

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcio Luiz Tolio

**ATOQUE – MÚSICA – FAMÍLIA: SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO
MUSICAL EM UM PROJETO SOCIAL**

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Márcio Luiz Tolio

**ATOQUE – MÚSICA – FAMÍLIA: SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL
EM UM PROJETO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tolio, Márcio Luiz

Atoque - Música - Família: significados da Educação Musical em um projeto social / Márcio Luiz Tolio.- 2017.
98 f.; 30 cm

Orientador: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Educação Musical 2. Percussão em projetos sociais
3. Educação musical e família I. de Marques e Louro-Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

Márcio Luiz Tolio

**ATOQUE – MÚSICA – FAMÍLIA: SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL
EM UM PROJETO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 05 de Setembro de 2017

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Adriana Bozzetto, Prof.^a Dr.^a (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado à fonte de inspiração
na busca de meus conhecimentos e melhorias
como músico, educador e cidadão:
AOS ALUNOS.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, pelo apoio sem medida de minha querida mãe, Dona Mari, e minha “Dinda” Cleci. Exemplos de pessoas que a cada dia fortalecem minha caminhada.

Agradeço ao meu pai, Seu Tólio que, hoje no céu, deve estar me vigiando e guiando meus passos e aos meus irmãos, Dianiz e Élton.

Aos queridos professores que me guiaram e até hoje pertencem ao meu círculo de amizades e de referência profissional: Luiz Fernando Teixeira Jr, Sandro Cartier, Ney Rosauo, Gilmar Goulart e Dinho Gonçalves. Este trabalho é fruto de orientações valiosas de vocês que até hoje refletem em minha carreira.

A minha orientadora, professora Ana, meu muito obrigado. Certamente, este período marca uma nova etapa de minha formação docente e pessoal. Obrigado de coração!

Um especial obrigado a minha equipe de trabalho na Atoque e na Maestro1 Produtora. Vocês contribuíram em diversos aspectos neste trabalho, em especial, pela competência de vocês, refletindo em minha tranquilidade para focar nos estudos.

A todos os colaboradores, MUITO OBRIGADO! Moacir, Adílson, Sandra, Aléxia, Cleci, Alam e Dona Santa. Obrigado pela confiança em falar inclusive de algumas intimidades. Tenham a certeza de que suas narrativas serão referência para muitos projetos sociais e educacionais.

Queridas professoras Cláudia e Adriana, obrigado por estarem comigo durante importantes etapas da construção deste trabalho nas bancas examinadoras de qualificação e defesa. Além do conhecimento, da amizade e da experiência de vocês, levo dois exemplos de humildade e postura pessoal.

Agradeço também aos meus queridos amigos e colegas do grupo de pesquisa NarraMus. Em especial, Douglas Weiss, pois foi o primeiro colega a me receber para um chimarrão e a compartilhar dicas da pesquisa educacional. Jade Schneider que, em meio às disciplinas e aos trabalhos, sempre estivemos juntos, motivando um ao outro e dividindo conselhos e dificuldades da caminhada.

À UFSM, universidade em que me graduei em percussão e hoje me concede o título de mestre.

A Deus, que continue me dando saúde e sabedoria. E como gosto de dizer: “O resto eu corro e se cria!”

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ATOQUE – MÚSICA – FAMÍLIA: SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM UM PROJETO SOCIAL

AUTOR: Márcio Luiz Tolio

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 05 de Setembro de 2017

A presente dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes - LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, teve por objetivo compreender como famílias significam o desenvolvimento musical e humano construídos no projeto Oficina de Percussão Social Atoque, somando-se a muitos estudos sobre projetos sociais de crianças e jovens através de práticas musicais. A escolha para adentrar no universo familiar deu-se pelo fato de haver poucos estudos neste sentido e pela motivação pessoal de alguns questionamentos frequentes na minha posição como educador musical e gestor das Oficinas de Percussão Social Atoque em Santa Maria - RS. De modo geral, a pesquisa poderá disponibilizar material para se refletir propostas na educação musical de projetos sociais em música, além de dados que podem colaborar em abordagens socioculturais da educação. Como referencial sobre os conceitos de família e educação musical, utilizo os estudos de GOMES (2009), BOZZETTO (2012), no qual dialogam com SETTON (2002; 2008; 2009) e SOUZA (2004) numa perspectiva sociológica da educação musical. Para a discussão sobre projetos sociais e educação musical a revisão de literatura foi constituída a partir dos estudos de KATER (2004); JUNGES (2013); KLEBER (2006); ROZZINI (2012), SOUZA (2004; 2014). A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza-se das entrevistas narrativas em grupo focal (BAUER e GASKELL, 2002). No tratamento dos dados, emergiram outros referenciais como PENNA (2012), FEIJÓ e MACEDO (2012), FIGUEIREDO (2010), SOBREIRA (2008), LOUREIRO (2004) e LAHIRE (1997). Entre os muitos aspectos destacados nos grupos focais, considerando a importância do envolvimento da família e o crescimento cultural da mesma, por estar incluída no projeto, ganha relevância na pesquisa a crítica dos pais e responsáveis às escolas básicas dos filhos, considerando que, na comparação, os alunos e a família têm maior envolvimento no projeto social do que na escola.

Palavras-chave: Educação musical em projetos sociais; percussão em projetos sociais; Educação musical e família.

ABSTRACT

Master Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

ATOQUE – MUSIC – FAMILY: MEANINGS OF MUSICAL EDUCATION IN A SOCIAL PROJECT

AUTHOR: Márcio Luiz Tolio

ADVISOR: Prof.^a. Dr.^a. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Date and Place of the Defense: Santa Maria, Septemb05th 2017

This study is linked to the Education and Arts - LP4 research line of the Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria. It aimed to understand how families understand the musical and human development built in the project *Atoque* Social Percussion Workshop. In addition, a great number of social projects of children and young people through musical practices were studied. The choice to enter the family universe was not only due to the fact that there are few studies on the topic, but also due to personal motivation regarding some questions raised from the author as a musical educator and manager of the *Atoque* Social Percussion Workshop in Santa Maria - RS. The study provides material to think about proposals in the musical education of social projects in music, in addition to data that can collaborate to education in socio-cultural approaches. As a reference on the concept of family and musical education, the studies of GOMEZ (2009), BOZZETTO (2012), in which dialogue with SETTON (2002; 2008; 2009) and SOUZA (2004) in a sociological perspective of musical education were used. For the discussion on social projects and music education, the literature review was constituted on names such as KATER (2004); JUNGES (2013); KLEBER (2006); ROZZINI (2012), SOUZA (2004, 2014). The qualitative research used narrative interviews in a focal group (BAUER and GASKELL, 2002). Other references were used in the treatment of the data, such as PENNA (2012), FEIJÓ and MACEDO (2012), FIGUEIREDO (2010), SOBREIRA (2008), LOUREIRO (2004) and LAHIRE (1997). A great number of aspects are highlighted in the focus groups, including the importance of family involvement and cultural growth. The criticism of parents and of children's primary school teachers is relevant considering that students and families seem to be more involved in social projects than in schools.

Keywords: Music education in social projects; Percussion in social projects; Music education in Family.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OPSA – Oficina de Percussão Social Atoque

CD – Compact Disc

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

OMB – Ordem dos músicos do Brasil

EUA – Estados Unidos da América

DVD – Digital Versatile Disc

ONG – Organização não governamental

FAC - Fundo de apoio à Cultura

LIC – Lei de Incentivo à Cultura

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

ISSQN – Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza

ITBI – Imposto de Transmissão de Bens Imóveis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA DE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA:	14
1.1 TRAJETÓRIAS MUSICAIS.....	14
1.2 ATOQUE – MÚSICA PARA TODOS	17
1.3 INICIAÇÕES À PESQUISA	18
1.4 PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES	20
2 FAMÍLIA E SOCIOLOGIA	23
2.1 ABORDAGEM SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA NESTE ESTUDO.....	23
2.2 O CAMINHO DA EDUCAÇÃO MUSICAL AOS OLHOS DA SOCIOLOGIA.....	25
2.3 QUADRO SOCIOLÓGICO DAS FAMÍLIAS:.....	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO	35
3.1 PROJETOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL	35
3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA FAMÍLIA	39
3.3 REFERENCIAIS QUE EMERGIRAM DOS DADOS.....	42
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	45
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	45
4.2 OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	47
4.2.1 As entrevistas narrativas.....	47
4.2.2 Grupo Focal.....	48
4.2.3 Escolha dos entrevistados	50
4.2.4 Tratamento dos dados	51
5 REFLEXÕES QUE EMERGIRAM DOS DADOS	55
5.1 <i>NA ATOQUE NÃO SE APRENDE APENAS PERCUSSÃO</i>	55
5.1.1 Música e Formação	55
5.1.2 Pensando no futuro	58
5.1.3 Espaços diferentes, posturas diferentes?	61

5.2 A ATOQUE AJUDA, PORQUE É UMA COISA HUMANA.....	64
5.3 OS ÓRGÃOS PÚBLICOS DEVERIAM DAR MAIS ATENÇÃO A ISSO.....	67
5.4 UMA GRATA SURPRESA.....	72
5.5 SE VOCÊ FOR BEM NA ESCOLA, VOCÊ VAI PERMANECER NA ATOQUE...	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	95
APÊNDICE A: Tópicos gerais do grupo focal.....	95
APÊNDICE B: Carta de cessão de direitos	96
APÊNDICE C: Questionário para quadro sociológico dos familiares.....	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi motivada por alguns questionamentos frequentes na minha posição como educador musical e gestor da Atoque, empresa fundada por mim no ano de 2002, situada na cidade de Santa Maria – RS, a qual tem a Música como elemento educador. A escolha para adentrar no universo familiar deu-se em função de haver poucos estudos voltados à compreensão de como se configuram tais espaços, com enfoque na percepção das mudanças que acontecem na vida dos participantes e a repercussão que o projeto tem na formação humana desses indivíduos.

O estudo teve como objetivo geral compreender como os familiares significam o desenvolvimento musical e humano construídos no projeto Oficina de Percussão Social Atoque (OPSA). Baseado neste objetivo emergem os seguintes objetivos específicos: (1) entender qual o significado da música na vida de seus filhos e, dessa forma, como a família percebe a ação do projeto; (2) conhecer as expectativas e valores que os familiares atribuem aos aprendizados musicais e educacionais no projeto; (3) relacionar o projeto educacional das escolas dos alunos em relação à Atoque.

De modo geral, a pesquisa proporcionará material para se pensar em propostas na educação musical de projetos sociais em música, em um enfoque sociocultural da educação. Percebe-se, principalmente em alguns casos, uma desconexão dos valores propostos em nossas atividades em relação aos dos familiares. Como tentativa de compreensão destas desconexões, alguns tópicos gerais dispararam as discussões em nosso grupo focal, escolha metodológica justificada em capítulo posterior. Foram eles: qual é o sentido da música para seus filhos ou netos? Qual o lugar do projeto na vida dos familiares? O que a música transforma, estimula e contribui aos alunos? Como os familiares enxergam e relacionam o projeto educacional da escola e das OPSA?

Com estes questionamentos, as narrativas dos familiares foram muito produtivas e agregadoras, definindo a estruturadas reflexões e dos títulos dos capítulos. A dissertação está organizada em seis capítulos. O capítulo 1 situa o leitor ao meu histórico como músico e educador, a Atoque como empresa, além de

contemplar minha iniciação a pesquisa, apresentando muitas inquietações que incentivaram o caminho.

No capítulo 2, dedico a abordagem de uma perspectiva mais ampla sobre o conceito de família, pois atualmente encontramos diversas configurações nestes espaços, bem como a educação musical aos olhos de um enfoque sociológico. Neste capítulo, também é apresentado o quadro sociológico das famílias entrevistadas, com o objetivo de trazer informações sobre os participantes, através de um questionário escrito, sugerido pela banca após a defesa da dissertação.

No capítulo 3, apresento a revisão de literatura e a construção do referencial teórico da pesquisa, com destaque a alguns referenciais que emergiram dos dados. O capítulo 4 apresenta os caminhos metodológicos utilizados dentro da abordagem qualitativa do estudo, e que disparam o capítulo 5 e sua estruturação baseada em narrativas “vivas” dos participantes. Após, apresento as considerações finais deste estudo.

1 HISTÓRIA DE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA:

1.1 TRAJETÓRIAS MUSICAIS



Figura 1: Acervo pessoal

Ao considerar a faixa etária em que hoje meus alunos iniciam os estudos musicais, poderia considerar a minha iniciação relativamente tardia na área. Atualmente, temos crianças que a vivenciam já no primeiro ano de vida. No meu caso, o primeiro contato com um instrumento musical “convencional” foi aos quinze anos de idade. Digo “convencional” por lembrar algumas viagens e brincadeiras em que eu simulava um pandeiro com uma “capinha de CD”. Ao frequentar bailes e eventos, como integrante de um grupo de danças tradicionais gaúchas, a figura dos bateristas me fascinava; cuja predileção provavelmente determinou minha primeira escolha: tocar (e estudar) bateria. Então, procurei um professor com formação superior em Música¹, e penso que os estudos resultaram na construção de uma visão mais abrangente da Música enquanto campo de conhecimentos, e que a formação me alertou para os cuidados sobre meus movimentos e posicionamentos. Os contatos com a teoria musical e a insistência pelo comprometimento com estudos tornaram-se uma referência às escolhas posteriores que eu faria, em especial, a de

¹ Este professor foi Luiz Fernando Teixeira Júnior, graduado em Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 1995.

procurar a mesma formação superior como objetivo profissional. Quando este professor me oportunizou a visita ao Laboratório de Percussão da UFSM, a decisão estava tomada: Quero ser músico!

Tudo se tornou tão intenso que algumas possibilidades de escolhas profissionais, um pouco distantes da música, foram rapidamente excluídas de minha vida. Com apenas um ano de estudos na área, já possuía a carteira profissional da OMB, e estava apto a atuar profissionalmente como músico em festas, bailes e eventos em geral. Vieram os primeiros bailes com bandas de música gaúcha e, em breve, a curiosidade pelos instrumentos de percussão popular também nasceu. Neste momento, tive contato com o segundo professor de instrumento², na época, também graduado em percussão pela UFSM, o qual me apresentou o “universo da percussão popular”.

Sob orientação destes dois professores, tive uma formação sólida e já os substituía em alguns compromissos profissionais. Em virtude disso, recebi a oportunidade de meu primeiro contrato musical e artístico com o Grupo *Tchê Chaleira*,³ da cidade de São Sepé-RS. Através deles, também fui incentivado a prestar o teste de conhecimentos específicos em Música na UFSM e, no ano de 2000, ingressei no curso de Bacharelado em Música-Percussão.

Agora vou ser famoso e ninguém me segura...

Ao ingressar na universidade, tinha um primeiro objetivo muito claro, o de me tornar um ícone do instrumento, ou seja, ser conhecido como um grande instrumentista e até mesmo receber alguma proposta de banda famosa ou algo do gênero. Porém, a cada dia, a universidade me apresentava uma série de oportunidades e, dentre elas, a de estudar Música no exterior passou a motivar meus estudos. Essa ocasião aconteceu no ano de 2002, quando recebi o convite para um intercâmbio na Universidade da Georgia (EUA); sob a orientação do professor Thomas Mc Cutchen⁴.

² Refiro-me ao professor Sandro Cartier, atualmente docente do curso de Música e Tecnologia da UFSM.

³ O grupo Tchê Chaleira atua há 20 anos no mercado de trabalho como banda de baile em toda a região Sul do Brasil.

⁴ O convite aconteceu em razão de minha participação destacada no Festival Internacional de Música de Vale Vêneto.

Infelizmente, tive o visto⁵ negado e o fato transformou-se em uma decepção. Por alguns dias, pensei até na possibilidade de trocar de curso e não me dedicar mais à formação superior, porém, tal situação me despertou para outra possibilidade emergente na época: a de ser professor. No ano de 2004, concluí o Curso de Bacharelado em Música – Percussão e, há treze anos, passei a me dedicar aos alunos, efetivando a escolha pela prática docente, que permanece até os dias de hoje.



Figura 2: Acervo pessoal

⁵Documento emitido a um indivíduo dando-lhe permissão para entrar no país por um período de tempo e para certas finalidades.

1.2 ATOQUE – MÚSICA PARA TODOS



Figura 3: Grupo Atoque. Acervo pessoal

A Atoque é uma empresa fundada por mim no ano de 2002, a qual tem a Música como elemento educador, buscando proporcionar às pessoas os inúmeros benefícios desta prática, além de auxiliar na formação intelectual, cultural e humana de seus integrantes. A iniciativa surgiu da formação de um grupo de percussão formado por meus alunos particulares e, devido à visibilidade que ganhou, o grupo ampliou-se, agregando novos integrantes a cada ano. Estava se formando, dessa maneira, uma rede de percussionistas que abrange atualmente em torno de 350 alunos em Santa Maria e região, e um método próprio de ensino seguido por todos os professores que integram a equipe pedagógica.

Destaque nas ações da empresa, a OPSA busca estender o direito de cultura, arte e entretenimento a crianças em situação de vulnerabilidade social em Santa Maria. É importante salientar que o desenvolvimento deste projeto só é possível graças aos apoiadores que acreditam na propagação da arte e cultura através da Música e a incentivam. As oficinas atendem crianças de escolas pertencentes à rede municipal de Santa Maria, todas localizadas em bairros estratégicos ao público-alvo do projeto, além de duas turmas beneficiadas que fazem aula em nossa sede. As

inúmeras turmas funcionam nos turnos manhã e tarde e comportam cerca de 120 crianças e adolescentes, com idades entre 10 e 18 anos.

Desde sua fundação, a Atoque tem demonstrado contínuo crescimento, apresentando-se em diversas ocasiões como concertos didáticos, convenções empresariais, escolas, universidades, encontros de percussão, além dos eventos promovidos pelo próprio grupo. A empresa vem expandindo a cada ano o número de integrantes e professores, tendo lançado em 2012 seu primeiro DVD: Música para Todos, o qual contempla uma série de iniciativas que hoje servem de referência em projetos em todo o estado do Rio Grande do Sul. Não bastasse a contribuição social, os grupos: “Atoque de Caixa” e “Bloco Atoque” já são resultados profissionais das inúmeras atividades que desenvolvem, sendo contratados em toda a região de Santa Maria para apresentações artísticas.

Atualmente, a empresa conta com um estúdio de ensaios e gravações, uma produtora artística; e incluiu outros cursos e oficinas como banda marcial, violão, acordeom, de canto coral, musicalização infantil, entre outros. Vale destacar que as Oficinas de Percussão Social, lócus de minha pesquisa, continuam como referência entre todas as atividades desenvolvidas pela Atoque. Naturalmente, por se tratar de um cenário instável, especialmente pela não obrigatoriedade de participação, situação social que, às vezes, impede o comprometimento e um público muito específico e oscilante, surgem aqui as primeiras inquietações que dispararam meus interesses pela pesquisa em educação.

1.3 INICIAÇÕES À PESQUISA

Durante esta caminhada educacional, desenvolvi metodologias que hoje servem de referência em nossa região no ensino de percussão, além de contar com alunos que ingressaram em universidades e que hoje estão atuando em diversos ramos do mercado de trabalho musical e artístico. Nessa linha, o mais provável nos meus interesses ao continuar os estudos seria a escolha por uma pós-graduação voltada aos instrumentos de percussão. Porém, ao ter a oportunidade de assistir a banca de qualificações e defesas de monografia e/ou dissertações, concluía a possibilidade de problematizar aspectos de minha prática educativa e, assim, pesquisar sobre os mesmos, a partir da área da Educação.

Procurei a participação em disciplinas educativas do curso de licenciatura em Música da UFSM e em exercício proposto na disciplina de Pesquisa em Educação Musical⁶. Tive a oportunidade de recordar passagens de minha história de vida que criaram relações diretas com minha prática docente e que “despertaram” meus interesses como pesquisador. A proposta da atividade foi intitulada “conversas em torno de uma memória musical sobre um repertório”, que tinha como proposta a escolha de uma música marcante de nossa infância ou adolescência. No meu caso, a música escolhida foi “Abram cancha pro Rio Grande passar”, do Grupo Rodeio⁷. O motivo da escolha deve-se ao fato de minha participação em grupos de danças tradicionais gaúchas na infância, experiência anteriormente comentada em minhas trajetórias musicais.

O curioso desta atividade, frequente nas atividades do Grupo de Pesquisa Narramus⁸, despertando outras pesquisas como a de Bólico (2014)⁹, foi a impressão que eu tive da falta de incentivo familiar na minha prática musical. Porém, no decorrer da atividade, algumas memórias criaram relações, como a de que para executar os “sapateios”¹⁰ era necessário conhecimento rítmico, afinal eram movimentos sincronizados em grupo, bem como em combinação e sintonia dos movimentos com as músicas. Ou seja, indiretamente, estava envolvido em um espaço extremamente musical, porém, sem a presença de um instrumento musical em mãos.

Assim, fui repensando sobre o incentivo familiar em minha trajetória. Acredito que as escolhas de meus pais naquele momento estiveram relacionadas ao oportunizar-me a socialização com outras crianças e adolescentes, deixar-me envolvido e comprometido com um trabalho em grupo, complementando meus turnos inversos aos estudos. De certa forma, não tinham nenhum objetivo pré-

⁶ Disciplina realizada no primeiro semestre de 2015 na Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

⁷ Grupo musical de bailes do estado do Rio Grande do Sul.

⁸ Grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que utiliza as “narrativas de si” como meio de reflexão.

⁹ Aprendizagens musicais em família: um olhar sobre as práticas musicais dos irmãos Bólico.

¹⁰ Batidas executadas pelos pés dos peões em grupos de danças folclóricas gaúchas.

determinado, racionalizado. A partir das reflexões de Bozzetto (2012), um dos caminhos percorridos na construção de sua tese foi:

[...] o de uma reflexão sobre um aprendizado cultural que vai se realizando de maneira muito “natural” (ou naturalizada), sem um trabalho mais racional e consciente desse processo. Nesse sentido, o papel da família ainda é pouco (re) conhecido enquanto um espaço de aprendizado onde o aluno, ao longo de sua socialização familiar, constrói referenciais de gosto, escuta musical, modos de pensar, agir e de constituir sua identidade. (BOZZETTO, 2012, p.19).

Acredito que a naturalidade suposta pela autora de como a cultura familiar vai aos poucos influenciando nossa identidade refletiram no meu caso, inclusive nos interesses profissionais, educacionais e atualmente de pesquisa. Ao seguir refletindo sobre o exercício, revelaram-se muito de minha conduta como educador, principalmente, dois fatores: a predileção pelo trabalho em grupo e o espírito de liderança despertado através da função de “posteiro”¹¹ que eu exercia no grupo de danças. A disciplina exigida através da rotina de ensaios, afinal movimentos e passos eram repetidos sistematicamente e, mais tarde, a responsabilidade de monitorar meu professor com colegas em dificuldade, já demonstravam um despertar educacional.

Assim, por mais que eu entenda que meus pais haviam escolhido outros caminhos para minha educação a partir de suas crenças e valores, não consigo deixar de pontuar que, entre todas as memórias e lembranças, uma foi disparadora para incentivar esta pesquisa: a de recordar como meus pais não me apoiaram para a escolha profissional de ser músico ou ao menos de levar a Música para minha vida. A partir dessa reflexão, comecei a relacionar situações idênticas às que me defronto hoje com meus alunos e que atualmente problematizo.

1.4 PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Entre as várias funções que a Música assume no cotidiano de meus alunos como entretenimento, inserção social, terapia, humanização e busca da profissionalização, esta última foi a razão que disparou a motivação para o início

¹¹ Peão que tem a responsabilidade de coordenar a ordem das apresentações artísticas, anunciando as danças ao público e aos músicos acompanhantes.

desta pesquisa, principalmente, pela recorrência da intervenção familiar em inúmeros casos de escolha por profissionalização em Música, conforme vivenciado por mim e já comentado neste espaço. Com o andamento da pesquisa, o aspecto ligado à profissionalização se diluiu em meus objetivos, pois percebi uma riqueza maior que envolvia muitos outros aspectos do que a Música como trabalho, mas como elemento de crescimento para uma formação geral do cidadão. Essa temática faz-se presente em outros estudos como, por exemplo, na pesquisa realizada por Bozzeto (2012), em que a autora ressalta questões similares.

A família sempre esteve presente em minhas inquietações pelo modo como cada aluno trazia uma expectativa e um tipo diferente de investimento familiar. Ao longo de anos na minha prática pedagógica, percebi o quanto o papel da família é ativo, tanto em casos de “sucesso” na aprendizagem musical quanto nos casos de desistência e desinvestimento. (BOZZETO, 2012, p.19).

Bozzeto torna-se referência a esta pesquisa, no aspecto ligado ao incentivo familiar. Porém, tratarei mais especificamente sobre o assunto, em capítulo posterior, dedicado à revisão de literatura.

Segundo Gomes (2009), a temática “família” é objeto de estudo por diversas áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia, a antropologia, a história e a sociologia. É principalmente neste ambiente que temos contato com múltiplas aprendizagens.

Ao conceber família enquanto *locus* de práticas musicais e instituição formadora, parto de alguns pressupostos tais como pensar a família como um contexto singular e exclusivo de formação e meio de múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação musical. (GOMES, 2009, p.13).

Como educador, busco proporcionar ambientes agradáveis que desenvolvam a autonomia e a capacidade de os alunos serem protagonistas de suas escolhas de um modo geral. Mas entendo que as referidas escolhas também têm na família um papel fundamental, de influência, de apoio, de estímulo ou desestímulo. Neste sentido, Kater (2004) nos diz que a educação musical pode tornar-se um eficaz meio de conscientização pessoal e do mundo. Devemos desenvolver o cidadão, oportunizar que sua “visão de mundo” possa ser ampliada e, principalmente, desenvolver valores éticos e morais.

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, p.44).

Havia a expectativa de que as narrativas pudessem gerar conflito entre a família dos alunos pertencentes ao projeto e minha função de educador, contudo, pesquisa e as escolhas metodológicas oportunizaram uma conversa agregadora as nossas respectivas funções. Presenciei a “possibilidade de trazer a voz das famílias, quase sempre silenciosa, escondida e desproblematizada quando pensamos os espaços em que a aprendizagem musical é construída, legitimada, planejada, investida e sonhada” (BOZZETTO, 2012, p.27).

Neste sentido, em diversos momentos, me contive de fazer interrupções às falas dos entrevistados. Percebia uma empolgação sobre a possibilidade de suas “vozes” serem ouvidas e valorizadas naquele momento. Era dada a oportunidade de colocações sobre suas visões, expectativas, e surpreendentemente, sonhos coletivos que, sinceramente, não imaginava tão vivos em suas realidades.

A música está! Há caminho...

2 FAMÍLIA E SOCIOLOGIA

2.1 ABORDAGEM SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA NESTE ESTUDO

Definir o conceito de família na atualidade implica diretamente ter a noção da multiplicidade de configurações que constitui esta instituição social. Poderíamos destacar entre esses novos formatos as famílias monoparentais, com destaque para a função materna nestes casos, e uma grande tendência a famílias recompostas. Neste sentido, as próprias crianças criam referências que fogem da figura materna e paterna em inúmeros casos. A partir dos depoimentos colhidos em sua pesquisa, Bozzeto relata que

[...] é possível perceber que os alunos concebem “família” como todos que estão por perto, que participam de sua vida cotidiana, que os acolhem, protegem, educam, estimulam, não somente aqueles com quem residem (grupo doméstico) ou que levam a denominação de pai e mãe biológicos. (BOZZETO, 2012, p.36).

Na mesma pesquisa, a autora destaca a presença dos avôs e avós, tios e tias, padrinhos e madrinhas, nos depoimentos das crianças, fato este ocasionado na sua maioria pela precária situação financeira dos pais (ibid., p.36). Assim, podemos definir que a abordagem desta pesquisa foge do formato limitador dado pela constituição doméstica da família. Partirei dos membros que são considerados como referência familiar pelos alunos, pessoas relevantes e importantes no seu dia a dia. Exemplificando, podemos citar a posição do padrasto como representação paterna.

Ao destacar a composição das famílias que integrou o material empírico de sua tese, Bozzeto (2012) faz a seguinte consideração:

Esses jovens socializam a partir de referenciais contemporâneos familiares, que podem incluir, como em alguns casos citados, compartilhar o grupo doméstico com avôs, tios, primos, ou como no caso de um dos alunos que mora com a avó durante a semana e vai pra casa dos pais e irmãos ao final de semana, exemplificando um colorido de configurações familiares e novas formas de arranjos domésticos ao ter, em sua vida cotidiana, dois lares de convivência. (BOZZETO, 2012, p.37).

Ao trabalhar na perspectiva mais ampla sobre o conceito de família, nota-se que esta instituição atualmente apresenta diversas configurações, as quais fogem,

em inúmeros casos, do ambiente residencial padronizado e da subjetiva harmonia a que poderia nos remeter. Na produção dos dados, são informações de suma importância para o entrelaçamento dos projetos educacionais entre a família e as oficinas de percussão. Revelarão a dinâmica que envolve cada uma das famílias selecionadas dos alunos, como material empírico ao presente estudo.

Gomes (2009) cita que “várias pesquisas apontam para as mudanças de configurações familiares diante das transformações sociais e econômicas geradas pela modernidade” (p. 27). Baseado em seus referenciais teóricos, o autor faz a escolha por uma abordagem de família contextualizada e relacional, com “voz” aos indivíduos pertencentes à mesma, tendo em vista que poderão ressignificar valores, ensinamentos e escolhas.

O autor, nessa relação com a educação musical, pressupõe que “as aprendizagens e a formação musical encontram-se imbricadas em um contexto de interações e de aprendizagens múltiplas” (ibid., p.14). Embora o foco da presente pesquisa esteja no âmbito familiar, todo o aspecto relacional entre família, indivíduo, escola, projeto social e mídia deverá ser contextualizado.

Nos adolescentes pertencentes a OPISA, é frequentemente percebido este aspecto, em que a autonomia por escolhas diferentes as de suas famílias ocorre. Paralelamente, por se tratar de oficinas em grupo, os alunos dialogam com outros colegas, redefinindo conceitos e constituindo novos referenciais. Os mesmos costumam sugerir, baseados na influência da escola e da mídia, músicas que estão em evidência nas rádios e programas de televisão atuais.

Setton (2002) neste sentido, diz que “o processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais” (p. 109), embora afirme que “inicialmente tomados como absolutos, os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização” (2002, p.111). Destaca que a família “não é um agente social passivo”, ou seja, encontra-se em um contexto relacional com a sociedade. Esse contexto age em face das mudanças em cada período, o que se faz necessário ao momento atual destes modelos familiares. A autora ainda acrescenta:

Nesse contexto de transformação, a autoridade familiar como primeira forma de respeito a uma instância ligada à tradição vem sendo questionada. A reestruturação familiar – consequência da reorganização dos papéis – é responsável por um período de redefinição das posições de autoridade. O modelo familiar, já há algumas décadas, vive transformações graduais, mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais contribuem para a emergência de um novo padrão de convivência e referências identitárias. (SETTON, 2002, p.112)

Nesta pesquisa, a temática família será abordada a partir do contexto plural, fazendo uso de uma perspectiva relacional e atual sobre o conceito desta instituição, considerando a variedade do universo familiar. Um ambiente em que o indivíduo “[...] encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerentes, no entanto, híbrido e fragmentado” (SETTON, 2002, p. 107).

2.2 O CAMINHO DA EDUCAÇÃO MUSICAL AOS OLHOS DA SOCIOLOGIA

Se entre os objetivos da sociologia está o estudo do comportamento humano e dos fenômenos sociais, tentando explicar suas relações, a escolha por uma compreensão sociológica faz-se oportuna a esta pesquisa. Trata-se de uma perspectiva coerente, pois, embora alguns referenciais teóricos não concordem plenamente sobre qual instituição adquire maior contribuição no processo de formação do indivíduo, todos se referem à família como um dos principais meios deste desenvolvimento e transmissão de valores culturais e morais. Segundo Setton (2008, p.2), a sociologia tenta compreender as diferentes sociedades e culturas e “é capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo”.

[...] a socialização é entendida como uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade; na sua dimensão produtora difusora e reprodutora, a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, pode enfatizar as estratégias de transmissão e portanto de transformação dos grupos sociais bem como pode explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida.(SETTON, 2008, p.1)

Tendo a família como *lócus* de minha pesquisa e uma das instituições que age na socialização do indivíduo, a autora complementa que outros contextos fazem parte do mesmo processo.

Ainda que os indivíduos não cheguem a se socializarem totalmente em uma única lógica de ação, a socialização pode ser concebida como um fenômeno social total, pois para sua realização deve necessariamente articular várias dimensões da vida social (econômica, jurídica, estética, familiar etc.). (SETTON, 2008, p.13)

Tendo desta forma um enfoque mais amplo e contemporâneo do processo de socialização, os dados produzidos nas entrevistas apresentam aspectos culturais da vida dos familiares, em vários âmbitos. Tais informações indicam pré-conceitos, predileções, experiências que contribuíram para a discussão sobre as ações destas famílias.

Setton (2009) destaca que, ao optar por uma perspectiva sociológica, busca-se a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Nas palavras da autora:

Busca-se uma forma de interpretar as ações sociais, as práticas coletivas combas e em uma troca incessante entre as duas faces de uma mesma realidade (o indivíduo e as matrizes sociais de cultura). Analisando o processo de socialização a partir da articulação das ações educativas de várias instâncias produtoras de bens simbólicos, busca-se compreender o jogo da reciprocidade e interação estabelecido pelos sujeitos. Em outras palavras, pretende-se apreender a dinâmica do campo da socialização contemporâneo a partir da tensão entre agentes socializadores, e, como consequência, a apreensão de uma luta simbólica de valores entre eles. Parte-se metodologicamente da experiência de indivíduos social, temporal e culturalmente diferenciados. (SETTON, 2009, p.297).

Em concordância com esse posicionamento e relacionando a sociologia com a educação musical, Jusamara Souza (2004) nos diz que a música como fato social não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural; inclusive, chama a atenção dos professores que não se apropriam de tal perspectiva em suas práticas educativas. A autora destaca que “[...] a formação de professores e pesquisadores precisa usufruir de forma mais intensa dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social” (2004, p.9). Dessa forma, a educação musical tem encontrado na sociologia, entre outras áreas de conhecimento, fundamentos para pensar o ensino e aprendizagem musical em contextos formais ou informais (ARROYO, 2005, p. 19).

Através da ótica voltada à família e tendo a música como um fato social, obtive informações relevantes a futuras práticas educacionais cada vez mais conectadas às realidades de cada aluno. Por se tratar de projetos com cunho social, o contexto de vida de cada aluno é normalmente muito particular e distante de nossa

realidade, porém, conectado entre eles. Desta forma, Kleber (2006, p.27) aponta “a visão das práticas musicais enquanto uma experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”.

Nesta direção, atualmente, tem-se discutido sobre a importância de considerar a realidade de vida de cada aluno, o histórico familiar, o contexto de sua comunidade; inclusive, com certa preocupação, alguns estudos apontam como uma negligência dos educadores que não se preocupam com estes contextos. Os dados desta pesquisa enfatizarão o referido aspecto.

Considerar todo um contexto envolto do aluno é fundamental em projetos de cunho social e, através desta perspectiva sociológica, poderá revelar expectativas e concepções do espaço familiar. Outro aspecto a ser destacado e que emerge nas pesquisas sobre socialização é a capacidade de o próprio sujeito intervir. Aqui, recordo certa autenticidade ao defrontar com meus pais sobre minha escolha profissional. Na verdade, os papéis de meus professores que agiram como instituições socializadoras contribuíram para essa postura, posição que hoje exerço e me faz perceber o referencial que me tornei aos meus alunos.

Atualmente, vários autores discutem um modelo mais interacionista de socialização, em que inclusive a mídia exerce uma função fundamental neste sentido, sem perder a devida importância da família neste processo. Nas palavras de Bozzeto:

[...] não existiria uma reprodução direta do indivíduo de suas vivências socializadoras no espaço familiar como algo que viria “de cima para baixo”, mas sim, a de que ele, enquanto indivíduo, é ativo nesse processo, sendo tanto transformado em seus plurais espaços de socialização quanto sendo ele próprio transformador do seu entorno social e desses espaços, reforçando o dinamismo dos processos socializadores na contemporaneidade. (BOZZETO, 2012, p.41).

Ressalto que todo o dinamismo envolto da socialização atual ficou mais focado no âmbito familiar em minha pesquisa, em razão dos objetivos da mesma. Porém, os familiares tiveram autonomia para relativizar outros contextos nas entrevistas. Desse modo, as palavras de Gomes pontuam que

Para compreender a aprendizagem e a formação musical em família, parto de uma perspectiva sociológica da educação musical, em que se torna relevante o estudo de aspectos sócio históricos imbricados nas práticas,

aprendizagens e formação musical, tais como: o contexto de origem e vida familiar; as relações de convívio entre parentes, com outras famílias, com amigos, e com outras instituições formadoras tais como a escola e a mídia. (GOMES, 2009, p.16).

Trata-se de considerar aspectos em torno do indivíduo e não considerações isoladas sobre a realidade de cada um. Ou seja, respeitar um histórico, um contexto social maior. As narrativas dos entrevistados tiveram alguns pontos indicados sob esse viés, entretanto, circularam por outros assuntos e considerações que contextualizaram os dados.

2.3 QUADRO SOCIOLÓGICO DAS FAMÍLIAS:

O quadro sociológico foi sugerido¹² para trazer informações sobre os familiares participantes das entrevistas, pois a inclusão destes no trabalho acontecia de forma inesperada, sem que o leitor tivesse informações básicas dos mesmos, bem como das configurações e/ou modelos familiares.

O instrumento utilizado para obter os dados do quadro sociológico foi um questionário impresso que foi enviado aos familiares pelos alunos (ver Apêndice C). As questões foram inspiradas na tese e indicações da mesma professora que sugeriu a inclusão da enquete ao trabalho.

Em seu trabalho, Bozzeto (2012) “queria ter um tipo de radiografia, materializar as diversas configurações familiares que estava conhecendo a partir de minha inserção no campo de pesquisa [...]” (pág.64). No caso da autora, o mesmo foi realizado antes da análise dos dados, o que o torna mais específico em relação a minha proposta. Além da aparição inesperada dos familiares no texto da pesquisa e a contextualização da estrutura familiar para os leitores, conforme já citado, as informações solicitadas contemplam a proposta sociocultural do trabalho. Percepção esta que, no desenvolvimento da pesquisa, não obtive, mas após a realização e inclusão destes dados percebi a importância para o contexto de compreensão das narrativas.

¹²Por indicação da professora Adriana Bozzetto, integrante da banca de defesa da dissertação.

A ordem em que os entrevistados aparecem em cada quadro não segue nenhuma ordem ou critério. O questionário permitiu conhecer também a presença da música na rotina cotidiana das famílias como forma de lazer ou prática cultural. Esse conhecimento também contribuiu para uma compreensão mais ampla de narrativas que me surpreenderam, desencadeando em capítulos como “Uma Grata Surpresa”.

Questionário familiar nº1:

Nome: Sandra Rejane Ramos Sena.

Sexo: Feminino.

Idade: 28 anos.

Grau de escolaridade: Ensino médio completo.

Atividade profissional (profissão): Dona de casa.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Evangélica.

Número de filhos: 3.

Com quem mora (integrantes da casa): Esposo e 3 filhos.

Endereço: Rua Lima, nº 700.

Renda familiar:

- () abaixo de um salário mínimo
- (X) entre um e dois salários mínimos
- () até três salários mínimos
- () mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- (X) casa () apartamento () outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- (X) próprio () alugado () outro (especifique)

Tipos de lazer: Chimarrão.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Assistir apresentações de seus filhos.

Questionário familiar nº2:

Nome: Alam Martins Sena.

Sexo: Masculino.

Idade: 39 anos.

Grau de escolaridade: Ensino fundamental completo.

Atividade profissional (profissão): Vigilante.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Evangélico.

Número de filhos: 3.

Com quem mora (integrantes da casa): Esposa e 3 filhos.

Endereço: Rua Lima, nº 700.

Renda familiar:

- () abaixo de um salário mínimo
- (X) entre um e dois salários mínimos
- () até três salários mínimos
- () mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- (X) casa
- () apartamento
- () outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- (X) próprio
- () alugado
- () outro (especifique)

Tipos de lazer: Jogar futebol.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Assistir apresentações de seus filhos.

Questionário familiar nº3:

Nome: Aléxia Cornélio Silva.

Sexo: Feminino.

Idade: 44 anos.

Grau de escolaridade: Ensino fundamental completo.

Atividade profissional (profissão): Serviços gerais.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Católica.

Número de filhos: 4.

Com quem mora (integrantes da casa): 4 filhos.

Endereço: Rua São Francisco de Assis nº 24.

Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- casa apartamento outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- próprio alugado outro (especifique)

Tipos de lazer: Chimarrão.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Assistir apresentações de seus filhos.

Questionário familiar nº4:

Nome: Moacir de Oliveira.

Sexo: Masculino.

Idade: 49 anos.

Grau de escolaridade: Ensino médio completo.

Atividade profissional (profissão): Auxiliar de produção.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Católica.

Número de filhos: 2.

Com quem mora (integrantes da casa): Esposa e 1 filha.

Endereço: Rua Bogotá nº 08.

Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- casa apartamento outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

próprio () alugado () outro (especifique)

Tipos de lazer: Cinema e televisão.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Assistir apresentações de seus filhos.

Questionário familiar nº5:

Nome: Cleci da Silva.

Sexo: Feminino.

Idade: 44 anos.

Grau de escolaridade: Ensino fundamental completo.

Atividade profissional (profissão): Diarista.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Católica.

Número de filhos: 2.

Com quem mora (integrantes da casa): Esposo e 1 filha.

Endereço: Rua Bogotá nº 08.

Renda familiar:

() abaixo de um salário mínimo

entre um e dois salários mínimos

() até três salários mínimos

() mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

casa () apartamento () outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

próprio () alugado () outro (especifique)

Tipos de lazer: Televisão e passeios.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Assistir apresentações de seus filhos.

Questionário familiar nº6:

Nome: Santa dos Santos Oliveira.

Sexo: Feminino.

Idade: 73 anos.

Grau de escolaridade: Ensino fundamental completo.

Atividade profissional (profissão): Costureira.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Católica.

Número de filhos: 2.

Com quem mora (integrantes da casa): Somente esposo.

Endereço: Rua Angelim Bortoluzzi nº 95.

Renda familiar:

- () abaixo de um salário mínimo
- (X) entre um e dois salários mínimos
- () até três salários mínimos
- () mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- (X) casa
- () apartamento
- () outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- (X) próprio
- () alugado
- () outro (especifique)

Tipos de lazer: Artesanato.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Nenhuma.

Questionário familiar nº7:

Nome: Adilson Rossi da Silva.

Sexo: Masculino.

Idade: 41 anos.

Grau de escolaridade: Ensino superior completo.

Atividade profissional (profissão): Analista de sistemas.

Qual é a sua cor ou raça? Branca.

Qual é a sua religião? Espírita.

Número de filhos: 1.

Com quem mora (integrantes da casa): Com filho e ex-esposa.

Endereço: Rua duque de Caxias n° 2635.

Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- casa
- apartamento
- outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- próprio
- alugado
- outro (especifique)

Tipos de lazer: Assistir futebol na televisão, cinema e teatro.

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)

Frequentar semanalmente as aulas de percussão com seu filho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 PROJETOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL

Os primeiros referenciais utilizados em leituras prévias mantiveram-se presentes na realização da pesquisa, bem como no entrelaçamento dos dados. Alguns se fizeram predominantes como Kater (2004); Kleber (2003, 2006, 2008) e Souza (2004, 2014).

Em seu artigo, Kater (2004)¹³ propõe algumas considerações sobre novas demandas de perfil profissional do educador musical, como os presentes em projetos de ação social. O autor propõe que este profissional deve estar comprometido com a formação musical e seus fundamentos, e também com a finalidade de formação humana. Considera que as reflexões ainda são insuficientes nas universidades públicas, considerando-se a ascensão do mercado de trabalho e a importância desses projetos para nossa sociedade.

Nesse sentido, Kater propõe alguns questionamentos, com destaque aos seguintes: “O que seria uma educação musical hoje?”, “Para que, para quem, como?”, “Educação para ou pela música (Música ou músicas)?” (p.44). Esta última questão me chama atenção, baseado em minha experiência em projetos desse perfil e que se aproximam dos dados da presente pesquisa. Considero fundamental que a educação “pela música” possa contribuir com a formação primeiramente do cidadão, em que este poderá despertar interesses “para as músicas”. A escolha pelo singular ou plural da palavra “música” ganha importância nos questionamentos do autor. No meu caso, opto pelo singular “pela música”, considerando a mesma no sentido mais amplo de expressão artística, música como arte. Posteriormente, proponho “para as músicas” em razão da pluralidade de gêneros, estilos e conceitos que compõem uma formação musical.

Conforme o autor, pensar a música somente como elemento de integração social, às vezes com potencial artístico, é insuficiente. Apresenta-nos que “ao invés

¹³ Artigo publicado na Revista da ABEM em 2004, com o título “O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social”.

de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo” (KATER, 2004, p.44). O autor acrescenta, ainda, que

Como consequência nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e, sobretudo, uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um **enfoque humanizador da educação musical**. (KATER, 2004, p.44, grifo nosso).

Kleber (2006), em sua tese de doutorado¹⁴, ao abordar as práticas musicais em duas ONGs, buscou compreender como esses espaços se configuraram para ensino e aprendizagem. As narrativas dos integrantes destes grupos apontam que a coletividade, o sentimento de pertencimento e a interação dos mesmos são a base da compreensão das práticas musicais nestas instituições. A autora faz uso de uma abordagem sociocultural da educação musical com uma abordagem metodológica de cunho qualitativo.

Kleber nos revela que a procura por essa temática foi disparada através da valorização midiática em relação aos projetos, principalmente, pela quantidade de informações contidas na internet, e relata “um dos meus insights foi notar que, nos últimos tempos, projetos como estes mereceram mais destaque na mídia do que concertos de música erudita ou popular com músicos consagrados nacionais ou internacionais” (KLEBER, 2006, p.17).

Neste contexto, regularmente minhas iniciativas locais e regionais recebem destaque em jornais locais, televisão e mídias diversas. Minha percepção quanto a essa valorização também apresentada pela autora é ampliada pelo fato de oferecer outros serviços em minha atuação profissional ou eventos musicais que fogem do âmbito dos projetos sociais. Normalmente, são solicitações de divulgação artística que não recebem aceitação tão facilmente.

O referido referencial teórico dialoga com a preocupação já apresentada por Kater, das competências que o profissional de música necessita para atuar nestes

¹⁴ KLEBER, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006 (Tese de Doutorado em Música).

contextos sociais, porém, Kleber nos propõe uma ampliação desses questionamentos e competências, dizendo que

Multiplicam-se as iniciativas comunitárias e ampliam-se as necessidades de recurso e competências necessária para a gestão dessa nova configuração que possui dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural, e, sobretudo, ética. O Terceiro Setor vislumbra realidades que requerem novos mecanismos e procedimentos estratégicos, bem como formas alternativas de acompanhamento para enfrentar o desafio de qualificar e expandir seus objetivos e suas ações de promoção para uma real melhora da qualidade de vida de seu público alvo. (KLEBER, 2006, p.21).

As considerações levantadas pela autora justificam a importância de seu trabalho como referencial de minha pesquisa, tendo em vista a responsabilidade exercida por mim como gestor. Apesar de minha formação acadêmica estar ligada a aspectos musicais e pedagógicos, tive que ampliar a gama de competências para outros ramos como o da administração, do financeiro, do empreendedorismo. A autora considera fundamental esta preocupação, embora devamos considerar o fator temporal de seu estudo, pois “assim como todo movimento emergente, este é, também, permeado de controvérsias” (KLEBER, 2006, p.21).

Vale ressaltar que o trabalho de Kleber prioriza e contextualiza, devido a seu campo empírico e apoio da literatura, a diversidade e a reflexão sobre o Terceiro Setor “entendida como uma dimensão da sociedade contemporânea [...] que reconhece a diversidade e fragmentação deste cenário” (2006, p.22). Nesta pesquisa, contribuo com esse contexto, porém com o foco voltado à família, à educação musical e às interações com o projeto. O conceito de Terceiro Setor ou ONG não tiveram uma atenção especial.

Souza (2004; 2014) aparece como importante autora, devido às suas contribuições no âmbito sociológico da educação musical dentro deste trabalho, bem como para a discussão sobre projetos sociais e educação. Seus estudos discutem a música como fato social e contribuem para uma melhor compreensão das diferentes práticas musicais dentro e fora da escola.

A autora provoca a discussão: mesmo acostumados e conscientes da importância da música na vida e no cotidiano das pessoas, o que faria a música ser um fato social? “Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir

todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical” (SOUZA, 2004, p. 8).

Em seu artigo “Educação Musical e Práticas Sociais” (2004), ela propõe um entendimento mais amplo sobre o significado social da música aos estudantes, para que tenhamos convicção dos tipos de relação que os estudantes mantêm com a música.

Souza propõe uma inserção na realidade dos estudantes, inclusive valorizando as influências midiáticas neste processo e valorizando “as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola” (SOUZA, 2004, p. 9).

Em 2014, Souza amplia as discussões sobre a perspectiva da sociologia da educação musical diante dos projetos sociais em Música. Constata que muitas outras áreas do conhecimento também estão dispostas a discutir e “refletir sobre o papel da música na formação de sujeitos e na promoção da inclusão social” (p.11).

Na divisão de seus capítulos, propõe muitas reflexões, das quais se destaca as proximidades entre educadores musicais, educador social, pedagogo, educador comunitário ou musicoterapeuta. Trazendo, assim, necessidades de ampliações de conceitos, mas especialmente a delimitação do campo de conhecimento da educação musical, considerando o campo do mesmo com “horizontes flexíveis”.

A autora também esclarece conceitos importantes para os educadores musicais de projetos sociais; pontua os desafios para a educação nestes contextos e atenta para o conceito de *Inclusão*¹⁵.

No caso da música em projetos sociais, uma vez que o fim é a inclusão social, a pedagogia (musical) deve levar em conta as necessidades de todos os atores sociais envolvidos, e não ditar as regras para gerar uma conformidade social que neutralize possibilidades de transformação social. (SOUZA, 2014, p.20).

¹⁵ A autora tem como referência o conceito de Inclusão quando se referir a trabalhar com todos os alunos (WILLS; PETER, 2000), com alunos com necessidades especiais (LOURO, 2003) e pode se referir também à inclusão social de populações menos favorecidas, em situações econômicas precárias, com a ideia de incluir para transformar. (MAFFEI, 2008).

Rozzini (2012), com a dissertação intitulada “Educação Musical na Cuíca – Percussões e Repercussões de um projeto social”, também se faz presente neste trabalho. Embora a pesquisa envolva narrativas de seus alunos participantes, o autor apresenta aspectos relacionados aos significados da atividade musical, benefícios em suas vidas e experiências marcantes. Desse modo, evidencia a importância dos projetos na ótica dos estudantes percussionistas. Segundo Rozzini (2012), “Nesta pesquisa foi possível perceber as marcas e o quanto as vidas dos jovens foram atravessadas, assim como os efeitos produzidos nas suas formas de viver”. (2012, p.46).

Junges (2013) ilustra algumas dificuldades ao ingressar como professora de um projeto social em razão de sua formação, o que contempla os questionamentos de Kater quanto à formação do profissional atuante em tal cenário.

Acredita-se que a prática docente do bacharel ocorre por diversos motivos. Muitos acabam aderindo a docência, devido à falta de locais de atuação para *performance*, como orquestras, teatros e grupos musicais. (JUNGES, 2013, p.15).

No decorrer, a autora apresenta questionamentos quanto à postura profissional e ao engajamento social do professor, tendo como base as narrativas de sua entrevistada e o conceito de “educação musical humanizadora” proposto por Kater. Por essa razão, é um referencial que dialoga em minha escrita.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA FAMÍLIA

Acredito no potencial das pesquisas citadas anteriormente e sua importância para a educação e gestão dos respectivos projetos. Porém, em minha pesquisa, investigo a percepção dos pais ou responsáveis quanto à participação dos filhos nas atividades. Desta forma, a temática familiar está inserida no foco principal da investigação. Logo, conforme já citados, Gomes (2009) e Bozzeto (2012) tornam-se referenciais neste contexto e, dessa forma, já venho dialogando com esses autores.

Reforço que ainda são poucas as pesquisas que envolvem a relação família e educação musical, principalmente, porque a maioria dos trabalhos evidencia famílias

cujos integrantes desenvolveram ou ainda desenvolvem atividades musicais, uma tradição que passa de geração em geração.

Gomes (2009) e Bozzeto (2012) destacaram-se em minhas primeiras escritas uma vez que circulam em vários contextos, em que suas considerações adentram inclusive os aspectos metodológicos que utilizo. Como exemplo, minha primeira citação que compõe os caminhos metodológicos logo abaixo no próximo capítulo.

Com o andamento da pesquisa, Gomes tornou-se um referencial de apoio, pois analisa a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão/aprendizagem musical vividos por uma família em um contexto de linhagem e saberes compartilhados de geração em geração para a formação de músicos. A expressão “família de músicos” é discutida em seu trabalho:

A expressão “família de músicos”, no uso comum, parece carregar um sentido naturalizado, como se a família e seus membros estivessem predestinados para serem músicos ou possuíssem o “dom” ou “talento inato” para a música. (2009, p.15).

No contexto da Atoque isso ocorre em alguns casos. Entre os entrevistados, Sandra cita seu pai, no caso, avó de William e Jonatan, como grande incentivador e quem transmitiu alguns ensinamentos básicos aos netos.

Caso fosse necessário nomear um referencial predominante em meu trabalho, Bozzeto (2012) receberia destaque. A autora em seu trabalho “circula” em diferentes aspectos que se identificaram com minhas buscas e objetivos. Entre eles: caminhos metodológicos, depoimentos orais, diários de campo (nomeados como “diários de pesquisa”), procedimentos éticos nas entrevistas, transcrições e reflexões sobre as entrevistas, abordagem sociológica e narrativa dos entrevistados.

A composição de sua tese e estruturação se fez didática em minhas buscas em inúmeras situações, em especial, ao dizer que “o processo de ‘fazer e pensar’ foi visto como indissociável, em que a pesquisa se encontra, sempre, em contínuo movimento entre o teórico e o empírico” (BOZZETO, 2012, p.49). Neste sentido, a autora reforça aspectos da pesquisa qualitativa:

O visível, no qualitativo, só pode ser percebido quando entendemos que o desvelado mostrará uma parte, não o todo, não a verdade, mas aquilo que conseguimos extrair do mundo social de nosso objeto de pesquisa e da

nossa capacidade em enxergar para além do que o mundo objetivo percebe. (BOZZETO, 2012, p.49).

Os dados não demonstraram verdades absolutas e sim pontos de vista. São realidades e considerações dentro daquele contexto de produção. Trata-se do contexto sociocultural de cada situação. O “enxergar para além” proposto pela autora pode ter inclusive relação com os momentos de silêncio dos entrevistados. Ao relatar minhas escolhas metodológicas comento aspectos relacionados a esse fator, já vivenciados em uma pequena reunião de rotina em nossas oficinas. A autora complementa:

O papel do pesquisador no universo do qualitativo, portanto, encerra uma busca de algo ainda não visto, ainda não revelado, em suas formas sociais que dizem respeito a contextos específicos, a pessoas, lugares, tempos e espaços que, em outros momentos, não se repetirão da mesma forma. (BOZZETO, 2012, p.49).

Outro aspecto interessante é quando Bozzeto descreve sua entrada no campo de pesquisa, relatando que “sabia desde o início que minha entrada, naquele espaço já conhecido pelos integrantes do grupo, também começaria a modificá-lo” (BOZZETO, 2012, p.57). A autora, em seu trabalho, utiliza o termo “outsider” para ilustrar a estranheza a qual remetia sua inserção inicial, e reforça ao dizer que é necessário “entender o ritmo dos acontecimentos [...]” e que o “entrevistador também modifica e transforma o campo logo que começa a fazer parte do grupo” (BOZZETO, 2012, p.57).

Ao comentar sobre a escolha dos entrevistados, a logística envolvida e as condições ideais do pesquisador, a autora ilustra aspectos muito importantes, os quais se fizeram presentes em diversos momentos e situações no nosso grupo focal.

Nessa via de compreensão, uma condição humana e fértil de entrevista exige trabalho, esforço, escuta, atenção e percepção do outro. A maneira como o roteiro de questões de entrevista é pensado no papel traz outras problemáticas e complexidades quando acontece “ao vivo”, uma cadeira na frente da outra, “nós e eles”. Surgem novas questões, algumas não funcionam, outras convidam a tantas outras que não tinham sido pensadas. É nessa prática, que depende do pesquisador um olhar afiado e sensível, que o pensado e o não pensado vão achando seu espaço e delineando um caráter vivo à pesquisa. (BOZZETO, 2012, p.66).

Chamou-me muito a atenção o termo “**socialização simultânea**” utilizado por Bozzeto, ao compor seu quadro sociológico. Esse termo refere-se principalmente às pessoas que formam a rede de apoio e vizinhança que cada família possui. A autora ressalta a importância deste trabalho:

O quadro sociológico permitiu visualizar os tipos de configurações familiares desse estudo. Essas informações serão importantes para a compreensão de como esses modelos familiares, em ação, desenvolvem práticas culturais destacando o lugar que a música ocupa na vida cotidiana, bem como de que maneira a religião das famílias está vinculada a essas práticas de cultura. Em cada capítulo, o quadro sociológico serve de fundo para analisar as socializações simultâneas que ocorrem nas famílias. (BOZZETO, 2012, p.66).

Em minha pesquisa, não adentrei no mérito mais amplo da composição familiar e seu entorno; indiretamente, assuntos e concepções relacionadas a esse aspecto estarão referendadas em reações, falas e subjetividades dos entrevistados. Bozzeto busca contextualizar a estrutura familiar, escolaridade, profissão, raça, religião, ambiente doméstico, tipo de habitação, redes de apoio na família e vizinhança, tipos de lazer. Cria categorias, permitindo uma leitura das condições socioeconômicas e socioculturais das famílias.

3.3 REFERENCIAIS QUE EMERGIRAM DOS DADOS

O processo de leitura se mantinha constante em prol de uma ampliação do vocabulário de escrita, bem como na busca de novos referenciais. Tendo os dados para iniciar as interpretações e análises, as narrativas me moveram para outras leituras.

Já no primeiro capítulo de análise, Penna (2012) torna-se fundamental para a contextualização dos dados. Seu artigo discute a importância do equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas para a efetivação da formação global e inclusão social efetiva. Os objetivos essencialistas são voltados para os conhecimentos propriamente musicais, enquanto os contextualistas enfatizam a formação global do aluno, entre eles, aspectos psicológicos e sociais (PENNA, 2006, p.37).

A autora nos diz que a música tem sido bastante valorizada em ações sociais, em espaços de formação não-formal.¹⁶ As reflexões foram efetivadas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, analisando práticas musicais desenvolvidas em uma ONG e em dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, através de observação e entrevistas semiestruturadas.

Penna considera indispensável que objetivos de formação global do indivíduo possam ser alcançados efetivamente; caso contrário, podemos estar colocando em risco as finalidades sociais. Os casos analisados não permitiram uma generalização, mas sinalizaram a necessidade de se considerar com cuidado as experiências existentes. A autora não descarta o trabalho paralelo de fundamentações especificamente musicais, porém ressalta o equilíbrio necessário entre as atividades.

Para dialogar e relacionar a outros contextos fora da educação musical, incluo no referencial o trabalho de Feijó e Macedo (2012). Nesse artigo, dirigido à área da psicologia e elaborado a partir da tese “A Família e os projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação”, encontrei situações e dados comuns ao contexto de minha pesquisa. Entre esses, o conceito de projeto social mais aproximado das ações na Atoque:

“Projeto Social” são ações conjuntas e encadeadas que visam ao desenvolvimento social, a partir do trabalho com um grupo de pessoas. O projeto social voltado para jovens geralmente abarca atividades programadas para seu desenvolvimento, objetivando que viva melhor em seu meio social, que atue sobre ele e o transforme; portanto, que desenvolva maior autonomia e protagonismo, participando de forma efetiva e transformadora no meio ao qual pertence. (p.194).

Além do aspecto do desenvolvimento da autonomia e protagonismo, princípio muito presente em nossas ações, este trabalho conectou a necessidade em ambas as pesquisas de aproximação dos familiares dos jovens, em busca de um fortalecimento das famílias e suas redes sociais.

¹⁶Com base em Oliveira (2000), consideramos como *espaços não formais* aqueles que, embora não estejam submetidos à legislação educacional, desenvolvem projetos *intencionais e organizados* de ensino-aprendizagem musical, com diferentes graus de institucionalização.

Figueiredo (2010) e Sobreira (2008) são casos bem específicos em que os dados trouxeram a necessidade de aproximação desses autores. O fato de os familiares relacionarem e responsabilizarem o poder público trouxe a necessidade de informações a respeito da atual lei 13.278 de 2016, bem como da lei 11.769, de agosto de 2008, as quais tratam da obrigatoriedade da música na educação básica brasileira.

Figueiredo apresenta preocupações devido ao declínio da educação musical na escola, especialmente, pela continuidade da prática da polivalência no ensino das artes, bem como da ausência de profissionais especializados em Música. Sobreira critica o pequeno número de registros sobre essa temática e também pontua os prejuízos, por termos diferentes concepções de música para a inserção do ensino nas escolas.

Loureiro (2004) aparece como referencial diante da indignação por parte das narrativas dos familiares pelo sistema retrógrado do ensino escolar. A autora relaciona em sua pesquisa divergências não só no âmbito do sistema escolar, mas também das práticas musicais em desarmonia com a realidade dos alunos. Assim como Souza (2004) aponta práticas dissonantes do sistema sociocultural brasileiro.

Lahire (1997) investiga casos de sucesso oriundos de camadas populares e com famílias supostamente desestruturadas, com um baixo nível de escolaridade e renda. O autor defende primeiramente a ideia de que os sujeitos se constroem numa pluralidade de mundos sociais, argumento já discutido neste trabalho pela ampliação do conceito de formato familiar no mundo contemporâneo. Exemplifica que familiares com um significativo capital escolar precisam efetivar suas práticas para que se tenha alguma diferença nos resultados (p.36-7). Seu trabalho foi significativo para a compreensão do quarto e quinto capítulo de reflexões sobre os dados.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Os caminhos que se toma, abandona ou redireciona em um trabalho investigativo são indissociáveis do objeto de pesquisa, daquilo que se deseja conhecer e/ou investigar. Se, portanto, o objeto transforma-se durante o percurso investigativo, pois o pesquisador e seu olhar também são transformados, a trilha metodológica da mesma forma abre novas possibilidades. Essa consciência de que o caminho, por si só, é uma experiência qualitativa e processual, sem certezas pré-garantidas de êxito ou de solução, colocou-me, enquanto pesquisadora, em constante vigilância epistemológica sobre meu objeto em estudo. (BOZZETO, 2012, p.48).

Em concordância com as palavras de Bozzeto, opto por uma abordagem qualitativa em minha pesquisa. Justifico a escolha, uma vez que o caminho investigatório poderá ser considerado nas análises, onde observações sobre as etapas da pesquisa poderão revelar dados importantes, mas especialmente pelo contexto sociológico e as possibilidades interpretativas dessa abordagem.

[...] o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar - segundo critérios públicos e convincentes - que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente. (LUNA, 1997, p. 5)

Tal abordagem propõe um modelo mais espontâneo de pesquisa, gerando dados informais e que caberá a mim reconhecer e “filtrar” informações relevantes. Neste sentido, “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL, 2002, p.21). Respeitar as convicções e as perspectivas dos entrevistados é característica fundamental nas pesquisas qualitativas.

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. (GASKELL, 2002, p.65).

“A multiplicidade de perspectivas e sua vinculação a contextos específicos deixam claro que toda a comunicação envolve diversos tipos de traduções”

(BRESLER, 2007, p.8). A utilização do conceito de “tradução” proposto pela autora parece-me muito oportuna, tendo em vista a diversidade de significados que essa abordagem nos apresenta. A tentativa de tradução dos dados e das falas é muito ampla. “O processo de converter uma fala para o papel exemplifica a complexidade de traduzir formas fluidas da experiência para formas fixas de materiais e textos escritos” (BRESLER, 2007, p.8).

Como músico-instrumentista, ao definir uma obra como objetivo de estudo ou de “performance”, a mesma só apresentará uma identidade musical com minha sensibilidade interpretativa, pois somente com ela minha execução irá adquirir elementos de autenticidade e, principalmente, diferentes significações aos ouvintes. Bresler (2007), ao relacionar a pesquisa qualitativa em educação musical, sugere que “[...] nosso compromisso como professores de música e músicos, que lidam com a fluidez do som e do movimento, possa nos sensibilizar para a fluidez da experiência pessoal e cultural, que são o coração da pesquisa qualitativa” (p.8).

O fato de estar inserido de diversas formas na OPSA, ou seja, como professor, como empreendedor e coordenador geral, reforça alguns cuidados que tive em minha postura investigatória. Precisei me afastar do contexto para ter outras percepções e enxergar diferentes realidades. Um trabalho que, ao mesmo tempo foi delicado; porém, muito enriquecedor à minha formação. Na pesquisa qualitativa, não parece existir espaço para a neutralidade, “porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda” (BRESLER, 2007, p.8).

O objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade [...] O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas. [...] O investigador qualitativo escolhe quais realidades deseja investigar. Nem toda realidade da pessoa é vista da mesma maneira. (BRESLER, 2007, p.8).

As entrevistas proporcionaram uma ampliação destes contextos e uma amplitude de sentidos. Paralelamente, estava construindo minha pesquisa e me reconstruindo como gestor, professor e educador.

4.2 OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

4.2.1 As entrevistas narrativas

Como contribuição das narrativas nas pesquisas, Abrahão nos traz que “a narrativa é uma modalidade de pensamento, uma forma de organizar a experiência vivida” (2004, p.10). No Rio Grande do Sul destacam-se pesquisas que fazem uso das narrativas, em especial, os grupos de pesquisa FAPEM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical) e NarraMus (Auto-Narrativas em Práticas Musicais), ambos da Universidade Federal de Santa Maria, onde neste último atualmente sou integrante e compartilho das fundamentações teóricas e metodológicas do mesmo.

Nas pesquisas qualitativas predominam entrevistas do tipo semi-estruturadas individuais ou com um grupo de correspondentes (GASKELL, 2002, p.64). No início, pretendia, em minha pesquisa, fazer uso de uma primeira entrevista individual com os familiares e, em um segundo momento, uma reunião grupal. Porém, ao término de uma reunião com os pais a respeito do rendimento escolar dos alunos e os próximos objetivos das oficinas, expus informações sobre minha pesquisa. Notei certo desconforto ao detalhar esse primeiro momento individual, principalmente, a respeito do registro destas atividades e da divulgação das mesmas. Alguns pais já cogitaram a possibilidade das reuniões serem em grupo, pois assim poderiam se ajudar uns aos outros.

Ao discutir sobre que tipo de metodologia é mais apropriada à investigação, a individual ou a grupal, Gaskell (2002) reforça o valor interativo dos dois formatos:

Toda a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca [...]. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha, e uma negociação de realidades. (p.73 e 74).

Outro ponto em que aproveitei a oportunidade foi o de discutir sobre o local das entrevistas individuais. Mais uma vez, o desconforto foi visível. Confesso que a possibilidade de realizar as entrevistas na casa dos familiares seria mais interessante em meu ponto de vista, pois poderia ter acesso ao entorno familiar e

suas realidades, porém optei por não prolongar o assunto, em respeito aos futuros entrevistados.

Para evitar “surpresas” no momento das entrevistas grupais, fiz uso de sugestões de preparação e planejamento propostos por Gaskell (2002). Como primeira consideração, o autor propõe um *tópico guia*:

Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um “branco” no meio de uma entrevista [...]. Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível dos temas em foco. (GASKELL, 2002, p.21).

O autor reforça que não podemos nos tornar escravos do tópico guia. Ou seja, devemos usar de nossa sensibilidade e imaginação para ponderar modificações de temas que não estavam no planejamento e que emergem nas discussões. “Em síntese, embora o tópico guia deva ser bem preparado no início do estudo, ele deve ser usado com alguma flexibilidade. Uma coisa importante: todas estas mudanças devem ser plenamente documentadas com as razões que levaram a isto” (GASKELL, 2002, p.21).

As entrevistas foram realizadas nos dias 04 e 28 do mês de março. Na qualificação, propunha a possibilidade de um terceiro, em virtude de alguma necessidade emergente nas atividades, mas não foi necessário, pois, especialmente no segundo encontro, emergiram muitas narrativas interessantes. Esse formato foi suficiente para discutir e relacionar os dados, onde o grupo focal teve por finalidade esclarecer possíveis assuntos, dúvidas e alimentar discussões sobre assuntos predominantes.

4.2.2 Grupo Focal

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. (GASKELL, 2002, p.75).

A partir desta função de “moderador”, estimulando a interação entre os participantes, reforço a predileção pelo grupo focal nesta pesquisa. Alguns autores

utilizam outras nomenclaturas, enquanto outros preferem sua forma simplificada – grupo focal. Neste espaço, opto pela terminologia simplificada. “O grupo focal tradicional compreende seis a oito pessoas desconhecidas anteriormente, que se encontram em um ambiente confortável por um tempo entre uma ou duas horas [...]” (GASKELL, 2002, p.79). “Embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, esta não é uma precondição. Na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem” (GASKELL, 2002, p.82). Dias (2000) indica algumas características na formação do grupo:

O grupo focal se inicia com a reunião de seis a 10 pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. Alguns autores citam grupos com sete, oito ou até 12 pessoas. O número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos. (DIAS, 2000, p.3).

Existia, de minha parte, uma expectativa de que seria muito prazeroso e enriquecedor a minha prática educativa e à gestão de meus projetos ouvir estes familiares. Realmente foi. Ouvi percepções que partem de um olhar diferente do meu.

Os usuários dessa técnica comentavam alguns resultados gerados pelo grupo e que vieram ao encontro de minhas expectativas e objetivos de pesquisa. Entre estas, a maior diversidade e profundidade de respostas, com maior riqueza de detalhes e resultados que ultrapassam a soma das partes individuais. Os estudos em geral valorizavam a função do moderador. “É importante destacar que, para ter bons resultados com o grupo focal, o pesquisador deve estar consciente de suas habilidades em dinâmicas de grupo e de sua neutralidade em relação aos pontos de vista expostos durante a discussão” (DIAS, 2000, p.4).

Justamente para valorizar minha posição de moderador e auxiliar no cuidado destas informações e minhas interpretações, pretendia utilizar diários de pesquisa. Barbosa e Hess (2010) destacam sobre a perspectiva dos diários e sua capacidade de ruptura dos modelos estáticos de pesquisa, pois, aos olhos dos autores, existem

alguns paradigmas no “modelo de se fazer ciência e produzir conhecimento que marcou a sociedade no século 20, e ainda apresenta suas marcas nos dias de hoje” (p.31). Entre eles:

[...] a relevância da mensuração dos fenômenos e a linguagem matemática como condição para serem reconhecidos como científicos e, por outro, a separação do sujeito observador do observado. Decorrem disso duas consequências: a rigidez do método imposto à realidade pesquisada e o reconhecimento de que a subjetividade do observador interfere negativamente no processo de produção do conhecimento. (BARBOSA E HESS, 2010, p.31).

Mesmo optando pela não utilização dos diários, algumas aproximações existiram no caminho processual que envolveu minha escrita das análises, inicialmente bem pessoal e livre, conforme comentam os autores, os quais utilizam a ideia de “andaimes” de percurso. Apontam que, através dos mesmos, podemos e devemos relatar nossas fraquezas, nossos medos e nossas imperfeições, pois estes fazem parte de nossa construção.

4.2.3 Escolha dos entrevistados

É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com mais clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo (ALBERTI, 2005, p.36).

Com as palavras da autora e a partir da metodologia escolhida, foram escolhidos sete familiares participantes da pesquisa, todos responsáveis por alunos pertencentes da OPSA, sendo dois casais, o que totaliza cinco famílias diferentes. As mesmas se prontificaram a colaborar com a pesquisa, em reunião que foi agendada no cronograma de atividades das oficinas. O processo de captação dos participantes ocorreu da seguinte maneira: em meio à reunião, expliquei os objetivos da pesquisa e a importância dela para o meio educacional, abrindo oportunidade dos presentes se prontificarem como voluntários neste processo. Tendo os voluntários, foram agendadas as datas dos encontros com os familiares que se prontificaram a participar.

Vale ressaltar que três integrantes se fizeram mais antagonistas no grupo focal. Suas narrativas foram mais discretas e contextualizavam questões disparadoras de outros integrantes. Alam, esposo de Sandra, deixou que a esposa conduzisse as colocações e, em poucos momentos, complementou alguma colocação. Já Cleci deixou que Moacir representasse a família, mas ouviu atentamente as discussões. Dona Santa, avó de uma de nossas alunas, estava muito tranquila e tentei incentivá-la a participar por duas vezes. Todavia, notei certo desconforto e não insisti. Sendo assim, tivemos quatro famílias atuantes representadas por Moacir, Adílson, Aléxia e Sandra. Todos autorizaram a utilização de seus nomes próprios, inclusive responderam com certo estranhamento quando sugeri a eles os nomes fictícios.

As aulas da OPSA são realizadas há dez anos e, como critérios de seleção, só puderam participar da pesquisa familiares em que os alunos as frequentem, no mínimo, por três anos. Ao comentar sobre alguns critérios para escolha dos entrevistados, Alberti destaca que “a escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa” e “a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (ALBERTI, 2005, p.31).

Os familiares participantes da pesquisa já conhecem nossos valores, estão adaptados à metodologia das oficinas, participam ativamente de apresentações e seus filhos (a) /netos (a) já apresentam inúmeros pré-requisitos de sua permanência; todos esses critérios enriqueceram as possibilidades de tratamento dos dados.

4.2.4 Tratamento dos dados

A escolha pelo tratamento com os dados tornou-se minha maior dificuldade. Em certo momento, transformou-se em angústia, pois, nas ciências humanas, os sujeitos são os objetos de pesquisa, tornando complexas as escolhas metodológicas e interpretativas (BARBOSA E HESS, 2010, p.32).

Na verdade, estava consciente de que as narrativas desses familiares carregavam consigo um contexto histórico, um horizonte diferente do meu. No processo de entrevistar, algumas perguntas foram por um caminho que não estavam

nos tópicos gerais. “Assim fui percebendo que nessas “fugas” chegamos a discutir, nas entrevistas, temas que estavam implícitos e que trouxeram as “pérolas” escondidas em algum lugar precioso” (BOZZETO, 2012, p.80).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, inicialmente, foi realizada uma atenta audição das narrativas produzidas. Neste primeiro momento, algumas já se fizeram disparadoras de “insights”. Repetindo o processo de audição, houve contextualizações similares que se confirmaram com a textualização/transcrição. Foi possível compreender a estrutura das informações sem a finalidade de buscar por categorias preestabelecidas.

Optei por não categorizar as narrativas, em virtude de minhas escolhas metodológicas. Priorizei uma visão interpretativa e reflexiva, buscando singularidades e triangulações que emergiram dos dados. A não categorização deve-se também ao fato de que alguns entrevistados não falaram em determinado assunto. De forma geral, considero que essa estratégia de tratamento dos dados foi adequada à natureza qualitativa.

Os benefícios para as famílias foram identificados, porém todas as narrativas relataram benefícios diretos e indiretos. Os indiretos favorecem os alunos e refletem na família. Os diretos referem-se àqueles que, mesmo sem termos atividades direcionadas às famílias, implicam em mudanças para os próprios pais/responsáveis. Um exemplo refere-se a novas referências musicais que serão expostos pelos dados a seguir.

Dessa forma, uma abordagem hermenêutica se manteve para o tratamento destes dados na dissertação. Kronbauer (s/d)¹⁷ aponta que, contemporaneamente, o termo hermenêutica “significa as diversas possibilidades de interpretar e compreender a nossa relação linguística com o mundo e isso tem longa tradição”. Nisso, ela “deixa de ser um conjunto de artifícios e de técnicas de explicação de texto e reformula o problema ao propor o retorno à questão geral do que é compreender e interpretar; como de fato se interpreta – é o retorno ao intérprete e ao seu horizonte prévio de compreensão, ou seja, a partir do ato reflexivo, dar voz ao sujeito”.

¹⁷Texto não publicado pelo autor.

Para a dissertação, procurei ampliar os conceitos hermenêuticos, tendo como aporte mais atual o trabalho de RECK (2017), no qual o autor interroga sobre o próprio sentido da interpretação, como a mesma se faz possível e seus limites. Essas questões o levaram também ao caminho da hermenêutica como uma forma de contribuir para o processo de compreensão das narrativas de sua pesquisa. Para esclarecer esses questionamentos, diz-nos que as escolhas se devem ao fato de que a hermenêutica vai “para além de técnicas e regras de validação” (p.95).

Para que outro (um texto, uma pessoa, uma obra) nos diga algo dele mesmo é necessário examinar quais são as tradições e os preconceitos com os quais lemos, de quais sentidos somos portadores nesse processo de compreensão. (RECK, 2017, p.100)

O termo hermenêutica provém do verbo grego "hermêneuein" e significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão". Esse modelo interpretativo amplia o conceito de categorização proposto pela maioria das metodologias de análise. Trata-se de possibilidades de compreensão abertas a diferentes interpretações, característica fundamental nas pesquisas qualitativas, em especial, no âmbito da educação. “A reflexão é vista como uma habilidade humana presente e inerente às interações sociais e, precisamente, por isso, faz-se presente na análise e interpretação da pesquisa qualitativa” (KLEBER, 2006, p.62).

Em nenhum momento, meu objetivo foi o de explicar ou identificar a razão das narrativas, mas refletir sobre a subjetividade dessas falas. Discursos carregados de uma história particular que, no grupo focal, dispararam recorrências, concordâncias, divergências e, por fim, temas.

Neste sentido, como moderador do grupo, necessitei de percepção apurada das narrativas, sensibilidade para adentrar em assuntos e certa prudência para não interferir na sinergia do grupo. Mais uma vez aqui, o voltar-se para o que não foi dito, para o silêncio e clima criado no coletivo.

Louro (2004) complementa que “a subjetividade do pesquisador é objeto de reflexão constante durante todo o processo de pesquisa qualitativa, mas se torna especialmente delicada no momento da coleta dos dados [...]” (p.51). A autora acrescenta que “a análise numa perspectiva teórica interpretativa assume a

existência não de uma realidade a ser estudada, mas de interpretações do vivido” (p.52).

Ao trabalhar com o conceito do diálogo genuíno e com uma linha de pensamento também voltada à filosofia hermenêutica, a autora destaca que

O diálogo não se dá de forma direta entre eu e os participantes, mesmo que este tipo de diálogo exista, mas se dá entre o significado que encontro em suas palavras transformadas em texto e o significado que eles mesmos encontram nessas palavras. E esse significado não necessariamente será o mesmo. Uma vez que a verdade é múltipla, pode dar espaço a diferentes perspectivas (LOURO, 2004, p.53)

Diante da multiplicidade de significados, com diferentes horizontes moldados pelo contexto social e histórico de cada familiar, obtive uma riqueza de dados que superaram inclusive minhas expectativas. Como princípio hermenêutico, uma fusão de horizontes e interpretações emergiu do grupo focal, enriquecendo muito minha formação. Assim este trabalho poderá colaborar com novas perspectivas educacionais em projetos sociais em música.

5 REFLEXÕES QUE EMERGIRAM DOS DADOS

5.1 NA ATOQUE NÃO SE APRENDE APENAS PERCUSSÃO...

5.1.1 Música e Formação

Entre muitas leituras para interpretar os dados, o artigo “Educação musical com função social: qualquer prática vale?” (PENNA, 2012) apresentou muitas aproximações aos meus objetivos como gestor do projeto, bem como para esta pesquisa. As narrativas dos familiares apresentam muitas relações com este artigo. Nele, a autora reforça a necessidade de equalizar os objetivos essencialistas e os contextualistas. Os objetivos essencialistas são voltados para os conhecimentos propriamente musicais, enquanto os contextualistas enfatizam a formação global do aluno, entre eles, aspectos psicológicos e sociais¹⁸.

As narrativas dos pais/responsáveis entrevistados indicam que a Atoque está cumprindo com essa função. No discurso predominam os benefícios para a formação global do aluno, em especial, o aumento da responsabilidade, conforme as palavras de Aléxia:

Se eu disser que eu não vou poder levar eles na aula ou na apresentação ele entra em pânico [...] eu digo pra todo mundo: isso aqui é a vida deles [...] o que puder fazer pra manter eles aqui dentro eu vou fazer (grupo focal 2).

A narrativa acima indica que a música já atinge um contexto mais geral nesta família, os filhos responsabilizam a mãe sobre sua participação e vice-versa. Isso não aconteceria se neste lugar apenas conceitos técnico-musicais fossem apresentados aos mesmos. Neste sentido, Moacir complementa certa decepção quando não consegue cumprir com todas as responsabilidades ou não consegue acompanhar alguma apresentação de Lúcia:

Às vezes eles se frustram [...] a gente vive uma vida atribulada, não pode estar toda hora em todo o lugar [...] a gente larga eles num

¹⁸ PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006. Versão revista (e com alguns acréscimos) do texto apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, por ocasião do XIV Encontro Anual da Abem (Belo Horizonte, outubro de 2005).

determinado local de apresentação e vai embora porque às vezes tem outra coisa por fazer [...] ai chega meia semana depois ta com o “beicinho” lá em baixo. (grupo focal 2).

Moacir procura explicar que, às vezes, não consegue priorizar todas as atividades e os locais de apresentação, pois tem uma vida e um trabalho. Mesmo assim, a responsabilidade e o envolvimento percorrem suas narrativas. Aqui, o pertencimento já os atingiu.

O educador musical de um projeto social atua neste contexto, e uma das funções desse educador é fazer com que o participante possa ter o sentimento de pertencimento a alguma coisa e possa sentir que algo pertence a ele, para daí conquistar a dignidade necessária para a vida em sociedade. (SOUZA, 2014, p.128).

Nessa direção, procuro interagir com meus alunos em atividades extracurriculares como passeios, marcar jogos de futebol e pedir-lhes opiniões sobre repertório e arranjos do grupo e, desse modo, passamos a ter uma relação mais próxima. Nunca me confortou como estudante o distanciamento de meus professores. Esse contato pessoal muda a perspectiva de cobrança entre aluno e professor e torna o sistema avaliativo mais tranquilo, bem como o aprendizado de modo geral.

Devo admitir que a equalização destes objetivos e essa condução das aulas nem sempre foram claras na minha gestão da Atoque. Em dado momento, especialmente nos primeiros anos de minha caminhada educacional, o foco voltou-se ao artístico-musical e devido à imaturidade não me aproximava tanto dos alunos. Não tinha a clareza dos objetivos do projeto. Felizmente, mesmo não tendo essa estruturação e consciência, nossas ações não comprometeram o processo educacional de nenhum aluno de nossas oficinas.

Neste período, estava muito preocupado com a evolução técnica dos alunos. Penna (2012) defende que a busca pela excelência musical extrema não deve ser o único objetivo, mas simplesmente “ocupar” ou “passar o tempo” como ferramenta para a efetivação dos valores essencialistas e contextualistas não funciona. Ou seja, a atividade não precisa ser voltada ao virtuosismo musical, mas as mesmas devem contemplar habilidades e conceitos musicais, pois assim se tornarão atrativas aos alunos. Percebo que os alunos da Atoque, e de um modo geral, são movidos e

motivados pela alternância de conteúdos e pelas novidades. Porém, essas novidades precisam apresentar desafios interessantes aos alunos, conciliando formação técnica com pessoal, em prol de um futuro protagonista e autônomo.

A mesma autora, em um capítulo de seu artigo intitulado “em nome da música, vale tudo?”, discute problemas sobre a concepção somente essencialista em outros projetos, o desequilíbrio na proposta das atividades e as consequências nesta formação global

Os projetos centrados na música – e especificamente na *performance*, no fazer musical – mantêm mais facilmente em vista as funções essencialistas. É o caso tanto do Guri quanto da Associação Meninos do Morumbi (AMM) e do Projeto Villa Lobinhos (PVL), analisados por Kleber (2006). No entanto, nesses casos, por vezes há também um desequilíbrio, na medida em que a ênfase essencialista pode negligenciar os objetivos sociais e de formação global. (PENNA, 2012, p.74).

A excelência musical pode sim ser um objetivo, porém, nesses projetos, “estão sendo reproduzidos, sem questionamentos, valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, acadêmico, baseado no padrão da música erudita” (p.74, 2012). Mais uma vez, admito algumas negligências não intencionais de meus primeiros anos de trabalho. Nos primeiros anos, fiquei “alucinado” pelas metas performáticas, inclusive os integrantes de nossa primeira turma, apenas dez alunos selecionados, em sua maioria, hoje atuam como profissionais na área da música. Esse foco deve-se, em especial, ao meu momento acadêmico como um bacharel da área e às exigências como solista. Os concertos de formatura têm esse objetivo e fazem com que os estudos sejam prioritariamente para esse fim.

No contexto de uma formação coesa e equilibrada, Aléxia relaciona a Atoque com a escola em que Tiago estuda; neste momento, “entre linhas”, percebo um descontentamento da mãe com a instituição e a falta de um ensino desafiador aos alunos: “no dia que tem colégio é uma briga pro Tiago levantar da cama, em contrapartida em dia de oficina ele pede pra colocar o relógio até mais cedo. (grupo focal 2).

Penna (2012) destaca que:

Se a escola não for capaz de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências, estará na verdade contribuindo para uma exclusão que se manifestará adiante, quando esse aluno se tornar adulto e sair de sua tutela, sem que tenha se capacitado para ultrapassar seu contexto de vida, para desenvolver suas potencialidades e construir, *com autonomia*, novas possibilidades de inserção social (p.72).

Recorrem aqui alguns problemas enfrentados por monitores da Atoque, ao substituir oficinairos do programa “Mais Educação” do governo federal, em que, para ministrar as oficinas, eram necessárias pessoas com supostas habilidades da comunidade e dispostas a colaborar nas atividades complementares do programa. Ou seja, na maioria, sem conhecimento específico e didático. Essas atividades não desenvolviam o aluno, fundamentos indispensáveis à formação musical não eram trabalhados. Eram fatos que, por sua vez, desestimulavam a participação dos alunos no programa. As questões mais relacionadas ao âmbito escolar aparecerão em capítulo posterior.

5.1.2 Pensando no futuro

Procuro orientar minhas oficinas e minha equipe na busca por um equilíbrio das atividades, atentos à evolução de cada aluno dentro de seu perfil. Independente de seguirem como profissionais da música ou não, formam-se como cidadãos. Aléxia ilustra em sua fala a respeito do assunto e tranquiliza nosso compromisso com as seguintes palavras: *“eu tô enxergando o futuro deles, não sei se vai ser na música, mas na minha visão pra ele é”*.

Outros estudos apontam para essa visão de Aléxia, como o artigo de Maciel (2014) ¹⁹, em que o autor, ao relatar o depoimento dos pais de um projeto social no sertão da Bahia, destaca:

As declarações dos pais valorizam o aspecto da complementação da formação: eles não deixam claro o que esperam especificamente que os filhos aprendam, mas demonstram interesse em que “aprendam tudo”. A aprendizagem pode despertar o interesse dos filhos para experiências que

¹⁹ MACIEL, Edineiram Marinho. A música como fator de integração social no sertão da Bahia. In.: SOUZA, Jusamara. Música, educação e projetos sociais/Jusamara Souza e outros. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p.95-107.

os pais consideram positivas e que podem vir a promover a ascensão social (p.102).

Na pesquisa de Bozzeto (2012), os familiares também acreditam “no conhecimento como um capital que ninguém pode tirar do filho, tendo em vista que o conhecimento é um dos bens mais preciosos valorizados pelas famílias entrevistadas (p. 248). É importante salientar que para um pai não existe separação de espaços para a formação dos filhos, bem como conhecimentos e conteúdos específicos para cada assunto. O “aprendam tudo” remete a isso. As próprias universidades de música separam disciplinas para a formação da escola e outras para espaços formativos, entre eles, os projetos sociais. O que demonstra uma fragilidade do sistema, pois algumas disciplinas não contemplam essa diversidade, bem como não propõem uma discussão dialógica destes espaços. Kater (2004) já alertava sobre essas carências:

Verificamos um questionamento cada vez mais frequente sobre as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras. Reflexão ainda não suficientemente aprofundada nem implementada na proporção da importância que as funções do músico e do educador musical têm e podem vir a ter progressivamente em nossa sociedade. (p. 43).

Com a ascensão de meus projetos, comecei a perceber que deveria ter um cuidado muito grande em diferenciar os meus objetivos como músico daquele como educador. Passei a perceber e respeitar os diferentes níveis de musicalidade, bem como os objetivos de cada aluno. Moacir contempla minha percepção quando narra

Eu percebo que varia muito de criança pra criança... Tem alguns que é como uma válvula de escape pra sair de casa, se divertir...Varia muito de criança pra criança e de local pra local. (grupo focal 1).

Essa diferenciação refletiu em toda uma reestruturação da Atoque. Turmas maiores foram criadas e felizmente essas modificações vieram em tempo hábil a não exclusão de nenhum integrante, por dificuldades musicais, falta de instrumentos e suposta falta de “talento” ou “dom”. A discussão sobre o tema é frequente nos estudos acadêmicos, porém, em projetos sociais ter o “produto musical” como finalidade não contempla os reais objetivos deste trabalho. Algumas contribuições de

Souza (2014) destacam muito bem tais cuidados pedagógicos e, por vezes, não claros na prática dos professores em projetos sociais:

É importante destacar a preocupação do professor de música em incluir no projeto todos os interessados. A noção de que só pode fazer música “quem nasceu com esse dom” e de que tal competência se manifesta na genialidade de alguns poucos “escolhidos” vem impedindo que muitos tenham a oportunidade de contato com o fazer musical e se desenvolvam nesta área de conhecimento. (SOUZA, 2014, p.96).

Ou então:

Trabalhar com música em projetos sociais significa pensar nas condições de cada um dos participantes, nas necessidades e problemas individuais. Devem-se oferecer aos sujeitos oportunidades de engajamento em seus processos de aprendizagem, para que possam se envolver e ter o sentimento de “eu posso.” (p.21).

A convicção do “eu posso” passa pela quebra de um paradigma; esse, na maioria das vezes, imposto pela criação familiar ou pela sociedade que não tolera o erro, ou seja, não o considera como parte do processo de efetivamente aprender. Costumo dizer para os alunos em nossas aulas e ensaios que eles precisam “errar alto”. Aprendi isso com um colega do grupo de percussão no período acadêmico. O fato marcou toda a minha formação musical e pessoal. Reforço a eles que essa é uma maneira para podermos ajudá-los. Após adquirir e se desprender deste paradigma, a autoestima vai sendo desenvolvida e ampliada.

Respeitar os diferentes níveis de assimilação dos conteúdos entre os colegas também é uma exigência frequente em nossos projetos. Mais do que respeitar, procura-se despertar o espírito de coletividade, fazendo com que os alunos com maior facilidade monitorem e ajudem os colegas em seu desenvolvimento. Sobre esse sentimento de coletividade, Souza (2014) contribui ao afirmar que:

Fazer música junto, coletivamente, significa não apenas executar muitos sons - o que alguém sozinho não poderia realizar – mas, ao contrário, exercer outras funções importantes, tais como preparar para a prontidão, estar disponível e criar possibilidades de se ordenar, organizar no grupo, se expressar, ouvir uns aos outros, exercer a autocrítica, receber críticas, se avaliar. (p.19).

Percebo que, nas OPSA, o senso de coletividade aumentou quando nossos alunos começaram a ter acesso à leitura musical e respectivamente ao repertório

desenvolvido através das partituras. Como cada aluno recebe a partitura para estudar em casa, o mesmo sabe que, ao juntarmos as funções e seus respectivos instrumentos, caso algumas das partes não estiver executando corretamente, o resultado musical não existirá. Exigimos também o desenvolvimento de suas próprias partituras como exercícios de leitura e ferramenta de memorização de arranjos musicais e/ou frases. Sandra surpreende-se com um episódio em sua casa

Eu achei interessante essa semana [...] quando a gente vai deitar eles acham alguma coisa pra fazer, aí ele pegou o caderno e diz que estava colocando uma música no caderno, ele pensava, sabe aqueles desenhos (a mãe se refere às partituras) ele disse que precisava anotar senão ele ia esquecer. Eu achei interessante, pois quando tu chega numa fase que tu já sabe colocar no caderno aquilo. (grupo focal 2).

Sandra complementa:

Quando eles começam nesse ponto não é algo de entretenimento, é algo que está neles já, eles buscam algo mais profundo que a gente não tem pra dar (grupo focal 2).

Com a fala da entrevistada, reforço que este capítulo foi desenvolvido através da questão disparadora: qual o sentido da música para seus filhos na opinião dos familiares? As narrativas não remetem a um sentido explícito, inclusive alguns familiares solicitaram esclarecimentos quanto ao significado da palavra “sentido” no contexto da questão. Mas carregam diversas colocações que ilustram o que a música está lhes proporcionando.

5.1.3 Espaços diferentes, posturas diferentes?

O grupo continuava com o clima muito agradável; percebia que os familiares se sentiam muito à vontade, embora já caminhássemos para uma hora de entrevistas. Entretanto, no momento, internamente algumas preocupações já me incomodavam. Na verdade, era uma mescla de orgulho com o nosso trabalho em oposição a não verificar problemáticas explicitadas em minha pesquisa.

Nesse momento, Sandra dispara uma narrativa onde comenta que “*Aqui na Atoque é glamour! Mas isso precisa trazer benefício para vida particular deles (dentro de casa)*”. A mesma carrega muitas possibilidades de análise, em especial, a

necessidade de uma apreciação sociocultural mais ampla. Os familiares desejam que os ensinamentos reflitam em suas casas e também na educação de uma forma geral dos filhos. De maneira muito descontraída, Aléxia diz *“às vezes eu nem reconheço meus próprios filhos, é diferente quando estão na Atoque e daqueles que estão na escola e em casa.*

Aqui aparece claramente um aspecto a que os professores de música parecem ainda dar pouca atenção. A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades (SOUZA, 2010, p.8).

Alinhar o discurso e a prática. Eis aqui um objetivo muito claro como educador e que procuro comentar e incentivar em nossas aulas: os alunos devem ser coerentes em posturas e atitudes. O significado das palavras democracia e hipocrisia são à base dessa discussão, onde normalmente são colocados em debate em prol de uma consciência maior de cada aluno. A música passa a ser uma ferramenta de transformação e assim podemos ser mais que percussão, podemos ser vida. Mas compreendo que se trata de um processo construído aos poucos.

Neste processo, novas posturas são adotadas por mim e minha equipe, baseadas nas narrativas dos familiares. Adquirir uma visão que contemple os “diferentes mundos” dos alunos deve ser a nossa função como educadores. Procurar também desenvolver diálogos com as diferentes realidades, fazendo com que a consciência dos alunos e sua postura não seja em nenhum momento estratégica ou oportunista para os diferentes espaços que frequentam. Precisamos incentivar a responsabilidade em todos os âmbitos de suas vidas.

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

Como profissional, tenho a oportunidade de circular nestes “diferentes mundos”, o do músico e do educador, ou seja, sinto a expectativa criada pelos alunos quanto aos meus rendimentos e posturas. Inclusive, as redes sociais hoje se tornam mais um parâmetro. Tenho o cuidado de manter um posicionamento

coerente, em especial, sem detalhar momentos muito pessoais. Enquanto instrumentista, meus alunos sentem orgulho de me ver em trabalhos de relevância ao lado de grandes artistas. Passam a almejar essas mesmas oportunidades. Como educador, observam minhas condutas pessoais, meu comportamento em público e o trato com minha família e colaboradores.

A assimilação de modelos e mimetismos em geral fazem parte da necessidade que todo indivíduo tem de pertencimento a um grupo de afinidades ou classe maior e a incorporação e reprodução de padrões diversos pelos alunos – de maneira involuntária e voluntária também –, constitui-se na base da construção de uma identidade própria, imprescindível ao seu desenvolvimento. Por esta razão é sempre útil revisitar a memória pela qual fomos criados, a fim de refletir mais criticamente sobre as representações que fazemos hoje de nós e do que nos cerca, conhecendo as referências que nos intermedeiam dos fatos e das pessoas [...]. (KATER, 2004, p.45).

Recordo perfeitamente do quanto os professores influenciaram minha identidade musical e, principalmente, pessoal. Costumo dizer aos amigos e alunos que as melhores aulas eram aquelas em que nós não tocávamos nos instrumentos. Eram conversas descontraídas, porém, carregavam instruções sobre a conduta do mercado de trabalho, a relevância dos estudos e de uma formação superior. Meus professores sabiam da importância do desenvolvimento pessoal paralelo ao musical. Hoje procuro repassar isso aos nossos alunos.

Torna-se então no mínimo uma demonstração de cuidado, por parte do professor, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação, etc.) consciente da situação de referência que representa. (KATER, 2004, p.45)

Seguimos fazendo música, mas que a música nos faça melhores como pessoas. Que cada aprendizado reflita em uma formação mais ampla do cidadão. Encerro o capítulo surpreso, assim como nos primeiros momentos das entrevistas, pois aquele foco e indignação de quando os pais não incentivam os filhos para uma carreira musical não apareceu, pelo contrário, senti neles orgulho, caso algum dos filhos venha a optar por esse caminho profissional.

5.2 A ATOQUE AJUDA, PORQUE É UMA COISA HUMANA...

Um fato interessante que ocorreu em nosso grupo focal refere-se à participação de um pai que não estava programado entre as famílias integrantes da pesquisa. A inclusão deste ocorreu da seguinte maneira: os pais voluntários chegavam aos poucos em nossa sede para iniciarmos nosso grupo focal, porém, no mesmo dia, tínhamos aula de uma de nossas turmas que realizam as atividades em nossa sede. Ao perceber que este pai ficaria isolado dos demais, expliquei rapidamente a ele que estava realizando as atividades em prol de minha dissertação e explanei o tema superficialmente a ele. Para minha grata surpresa, o pai se prontificou a integrar o grupo, e seus depoimentos foram muito importantes a vários contextos da discussão. Primeiramente, ele expõe ao grupo *“eu montei um computador especial pra ele, mas sinceramente isso não ajuda muito ele. O Atoque ajuda, porque é uma coisa humana”*.

Essa narrativa é forte e me surpreende, pois esse pai revelou assuntos particulares de forma muito natural ao grupo focal, e suas declarações continuavam a contribuir

“tu sabe que meu filho ele é especial, possui um nível de autismo que ainda estamos constatando o grau do mesmo [...] mas uma coisa eu posso te garantir, que é característica dessas crianças, se eles não gostam da primeira impressão eles nem experimentam, por isso que essas aulas são importantes pra ele.” (grupo focal 2).

Baseado neste depoimento, um fato me chamou a atenção a algo que até então eu não havia percebido. Este aluno vinha sempre com a camiseta da oficina, ou seja, ele sentia orgulho de fazer parte da Atoque. O interessante é notar que o professor em questão, bem como minha formação e minha experiência não contemplam este público-alvo, mas, para nós da Atoque, a *“Música é para todos”*. Toda criança e adolescente tem seu espaço em nosso projeto, prezamos e respeitamos pelo *“ritmo de cada um”*.

Trabalhar com música em projetos sociais significa pensar nas condições de cada um dos participantes, nas necessidades e problemas individuais. Devem-se oferecer aos sujeitos oportunidades de engajamento em seus processos de aprendizagem, para que possam se envolver e ter o sentimento de *“eu posso.”* (SOUZA, 2014, p.21).

Costumamos analisar muito bem o “perfil” de nossos alunos, já fomos surpreendidos com alguns que tiveram de ser deslocados para grupos mais focados na “performance”, mas o ponto de partida é dar inserção no grupo a todos. Procuramos desenvolver o senso de coletividade e a ajuda mútua entre os colegas, proporcionando que vivenciem a música coletivamente, colocando-os em interação, podendo assim “abri-los uns para os outros e até mesmo socializá-los”. (SOUZA, 2014, p.8).

Neste momento, percebi novamente a importância da escolha pelo grupo focal como metodologia para as entrevistas. Moacir pede licença a Adilson e pergunta sobre algumas características do autismo, entre esses questionamentos ele declara “*eu não tenho muito conhecimento sobre o assunto, porém ouvi falar que a criança com autismo tem dificuldade com a socialização*”. Dessa forma questiona se Adilson percebeu alguma diferença no comportamento de Antônio após a participação nas oficinas. Logo vem a resposta:

Com certeza uma das dificuldades que autismo impõe é a dificuldade de socializar, isso é clássico, ele não é muito de se misturar, então aqui tem essa oportunidade, o dia que vocês conseguirem pra ele se apresentar em algum lugar, acho que ele vai tá assim [...] porque esse é o grande problema dele, ele leva reportagens no colégio que ele precisa apresentar e isso pra ele é uma barreira [...] mas isso aqui vai ajudar ele. (grupo focal 2).

Para um educador musical em projetos sociais, é fundamental ter noção da ampliação do público com o qual iremos trabalhar, precisando de uma diversidade de conhecimentos como educadores. Kater (2004) propõe uma reflexão sobre o assunto e critica o pouco espaço destinado a esses questionamentos. Tendo em vista a ascensão destes projetos, bem como das possibilidades de atuação profissional, ainda penso que pouco se discute a respeito do assunto, fato evidenciado com minhas angústias nos primeiros anos de atuação.

É como decorrência da ampliação de perspectivas que as profissões evoluem, inaugurando novas situações de trabalho e avançando suas condições de contribuição social. De maneira análoga, o caminho que a profissão de educador musical toma historicamente, de seu surgimento até este momento (suas características neste estágio em que nos encontramos), espelha as transformações do mundo e as definições de sua função nas diversas sociedades. (KATER, 2004, p.44).

Atualmente, um educador de projeto social precisa ter a ampliação de conhecimentos para outras áreas e uma percepção apurada para manter a motivação do grupo. Os depoimentos dos entrevistados de Kleber (2006) ressaltam “a figura do professor como um agente estimulador do aprendizado musical e bem como uma pessoa envolvida com diferentes aspectos na vida dos alunos, tendo um papel para além de ensinar música” (p.112). Essa motivação passa pela capacidade de gerir diferentes atividades e reinventar-se constantemente.

A sensibilidade deve estar apurada para um professor de projetos sociais. São inúmeras as ocasiões em que o aluno poderá estar com dificuldades oriundas de problemas em casa ou na escola. As cobranças devem ter um nível de tolerância maior e o trato com assuntos delicados deve ser resolvido de uma forma mais individualizada. A exposição em grupo poderá frustrar e intimidar o aluno, fato que poderá acarretar uma desistência ou até afastamento do “universo musical”.

E aí reside o maior privilégio do educador: participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã. (KATER, 2004, p.46).

A importância do desenvolvimento do ser humano através da música é explicitado nas palavras de Adilson. Ele valoriza muito o contato musical e comenta que “*a música é muito mais que vir aqui tocar um instrumento, ela serve como uma harmonia pra tua alma*”. No caso de Antônio, ele pontua a importância desta atividade para seu bem-estar como aluno especial e de que forma a participação do filho mexeu positivamente na estrutura familiar.

É o caso do Antônio! Às vezes ele não tá muito bem, porque é normal num humano, ainda mais ele que toma remédios e é muito ansioso [...]. Tem dias que ele não tá bem, mas sai daqui harmonizado. Por que acho que a música toca na alma dele [...] Por que música é algo profundo, não é que nem jogar videogame. Então tá aí o benefício do Atoque na vida dele e mexeu como nossa família.

Adilson apresentou narrativas esclarecidas e carregadas de um conhecimento prévio mais aprofundado sobre os assuntos. Seus depoimentos dão um caráter mais atual de nossos resultados, pois seu filho frequenta as oficinas a partir deste ano, o que torna as informações muito recentes. Essas temporalidades resultam em um

cruzamento de informações interessantes. O discurso parecido entre os entrevistados tranquiliza nossos propósitos no projeto. Talvez o verbo “humanizar” esteja afastado do mundo atual, porém, são iniciativas com a mesma perspectiva humanizadora como a nossa que precisam ser multiplicadas. Não somente na Música, mas também no esporte e cultura de um modo geral.

5.3 OS ÓRGÃOS PÚBLICOS DEVERIAM DAR MAIS ATENÇÃO A ISSO...

a música transforma a cabeça deles [...] a sociedade toda deveria fazer e muitas vezes não é reconhecido [...] essas duas ou três horas que eles ficam eles levam muita coisa para nossas vidas e pra nossas casas. A sociedade deveria se envolver mais, os órgãos públicos deveriam dar mais atenção a isso... (grupo focal 2).

Várias considerações podem ser feitas baseadas na narrativa, algumas são resultados concretos nestas famílias conscientes da importância da música no contexto familiar, ao ponto de “*transformar a cabeça deles*”. Porém, ao colocar a necessidade de um envolvimento maior da sociedade e dos órgãos públicos, este pai indica reflexões importantes. Quando Moacir indica que a música transforma e impacta na vida do aluno, de tal maneira que os conhecimentos reverberam nos lares dessas famílias, sinto-me intrigado a pensar o porquê de o ensino de música não estar acessível a todos, não só nos projetos sociais, mas na própria formação escolar das crianças e adolescentes.

Neste sentido, é necessária uma contextualização, inclusive das diretrizes que regem a educação musical em nosso país, como atualmente a lei 13.278 de 2016. Desde a aprovação da lei 11.769, em agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo na educação básica brasileira, temos muito a evoluir na efetiva implantação da mesma, bem como na informação para a captação de recursos e incentivos em projetos sociais²⁰. No que diz respeito à lei, Figueiredo aponta que

²⁰Desde a implantação da lei 5.692/1971, o ensino de música na escola brasileira declinou em função de vários fatores: a prática da polivalência para as artes, a preferência dos licenciados pela atuação em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública e a educação básica, os salários pouco atraentes, dentre outros, contribuíram para uma ausência significativa da música na educação escolar desde a década de 1970. A LDB de 1996 indicou possibilidades de mudanças para o ensino das artes que, de fato, ainda não se concretizaram em todo o território nacional. Junto ao Congresso Nacional, Ministério da Educação e entidades e indivíduos ligados à música e à educação musical, obteve-se a aprovação da lei 11.769 em agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade da música na educação básica brasileira como conteúdo obrigatório. (Figueiredo 2010).

Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações (2010, p.4).

Vale ressaltar, que mesmo se referindo a lei de 2008, a citação de Figueiredo se faz pertinente nos dias de hoje, pois a atual lei 13.278 pouco alterou as questões relacionadas à Educação Musical, pois sua maior contribuição foi incluir outras linguagens artísticas como a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. A lei apresenta dois agravantes muito significativos nas tentativas de efetivar a educação musical na escola: o professor adequado para tal função e a responsabilidade do poder público para decidir detalhes deste modelo de ensino. Quanto ao primeiro aspecto, recorrem-me mais uma vez os problemas enfrentados pelo programa Mais Educação, pois nestes espaços o professor não precisava dispor de formação ou capacitação na área. Além do programa não dispor do profissional capacitado, trata-se, em minha opinião, de uma forma de “camuflar” que a música não precisa estar presente como conteúdo curricular com a mesma importância e hierarquia da Matemática e do Português, por exemplo. Somos subordinados a pessoas e governantes que, na maioria dos casos, não sabem o verdadeiro valor da educação musical na formação de um cidadão, pois também não tiveram acesso a mesma.

Posso falar com propriedade do segundo agravante, pois vivencio isso na prática. Sofremos regularmente os efeitos de trocas de gestão nos municípios parceiros, nos quais nossos serviços são contratados. Administrações com um histórico de incentivo à cultura, mas especialmente que os gestores participarem na sua formação fundamental de corais e bandas marciais, por exemplo, tendem a manter o incentivo e o vínculo com nossa empresa. Os mesmos sabem da importância da música na formação e sociabilidade de suas comunidades, pois vivenciaram isso na prática. Já outros optam pela valorização maior do esporte e recreações, entre outras atividades. Aqui vale ressaltar que, embora o enfoque desta pesquisa esteja em nossas oficinas sociais, a Atoque possui a prestação de serviço

e projetos particulares, o que nos faz “circular” por diferentes mercados e suas estratégias de gestão.

Ao propor uma lei genérica e responsabilizar os municípios por estabelecer detalhes do modelo educacional, dá-se autonomia aos mesmos e corre-se o risco de não priorizar pessoas aptas por experiências práticas significativas e com formações específicas da área. Mais uma vez, vivencio constantemente as fragilidades do poder público e a falta de informação do mesmo. Ao concorrer em licitações, alguns editais são muito fragilizados, constatação também feita por Figueiredo (2010). Alguns tratam a contratação do educador como à compra de um produto, ou seja, considerando o preço e não a formação do participante. Em alguns municípios, tive que intervir e reivindicar que o mesmo exigisse critérios básicos para a participação, por exemplo, formação superior em música e/ou atestados de capacidade técnica para exercer o trabalho oferecido por outros municípios em que o profissional já tenha exercido a função.

Nem todas as administrações têm a consciência e o conhecimento específico da área para formular um edital coeso e que tenha a preocupação de beneficiar não somente o preço do serviço. Infelizmente, já fomos surpreendidos por municípios que deixaram lacunas em seus critérios e minha empresa e/ou nossos professores foram lesados e assim perdemos a oportunidade de ampliação de nossas ações. Essas vagas foram preenchidas por músicos locais que tinham uma experiência significativa no meio artístico, porém, totalmente distanciada no meio educacional.

[...] diversos concursos públicos têm contribuído para a permanência da polivalência nas escolas, mantendo a expressão Educação Artística nos editais, exigindo a graduação em Educação Artística (AMAZONAS, 2009; BAHIA, 2007; MATO GROSSO, 2006). Esta problemática dos editais vem se configurando em diversos contextos e representa um grande obstáculo para a inserção da música na escola, na medida em que é preciso criar novas vagas para que os profissionais da área de educação musical possam se dispor a atuar na educação básica. (FIGUEIREDO, 2010, p.6).

A polivalência do ensino das artes é reflexo mais uma vez da desinformação e da autonomia do poder público, deixadas pelas “brechas” da lei. Neste sentido, eu mesmo já presenciei reclamações de profissionais da área sobre suas aflições em sala de aula.

[...] o ensino de música e a educação musical no Brasil são vistos por nossos governantes sob uma ótica estreita e desfigurada de seus reais propósitos. O fato do ensino de música ser efetivado por pessoas não habilitadas pedagogicamente, embora competentes como artistas, abre espaço para inúmeras controvérsias [...] (SOBREIRA, 2008, p.46).

Ministro cursos regularmente em prefeituras e me deparo com situações preocupantes de músicos locais, que se aventuram na educação; e de professores polivalentes muitas vezes aflitos. Ao propor atividades que demandem um conhecimento básico sobre conceitos fundamentais à formação musical, nota-se que entre estes profissionais prevalece um diálogo empolgado dos professores sobre suas vontades de evoluir e aprender, porém os mesmos são subordinados a um sistema que não oportuniza cursos de capacitação e se diz satisfeito com as atividades de “dinâmica em grupo”. Os próprios familiares de nosso projeto já apresentam esclarecimentos a respeito de um ensino focado e das dificuldades de uma formação musical e educacional na área: *Filha! Música tu tem que estudar muito!* (Moacir).

A narrativa de Moacir continua gerando reflexões em minhas análises. “A sociedade deveria se envolver mais” carrega a contextualização e a crítica sobre o posicionamento e as ações dos órgãos públicos em prol da cultura, bem como da difusão dessas iniciativas, como as da Atoque, e de outros projetos de um modo geral. No meu caso, dentro deste contexto, poderia levantar ainda a dificuldade apresentada nos primeiros anos de projeto para a captação de recursos de nossas leis de incentivo aprovadas. Refiro-me aos primeiros anos, pois, felizmente, no contexto de nosso município, houve uma evolução significativa neste sentido. As empresas tiveram acesso às possibilidades de renúncia fiscal e direcionamento a apoios culturais, e, no caso da Atoque, as aprovações consecutivas de dez anos oportunizaram um aumento gradativo de minha rede de contato para a captação destes recursos.

Limitar considerações ao meu contexto local é superficial. Logo vale pontuar algumas características das principais leis de incentivo de nosso país. Essas leis são mecanismos que visam aumentar o investimento em cultura conferindo à esfera privada o direito de aplicar parte do valor de seus impostos de renda em projetos culturais. Desta forma, abre-se espaço para um investimento maior do que se

dependesse apenas do orçamento federal ou de doações ou patrocínios do setor privado (COSTA, 2013, p.6).

No âmbito municipal, mais uma vez a autonomia dada aos gestores reflete na efetivação e ampliação de iniciativas culturais, pois a implantação depende da aprovação de um projeto de lei dos municípios, o que faz com que muitos deles não demonstrem interesse ou, na verdade, nem reflitam sobre a possibilidade de inserção destes projetos. Será que se trata de uma estratégia para não redirecionar tributos que seriam direcionados a esses projetos pelo setor privado em virtude dos incentivos? Ou seja, se não for direcionada à cultura, permanece nos cofres públicos, pois o tributo assim mesmo deve ser pago e redireciona-se para outras necessidades. Neste aspecto, alguns empreendedores culturais lutam pela criação de fundos de cultura em municípios que já possuem a lei atuante. Caso da cidade de Santa Maria que ainda está constituindo uma comissão para a criação do fundo.

No âmbito estadual, temos o FAC que prevê a compensação de recursos destinados ao pagamento do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, por parte de empresas financiadoras de projetos culturais. Podem ser beneficiados, pela lei, projetos culturais nas áreas de artes plásticas e grafismo, artes cênicas e carnaval de rua, cinema e vídeo, literatura, música, artesanato e folclore, acervo e patrimônio histórico e cultural ²¹.

Entre as leis de incentivo mais conhecidas está a Lei Rouanet, que também funciona como as anteriores, ou seja, o governo autoriza a busca por incentivo junto às empresas ou às pessoas físicas para que esses valores sejam investidos em projetos culturais que ajudam a mudar e até transformar o cenário da comunidade. Em todas essas leis, depois de aprovada a proposta, o proponente capta recursos junto a pessoas físicas e jurídicas pagadoras de impostos. Vale ressaltar que cada lei possui os seus respectivos impostos que podem ser utilizados. No caso da LIC de Santa Maria, os impostos são o IPTU, ISSQN e o ITBI. O FAC contempla o ICMS, enquanto a Rouanet implica sobre o imposto de renda pessoa física e jurídica. Os incentivos não alteram o valor a pagar ou a restituir, apenas redireciona parte do imposto para o projeto escolhido.

²¹ Informações no site do Ministério da Cultura: <http://www.brasil.gov.br/cultura>

Nota-se que existem várias maneiras, que caso efetivadas, proporcionariam a acessibilidade da música e seus inúmeros benefícios a um número bem mais significativo de pessoas de nossa sociedade, assim como Moacir almeja em suas narrativas. Essa visão e preocupação social também estão presentes nas narrativas de Adílson, pai de Antônio.

Eu faço serviço voluntário também, porque assim [...] minhas duas formações são em escola pública, universidade pública, e eu acho que tu tem que devolver pra sociedade o que ela investe em ti, tu estuda de graça [...] (grupo focal 1).

Vale ressaltar que, para Antônio, foi aberta uma exceção, pois, financeiramente falando, suas condições são superiores aos outros colegas. O que foge do perfil e objetivo das oficinas sociais. Porém, ao ter como única opção de horário os sábados e os benefícios que as atividades têm lhe proporcionado, optamos por mantê-lo nesta turma. Nota-se que Adílson, mesmo descontextualizado do âmbito musical, apresenta ligações com os desejos de Moacir. Na verdade, a narrativa de Moacir, entre os fatores já discutidos anteriormente, e embora não tão explicitamente narrado, deseja que todo esse contexto se transforme em contrapartidas para a sociedade e suas melhorias. Adílson é consciente dessa devolutiva. Torcemos e lutamos para que, um dia, todo esse contexto oportunize “Música para todos”.

5.4 UMA GRATA SURPRESA...

Lembro que, em minha qualificação, a banca examinadora foi taxativa ao dizer que não deveria subestimar meus entrevistados e suas narrativas. Neste capítulo, entendi perfeitamente a colocação dos professores. Surpreendi-me com narrativas muito pertinentes e que dispararam reflexões importantes na minha escrita. Bozzetto (2012) comenta neste sentido em sua pesquisa que “foi sendo desvelado outro olhar, a partir dos depoimentos e do contexto das famílias, de que existem estruturas mais sólidas do que aquelas que o senso comum reconhece”. (p.263)

Posso admitir uma visão limitada de minha parte. Entre as gratas surpresas estão especialmente declarações de aumento de nível cultural e musical das famílias, declarações essas que não esperava. Presenciei quebras de paradigmas e uma consciência muito esclarecida da importância do apoio familiar.

Quando tu pergunta o que a música muda na gente. É que acaba que nos ouvimos com mais atenção o que eles estão falando, estão tocando, estão dizendo [...]. O que já é muito no mundo corrido de hoje em que a gente trabalha e vai pra lá e pra cá, e acaba não dando ênfase no que o filho ta fazendo. (grupo focal 2).

O que Moacir tenta expressar é que a música aprimora a percepção de uma forma geral, não só no contexto musical, como veremos em breve com considerações técnico-musicais dos pais, mas sim no contexto da sensibilidade para a escuta dos filhos. Como sabem da importância das atividades, os mesmos percebem que, estando próximo deles e apoiando, as relações, de um modo geral, ficam equalizadas na família. A consciência desse apoio é dada por Sandra, em comparação a outras famílias:

eu tive observando alguns colegas dos meus filhos que também tiveram oportunidade, mas não tiveram incentivo. E eles tinham o “tino pra coisa”, mas por não ter o incentivo de seus familiares “morreu na casca”. O quanto é importante o fato de nós estarmos próximos [...] (grupo focal 1).

Além de estarem próximos, os pais/responsáveis entrevistados comentam que procuram ler no ambiente doméstico e incentivar as crianças. Lahire (1997) comenta que essa prática é de grande importância para o “sucesso” escolar.

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se, sobretudo, através deles (ser adulto como o seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...) (p. 20).

Nesse aspecto, ocorre um fato interessante dentro da OPSA. Como temos ex-alunos que hoje compõem nosso quadro de professores e também atuam como músicos profissionais, esses se tornam referências para os alunos e diretamente para os pais. Eles enxergam na prática uma realidade viável também aos seus

filhos. Não é algo distante, como projetos bem sucedidos em outras cidades ou na televisão, e sim “na porta de suas casas”.

Procuramos também apresentar um senso organizacional em nossos ambientes. Manter os cômodos de nossa empresa sempre organizados, pois sabemos que isso cria um referencial para os alunos, bem como para os pais/responsáveis. Sabemos que, para alguns alunos, a Atoque é como se fosse uma “segunda casa”. Lahire (1997) reforça essa importância ao comentar que

Gestão de um interior e gestão interior são atividades irmãs. O aluno que vive em um universo doméstico material temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (p.27).

Conforme já illustrei anteriormente, a maioria de nossas crianças não vive em estado crítico de vulnerabilidade social, o que pode ampliar as possibilidades de contar com o apoio da família. A ordenação dos ambientes, “gestão de um interior”, nas palavras de Lahire, reflete diretamente na capacidade organizacional dos alunos internamente. Um exemplo desses resultados é a capacidade de memorizar arranjos complexos, sem o apoio de partituras por parte de nossos alunos, bem como o cuidado com as partituras que compõem o acervo das músicas apresentadas.

Ouvir as narrativas conscientes dos familiares de nossos alunos é uma realidade nem sempre vista nas referências sobre o tema. Como nas palavras de Nascimento (2014):

Deve-se considerar que certos projetos sociais alcançam a maioria das crianças e dos jovens com quem trabalham antes que eles tenham sido subjugados pelo desespero, embora, frequentemente, tais indivíduos pertençam a unidades familiares marcadas por vínculos frágeis ou mesmo pouco saudáveis. Nestes casos, muito raramente se pode contar com o apoio familiar na educação das crianças e dos jovens, o que torna quase impossível que possibilidades de reforço educativo façam parte também dos projetos sociais que os acolhem. (p.54).

Talvez radicalizar ao ponto de “tornar quase impossível” alguma possibilidade de mudança e de evolução educativa seja um pouco extremista. Afinal, nesta pesquisa com aporte sociológico, sabemos da importância de outras instituições como a escola e o meio social no qual a criança irá relacionar-se para as

possibilidades de mudança. Neste sentido, o trabalho de Lahire (1997) contempla esta pesquisa. Evidentemente que, com o apoio familiar, essas inserções são muito facilitadas. Costumo incentivar nossa equipe a criarmos um clima de acolhida familiar em nossos projetos, pois sei que estando mais próximos dos alunos, inclusive, colocando-os em contato com outras realidades sociais; e uma interação entre nossas oficinas sociais e alunos particulares refletirá positivamente em sua formação.

Outro fator que emergiu das falas dos familiares foi o aumento de seu nível intelectual no âmbito cultural e musical. *“Eu nem sabia direito o que era percussão, hoje eu escuto música diferente de antes”* (Sandra). Lembro-me perfeitamente de quando iniciei minhas atividades na Atoque de ter um objetivo claro: a popularização e a acessibilidade da percussão para as pessoas comuns, e não apenas a cena musical.

Bozzetto (2012) dedica um capítulo às mudanças no repertório e à readaptação do gosto musical das famílias entrevistadas em sua pesquisa. As narrativas de seus entrevistados destacam que a música erudita passou a ter espaço privilegiado nas trilhas sonoras compartilhadas em família, substituindo em alguns casos gêneros populares como o samba e o pagode. Além disso, novos instrumentos foram anexados ao vocabulário dos pais. Sandra, muito orgulhosa de sua evolução, comenta que *“nós estamos aprendendo a ver até as linhagens da música [...] a gente já consegue identificar mesmo não tendo o que os meninos têm aqui só em observar”*.

Continuo sendo surpreendido com depoimentos sustentados com muita clareza pelos familiares. Como as palavras de Adilson:

Antes de eu ir pra informática eu fui professor de filosofia, um dos meus estudos em filosofia foi a origem do conhecimento, epistemologia. Pra mim por que a filosofia me frustrou? Eu, pra mim, existem coisas que vêm da alma, não tem como explicar, pra mim a origem do pensamento é o espírito, é a alma, pro filósofo é o cérebro. (grupo focal 2).

Conforta-me saber que estes pais apresentam um perfil crítico e esclarecido. Porém, vale salientar que isso não deve ser visto como uma regra, pois, em certos casos de “fracassos escolares, o apoio moral, afetivo, simbólico se mostra tanto

mais importante quanto sejam os pequenos investimentos familiares (por exemplo, o caso dos pais analfabetos)” (LAHIRE, 1997, p.172).

Com a realização desta pesquisa, nossa gestão na OPSA precisa evoluir e ampliar a aproximação com os familiares. Essa negligência, não intencional, limita a troca de saberes e não é exclusiva de nossas atividades; e se faz frequente em diversos projetos sociais.

Muitos são os projetos sociais voltados para jovens, com vistas a melhorar sua condição de vida e a propiciar sua autonomia e protagonismo. Isso, porém, só será possível se a família e a rede de suporte ao jovem também alcançarem condições de vida no mínimo razoáveis e se, de alguma forma, acompanharem o projeto social em que ele está envolvido e sua possível aplicação na vida prática (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 194).

O acompanhamento e a aplicação na vida prática despertaram em Moacir uma preocupação sobre o número muito elevado de atividades na vida das crianças.

Eu vejo assim, não é uma crítica, mas uma observação: nós temos que ficar atentos pra quantidade de atividades que eles têm. Porque como são meninos e crianças ainda, nós não podemos sobrecarregar a capacidade que eles têm. Até por que eles podem não desenvolver aquele potencial que eles teriam condições [...]. Tu tem que ter o tempo de aprendizado, mas também da diversão. (grupo focal 2).

Concordo com Moacir, assim como admito que alguns períodos do ano são mais propícios ao aumento de ensaios e apresentações, em especial, os finais de ano. Costumamos “cadenciar” as agendas e observo que alguns projetos excedem no número de apresentações em prol de novos apoiadores. Essas atividades são fundamentais para a permanência de alguns projetos, felizmente, na OPSA, não. Todavia, não se deve esquecer os objetivos didáticos, bem como o equilíbrio com a escola e atividades paralelas como catequese e alguma língua estrangeira.

Quando Feijó e Macedo (2012) também citam “condições de vida no mínimo razoáveis”, pode soar apenas ligado ao poder aquisitivo destas famílias. Ampliaria estas condições a um nível de esclarecimento dos familiares. Esta clareza carrega convicção, humildade e orgulho de suas raízes. Admitem suas realidades, porém a mesma não os exclui de terem visão e consciência da realidade em que se

encontram, ao ponto de tentar explicar como se compõem estas comunidades e justificar a razão pela qual o acompanhamento às vezes é prejudicado.

Eu costumo dizer que eu sou vileiro, graças a Deus. Sempre estive envolvido nos movimentos sociais e até já corri dos “homi” por causa de manifestação [...] Eu ajudei a fundar até uma vila. Eu costumo dizer que noventa por cento destas pessoas são trabalhadoras, mas o que estraga são os outros dez por cento. Não é o lugar e sim as pessoas. (grupo focal 2).

Moacir não tem vergonha de suas raízes e valoriza os relacionamentos pessoais em suas palavras. Apresenta a convicção da importância de preservar relacionamentos com pessoas de bem. Para ele, a Atoque é como uma “segunda casa” à filha Lúcia. Esse pertencimento coletivo entre aluno, família e o projeto talvez se configure no principal elemento de um índice muito baixo de desistência de nossos alunos. Feijó é mais radical e pontua que essa conexão é fundamental, pois, caso ela não exista, a amplitude do projeto não se faz satisfatória

Até que ponto seria benéfico ampliar os horizontes dos jovens, fortalecê-los, deixando de fora sua família, o meio em que vive e que deve lhe dar apoio afetivo e material? Se a família desconhece o que faz o jovem no programa, se não compreende quais benefícios concretos este pode trazer-lhe, se a frequência ao programa muitas vezes produz um distanciamento ainda maior entre o jovem e a família, pode-se perguntar: que amplitude social pode-se alcançar, considerando-se a enorme importância da família como rede significativa de apoio nessa fase da vida? (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 195).

Assim como as palavras de Feijó, minhas leituras e hipóteses anteriores à pesquisa já encaminhavam para a importância do apoio e do estímulo familiar para nossos alunos. Isso já nos bastaria para alguns resultados. Porém, a grata surpresa de termos dados que indicam núcleos familiares estruturados na Atoque explique alguns resultados muito gratificantes de nossos alunos. Não posso generalizar que todas nossas crianças possuem as estruturações ideais, mas, através desta pesquisa, evoluo como educador e posso ter parâmetros para conduzir minha gestão de maneira mais ampla, fortalecendo a rede de apoio dos alunos com a inclusão mais efetiva da família.

5.5 SE VOCÊ FOR BEM NA ESCOLA, VOCÊ VAI PERMANECER NA ATOQUE...

No decorrer de nossas conversas, permanecia um clima de elogios e contentamentos generalizados. Partindo para o último tópico geral, incentivei os pais/responsáveis, baseado em toda uma discussão atual sobre o sistema escolar, que relacionassem os aprendizados, a motivação dos alunos e a diferenciação comportamental deles em suas respectivas escolas e na Atoque. Não imaginava que este capítulo centralizaria a maior parte das discussões da dissertação e que as narrativas colaborariam tanto para o repensar do sistema educacional.

A narrativa que dá título ao capítulo carrega consigo um sentido de imposição forçada pelos pais como uma estratégia de aproximação dos filhos com as responsabilidades escolares. Isto é fato, e carrega também o descontentamento com a motivação dos alunos em estar na escola. Como no Atoque acontece exatamente o contrário, os pais utilizam como uma possibilidade estratégica de engajamento dos filhos com as responsabilidades escolares. *“Às vezes, nós temos que colocar alguns limites [...] ai através de algumas privações na música nós podemos chamar eles pra perto na escola e em casa.*

Moacir é um pouco mais direto e revela que, em sua opinião, *“[...] alguns colégios são mais deficitários e as crianças saem dali e se refugiam na aula de música”*. As conversas de nosso grupo continuam tensas neste momento. O clima leve dos elogios às atividades começa a ser substituído pela discussão e comparações. Neste momento, um fato me chamou a atenção e demonstrou a fragilidade também em nossas oficinas. Sandra me faz o pedido: *“vocês precisam cuidar mais a escola, não é isso que eles têm que fazer pra participar aqui? Ir bem na escola?”.* Esse questionamento “mexeu” comigo prontamente, pois, infelizmente por motivos financeiros e reduções de custo, não temos mais assistente social nas nossas atividades, uma vez que esse papel era desempenhado por ela, e as excessivas responsabilidades fizeram com que esse quesito não estivesse com a devida atenção. Além de um crítica construtiva, Sandra propõe mais uma possibilidade de cobrança sob o rendimentos escolar, no “fundo” esse é o seu propósito. *“Se eles tivessem sentido mais a pressão de que se fossem bem na escola iriam permanecer na Atoque isso ajudaria [...] nós ameaçávamos eles com isso”*.

Como educador, acredito que a pressão não seja o melhor caminho, porém, adquirir a consciência da meritocracia é fundamental na formação dos alunos. Assim como não bastam conteúdos interessantes atualmente aos alunos, pois as informações estão expostas na internet e eles carregam “na palma da mão” seus conhecimentos prévios sobre vários assuntos, conhecimentos estes, muitas vezes, desconsiderados pelo sistema escolar, o que gera diretamente uma desmotivação. Na educação musical, Souza (2004) aponta para importância de considerar este conhecimento prévio.

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança (p.10).

Lembro perfeitamente da “virada motivacional” que consegui em uma de nossas aulas, ao propor a montagem de um novo repertório com as predileções musicais de cada aluno. Quando Souza indica a valorização do “saber de senso comum”, seria como se nós educadores negássemos que o funk é um dos gêneros mais ouvidos pelas crianças e adolescentes. Desconsiderar tal gênero musical atualmente é tirar uma oportunidade de abertura para o diálogo. Numa perspectiva hermenêutica, trata-se de uma fusão de horizontes.

Uma das categorias principais do pensamento hermenêutico é o círculo hermenêutico. Este círculo lembra Heidegger por ter demonstrado a “estrutura circular” de nossa compreensão. Assim, podemos dizer que essa posição implica estarmos abertos ao diferente, em sermos mais sensitivos e reflexivos em relação aos significados, dando valor aos diferentes sentidos e pontos de vista que implicam o conhecer algo. Temos uma “fusão de horizontes” entre nossos conceitos passados e entendimento do presente.

O termo “horizonte”, nas mãos de Gadamer, funciona com a ideia de que a linguagem oferece ao falante não somente os meios de comunicação, mas também um ponto de vista através do qual pode ver o mundo (LAWN, 2011, p.91). Trata-se de ter uma visão mais panorâmica, mais aberta e, neste sentido, não fixada em métodos. Desse modo, o cotidiano escolar atual nos remete diariamente a esta postura, contudo, trataremos posteriormente desta ligação com a educação.

O horizonte não é fixo; ele está constantemente mudando e modificando, pouco a pouco com o passar do tempo [...] O pensamento aqui é de que um horizonte pode ser colocado com outro horizonte. Ao invés obliterar o outro, acontece um processo de fusão. (LAWN, 2011, p.91).

Voltando ao funk como exemplo, considero o ritmo contagiante, porém, as letras comprometem todo um contexto. E porque não propor aos alunos uma paródia, eliminando os dizeres comprometedores das letras? No meu caso, funcionou muito bem, ao ponto de criarmos umas das músicas de maior aceitação em nossas apresentações. Trata-se de enxergarmos a música em um contexto social mais amplo, estratégia que as escolas ainda precisam fazer uso. O currículo e a forma-conteúdo estão ultrapassados e dissociados da realidade dos alunos.

A realidade do currículo escolar, a forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social. (SOUZA, 2004, p.10).

A ampliação e a socialização do espaço em que a música atua na vida dos alunos e familiares é uma das estratégias para engajar um conhecimento significativo na vida de todos. Sandra aponta com tristeza as negligências desse incentivo familiar em alunos com potencial [...] *se a música consegue entrar nos lares das famílias, nem que seja de uma pessoa, muda a vida deles*. As propostas pedagógicas e os conteúdos das escolas estão conseguindo este acesso aos lares? Não é uma tarefa fácil, tanto que Souza, no caso da música, pontua como “desvendar as complexidades da música como fato social”. Loureiro complementa que

A rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo, direcionando desde os objetivos até as formas de avaliação. Sugerem uma padronização nas ações que irão determinar um modo único e eficiente de respostas, considerando que para uma boa aprendizagem o essencial é a quantidade de conhecimentos transmitidos, memorizados, garantindo e assegurando, desse modo, um bom desempenho e um bom aluno. (2004, p. 66).

As palavras de Loureiro referem-se a um sistema “engessado” de ensino, sem partir do horizonte prévio dos alunos. Concordo com o fato de que muitas escolas

não possuem as condições ideais de salas de aulas, os salários dos professores estão longe de ser o justo para a classe, mas os profissionais precisam ter a convicção da responsabilidade que assumiram. Moacir tem convicção desta responsabilidade e alerta *“eu não tô querendo ‘demonizar’ a educação de uma maneira geral, não é isso. Mas os professores têm certa culpa de não procurar desenvolver projetos. Eu não sei se é medo?”* Logo, ele ameniza a situação e, mais uma vez, refere-se ao poder público: *“mas a comunidade em si também não dá o respaldo pro professor. Claro que isso é responsabilidade também do município.”*

As narrativas de Moacir remetem a iniciativas que devem motivar nossos alunos. Quando cita que os professores não propõem projetos, está apontando para uma omissão na proposta protagonista de educação. Não basta ensinar, temos de implicar protagonismo e empreendedorismo de nossos alunos. Empreender não no sentido comercial, mas na atitude de divulgar ideias e acreditar na criatividade como ferramenta de diferencial nos dias atuais. Precisamos de alunos curiosos e sem vergonha de suas ideias bizarras.

Lahire (1997, p. 55) alerta que, em muitos casos, “os professores evocam tanto - senão mais - o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais”. Os professores não podem esperar, nos dias atuais, por estereótipos ou padronizações de “perfil” dos alunos. Lahire complementa sobre algumas narrativas dos professores entrevistados em sua pesquisa:

[...] o que os professores não deixam de falar durante as entrevistas é que de nada serve o aluno ser “inteligente” se ele não exercer sua “inteligência” nos momentos e, sobretudo, nas formas escolares. (p.58).

Defendo que, entre conteúdos expostos “aos montes” no quadro para toda uma turma, sem a possibilidade de abertura aos conhecimentos prévios dos alunos, já se cria uma barreira interativa entre aluno e professor. Recordo-me perfeitamente o dia que em uma oficina fui surpreendido com a qualidade de um aluno que se prontificou a tocar pandeiro, pois perguntei se alguém da turma conhecia algo sobre percussão.

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto social, geralmente desencadeia a convicção de

que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. Essa premissa parece simples e natural, poucos se sentiriam motivados a contestá-la. No entanto, a observação cotidiana vai aos poucos nos convencendo de que existe uma distância entre as práticas e mentalidades correntes da área e uma situação de internalização desse princípio. Agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos. (SOUZA, 2004, p.9).

Na minha concepção, existem fundamentos indispensáveis para qualquer área de conhecimento. Na percussão, por exemplo, poderia eleger que uma boa percepção rítmica e conhecimentos sobre os principais ritmos são ferramentas básicas e indispensáveis. Agora, obrigar um aluno a se especializar em samba, ou expor algum conteúdo em específico, sem ao menos analisar suas noções básicas, predileções e preferências, seria como colocar um jogador de futebol fora de sua posição de origem.

Na música, muitas vezes, deparamo-nos com alunos que tiveram sua formação em aulas individuais, oportunizando que esses fundamentos fossem mais solidificados, e esse contato oportuniza a intimidade, o afeto das relações. Os conteúdos expostos coletivamente e sem a menor atenção às individualidades não agrega valor à relação aluno-professor. Devemos ao menos “conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’” (SOUZA, 2004, p.9).

Todo esse discurso expõe a necessidade de diálogo, interação e cruzamentos entre aluno e escola, escola e família e dos vários espaços que formam o aluno. Kraemer (2000), nesta linha de raciocínio, já se preocupava e alertava para a necessidade de “uma construção da teoria da educação musical, partindo do princípio de que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas” (p.51). O autor se referia para as disciplinas e não a espaços neste caso, especificamente, as chamadas “ciências humanas” como filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. Nesta mesma linha de raciocínio, porém mais focado ao âmbito familiar, Lahire (1997) amplia os resultados e os comportamento escolares para o que chama de “rede de interdependências familiares”.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (p.19).

Sandra destaca consciência em relação ao assunto, reforça o pedido de ajuda à Atoque e pontua que

a responsabilidade não é da Atoque, não é das irmãs (no caso os filhos de Bernadete frequentam uma escola marista), é minha e do Alam, mas diante das dificuldades ajudaria muito [...] eu vejo que a escola dele hoje tá muito reprimida, ela poderia ser mais atuante. (grupo focal 2).

Moacir propõe uma escola mais atuante e, dessa forma, alerta para uma atitude de estagnação do sistema educacional. Loureiro, mais uma vez, critica essa postura e diz que a escola atualmente se distancia da realidade e está se silenciando na sua individualidade (2004, p.67). Na música, temos oportunidade de fazer diferente, basta estarmos atentos ao “ritmo” atual dos acontecimentos e do acesso à informação por parte de nossos alunos.

Diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, uma nova postura inspira e busca uma nova identidade para a educação musical. Suscita uma nova concepção de aprendizagem, que suponha uma ação construtivista de conhecimento, deslocando o eixo centralizador dos conteúdos para uma organização não linear dos conteúdos, onde o aluno interage com o meio ambiente através das relações estabelecidas com o professor e com a classe. (LOUREIRO, 2004, p.67).

A proposta interativa da autora foi amadurecendo em minhas orientações e complementam as constatações de Sandra ao comentar sobre a escola de seus filhos. No que diz respeito ao meu crescimento como professor, já pontuei anteriormente as primeiras evoluções neste sentido, quando comecei a propor a estruturação de um novo repertório a partir da colaboração dos alunos e suas predileções musicais. Atualmente, procurei evoluir essa interação com o aluno, propondo o aspecto composicional das obras nas quais executamos. Cada conteúdo apresentado é dado como um mecanismo de disparo de ideias. A partir disso, o

aluno cria inúmeras variações que, quando organizadas corretamente, criam uma atmosfera autêntica às composições.²²

No que diz respeito à interação com a escola, minhas experiências não são nada positivas. Digo isso baseado na necessidade de contato básico e responsabilidades nas quais as escolas precisam assumir perante a realização de nossas oficinas nestas instituições. Procedimentos básicos como disponibilizar atestados de frequência ou o contato telefônico dos alunos, tendo em vista alguma modificação no cronograma das aulas, tornam-se tarefas muito complicadas e, na maioria das vezes, realizadas após muita insistência. Algumas escolas reclamam de oportunidades, porém, quando a mesma é dada, a responsabilidade sobre estas não é correspondida pela direção e coordenação das mesmas.

Moacir ameniza um pouco essa situação e, mais uma vez, responsabiliza o poder público:

se a gente for começar a falar na escola a gente precisa tocar no lado político junto. Vem se falando em reforma, vem se falando em mudança, vem se falando em adaptação, vem se falando em transformação desde que eu fazia a sexta série no Margarida Lopes (nome da escola) desde “de mil novecentos e antigamente”. Eu fui do grêmio estudantil e a gente já cobrava uma reformulação do ensino de uma maneira mais drástica [...]. Ai passa pela valorização do professor, ai passa por trazer a família para dentro do colégio. E é difícil, pois tu chama pra uma reunião e o pai não vai [...] Eu acho assim, o professor deveria se o primeiro salário de um país tinha que ser o professor. Não tem juiz, não tem desembargador, procurador. O professor é o “cara” que forma todas essas pessoas. (grupo focal 2).

Trata-se de um discurso carregado de indignação e de consciência de um coletivo de modificações que seriam necessárias. Apresenta um modelo familiar engajado que se comprova com sua participação em nossas oficinas em vários aspectos, inclusive na disponibilidade de caronas carregadas de instrumentos para nossas apresentações, bem como no seu histórico de envolvimento com o grêmio estudantil de sua antiga escola.

Moacir é um líder comunitário e, como tal, consegue mapear várias situações e, novamente, traz uma grande colaboração com suas narrativas.

²² Link de uma de nossas composições coletivas: https://www.youtube.com/watch?v=NF_kVkyRrzM

A gente vê a realidade principalmente quando se mora em vilas. Vilas “brabas” e com um potencial de marginalidade muito grande. Então a gente observa o que acontece ali. Muitas vezes o professor fica com medo [...] (grupo focal 2).

Imediatamente, Sandra interrompe Moacir e diz “foi exatamente o que eu senti”. Mas Moacir segue

[...] O professor fica com medo de chegar e impor algo, não impor, mas colocar alguma coisa. Ai o que acontece! A mãe ou o pai que é do “balacobaco”²³ chega ali e diz: Ó! No meu filho ninguém toca! Ponto! Ai se sente maior no que está dizendo e influencia os outros (grupo focal 2).

As situações delicadas envolvendo criminalidade estão mais acentuadas na pesquisa de Kleber (2006). Embora a autora não faça relação com a escola, revela momentos delicados de escolhas entre a marginalidade e a continuidade na música. Através de um dos entrevistados, personifica essa situação, cita que são “espaços desassistidos pelo poder público em relação às condições básicas, tornando um ambiente propício para aliciar e converter os que se encontram em situação de vulnerabilidade social” (p.130). Sandra interrompe mais uma vez Moacir:

“essa professora que me deu o apoio me ajudou muito, pois eu até achei que tava errada em impor tantos limites aos meninos, tanto que ela me disse assim: “filhos bons, pais ruins”. Depois eu fiquei sabendo que essa professora foi afastada, até onde sei por que ela tava sendo muito dura. Ela cobrava os alunos, mas, na maioria das vezes, os pais não apareciam [...] O que eu penso sobre a situação! Eles estão tratando de maneira leviana, porque não é só conselho tutelar, não e só as mães. Eles (a escola e professores) precisam ter algo que envolva as crianças. Porque esses meninos que causam problemas estão com tempo de sobra. Os pais trabalham e eles ficam nas ruas [...] (grupo focal 2).

Neste momento, os dois praticamente entram em um diálogo. Moacir coloca uma situação pertinente neste contexto, pois, às vezes, o professor perde sua autonomia.

²³Moacir se refere ao tráfico e/ou roubo.

E quando tu chega numa situação que tu desautoriza um professor dentro de uma sala de aula [...] que o próprio filho se sente maior, acaba que ela criança, aquele adolescente acaba achando que ele é o “cerne”, colocando todos envolta deles como se fosse o principal. (grupo focal 2).

As narrativas dos pais/responsáveis oscilam entre indignações e momentos de muita clareza. Os mesmos apresentam consciência de todo um contexto social que desencadeia nestes acontecimentos e sabem de seus respectivos papéis. Sandra nos diz que “a responsabilidade do colégio é ensinar e dos pais educar, mas a gente conta com a escola para desenvolver eles”. As palavras remetem justamente à proposta interativa e apresentadas nas discussões deste capítulo.

Os pais reclamam que as escolas deveriam usar o fato de seus filhos pertencerem à Atoque, a favor deles, para aproximar mais os alunos. As palavras de Aléxia reclamam que não existe diálogo.

Isso ai acho que é no geral, não só na música. Eu vejo que na escola dos meninos não têm essa interação. Tipo, as professoras sabem que eles fazem parte do Atoque, várias vezes eu fui na escola pra resolver algumas coisas e falei que hoje de noite eles estariam tocando na praça, vamos? Tô convidando vocês pra ir! Rodei a praça e não vi uma professora. (grupo focal 2).

Acaba que esse distanciamento resulta em uma série de desencontros, acarretando em medidas pesadas e desencontradas como “abaixo-assinados”. Claro que sem o reconhecimento dos fatos em específico não podemos apontar culpados, mas Aléxia ilustra essas situações: “por que os filhos fazem um abaixo-assinado? Com o consentimento dos pais, claro”.

Encaminhando a entrevista para o final, incentivo uma comparação frequente em projetos sociais e que presenciei mudanças muito satisfatórias em minhas experiências educacionais: como aquele mesmo aluno que na escola é muitas vezes taxado de mal-educado, indisciplinado e sem condições de crescimentos, tem um rendimento satisfatório no projeto e potencializa sua energia para mudanças muito significativas e agregadoras em seu crescimento pessoal. Prontamente, Adilson dá uma colaboração muito interessante:

O projeto da escola é um projeto pedagógico falido. Se hoje a escola fosse que nem uma empresa, fosse que nem uma fábrica ela teria

*falido. O mundo andou pra frente e a escola não acompanhou. Eu tenho 40 anos e escola em que eu estudei tinha aula de culinária, uma cozinha industrial, técnicas agrícolas... Isso num colégio. São coisas básicas. Eu tive um colega no exército que não sabia varrer. **A escola hoje te dá uma base pedagógica, mas não te prepara para a vida** (grifo nosso) (grupo focal 2).*

Adilson vivenciou um curso superior e aponta inclusive críticas neste contexto ao meio acadêmico:

Eu já tive aula com pessoas que sinceramente dá pra dizer que ele é doutor naquela ciência, mas semianalfabeto na relação humana. E relação humana não se aprende só no colégio e nem na uni. (grupo focal 1).

As palavras de Adilson são fortes e reforçam toda uma discussão que as narrativas destes familiares confirmam. Preparar para a vida. Mas como fazer isso se não temos interesse pela vida e pelo contexto de nossos alunos? O capítulo aponta muitas mudanças necessárias, algumas que fogem do nosso alcance enquanto educadores, mas, no que diz respeito a nossas atividades, confirma uma distância entre a família e a escola. Como se não bastasse, “uma distância entre cultura escolar e cultura do aluno, inexistindo uma ligação entre os saberes curriculares e a sua experiência social” (LOUREIRO, 2004, p.71).

Vale ressaltar que, como pesquisador, não pretendo com essas narrativas “crucificar” o sistema educacional, desvalorizar o papel das escolas, bem como apontar que o envolvimento familiar irá garantir resultados. Nas palavras de Lahire (1997), “a realidade se mostra um tanto quanto rebelde” (p.257). Nos casos de resultados “brilhantes”, o autor reforça que não há um estilo familiar para isso, e que o “sucesso” escolar é uma necessidade pessoal das crianças, nestes casos “mais mobilizadas do que os pais” (LAHIRE, 1997, pg.285).

Acredito que os dados aqui apresentados possam incentivar mais discussões e, principalmente, ações práticas para mudanças explicitamente necessárias. Seguimos engajados para diminuir distanciamentos e oportunizar aos nossos alunos uma formação mais integrada através da música. E que o poder público, tendo em vista todo um movimento que conclama por mudanças, assuma suas responsabilidades para com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar esta dissertação está acima da conclusão de uma pós-graduação. Trata-se de um momento profissional de avaliação, aprendizado e, principalmente, de reflexão. Reconstruo-me convicto de que as narrativas e os dados de uma pesquisa qualitativa não são

a única forma de pensar nem de traduzir, em voz oral, a complexidade do humano que está por trás dessa construção, e que ele, também, com sua voz e pensamento, estará em constantes transformações. (BOZZETTO, 2012, p. 85).

Ao refletir sobre a realização desta pesquisa, um dos aspectos que mais me chamou a atenção, partindo de um “insight” nos momentos de escrita, foi ouvir palavras tão motivadoras dos pais/responsáveis, mesmo quando a música passava a ser uma opção profissional aos filhos. Qual a razão de minha surpresa? Certamente, as lembranças desmotivadoras de meu incentivo familiar e que dispararam meus interesses por este trabalho. Porém, este objetivo foi “diluído” e triangulado com outras perspectivas que surgiram no decorrer da pesquisa e das narrativas. Não se falou em profissionalização, mas sim em formação. Através da Atoque, sinto-me realizado em saber que mudamos os paradigmas e os preconceitos da profissionalização em música, mas principalmente porque percebi que os familiares acreditam na música como elemento transformador.

Neste contexto formativo, entre os aspectos abordados pelos familiares nos grupos focais, poderia destacar a presença de um equilíbrio entre formação essencialista e contextualista no projeto (PENNA, 2006). A busca por uma equalização dos fundamentos musicais e dos valores pessoais se fez constante nas narrativas dos entrevistados a respeito de nossas ações. A preocupação com a formação dos alunos enquanto cidadãos, conjugada com uma formação musical mais aprofundada, é uma meta clara em nossas atividades. Espero que, desta forma, este trabalho possa incentivar ações com a preocupação formativa através da Música.

Percebi também que, no meu período de estudante, não costumava convidar meus pais para as apresentações, para minhas aulas de instrumento, ou seja, eles

não estavam por perto nesses momentos. Sempre tive autonomia e independência e talvez a falta de interatividade em minhas atividades tenha me prejudicado. Meu pai, no dia de meu concerto de formatura, disse uma frase que marcou toda minha vida: *“Eu não sabia nem direito o que era percussão, mas depois desta apresentação dá pra entender que tu tá fazendo muito bem feito isso que eu vi hoje”*. Neste sentido,

Os projetos devem considerar que, mais do que informação e conhecimento, é necessária a formação de rede de apoio que inclua a família, no sentido de obter fortalecimento tanto emocional quanto material (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 195).

Esse estudo indica a importância do apoio das famílias para a melhor formação no projeto. Temos de aproximar a família, e, caso isso não seja possível, informar é fundamental. Ou seja, dialogar. Tendo as narrativas de meus entrevistados, penso que ela não se estende apenas no âmbito familiar, mas também no escolar. A impossibilidade de diálogo com a escola e o desinteresse dos professores pelas atividades e o mundo social dos alunos foi destacado pelos pais, principalmente, a crítica à Escola Básica. Neste sentido, a pesquisa também me surpreendeu positivamente pelo nível de esclarecimento apresentado pelos familiares.

As considerações finais são coerentes com a perspectiva hermenêutica proposta nas análises desta pesquisa. No momento das entrevistas, desprendi-me de hipóteses e não deixei meu imaginário sugerir situações, meu horizonte de conhecimento estava aberto ao novo. Vivenciei o *“maravilhar-se diante da dúvida, seguros de que estamos, sempre, em risco, em construção, em busca de tecer algum sentido ao nosso trabalho investigativo”* (BOZETTO, 2012, p.80).

Percebi a força da motivação e do exemplo como alguns dos elementos capazes de modificar realidades, posturas e comportamentos. Ouvir de Adilson que *“a escola de hoje te dá uma base pedagógica, mas não te prepara para a vida”* carrega um aprofundamento e consciência muito elevada. Mexeu comigo e revelou como as famílias podem surpreender em suas atitudes de comprometimento diante das atividades dos filhos. O pertencimento coletivo da família, aluno e projeto estão presentes na OPSA. Assim como Bozzetto (2012), espero *“contribuir para a*

compreensão do quanto há de estrutura no aparentemente destituído ambiente familiar das populações de baixa renda” (p. 268).

Minha sensibilidade certamente ficará mais apurada depois deste trabalho. Defrontei-me com famílias com uma estruturação bem maior do que esperava. Sei que a realidade de nossos alunos não é a mesma. Infelizmente, algumas crianças não possuem uma estruturação básica de suas famílias. O desafio continua. Procuramos criar um ambiente familiar em nossas atividades. A “família Atoque” procura abraçar seus alunos. Determinamos regras e responsabilizamos as atitudes erradas, porém, justificamos as razões pelas quais a sociedade precisa disso.

Vale lembrar que a escolha por não adentrar as residências dos familiares nas entrevistas, meu desejo inicial partiu de um desconforto no primeiro encontro de apresentação da pesquisa. Porém, sempre que possível, procuro participar de aniversários e/ou festividades nas quais sou convidado, pois assim me aproximo como um amigo e amenizo o distanciamento tão criticado por mim neste trabalho entre aluno e professor.

Este trabalho também possibilitou uma análise de carências na educação musical do ensino superior em relação aos projetos sociais. Até se fala, propõem-se alguns estágios, mas, efetivamente, são ações voluntárias que predominam na sociedade. Necessita-se neste sentido de uma formação mais humanística e menos tecnicista. Desejo sim que mais pessoas sejam protagonistas e contribuam na sua comunidade, no seu bairro. Não só com a música, pois qualquer conhecimento quando compartilhado agrega sentido de mudança. Os próprios familiares relatam e valorizam seu aumento de nível cultural, talvez por isso valorizem tanto a participação dos alunos no projeto e são exemplos de resultados positivos.

Um dos aspectos que ficou evidente nas narrativas e que também gera reflexões a nossa gestão, podendo ser motivo de aprofundamento em outros estudos, é a necessidade e a preocupação de que a formação do projeto seja coerente com as atitudes dos alunos em casa. Trabalho esse em que procuramos incentivar com a coerência de atitudes nos diferentes locais e ambientes dos alunos.

A possibilidade de inclusão de alunos da Educação especial em projetos sociais também se fez presente. Ter Antônio entre nossos alunos justifica nossa

missão de “Música para todos”. Foi um grande aprendizado ouvir seu pai, Adílson, em minha prática educacional e de pesquisa. Este não era nosso objetivo. Entretanto, poderá despertar novos estudos e sinto a necessidade de uma discussão mais aprofundada e pouco explorada em projetos sociais para esse público mais específico.

Concluo esta dissertação com a felicidade de aprendiz que, mesmo podendo carregar titulações, teve mais uma prova de que cada história de vida carrega seus conhecimentos e que esses são únicos até que sejam postos como oportunidade de diálogo. Precisamos “repensar a socialização familiar e o que traz implícito em seus projetos para a educação musical dos filhos, nos múltiplos espaços em que possam estar operando” (BOZZETO, 2012, p. 270).

Mais do que nunca, em um mundo globalizado e instantâneo, interpretar é necessário, e a educação precisa de “leituras à primeira vista” mais apuradas, pois a vida aumenta seu andamento constantemente. Não se tem metrônomo. O ritmo e a vida pulsam.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3^o edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Margaret. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta**. Porto Alegre, v.13, n.20, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL G. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Garesch . 4^o Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BÓLICO, Regina. **Aprendizagens musicais em família: um olhar sobre as práticas musicais dos irmãos Bólido**. 2014. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de família e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-15, mar. 2007.

CARDOSO, Monique Fonseca; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; ALLOUFA, Jogaria Mata de Lima. **Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para análise de dados qualitativos de estudos críticos em administração**. Artigo apresentado no XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Maíra Lopes Viana Da. **A lei de incentivo como política cultural: o papel da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura**. Dissertação de Mestrado -Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

DIAS, Claudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Artigo (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2000.

FEIJÓ, Marianne Ramos; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. A família e os projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, p. 193-202, abril. jun 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meuer, 3º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação Musical na família: as lógicas do invisível**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

JUNGES, Fernanda. **Canto coral em projetos sociais: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS**. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Hermenêutica filosófica e educação**. s/d (texto não publicado).

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006.355f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Helio Magri Filho. 3º ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

MACIEL, Edineiram Marinho. A música como fator de integração social no sertão da Bahia. In: SOUZA, Jusamara (Org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p.95-107.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006

PENNA, Maura. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 65-78, jan.jun 2012.

ROZZINI, José Everton da Silva. **Educação musical na cuíca: percussões e repercussões de um projeto social**. 2012, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Introdução ao tema socialização**. Faculdade de Educação, USP, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus***. Faculdade de Educação, USP, 2009.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara (Org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-12, mar. 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Indagación (auto) biográfica: contar experiências, escritura narrativa y formación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLIVAR, Antonio (orgs.). **La investigación (auto)biográfica em educación**. Miradas cruzadas entre Brasil y Españã. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014, p.34-57.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Tópicos gerais do grupo focal

1. Qual é o sentido da música para seus filhos ou netos?
2. Qual o lugar do projeto na vida dos familiares?
3. No que a música transforma, estimula e contribui com os alunos?
4. Como os familiares enxergam e relacionam o projeto educacional da escola e das OPISA?

APÊNDICE B: Carta de cessão de direitos

Eu, _____, (estado civil), (n. da carteira de identidade), declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias 04 e 25 de Março de 2017, para Márcio Luiz Tolio, por ele transcritas e revisadas, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações sem a exigência de que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Assinatura: _____

Local: _____

Data: _____

APÊNDICE C: Questionário para quadro sociológico dos familiares

Nome:

Sexo: F M

Idade:

Grau de escolaridade:

Atividade profissional (profissão):

Qual é a sua cor ou raça?

Qual é a sua religião?

Número de filhos:

Com quem mora: (integrantes da casa)

Endereço:

Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

Tipo de habitação:

- casa apartamento outro (especifique)

O imóvel onde a família mora é:

- próprio alugado outro (especifique)

Tipos de lazer:

Práticas culturais e musicais: (shows, apresentações artísticas)