.

De fato, pesquisas com projetos musicais (SANTOS, 2013; CAMPOS, 2008), revelaram que projetos dessa natureza para se manterem ativos, necessitam de ações do poder público local. No caso específico do DF, essas ações de educação musical na escolar, tem se mantido pelo esforço dos professores e outros atores que se aliam a eles em suas microações. Por outro lado, podemos pensar no quanto ações como essas que os professores têm desenvolvido nos projetos podem contribuir para avançar mais, seja pensando em uma universalização, onde todos os alunos da rede pública possam usufruir de uma formação musical, ou na constituição de políticas

públicas que amparem e norteiam a manutenção e ampliação de ações educativo-musicais como essas. O que fica da pesquisa, é que a chama incandescente das ações práticas na escola, não pode se deixar apagar. Portanto, são microações que já existem nas escolas, que fazem brilhar cada vez mais a chama da educação musical escolar.

É nesse ponto que entendo ser importante a constituição de redes que amparem esses projetos que já estão sendo desenvolvidos na escola. Essas redes podem ser compostas por entidades públicas, privadas, instituições formadoras e do poder legislativo. Porém, para que essas possam agir de alguma forma, precisam ser mobilizadas. É exatamente nesse ponto que entra a força do coletivo que está no contexto escolar com seus feitos e efeitos e mostram a essas entidades que suas ações na escola têm causado impacto social.

Sobre os professores, a pesquisa revelou que suas ações na banda escolar se relacionam com aspectos práticos da formação musical na banda, como também com aspectos políticos da constituição dos projetos. Assim, os professores de bandas escolares, além de se preocuparem com as questões pedagógicas das práticas musicais no projeto de banda, eles também estão atentos ao que acontece na escola, dando manutenção nos instrumentos musicais e garantindo a continuidade do projeto perante o poder público, encaminhando, anualmente, o mesmo para ser aprovado para o ano seguinte.

Suas ações de educação musical escolar na banda se relacionam com as experiências de vida e formação musical na banda, com a formação musical em outros contextos, e ainda aos valores que eles atribuem a música como elemento na formação e transformação social. É com essas concepções que os professores buscam criar vínculos, no sentido de se estabelecer um elo que os permita transportar conhecimentos e valores que contribuam para vida formação dos seus alunos. Esse elo, de acordo com os professores, é a própria música que se coloca nas práticas do projeto, como aquilo que está entre eles e que poderá conduzir os sujeitos para esse encontro musical no projeto constituindo-se experiências formativas com música.

É também uma dimensão epistemopolítica, pois os projetos de bandas escolares têm se constituído pelas ações dos sujeitos que interagem musicalmente nesses espaços. Nesse sentido, os projetos de bandas escolares podem ser

compreendidos como uma construção coletiva de diversos atores que se relacionam com tais projetos no DF.

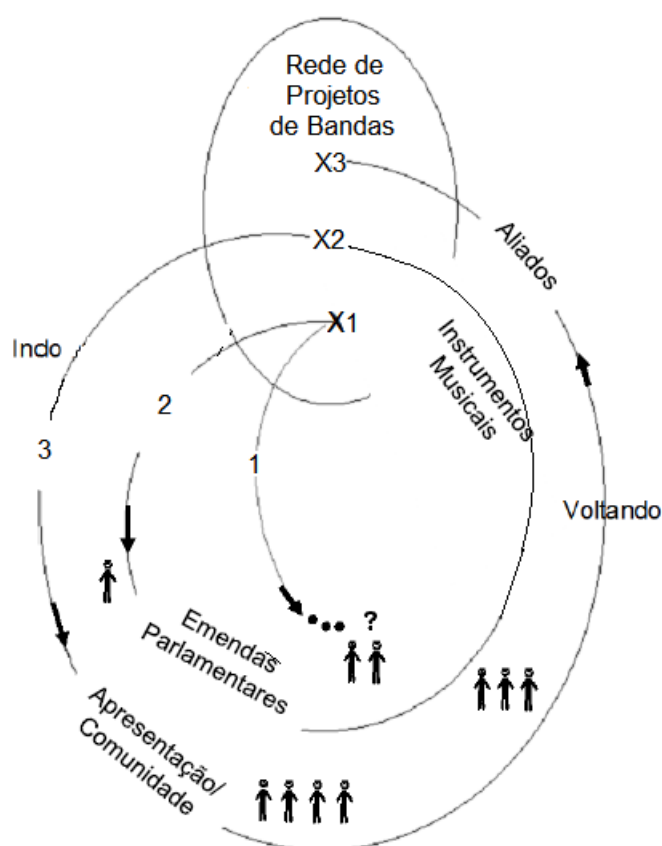
Sobre a relação profissional do professor com o projeto, são nesses espaços que eles se veem e se reconhecem como professores de música. Ao refletir sobre isso o professor Israel questiona, “o que te faz levantar da cama todos os dias? O que o motiva? Seja fim de semana, seja noite, feriado ou de madrugada. Daí eu reflito e digo que é a banda” (DN, ISRAEL, 2018). Ou seja, o projeto de banda escolar é também o projeto de vida do professor. E, é a partir disso, que eles acreditam que suas ações podem contribuir para a transformação do lugar em que vivem, são nas suas microações na banda que eles entendem estar contribuindo para a formação da sociedade, tendo a música como a força que pode causar transformações na vida formação dos alunos.

Algumas questões se colocam como tensões nos projetos de bandas escolares no DF. Essas se dão principalmente nas relações estabelecidas entre o poder público local e os projetos de bandas. Para os professores dos referidos projetos, é preciso que o poder público crie políticas públicas para efetivar a formação musical escolar. De acordo com os professores, é importante estabelecer critérios de funcionamento, bem como manutenção e investimento nos referidos projetos. Essas questões demonstram que apesar dos professores buscarem encontrar caminhos e estratégias para continuar trabalhando com bandas escolares, eles entendem que é preciso que o poder público atue com mais ações nos projetos.

Sobre a continuidade dos projetos de banda na escola, esses têm se garantido a partir das articulações que os professores fazem com diversos atores, como equipe gestora da escola, entidades políticas, amigos e a comunidade onde os projetos estão inseridos. Essas articulações formam alianças que contribuem para continuidade dos projetos. As alianças são possíveis, graças aos efeitos que os projetos são capazes de causar na comunidade em que estão inseridos. Isso demonstra que a educação musical escolar pode ser pensada a partir dos feitos e efeitos que ela é capaz de causar na vida formação dos alunos. E, esses efeitos na vida formação dos alunos dos projetos, podem se estender para a comunidade, uma vez que esse aluno do projeto pode agir nessa comunidade de forma diferente como sugere os professores.

No quadro abaixo apresento um modelo explicativo da rede de projetos musicais nas escolas da rede pública do DF.

Figura 36 – Ações acumuladas na rede de projetos de bandas



Fonte: (Latour, 2000, p. 357) adaptado pelo autor

No quadro acima, por mim adaptado, Latour demonstra o processo de construção de conhecimento a partir do acúmulo do conhecimento no centro da rede. Para o autor o movimento de ir vir para o centro da rede produz o conhecimento em um processo cumulativo. Tal esquema me ajudou a construir um modelo semelhante que intitulo como “ações acumuladas” na rede de projetos de bandas escolares no DF.

O círculo acima representa a rede de projetos de bandas, constituída por diversos elementos como, professores, alunos, métodos de ensino, etc. Os X1, X2, X3 nesse círculo, pode ser pensado como os movimentos/deslocamentos dos professores na comunidade como mediadores. No quadro, pode ser observado que esse ator rede, que aqui são os professores de bandas, só produzem algum efeito com o seu deslocamento, se o mesmo retornar com alguma coisa para o projeto. Esses movimentos são de dentro para fora e de fora para centro da rede, e nesse

processo de ir e vir, os professores transladam seus interesses na comunidade e também retornam levando algo consigo, retroalimentando a rede de projetos.

No exemplo acima podemos observar que no X1 o deslocamento não se alterou em nada na rede de projetos, pois o professor se perde no caminho, não retornado para o projeto. Logo, os deslocamentos X2 e X3 foram mais bem sucedidos, sendo que a microação de conseguir uma emenda parlamentar para a compra de instrumentos fez com que o professor voltasse para o projeto levando consigo instrumentos musicais bem como um novo aliado. Essa microação faz girar a ação-rede de educação musical escolar que é o projeto, fortalecendo-o. Da mesma forma, a microação de apresentar na comunidade serve para arregimentar mais aliados para os projetos de bandas. Portanto, são as microações acumuladas no centro da rede que constitui os projetos de bandas escolares como uma ação-rede de educação musical escolar.

Nesse exemplo acima os bonequinhos no caminho dos professores representam os possíveis aliados para participar dessa rede, contribuindo para levar adiante os projetos. Com isso podemos pensar que quanto mais movimentos esses professores fizerem na comunidade com microações, e levarem algo consigo para o projeto, mais elementos estarão sendo agregados a essa rede. Esses elementos podem ser novos aliados, instrumentos musicais, etc.

Esse processo de estabelecer relação entre a periferia e o centro da rede pode ser pensado também como um processo formativo para o professor de bandas escolares. A cada vez que ele vai e vem para o projeto, ele traz coisas novas, alimentando a rede e também se retroalimentando. Isso significa que da próxima vez que ele realizar esses deslocamentos, ele não precisará tatear no escuro, pois ele já conhece os possíveis caminhos para conseguir levar algo para o projeto.

Ampliando as compreensões podemos entender essa acumulação de elementos no centro da rede como um conhecimento que constitui uma rede de educação musical escolar. Essa rede vai se tornando cada vez mais estável, a depender da quantidade de elementos/atores que os professores conseguirem alistar. Porém, não basta alistar, é preciso mantê-los juntos, estáveis, tornando os projetos um ponto de passagem obrigatório para a formação musical escolar, tornando os indispensáveis.

Assim, são as microações dos professores na comunidade que ao estabelecerem correspondência com projetos de bandas escolares, torna estes uma ação-rede de educação musical escolar.

Desse modo, a educação musical escolar é algo vivo, que se constitui pelas inter(ações) movidas entres os diversos atores que se relacionam musicalmente nesse contexto. Logo, podemos pensar que a força dessas práticas formativo-musicais na escola com projetos de bandas, está nas ressonâncias e impactos que tais práticas são capazes de gerar na comunidade. Esses impactos revelam os sentidos e significados que as pessoas da comunidade dão a essas práticas na escola. Portanto, cabe aos professores, a escola, ao poder público, aos pesquisadores, a universidade, ouvir essas ressonâncias para compreender que a educação musical escolar é essa capaz de delinear a sua constituição com o contexto que a produz em forma de ação.

Na documentação narrativa e ainda a partir da TAR, foi possível compreender que a constituição da educação musical escolar demanda situações complexas, no sentido macro como a sistematização de currículos e materiais didáticos, como também as ações que professores e outros atores buscam desenvolver no cotidiano desses espaços formativo-musicais. Por essa ótica, penso que a construção da educação musical escolar deve ampliar o olhar para as microações que ocorrem no cotidiano de projetos musicais que residem nos espaços escolares.

Ainda sobre a documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008) na pesquisa formação-ação, esta oportunizou aos coparticipantes a reflexão e a tomada de consciência sobre as suas ações no projeto. Foi a partir da DN que os professores puderam compartilhar as experiências e aflições que lhes passam no cotidiano dos projetos. Nesse sentido, a DN contribuiu para que os professores pudessem compreender como cada um pensa, e a partir disso, se situar e situar suas práticas de educação musical escolar na banda.

Como autores e atores dos seus relatos de experiências, compreendi que cada professor dá mais ênfase nos seus relatos por aquilo que ele acredita estar contribuindo para a construção de conhecimento sobre a formação musical na banda, sobre a profissionalização como professor de banda, sobre como manter esses projetos. No ato da DN, o professor se coloca como um ator que tem seus interesses, e, é com isso que ele constrói seu relato de experiência ser documentado. Em outras

palavras, aparentemente o professor entende que o texto documentado deve ser um aliado, um mediador que contribuirá para que outros atores conheçam suas ações nos projetos de bandas escolares.

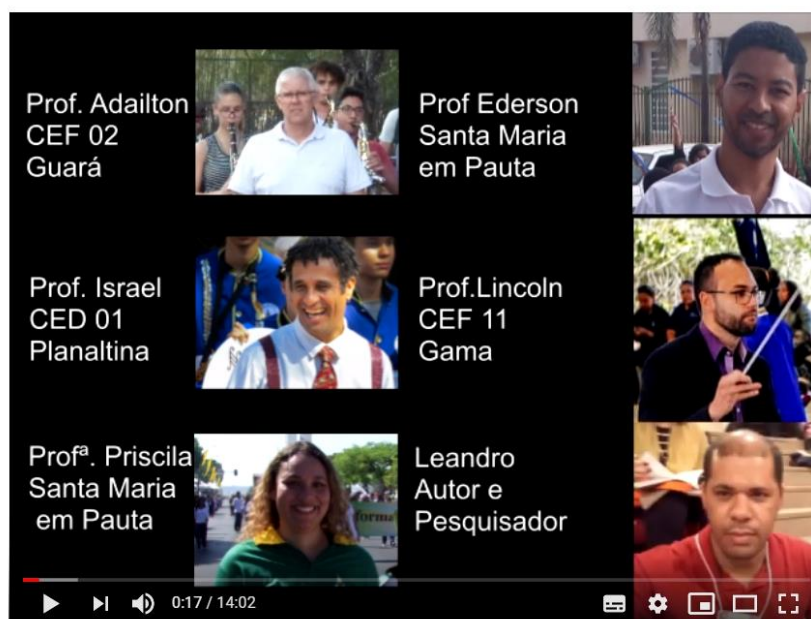
Como já discutido na pesquisa, a DN é um dispositivo formativo que tem como finalidade publicar os relatos de experiências documentados. Os docentes constroem documentos narrativos de experiências pedagógico-musicais em diferentes formatos, escritos, eletrônicos, gráficos, filmísticos e interativos, circulando-os em diferentes contextos de produção, construção e difusão do conhecimento. Esse documento narrativo-musical pode contribuir gerando interpretações dos relatos de experiências, dando a conhecer os saberes e compreensões que os professores de música dão as práticas documentadas.

Foi a partir desses construtos que produzi com os professores de bandas escolares do DF, um material audiovisual intitulado como Documento Narrativo-musical. Esse material mostra algumas das ações desses professores no contexto dos projetos, evidenciando o que, para quem, e como fazem, no momento da ação. Logo, e dizendo de forma real e metafórica: é na ação pedagógico-musical que se pode conhecer, nas linhas e nos espaços os registros musicais que se escrevem e inscrevem as bandas escolares.

Esses diferentes tipos de registros, orais, escritos, audiovisuais e sonoros-musicais tornam-se no ato de documentar a ação um modo de existir, deixando traços ligados pelas redes. A documentação narrativo-musical é, de fato, um ator-rede, que passa a existir, difundir e fazer produzir outros nós ligantes. Assim, esse documento narrativo-musical construído com os professores que trata do momento da ação entre os atores na rede, professor da banda, alunos e a música configuram-se como uma ação constitutiva de uma educação musical escolar.

A seguir, apresento o documento narrativo-musical que foi produzido com os professores de bandas escolares.

Figura 37 – Print do documento narrativo-musical com os professores



Fonte: https://youtu.be/N_GjwJ-mC5s, construção da pesquisa

Com a produção desse material espera-se contribuir para que outras pessoas e o poder público local conheçam as dimensões que envolvem a circunstância de como ocorrem esses projetos musicais escolares. Além disso, ao realizar a documentação desses projetos com fontes audiovisuais, espera-se contribuir com reflexões sobre a utilização da DN como dispositivo teórico-metodológico na pesquisa-formação-ação música –documentação narrativo-musical. As ações musicais, nem sempre são passíveis de serem descritas com palavras, mas que quando estas são documentadas, por meio de áudios e vídeos, se tornam um dispositivo formativo carregado de sentidos para quem ouve, toca e faz música.

Acredito que os registros que constituem uma documentação narrativo-musical poderá gerar acervos para pesquisas futuras na perspectiva musicobiográfica, com estudantes que, com suas narrativas (auto)biográficas, processos de musicobiografização com bandas escolares no Distrito Federal, poderá fazer outros registros de documentação narrativo-musical sobre os efeitos da banda na constituição formativa de jovens que participam desses projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. L. M. B. Anotações teóricas-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais. In: **pesquisas com História de Vida e Memórias de Formação**. Santa Maria, v. 39 n. 1, p. 13-26, jan/abr. 2014.

ABREU, D. V. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. 196f. Tese de (doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

ABREU, D. V; SANTOS. S. R. **Projetos musicais: Levantamento em escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal**. Anais do Encontro Regional Centro-Oeste da Abem. V. 02, 16 a 20 de outubro. Manaus, 2016. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/anais_erco/v2/index.html. Acesso em: 24 de junho de 2018.

_____. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23 n. 34, p. 125-137, jan/jun. 2015.

_____. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: **Destacados educadores brasileiros: suas histórias nossa história**. Org: Maria Helena Abrão. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2016.

_____. A construção da Educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico metodológica. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; CRYSTINA, Ana; MARTINS, Raimundo (Org.). **Narrativas digitais, história, literatura e artes: atos de biogr@far**, Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 34-69.

ALCÂNTARA, L. Música em Brasília. Depoimento. Abril de, 2006. Brasília: Informativo da **Livraria MusiMed**. Entrevista concedida a Regina Ivete Lopes.

ARAÚJO, M. W. V. **A banda sinfônica de Brasília: Trajetórias e práticas socioculturais**. 277f. Dissertação (mestrado em música), Programa de Pós-Graduação Música em contexto do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

ARAÚJO, G. A. M. **Construindo sentidos na formação musical: Pesquisa Formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CESAM**. 132f. Dissertação (mestrado em música), Programa de Pós-Graduação Música em contexto do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

BARBOSA, j. L. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, V. 3 n. 3. p. 39-49. 1996

BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Revista em pauta**, v. 11 n. 16/17. Abril/novembro, 2000.

BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. 203f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BINDER, F. P. **Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, 2006.

BRASIL. Lei nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, **dispõe sobre o programa mais educação**. Diário Oficial da união. Brasília DF, Seção I – Edição Extra, p. 2, 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>. Acesso em: 04/outubro de 2017.

CARDOSO, T. S. **Ciência das mediações**. 284 f. Tese de (Doutorado em tecnologias das inteligências e design digital) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

CAMPOS, N. S. P. **O som que vem da escola: as bandas e as fanfarras escolares em Campo Grande /MS (1997 a 2008)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas. Campo Grande, 2008a.

_____. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar/2008b.

CISLAGHI, M. C. **Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José-SC: três estudos de caso**. 178f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Florianópolis/SC, 2009.

DEL BEM, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de casos**. 352 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Composto e impresso nas oficinas do Serviço Gráfico da Fundação IBGE, em Lucas, GB – 3463. Bahia, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

DÁVILA, P. V. **Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas**. 184f. Tese (Mestrado em Educação Pedagogias Críticas e Problemáticas Socioeducativas) Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires, 2014.

DÁVILA, P. V; ARGNANI, A. Redes pedagógicas y coletivos docentes conformados em torno de la documentación narrativa de experiências pedagógicas. **Revista linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 72-92, set/dez. 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. El relato de sí como hecho antropológico. In:**Narrativas de experiência em educação y pedagogia de la memória**. Org: Gabriel Jaime Murillo Arango. 1ª edição. Buenos Aires. Editora de la Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires, 2015.

FERREIRA, A. C. **Documentação narrativa com quatro professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal**. 356f. Dissertação (Mestrado em artes/música). Programa de mestrado profissional (ProfArtes) - da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

FIGUERÔA, Arthur de Souza. **Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música**. 144 f. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

FONSECA, E. C. N. F. **Bandas e fanfarras escolares: Processos de ensino na preparação para festival de bandas e fanfarras de Santarém (PA)**. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém –PA, 2016

GAUKE, T.G. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas (auto)biográficas**. 225f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

HIGINO, S. **Banda Escolar: Um processo de desenvolvimento musical, educativo e social**. 1994. 83f. Dissertação (Mestrado em Música). Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

HOLANDA FILHO, R. P. **O papel das Bandas de música no contexto Social, Educacional e Artístico**. Recife: Caldeira Cultural Brasileira, 2010.

JOVINI, F. A. D. **Estudantes com deficiência intelectual em bandas marciais de escolas regulares: valorização da diversidade**. 2014. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

KANDLER, M. A. **Bandas Musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização**. 2011. 168p. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, UDESC, 2011.

KAUFAMAN, D. **O despertar de Gulliver: os desafios das empresas nas redes digitais**. 355f. Tese (Doutorado em comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

LATOURE, B. **Reagregando o social. Salvador.** Trad. Gilson Cesár Cardoso de Sousa. Ed ufba, 2012, Bauru São Paulo: Edusc, 2012.

_____**Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.**
Bruno Latour: Tradução de Ivone C. Benedetti, revisão de Tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo. Editora UNESP. 2000, Biblioteca Básica.

LIMA, M. A. D. **A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena.** 2000. 213f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, UNICAMP, 2000.

LIMA, R. F. **Bandas de música, escolas de vidas.** 150f. Dissertação de (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

LIMEIRA, D. T. S. Conexões entre canto coral e aulas de percepção musical. **Anais do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM: Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento.** São Luis, 29 a 31 de outubro de 2014.

MARCONATO, A. R. **Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos-SP.** 86f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2014.

MAFIOLLET, L. A. A música e as primeiras aprendizagens da criança. In: Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul. Perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 119-126.

MARQUES. A. O. B. **Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música.** 105f. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MELO, M. F. A. Q. **Voando com a pipa: esboço para uma psicologia social do brinquedo à luz das ideias de Bruno Latour.** 410f. Tese (Dourado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em psicologia social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, 2006.

NINA. L.M.B. **As bandas de música na construção de saberes de formação e atuação de um professor de música em Santarém –PA.** 149f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

OLIVEIRA, E. B. **A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa.** 100f. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

ORBE, F.B. La estructura práctica de la acción educativa: esbozo de um campo de investigación. **Teoria da Educação**, vol. V, p. 59-85, 1993. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2983/3017>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

PASSEGGI, M. C. Narrativa, experiência y reflexión autobiográfica: por uma epistemologia del sur en educación. In: **Narrativas de experiência em educación y pedagogia de la memoria**. Org: Gabriel Jaime Murillo Arango. 1ª edição. Buenos Aires. Editora de la Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires, 2015.

____. A experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34 n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PASSEGGI, M. C; SOUZA. E. C. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Cualitativa**. V 2 n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 24 de junho de 2018.

PENNA, M. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. 2011. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 25, p. 141-152, jan./jun. 2011.

____. PENNA, M. Et al. O programa mais educação e a banda escolar: A atualização de uma tradição. **Plures humanidade**. V. 17, n. 1, 2016.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação. **Revista Saúde**, v. 14, n. 03, p. 102-110, set/dez. 2005.

____. Pesquisa-Ação-Formação Inter e Transdisciplinar com Pessoas Envolvidas com a Questão do Morador de Rua. **Revista Saúde Soc**, V. 20, n. 2, p. 300-313. São Paulo, 2011.

PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. INs: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da Pesquisa (Auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre:EDIPURCS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 139-158. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica: Temas Transversais.

RIFIOTIS, T. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço O lugar da técnica. **Civitas**, Porto Alegre, v. 12 n. 03, p. 566-578, set/dez. 2012.

SADIE, S (Ed). **Dicionário groove de música: edição concisa**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.74.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez, 2004, p. 62-65.

SANTOS, C. P. D. **Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar**. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SANTOS, M. A. C. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p. il. – (coleção educadores).

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, M. H. S. R. Documentação narrativa: potencialidades teórico-metodológicas em investigação sobre prática educativa e diferenças culturais na educação básica. **Anais**. do VII CIPA. Disponível em: [http://viicipa.com.br/wordpress/wpcontent/uploads/2016/07/documentação narrativa potencialidades-teórico-metodológicas-em-investigação-sobre prática-educativa-completo.pdf](http://viicipa.com.br/wordpress/wpcontent/uploads/2016/07/documentação%20narrativa%20potencialidades-teórico-metodológicas-em-investigação-sobre-prática-educativa-completo.pdf). Acesso em: 06-03-2018.

SENA, I. P. **A organização do conteúdo de música no componente curricular arte: Dois estudos de caso com professores da rede pública de educação básica do DF**. 182f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SILVA, F. R. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música: um estudo com duas bandas escolares**. 2014. 203f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Goiás. Goiânia 2014.

SILVA, T. R. **Pensamento, diálogo e formação de professores: documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 148f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, L. E. A. As bandas de música e seus “mestres”. **Cadernos do colóquio**, V. 10, n. 1, 2009.

SILVA, T. B. D. **Banda Marcial Augusto dos Anjos: processos de ensino aprendizagem musical**. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy Alves Martins Evangelista et all. (Org). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, H. L. G. **O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia**. 189f. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SUÁREZ, Daniel. H. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educación em revista**. Belo Horizonte, v.27 n.01 p. 387-416, 2011.

_____. VII **Seminário Redestrado – nuevas regulaciones em américa Latina**. Buenos Aires, 3, 4 e 5, julho de 2008.

_____. Relatos de experiência, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiência escolares em el nivel inicial. In: **Narrativas de experiência em educación y pedagogia de la memoria**. Org: Gabriel Jaime Murillo Arango. 1ª edição. Buenos Aires. Editora de la Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires, 2015.

_____. Relatar la experiência docente: la documentacion narrativa del mundo escolar. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. **Revista Teias**. V .18 n.50 p. 193-209. jul/set, 2017.

_____. **La documentación narrativa de experiências pedagógicas**. Uma estratégia para la formación de docentes. Buenos Aires; 2005. Disponível em: <<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>> . Acesso em: 05-de março 2018.

WOLFFENBUTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2009 292 f. Tese (Doutorado em MÚSICA) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Porto Alegre, 2009.

VENTURINI. T.B. Piccola introduzione ala cartografia dele controversie. **Etnografia e ricerca qualitativa**, v. 3, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Piccola+introduzione+alla+cartografia+delle+controversie&cad=h>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

Anexo I- Convite I Campeonato Brasiliense de Bandas e Fanfarras do DF.



Anexo II - Bandas inscritas no Campeonato de Bandas e Fanfarras do DF.



29 de setembro/2017

CAMPEONATO DE BANDAS E FANFARRAS DE BRASÍLIA GAMA/DF

Cronograma

10H

INFANTIL
BANDA DE PERCUSSÃO ESCOLA MASTER
COLEGIO ANCHIETA

INFANTO JUVENIL (Participação especial)
BANDA MUSICAL DE CONCERTO DA ESCOLA SANTO ANTONIO
BANDA MUSICAL CEF 03 DO GAMA

13:30H

INFANTO JUVENIL
BANDA MUSICAL CEF 11 DO GAMA
CMB – COLÉGIO MILITAR
DOM PEDRO II

15H

JUVENIL
BANDA DE PERCUSSÃO MUNICIPAL PAULO FREIRE
ESCOLA JARDIM DO ÉDEN
BANDA DE MÚSICA ESCOLA MASTER
ORQUESTRA JOVEM ACORDES DO CERRADO

16:30H

SÊNIOR
BRASÍLIA SOPRO SINFÔNICO
FANFARRA JORGE AMADO
BANDA MUSICAL DE MARCHA CEF 02 DO GUARÁ
CEF 11 DO GAMA
BANDA MUSICAL DE CONCERTO CEF 02 DO GUARÁ
CED 01 DE PLANALTINA

Lincoln Rodrigues Soares Costa
1º Secretário da Associação de Bandas e Fanfarras
do Distrito Federal

Quadra 01 Área Especial Setor Sul CEP: 72.410-100
Gama-DF
Telefone: (61) 3901 8113
Email: cef11.cregama@gmail.com

Anexo III – Termo de Autorização de uso de imagem e vídeos dos alunos

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VÍDEOS

Eu _____, portador da identidade de nº _____ e responsável pelo estudante _____, portador da identidade de nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade e do uso da imagem/vídeo, AUTORIZO, através do presente termo, acmestrando do Programa de Pós Graduação Música e Contexto da Universidade de Brasília – UnB, **Leandro Francisco dos Santos, brasileiro, portatador da Identidade nº 2411580, SSP/DF e Orientadora Delmary Vasconcelos de Abreu**, do projeto de pesquisa intitulado **“PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da Teoria Ator-Rede”** a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou para a pesquisa sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/vídeos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Brasília DF _____/_____/_____

Assinatura do responsável pelo estudante

Anexo IV- Termo de autorização de uso de imagens, vídeos, e relatos de experiências dos professores

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VÍDEOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Eu _____, portador da identidade de nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade e do uso da imagem/vídeo e relatos de experiências, **AUTORIZO**, através do presente termo, ao mestrando do Programa de Pós Graduação Música e Contexto da Universidade de Brasília – UnB, **Leandro Francisco dos Santos, brasileiro, portador da Identidade nº 2411580, SSP/DF e Orientadora Delmary Vasconcelos de Abreu**, do projeto de pesquisa intitulado **“PROJETOS DE BANDAS ESCOLARES NO DF: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da Teoria Ator-Rede”** a documentar fotos, vídeos bem como relatos de experiência que se façam necessárias e/ou para a pesquisa sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, vídeos e relatos de experiências para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores, acima especificados.

Brasília DF _____/_____/_____

Assinatura