

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

**CANTO CORAL EM PROJETOS SOCIAIS:
TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA
EM SANTA MARIA - RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernanda Junges

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**CANTO CORAL EM PROJETOS SOCIAIS:
TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA
EM SANTA MARIA - RS**

Fernanda Junges

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em 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.

2013

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

Junges, Fernanda

Canto coral em projetos sociais: Trajetória de uma educadora em Santa Maria - RS / Fernanda Junges. -2013. 82 p.; 30cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Projeto social 2. Educação musical 3. Canto coral
I. de Marques e Louro-Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Fernanda Junges. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fernandajungs@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CANTO CORAL EM PROJETOS SOCIAIS:
TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA
EM SANTA MARIA - RS**

Elaborado por
Fernanda Junges

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Profº Drº Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Profª Drª Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM)

Santa Maria, 08 de julho de 2013.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por esta conquista. Senhor, a honra e a glória são Tuas!

Ana Lúcia Marques e Louro-Hettwer, sem sua paciência e dedicação este trabalho não seria possível. Obrigada por teres confiado na minha capacidade quando eu mesma já não confiava! Se hoje sou pesquisadora é graças ao teu trabalho. Louvo a Deus pela tua vida e que Ele continue te abençoando sempre. Muito obrigada!

Maria Rosa Junges, minha mãe querida, esta conquista também é tua. Sem os teus “empurrões” e o teu investimento eu não teria conseguido. És para mim um exemplo de força, dedicação e amor. Não tenho palavras para expressar o quanto te admiro e o quanto sou grata. Amo-te muito.

André Bianchin, meu noivo amado. No meio da tribulação, tu foste um presente de Deus que veio dar mais luz à minha vida. Obrigada por ouvires minhas reclamações, secares minhas lágrimas, compreenderes meus momentos de stress e quando eu dizia: “hoje não posso, tenho que trabalhar na dissertação”. A ti, o que tenho a dizer é: “Beije-me ele com os beijos da sua boca; porque melhor é o seu amor do que o vinho” (Cantares, cap. 1, v. 2).

Querida amiga e colega Neida, com certeza, tu tens papel fundamental nesta pesquisa. Obrigada por me presentear com uma narrativa tão bonita sobre tua trajetória de vida e formação. Obrigada, Negrinha!

Renata Beck Machado, obrigada por fazeres parte disso desde o princípio. És uma grande amiga.

Não posso deixar de agradecer também à Helena, Ziliane, Mariane, e Natanael...

Obrigada pela força.

Luise da secretaria do PPGE, obrigada por sempre resolver os nossos “pepinos”.

Agradeço também à banca examinadora pelas contribuições dadas a esta dissertação. Obrigada.

Enfim, aos meus queridos amigos e familiares que, mesmo protestando, compreenderam minha ausência durante este tempo. Amo vocês.

“Instrui o menino no caminho em que deve andar, e, até quando envelhecer, não se desviará dele.” (Provérbios 22, 06).

RESUMO

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

CANTO CORAL EM PROJETOS SOCIAIS: TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA EM SANTA MARIA - RS

AUTORA: FERNANDA JUNGES

ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de julho de 2013.

A presente dissertação de mestrado, intitulada Canto Coral em Projetos Sociais: trajetória de uma educadora em Santa Maria - RS, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP 4). Expõe a trajetória formativa de uma professora com formação no bacharelado e sua atuação como regente/educadora no Centro Social Marista Santa Marta. Aborda os desafios da docência para professores com formação no bacharelado, fala sobre o ensino da música nos projetos sociais através de uma metodologia de História Oral e aborda a autoformação através da Narrativa. No processo de análise da trajetória formativa de Neida, desenvolve-se um diálogo com diversos autores, dos quais se destacam Kater (2004) e Josso (2010). Na análise de dados, problematiza-se a fala da entrevistada no que tange ao recordar de sua trajetória, buscando compor o conceito de educação musical humanizadora trazido por Kater. Esta pesquisa pretende contribuir com os debates sobre a autoformação de professores de música, especificamente, no que se refere ao canto coral em projetos sociais.

Palavras-chave: Projeto social. Educação musical. Canto coral.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

**CHORAL IN SOCIAL PROJECTS:
TRAJECTORY OF A TEACHER
IN SANTA MARIA-RS**

AUTHOR: FERNANDA JUNGES

SUPERVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Date and Place of Presentation: Santa Maria, July 08, 2013.

This dissertation named entitled: Choral in social projects: the story of a teacher in Santa Maria - RS, is developing in the Post-Graduate Education, of Federal University of Santa Maria, in the Research Line Education and Arts (4 LP.) It presents the trajectory formation of a bachelor teacher and his work as regent/educator in Santa Marta Social Marist Center. Approaches the challenges of teaching for teachers with bachelor's degree in education, talks about music education in social projects through a methodology of oral history and discusses self-training through the narrative. In the process of analysis of the trajectory formative Neida, develops a dialogue with several authors, mainly Kater (2004) and Josso (2010). In data analysis, discusses the speech of the interviewee with respect to recall its history, seeking to oppose the concept of humanizing musical education brought by Kater. This research aims to contribute to the discussions on the self-training of music teachers, specifically with regard to choral singing in social projects.

Keywords: Social project. Music education. Choral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 MINHAS HISTÓRIAS E A PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	12
1.1 Os desafios da docência para o bacharel	14
1.2 O que são trajetórias formativas?	17
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Projetos Sociais e Educação Musical: espaço profissional ou engajamento social	20
2.2 Olhares sobre o ensino de canto coral	22
2.3 Proposta de pesquisa	28
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1 Entrevistas de História Oral	32
3.2 A autoformação através da Narrativa	33
4 DIÁLOGOS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE DE DADOS	35
4.1 Contextos	35
4.1.1 Em que perspectiva me encontro	35
4.2 Lembranças de formação e atuação	35
4.2.1 Lembranças de formação	35
4.2.2 A organização do Projeto	39
4.2.3 Relação com a Instituição	40
4.3 Refletindo sobre o Projeto Social	42
4.3.1 O modelo do professor	46
4.3.2 Partindo da vivência dos alunos em projetos sociais	48
5 ESPECIFICIDADES DO CANTO CORAL	52
5.1 A seleção dos alunos como modo de dialogar com suas vivências	52
5.2 Escolha do repertório	54
5.3 A muda vocal em questão	57
6 NARRATIVAS RE-VISITADAS	60
6.1 “te faz crescer como pessoa, como profissional e também te dá o reconhecimento daquilo que tu faz”	60
6.1.1 “a gente não nasce com isso, a gente vai aprendendo a lidar com as coisas”	61
6.1.2 “o que vai diferenciar é o teu trabalho”	62
6.2 “Acho que essa construção do trabalho só acontece porque a gente trabalha a criança como cidadão e tenta preparar ela para o mundo”	64
6.2.1 “eu percebo que trabalhar música hoje está muito mais difícil”	64
6.2.2 “quando você trabalha num contexto desse tipo, os nervos se afloram muito mais”	66
6.2.3 “eles têm essa musicalidade aflorada”	67
6.2.4 Canto Coral como agente de construção	68

CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	79
APÊNDICE A – Roteiro da Primeira Entrevista	80
APÊNDICE B – Roteiro da Segunda Entrevista	81
APÊNDICE C – Carta de Cessão	82

INTRODUÇÃO

A cada ano, é evidente o crescimento do contingente de indivíduos que passam por ambientes educacionais (FERREIRA, art. 08, p. 1), com o intuito de se fazerem aptos para atender às exigências e critérios de seleção cada vez mais rígidos do mercado de trabalho. Para acompanhar esse crescimento da população estudantil, podemos observar o surgimento de novas instituições de ensino, bem como uma transformação do sistema educacional, que necessita adaptar-se às mudanças constantes da sociedade. Dentre essas se destaca a criação de inúmeros projetos de ação social, especialmente, em locais de ensino não-formal. A escola, hoje, gradativamente, vem deixando de ser local exclusivo de formação, dando lugar à educação em múltiplos espaços sociais, como as organizações não-governamentais (FERREIRA, art. 08, p. 1).

O foco de interesse dos projetos de ação social direcionados para o trabalho com jovens adolescentes tem revelado uma grande incidência de atividades voltadas à prática musical (KLEBER, 2008, p. 213). É partindo do ensino da música em projetos sociais que surge a relevância da presente pesquisa. O foco de estudo será a atuação da professora/regente dos dois grupos corais (infantil e infanto-juvenil) do projeto integrado a um centro social em Santa Maria. Dentro da mesma discussão, serão abordadas as especificidades do canto coral para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a atuação docente do bacharel em projetos sociais (especialmente a trajetória formativa da referida educadora) e, com inspiração na fala de Carlos Kater, será dissertado sobre quais os possíveis significados da terminologia Educação Musical Humanizadora e do papel do professor nesse sentido.

Quando falamos neste sentido do papel do educador musical, seu esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado (seu e de seus alunos), expressamos algo mais. Evocamos também uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que dêem convicção à crença de que tudo o que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação. As pessoas, a sociedade, o mundo são transformáveis, e direções para seu movimento podem ser criadas, inibidas ou reforçadas (KATER, 2004, p. 45).

Através da narrativa de Neida, será problematizada a sua trajetória no Canto Coral em projetos sociais. Contextualizando não só o projeto social em si, e através

dele o ensino para pessoas em situação de vulnerabilidade social¹, mas também as especificidades do ensino de canto coral nesta realidade. Neste primeiro capítulo intitulado “introdução”, esta narradora conta um pouco da sua história de vida e da presença da referida temática, e segue problematizando o ensino por bacharéis, como é o caso de Neida e da pesquisadora, finalizando com a busca de aproximações com o termo “trajetórias formativas”.

Já no capítulo 2, intitulado “Revisão da Literatura”, são discutidos os projetos sociais e educação musical enquanto espaço profissional e de engajamento social para o educador musical que neles atua. Em seguida, são apresentados alguns autores que abordam sobre o canto coral. Muito embora nem todos versem sobre projetos sociais, esta revisão contribui para a discussão sobre a especificidade do canto coral em projetos sociais que é conduzida mais plenamente na análise de dados. Inclui-se esta proposta de pesquisa na revisão de literatura, por acreditar que a mesma emerge do diálogo entre a problematização da temática na história pessoal da pesquisadora e a revisão de literatura desenvolvida.

No capítulo 3, intitulado “Encaminhamentos Metodológicos”, pontuam-se as entrevistas dentro de uma Metodologia de História Oral, conduzindo-se um direcionamento para a autoformação. Desenvolve-se o argumento de que a narrativa da entrevista se torna autoformação, na medida em que conduz a professora a rever a sua formação e atuação. Destaca-se como ferramenta metodológica a reflexão e nova visita às memórias narradas. Sendo que uma primeira reflexão parece se localizar na primeira entrevista, enquanto que rever e repensar parece estar mais presente na segunda entrevista.

Os capítulos 4, 5 e 6 emergem da análise dos dados. No capítulo 4, são focalizadas as lembranças de formação e atuação de Neida, bem como suas primeiras reflexões sobre o projeto social no qual atua, além dos contextos pessoais e do projeto social. O capítulo 5 enfoca as questões específicas do canto coral, com destaque à seleção dos alunos como modo de dialogar com suas vivências, a escolha do repertório e a muda vocal. No capítulo 6, são tomadas as falas da segunda entrevista, buscando-se dialogar com Neida no revisitar de suas memórias. A seguir, ocorrem algumas considerações finais, as referências e os apêndices.

¹ Situação de pobreza; ausência de recursos financeiros; condições precárias de saúde e de nutrição, moradias precárias, com condições sanitárias inadequadas.

1 MINHAS HISTÓRIAS E A PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ser educador é algo que se dá na soma dos movimentos das experiências no âmbito privado e profissional, na soma dos tempos de nossas vidas, e que não podemos tomá-la como finita, assim como o ato de aprender. Sobre o processo de ensinar/aprender, FERREIRA considera que:

Aprender implica desejo, movimento e atividade. As noções de mobilização, de desejo e de atividade dos sujeitos são importantes para a compreensão da relação destes com o aprender. Como seres incompletos e inacabados, somos sujeitos que desejam se completar, aprender no mundo e sobre o mundo. O sujeito põe-se em movimento, mobiliza-se para uma atividade quando deseja entrar e, também, permanecer nela, quando empenha investimentos na atividade, quando esta adquire sentido e valor para ele. Trata-se de um desejo que jamais será plenamente satisfeito, pela própria condição humana de incompletude. Nesse sentido, a educação e a formação do sujeito são processos intermináveis, jamais conclusos, porque nos apropriamos de parte do patrimônio cultural produzido pela humanidade, jamais do todo (FERREIRA, 2006, p. 23).

A formação é um continuum. Primeiro, minha especialidade na música: o canto. Depois, o que fazer com esse conhecimento: ensinar. A soma de tudo isso: ser educadora. Nesse sentido, considero relevante narrar alguns caminhos que me trouxeram até este texto, pois, além disso, a temática que decidi estudar encontra diversos pontos de contato com as minhas experiências de vida.

Meu primeiro contato com a música deu-se através do Canto Coral em 1990, aos nove anos de idade, em um coro infantil de músicas folclóricas italianas na cidade de Espumoso, localizada ao norte do Rio Grande do Sul; e, paralelamente, no coro da Escola João Batista Rotta, localizada na mesma cidade. Com 12 anos, por ser um município muito pequeno, onde todas as pessoas acabavam se conhecendo, fui convidada pelo regente a participar do Coral Municipal. Foi neste coral que vivenciei a primeira experiência cantando em um coro a quatro vozes.

Apesar de residir em um pequeno município, onde os movimentos culturais de maior importância davam-se nos eventos promovidos pelo CTG Sinuelo das Coxilhas (bailes da Prenda Jovem, rodeios, entre outros) e pelo Grupo de Arte Nativa Sepé Tiarajú, foi este circuito que possibilitou meu contato com a música, através de minha atuação como intérprete vocal, durante minha infância e parte da

adolescência. Esta experiência me remete a saudosas lembranças, por isso, a relevância do contato e acesso que tive com a música a partir desses espaços. Não tínhamos Educação Musical na escola e quase não existiam profissionais da área da música que pudessem desenvolver tal conhecimento. Muitos dos meus amigos do Grupo de Arte Nativa Sepé Tiarajú necessitavam viajar para outras cidades do norte do estado, para buscar professores que pudessem ensinar instrumento.

No ano de 1997, quando completei dezessete anos, minha mãe pediu transferência do trabalho para Carazinho (sua cidade natal), a qual supera o número de habitantes de Espumoso em aproximadamente três vezes. Com isso, aumentaram também minhas possibilidades referentes à música. Logo que chegamos à cidade, ela ficou sabendo que estavam selecionando pessoas para montarem um coro na Universidade de Passo Fundo – Campus Carazinho - e me inscreveu. Participar do Coral da UPF levou-me à decisão do que eu teria como futuro próximo: decidi que faria faculdade de música. Com isso, surgiu a necessidade de iniciar os estudos em Piano e Teoria Musical para ingressar na Universidade, visto que eu não possuía conhecimento teórico algum nessa área. Fui aprovada em primeiro lugar. Um semestre depois, na metade de 1999, transferei meu curso de bacharelado em Canto para a Universidade Federal de Santa Maria, onde o conclui em 2003.

Durante a faculdade de bacharelado em canto, foi um dos períodos que mais adquiri conhecimento e experiência, não somente em canto propriamente dito, mas na vida. Até transferir minha faculdade da Universidade de Passo Fundo para a Universidade Federal de Santa Maria, jamais havia fixado residência em outra cidade que não fosse a mesma onde minha mãe residia. Lembro-me do dia em que ela me deixou na União universitária - Santa Maria/RS, local onde moramos antes de conseguir vaga na Casa do Estudante Universitário no Campus da UFSM (CEU II). A expressão de minha mãe, apesar de sempre me passar muita segurança e autocontrole, característica predominante nas pessoas que possuem descendência germânica, naquele dia, quando ela se despediu e entrou no ônibus que a levaria para a rodoviária, foi a de não conseguir olhar-me enquanto distanciava-se. Carrego em minha conduta profissional e de pesquisadora essa maneira reta de encarar a vida, inspirada por ela.

No último semestre da faculdade comecei a ministrar aulas de Canto no antigo Curso Extraordinário de Música, hoje chamado Curso de Extensão em Música

da Universidade Federal de Santa Maria. É nela que continuo buscando a continuação de meus estudos, cujo início foi no bacharelado. A partir das minhas vivências musicais e os lugares em que eu atuei com o ensino de canto individual, canto coral e educação musical, busco neste texto problematizar as experiências e os desafios vividos, os quais me constituíram/constituem educadora musical.

1.1 Os desafios da docência para o bacharel

Ao longo da vida, assim como vamos aprendendo a crescer como sujeito social, através das relações que estabelecemos com o 'outro', também aprendemos a ser professores nas zonas de contato, nas fronteiras humanas (materiais e intelectuais) e na prática docente efetivamente (MACHADO, 2012, p. 40).

Neste ponto, aparece umas das justificativas para que bacharéis estejam na busca do pensar a educação. Nesse momento, embaso-me em Machado (2012), que pesquisa sobre as trajetórias formativas de professores de percepção musical. Dialogo com autores como Josso (2004), ponderando que: “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (p. 41).

Há uma formação inicial no bacharelado, mas que aparece como um meio de transporte a diferentes lugares na profissão e na educação. Machado (2012) faz uma consideração:

reconheço que os professores em questão são sujeitos capazes de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, de atuar sobre ela e controlá-la, assim 'ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas' (TARDIF, 2002, p.240). Tenho isso como um pressuposto em função dos caminhos de minha própria formação enquanto professora de percepção musical, de meu próprio direito de dizer algo sobre minha formação e, ao mesmo tempo, dar a voz e evidenciar os caminhos de outros professores, trazendo a tona possíveis trajetórias de formação docente (MACHADO, 2012, p. 51).

De acordo com a reflexão de Machado (2012), o pesquisador necessita auto avaliar-se, como alguém em constante formação, capaz de reconhecer suas trajetórias formativas e, a partir daí, verificar e analisar a trajetória de outros professores.

Teixeira (2008), em um de seus estudos, pensa o lugar do bacharel/educador/regente. Afirma que:

O/a regente tem, portanto, um papel fundamental como educador musical de crianças, jovens e adultos. No entanto, não é comum entre os regentes a reflexão sobre a prática coral como meio para a educação musical, já que a formação específica em Regência é bastante técnica, voltada a questões estéticas, não se ocupando, na maior parte das vezes, com reflexões sobre outros aspectos que cercam esse fazer musical (TEIXEIRA, 2008, p. 189).

Existem algumas discussões a respeito da educação musical entre bacharéis. É frequente a inserção desses profissionais nas escolas, projetos sociais, corais de comunidades, e demais lugares que têm buscado o canto como agregador de sujeitos através dessa arte. De acordo com as observações e as vivências desta pesquisadora em estabelecimentos educacionais, de ensino formal, não-formal e informal, é possível inferir que o profissional formado no bacharelado em música, mais cedo ou mais tarde, em muitas situações, sente a necessidade de acrescentar a docência em música como profissão, principalmente, após a inserção da Lei 11.769/08, que decreta a obrigatoriedade do ensino da música às escolas de educação básica.

Acredita-se que a prática docente do bacharel ocorre por diversos motivos. Muitos acabam aderindo à docência, devido à falta de locais de atuação para *performance*, como orquestras, teatros e grupos musicais. Outro motivo é o surgimento de novas entidades, projetos sociais, ONGs e demais espaços de atuação, acarretando no aumento da procura por professores de música. No caso desta pesquisadora, a prática docente teve início através de um convite para ser regente de um coro infantil em um projeto social (sobre isso, abordarei mais detalhadamente no decorrer do texto). Aceitei o desafio, entretanto, estava repleta de anseios e inseguranças, “pois na medida em que se pretende aprender a ensinar música, faz-se necessário atentar às solicitações concretas dos alunos e da sociedade, renováveis tanto nos processos de aprendizagem quanto no mercado de trabalho” (KOTHE, 2012, p. 22²).

Apesar de minha experiência desde a infância como coralista, até então não havia atuado à frente como regente de coro, tampouco atuado em projeto social. Apesar de jamais ter imaginado a possibilidade de atuar como educadora durante a

2 Outra dissertação interessante de um bacharel atuante em projetos sociais é o trabalho de Rozzine (2012) realizado tb na UFSM, mas focalizando atuações a partir de instrumentos de percussão.

graduação no bacharelado, confesso que acabei adquirindo um grande envolvimento pela e com a prática docente. Primeiro: por ser uma possibilidade de atuação profissional que vem crescendo gradativamente no decorrer dos anos, a partir da lei 11.769/08, onde as escolas necessitam regularizar-se para a adequação à nova lei. Segundo: além da experiência e o meu amadurecimento profissional, descobri o interesse e o prazer pela prática docente e, particularmente no projeto social, houve um despertar em mim, referente à que contribuição eu poderia dar à sociedade, através da minha vida e do meu trabalho. Como eu poderia “fazer a minha parte” por um mundo mais humano e justo.

Muitas discussões têm sido feitas em torno da formação em música e suas especialidades de bacharelado e licenciatura, entre estas, é possível destacar as que problematizam a formação e as trajetórias dos professores de instrumento. Volta-se o olhar para estas pesquisas, uma vez que o regente/educador também pode ser considerado um professor de instrumento (considero a voz um instrumento). Entre estes trabalhos destacam-se as problematizações trazidas por Louro (2008), em relação às trajetórias de docentes universitários de música, ampliadas pelas pesquisas de Borba (2011) e Machado (2012).

Toda esta discussão do regente, de sua trajetória, e das suas problemáticas como professor de música fez parte de minha vida profissional, pois, como já falei anteriormente, iniciei na prática docente no Curso de Extensão em música (na época, chamado Curso Extraordinário de Música) durante o último semestre da faculdade de Bacharelado em Canto. Pouco tempo depois de formada, fui convidada para dar aulas de canto coral numa organização não governamental onde atuei por aproximadamente dois anos. Este foi meu primeiro contato com o ensino coletivo do canto e, ao mesmo tempo, com projeto social. Este projeto era sediado na mesma comunidade onde, anos mais tarde (2007), fui convidada para integrar o quadro de professores, atuando como regente do coral infantil. Trabalhei lá nos anos de 2007 e 2008 como regente/educadora.

Quando cheguei à comunidade, mesmo com as dicas dos meus então colegas monitores, eu não imaginava as dificuldades e situações problemáticas que enfrentaria no decorrer da prática docente neste contexto. Digo situações problemáticas, não somente por se tratarem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas também por se tratar do ensino coletivo de canto, visto que

até então minha única experiência como docente era no ensino individual de canto, no Curso de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.

Na ONG, funcionavam oficinas de música (violão, coral, percussão e teclado), dança de rua, entre outras atividades. Lembro-me do emaranhado de sensações que tive ao entrar naquele pequeno espaço onde funcionavam as oficinas e que se encontrava lotado de alunos: medo, insegurança, satisfação, dentre outros. As aulas ocorriam em uma pequena sala construída em frente à residência da idealizadora do projeto. Algum tempo mais tarde, por motivos de falta de verba, foi necessário transferir as aulas do projeto para a sala da residência da coordenadora, pois não havia mais condições financeiras de pagar o aluguel do espaço.

Qual seria a razão deste rememorar da minha história de vida que trago até aqui? Ele justifica-se porque, de acordo com Peres (2011), as pesquisas com enfoques (auto) narrativos podem ter duplo sentido: o de se voltar para o processo formativo pessoal do pesquisador e o estudo do processo formativo de outros professores. Para realizar esta análise, busca-se compreender o que são trajetórias formativas.

1.2 O que são trajetórias formativas?

Moita (1995) é uma autora que trata dos questionamentos sobre trajetórias formativas, também relacionando o percurso de vida com o percurso de formação.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1995, p. 115).

Para cada indivíduo, o processo de formação se dá de maneira peculiar. É o conjunto e o entrelaçamento de suas experiências profissionais e de vida. Neste sentido, ao dialogar com as narrativas de Neida sobre sua trajetória, interage-se com seu processo de formação, aquilo que ela já se dava conta de que aprendeu antes da entrevista, bem como todos os momentos de “encantamentos”, por se descobrir

em um processo de formação a partir do momento em que ela se dispõe a conversar com esta pesquisadora nas entrevistas.

Bolzan e Isaia (2010) também problematizam o imbricamento das trajetórias pessoal e profissional nesse processo formativo:

a concepção de trajetória formativa a ser discutida parte da ideia de que às trajetórias pessoal e profissional dos professores se dão de forma inter-relacionadas e que estes são sujeitos ativos e construtores de sua própria história de formação (BOLZAN; ISAIA, 2010, p.1).

As experiências formativas acerca do ensino do canto coral em projetos sociais desta pesquisadora, em grande parte, se deram em sala de aula no papel de professora, pois minha formação acadêmica no bacharelado não abrangia as disciplinas teórico-pedagógicas. Meu contato com a área da educação durante a graduação se resumiu à disciplina de Pedagogia do Canto, ofertada durante um semestre da graduação, e na minha participação em algumas ACGs³, como Colóquios em Educação Musical e encontros da ABEM⁴. Devido as peculiaridade de tal trajetória docente, sendo bacharel contextualizaram as dificuldades que enfrentei para conseguir exercer o papel de “ensinar música” através do Canto Coral a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Tais dificuldades emolduram a minha subjetividade na coleta e análise de dados da pesquisa em questão.

A trajetória formativa do futuro professor acontece não somente através da academia, sendo preciso considerar suas experiências profissionais e vivências pessoais. O exercício da prática docente, independentemente da realidade, vem acrescido de determinados fazeres pedagógicos, distintos ou não, de suas experiências anteriores. Faz parte desse processo, algumas vezes, propor atividades que nem sempre alcançam os objetivos esperados, por isso é relevante a reflexão sobre tais experiências como um processo contínuo de formação. Isso fica claro, se for levado em consideração o fato de que os ambientes de ensino formal, informal e não-formal se caracterizam, em geral, pela presença da diversidade em vários aspectos. Aprender a administrar a heterogeneidade de uma turma para outra, de um aluno para outro é desafiador para o bacharel docente. Cabe ao

³ ACG: Atividade Complementar de Graduação. Durante o curso, deveríamos ter um número mínimo de horas dessas atividades no histórico para podermos nos formar. Essas atividades abrangiam cursos da Semana Acadêmica, Seminários, Simpósios dentre outros.

⁴ ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical.

educador desenvolver a capacidade de adaptar as atividades, bem como suas metodologias pedagógicas, a fim de alcançar os alunos em diferentes contextos. Tomo como exemplo um professor bacharel criado em um contexto de classe média, que inicia a atuação profissional numa realidade social contrastante à sua, como nos projetos sociais.

Como o foco deste estudo é a trajetória de formação do bacharel/educador musical/regente em projetos sociais, valho-me de Fialho (2009), uma vez que essa autora aborda os possíveis caminhos para a formação do professor de música em ambientes de ações sociais, que exige embasamento teórico, percepção e sensibilidade.

O profissional atuante em ações sociais (OSISPS, ONGs, etc.) requer uma formação que ultrapassa os conhecimentos musicais e pedagógicos. Ele precisa estar consciente do contexto socioeconômico e educacional em que atua, sem acostumar-se com o lugar comum (FIALHO, 2009, p. 3).

A autora afirma a necessidade de o professor estar ciente do perfil dos alunos com os quais trabalhará. Complementa essa ideia, Machado (2012), quando fala sobre como o dia-a-dia em sala de aula, através do contato com o aluno, pode contribuir para a formação do professor.

A reflexão e a busca pela solução de problemas em sala de aula me fez mais atenta aos alunos e às suas necessidades. Passei a dialogar mais com eles e percebi que todos trazem consigo uma vivência e que ela não pode ser esquecida nem desprezada, ao contrário, ela é rica e auxilia na compreensão e aprendizado do aluno (MACHADO, 2012, p. 13).

Todos esses autores reforçam a relevância da produção de novos conhecimentos que evidenciem diferentes processos formativos. Isso vem ao encontro da perspectiva que dá voz aos sujeitos, que se interessam pela experiência do vivido, dando caráter de saber acadêmico às histórias de vida, relatos antes silenciados pela distância acadêmica. Sendo assim, neste primeiro momento, debruço-me sobre minhas próprias experiências formativas vivenciadas durante a docência, para problematizar a coleta de dados efetuada e, a partir delas, abrir-se ao diálogo com a professora entrevistada.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Projetos Sociais e Educação Musical: espaço profissional ou engajamento social

A desigualdade social é um fenômeno com o qual se está acostumado, um fato que não causa estranheza, visto que ela é presente na sociedade há várias gerações e em muitos lugares. Porém, é possível observar que a cada ano surgem mais ações sociais, tanto dentro como fora dos ambientes escolares. Quais seriam as principais razões desse crescimento no número de projetos sociais?

Antes de procurar possíveis respostas para tal questionamento, são relatados aqui quais os caminhos que levaram a trabalhar como educadora musical em projetos sociais. Como já referido, meu primeiro contato, como educadora nesse espaço, foi através de um convite para trabalhar na ONG⁵ Oficina Lua Nova como regente de um coral composto por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que residiam em uma comunidade de Santa Maria. Até então, sempre vivi e permaneci na 'zona de conforto', estudando em boas escolas, vestindo boas roupas e sem maiores problemas familiares, além das divergências que toda a família, dita 'normal', possa ter. Na época, ainda era acadêmica do curso de Bacharelado em Canto. Minha única experiência como 'educadora' era ministrando aulas de canto individuais, para um público oriundo da realidade que se assemelhava à que eu conhecia.

Ao sair do 'mundo' no qual eu estava inserida, necessitei confrontar com uma realidade que, apesar de saber vagamente de sua existência pelos meios de comunicação, nunca havia estado tão perto e testemunhado determinadas situações características presentes nesse contexto. Não parecia que aquelas pessoas e aquele lugar faziam parte da mesma cidade onde eu residia. No primeiro contato, que posso denominar como 'reconhecimento', emergiu uma diversidade de sentimentos, dúvidas, inseguranças. Quais minhas possibilidades didático-pedagógicas, se essa fosse minha função nesse lugar de aprendizagens? De que

⁵ ONG: Organização Não-governamental.

ferramentas poderia me apropriar para que me auxiliassem a voltar meu olhar em direção a uma educação que vise o “crescimento musical e humano integrado” (KATER, 2004, p.45), visto que minha formação acadêmica voltou-se mais para as questões técnico-musicais?

Müller (2004), ocupada e preocupada com a formação de educadores musicais e com os diferentes lugares e respectivas responsabilidades, em que possam atuar, principalmente, em tempos em que o terceiro setor⁶ está avançando sobre os trabalhos junto às comunidades, aponta que:

Esta proliferação de ações sociais que lançam mão da música para alcançar seus objetivos, vem configurar um cenário de possibilidades de trabalho – às vezes mais reais, às vezes menos – para quem, de alguma forma, tem na música sua área de atuação profissional. E, a partir deste cenário, há o que pensarmos sobre nossa responsabilidade enquanto formadores de educadores musicais. [...] E, se tivéssemos conhecimento da realidade em que nosso aluno atuaria, o que selecionaríamos como fundamento da formação dele, que vai atuar naquela realidade? Mas, principalmente, que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar especificamente em ações sociais? (MÜLLER, 2004, p. 53).

Considerar esse campo de atuação profissional que implica engajamento social, força “tomar o campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares, talvez seja o desafio que temos que enfrentar” (SOUZA, 2001a, p. 91).

Mais autores defendem a ideia de que o professor – acredita-se que não somente nos projetos sociais, mas em qualquer realidade ou espaço de atuação – carece estar atento à necessidade de adaptar suas didáticas e metodologias de ensino de acordo com a clientela e a instituição em que irá atuar:

toda e qualquer produção de conhecimento em música está dirigida e orientada na prática musical realizada por sujeitos, e, conseqüentemente, está imbuída pelos significados e vivências concretas da realidade social dos mesmos (FIALHO, 2009, p. 3).

Deve-se considerar suas aprendizagens e bagagens musicais carregadas por suas vivências, visto que o conhecimento musical não inicia no vazio. Neste sentido, é também interessante ater-se ao olhar que Kleber (2008) propõe sobre os padrões

⁶ A denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado considerado como o Primeiro Setor e com o Mercado, considerado como o Segundo Setor (<http://www.rits.org.br>).

socioculturais nas práticas musicais como parte da construção do “status de ser músico”. Esta perspectiva de Kleber (2008) destaca novamente a relevância das escolhas de instrumentos e repertórios, bem como a compreensão de como cada projeto social significa o que vem a ser ou não um bom músico. Esta autora realça:

As práticas musicais nas ONGs se mostram como fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se consideramos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical parece ser um ponto significativo para um trabalho de ampliação do *status* de ‘ser músico’ ou de participar de um grupo musical (KLEBER, 2008, p. 233).

É em contraponto com a revisão de literatura acima que olho mais uma vez para a minha trajetória, procurando compreender-me antes de buscar compreender a professora que entrevistei. Penso que a caminhada formativa do professor bacharel em projetos sociais, para cada indivíduo, aconteça de maneira diferente. Em nome dos demais nada posso afirmar. Mas referindo-me somente a minha própria, tenho plena convicção de que não foi fácil, tampouco rápido. Precisei a cada dia exercitar a paciência e a perseverança. Porém, apesar dos tantos dilemas trabalhando com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, não pude evitar desenvolver um sentimento afetuoso para com eles. Além de educá-los, precisei amá-los. Estabelece-se então a curiosidade que move esta pesquisa, de investigar quais os caminhos trilhados pela professora de canto coral em projeto social entrevistada, no que tange ao contraste entre sua formação acadêmica e atuação, bem como no que se refere à maneira como significa e re-significa suas relações com os educandos neste contexto.

2.2 Olhares sobre o ensino de canto coral

Não se sabe com exatidão quando iniciou esta prática, porém, o canto coral é uma das mais antigas formas de integração social. Sempre esteve presente na história da humanidade, em diversos locais e situações. Nas igrejas, desde o início, o canto coral sempre foi uma das manifestações musicais mais praticadas. O

referencial dá a ideia de que o canto coral teve origem na Grécia Antiga, na qual, segundo Bellochio (1994):

o canto em grupo era obrigatório na educação do povo, desde a infância. Nessa época, o *chóros*⁷ estava relacionado ao teatro, envolvendo poesia, canto e dança. Mais tarde é que o coro passará a designar somente o canto em conjunto, separando-se da poesia e da dança (BELLOCHIO, 1994, p. 10)

A autora segue expondo alguns significados do termo coral, bem como algumas transformações que a prática do canto coral sofreu no decorrer dos séculos.

Outro enfoque ao termo *chorus*⁸ foi dada pelo cristianismo antigo. Segundo a cultura cristã, coral é o grupo da comunidade que canta junto ao altar, separadamente dos outros membros da comunidade. Também coral será o espaço físico determinado nas construções das catedrais, onde se coloca o órgão. [...] A prática coral, no início era realizada em uníssono⁹, somente a partir do século XV é que passará a ser organizada de forma polifônica. Essa polifonia foi decorrência de práticas anteriores que já anunciavam a sobreposição de melodias, ou seja, decorrente do *organum*¹⁰ e do *triplum*¹¹ medievais (p. 10-11).

Em referência aos elementos que faziam parte do canto coral, a autora coloca que:

até o final do século, os instrumentos tinham participação efetiva junto à música vocal. Portanto, o canto coral, até a Renascença, não era uma prática efetivamente 'a capella'¹². Ressaltamos ainda que era vetada a participação de mulheres nos grupos corais, ficando aos 'meninos cantores'¹³, e aos 'castrati'¹⁴, a atribuição de cantar a tessitura feminina (BELLOCHIO, 1994, p. 11).

⁷ Chóros: termo original do grego para a palavra Coro.

⁸ Chorus: termo em latim para a palavra Coro.

⁹

¹⁰ Organum: termo em latim que se refere a um estilo de Polifonia (sobreposição de melodias), envolvendo a adição de uma ou mais vozes à uma linha melódica já existente.

¹¹ Triplum: terceira voz, escrita com notas mais rápidas, de um moteto medieval.

¹² A capella: canto sem acompanhamento instrumental

¹³ Meninos Cantores: coro de meninos existente desde a Idade Média.

¹⁴ Castrati: plural de 'Castrato'. Termo de origem italiana referente é um cantor masculino cuja extensão vocal corresponde à das vozes femininas. Esta faculdade numa voz masculina só é verificável na sequência de uma operação de corte dos canais provenientes dos testículos, ou então por um problema endocrinológico que impeça a maturidade sexual. Consequentemente, a chamada "mudança de voz" não ocorre.

Com o desenvolvimento da linguagem musical, no século X, tem-se registro em escrita neumática¹⁵ (GIGA, 1998), que sugere o canto coletivo. No séc XII, surgem os primeiros registros específicos de música feita para coro (SANTANA, 2010). Na atualidade, o canto coral é amplamente difundido, sendo praticado em universidades, escolas, igrejas, associações, clubes e empresas, além de grupos independentes que realizam um trabalho de grande aceitação.

Frente ao exposto, o chórus teve seu desenvolvimento e concepção marcados por inúmeras transformações sociais e musicais ao longo dos anos. Nos dias atuais, harmoniosamente coexistem coros a capella e coros com acompanhamento instrumental, bem como coros que ora executam música a capella e ora músicas com acompanhamento instrumental. Existem as mais diferentes modalidades corais: coral profissional, coro universitário, coro amador, coro de empresa, coro de igreja, coro infantil, coro infanto-juvenil, coro juvenil, entre outros (BELLOCHIO, 1994, p. 11 e 12).

A prática do canto coral vem se adaptando às transformações da sociedade. Contrastando com a antiguidade - quando sua prática era desenvolvida predominantemente nas igrejas e os seus praticantes eram restritos (somente homens). Na atualidade, a criação de novos espaços de atuação vem crescendo e, conseqüentemente, novos grupos corais são criados. Grupos esses que são integrados por uma diversidade de pessoas em espaços formais, não-formais e informais.

Segundo TEIXEIRA (2008), as empresas também são espaços não-formais que promovem a prática do canto coral:

Coros são criados em clubes, universidades, associações e empresas, entre outros espaços. Esses ambientes influenciam a atuação profissional dos regentes e, na maioria das vezes, nos colocam entre os mediadores dos anseios da instituição que os contrata, as expectativas dos cantores que buscam a atividade e as suas próprias expectativas em relação a prática coral (TEIXEIRA, 2008, p. 189).

Com o crescimento do número de grupos corais, se faz necessário uma maior demanda de profissionais que possam atender às exigências do mercado de trabalho. Mas será que todos os profissionais atuantes estão aptos para essa

¹⁵ Escrita através de sinais inspirados nos assentos das palavras, que indicavam o movimento ascendente e descendente dos sons sem indicar com exatidão a altura das notas.

função? É necessário que o Regente/Professor¹⁶ possua os conhecimentos técnicos adequados para que possa estar à frente de um coral. Segundo Mardini (2007), o regente deve conhecer as características vocais dos seus cantores, bem como o processo de mudança vocal, o interesse do grupo e o cuidado vocal dos mesmos:

O regente é o profissional que conduz o seu grupo de acordo com seus objetivos e propostas, auxilia no desenvolvimento musical e social de seus cantores, instrumentistas. No coro, a figura do regente é importante, pois o mesmo orienta a técnica vocal, ajuda a definir o repertório de acordo com o perfil do coro, trabalha com variados aspectos musicais, vivencia situações que desafiam e o instigam a repensar a sua prática de atuação nos grupos, enfim, o regente participa ativamente de todos os processos na construção do canto coral (MARDINI, 2007, p. 31).

Por estar em contato direto com os participantes, é considerável a responsabilidade que o regente carrega em sua prática docente, visto que cabe a ele orientar não somente as questões do canto coral propriamente ditas, mas também as questões humanas e sociais. Faz-se necessário o profissional estar embebido de conhecimentos básicos para a atuação como regente/professor. Todavia, sabe-se que, em muitas instituições, isso nem sempre acontece. Esta realidade é ainda mais presente nos Projetos Sociais, uma possível falta de mão-de-obra adequada pode culminar, muitas vezes, em uma educação deficiente e desorganizada.

De acordo com Fonterrada (2008), o canto coletivo tem estado presente nas diversas manifestações musicais e culturas, o que mostra que esta atividade é um tipo de ação especificamente social, cultural e humana. Na história do Brasil, a presença do canto coral enquanto agente social pôde ser verificada com a chegada dos jesuítas, mas, mesmo nas atividades vocais em grupo dos índios brasileiros e dos africanos trazidos para o Brasil, já era possível constatar o canto enquanto prática social-cultural. No decorrer do século XX, o principal movimento que focou e abriu espaço para o canto coral no Brasil, enquanto prática cultural e educativa de sucesso, foi o movimento do Canto Orfeônico desenvolvido por Villa Lobos:

Houve um momento na política educacional brasileira em que o canto coletivo ocupou um espaço significativo nas escolas. No início do século XX, acentuava-se a preocupação com uma produção artística de identidade brasileira, defendida por Mário de Andrade, mentor intelectual do movimento musical nacionalista (CAMPOS e CAIADO, 2007, p. 62,).

¹⁶ Acho pertinente a utilização aqui do termo regente/professor porque o processo do ensaio do canto coral em projetos sociais, não se resume somente aos movimentos da regência coral em si, mas também em todo o processo musical, técnico bem como os socioculturais.

Foi o compositor Villa Lobos que, por meio do seu projeto pedagógico de canto orfeônico nas escolas do Distrito Federal, que mais tarde foi oficializado em todo o território nacional, promoveu valores cívicos e artísticos, objetivando o ensino de música mais formal à população¹⁷.

A atividade coral é uma prática rica de possibilidades formadoras no que diz respeito às questões sociais e humanas. Acredita-se que os potenciais socioeducativos desta prática podem colaborar para fortalecer o desenvolvimento de projetos e ações ligadas à educação musical, cultural e social.

As contribuições que o Canto Coral proporciona, não só aos participantes, mas também para a comunidade na qual estão inseridos, são facilmente identificadas. Além do desenvolvimento musical, pode ser uma ferramenta de inclusão.

Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais (AMATO, 2007, p. 96).

A autora aponta também para o aspecto do ganho na integração social gerada em grupos de canto coral.

O coro pode ser encarado como uma eficaz ferramenta do ponto de vista da inclusão social, partindo do viés de uma inclusão cultural. Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais (AMATO, 2007, p. 96).

São evidentes os pontos positivos de trabalhar música na coletividade, visto que as ações de ensino-aprendizagem não se resumem a uma prática unilateral (somente do professor para o aluno). Tourinho (2003) fala sobre as vantagens da prática de ensino musical instrumental em grupo.

Os repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o aprendizado instrumental é altamente individualizado. O individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outros referenciais que não o modelo do seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas (TOURINHO, 2003, p. 52).

¹⁷ Aqui estou apenas mencionando este episódio para os leitores que não o conhecem. O estudo desse tema na história da educação musical no Brasil é vasto e foge do âmbito desta dissertação.

Quando iniciei a vida profissional como regente de canto coral, foi muito difícil evitar transferir meus conhecimentos da academia para a realidade na qual eu estava trabalhando (pois iniciei já com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade). O repertório que eu estava habituada a trabalhar originava-se de um determinado contexto social. Da mesma forma, TEIXEIRA (2008), reflete sobre a importância do regente/educador ter a consciência de desenvolver um trabalho voltado para os interesses e as possibilidades do contexto em que os alunos se apresentam. Nesse sentido, procurei negociar com os alunos o repertório mais adequado a ser trabalhado.

A atividade coral é uma prática de ensino/aprendizagem repleta de significados, destacando o valor do encontro de cantores com o/a regente. A própria motivação dos participantes para a realização do trabalho deve ser considerada visto que alguns grupos têm um objetivo específico, ou seja, um 'cantar para' ou 'cantar porquê'. Dessa forma, ao/a regente compete compreender as funções do canto em coro, a fim de proporcionar aos cantores uma aprendizagem musical significativa (TEIXEIRA, 2008, p. 189).

Acredito que o repertório é um dos pontos significativos na permanência do aluno participante no coral. Mardini (2007) também comenta que “as experiências musicais trazidas pelos jovens, muitas vezes, fornecem materiais ricos para a implementação e manutenção do canto coral em qualquer espaço”, e que o regente/professor deve agregar as vivências dos alunos juntamente com as suas preferências como regente, para conseguir montar um repertório com os objetivos dos integrantes.

Saber escolher quais das obras a serem trabalhadas no coro perpassa por muitos aspectos como o estilo do grupo, a extensão e tessitura, as vozes disponíveis, se cantam a duas, três ou quatro vozes, se o grupo é iniciante, dentre outras coisas. Um fator a destacar, principalmente, é o fato da participação do jovem nesta escolha (MARDINI, 2007, p. 36).

Conforme já citado, a prática do canto coral fez e ainda faz parte de minha trajetória desde muito cedo. Em função disso, torna-se possível afirmar as contribuições que tanto cantar em coros como trabalhar regendo coros trouxe a diferentes setores da minha vida. É a partir desta experiência que me posiciono para a análise de dados da professora entrevistada.

2.3 Proposta de pesquisa

Inúmeras foram as razões que instigaram para a realização desta pesquisa sobre o Canto Coral em projetos sociais. O Projeto Social do qual o coro em que trabalhei sediava-se era em uma grandiosa, - tanto em extensão territorial quanto ao número de famílias que lá residiam e residem até então - comunidade em Santa Maria – RS, que se originou da ocupação de uma área territorial pertencente ao governo. Mesmo estando lá sem autorização, em situação irregular, decidiram acampar com barracas improvisadas, intencionando fixar moradia no local, formando uma comunidade que hoje é subdividida em vários bairros.

A partir do até aqui exposto, busco descrever uma das tantas cenas vivenciadas durante o período em que atuei como regente do coral composto por crianças de 6 a 10 anos, e que viviam em considerável situação de vulnerabilidade social.

Era o ensaio geral. Estes ensaios aconteciam nas sextas à tardinha, depois do horário escolar regular, pois era o único momento que se conseguia reunir os educandos da parte da manhã e da tarde, perfazendo aproximadamente cinquenta crianças. O ensaio decorria normalmente, sendo que outros dois professores de Música da instituição me auxiliavam com as questões musicais, bem como disciplinares, pois os alunos apresentavam, em sua maioria, problemas e dificuldades de naturezas diversas, como a resistência em respeitar regras, problemas familiares sérios, dentre tantos outros. Durante o ensaio, um aluno desmaiou, mostrava-se pálido e não se mexia. Senti-me aterrorizada com a situação, visto que acontecimentos desta natureza não faziam parte da minha rotina diária até então, muito menos da realidade que eu conhecia. Os colegas de trabalho não conseguiram esboçar nenhuma reação, ficando paralisados. Consegui com a ajuda de outra colega, levá-lo para a sala dos professores, onde havia um sofá. Quando voltou a si, o aluno começou a ter espasmos, devido ao nervosismo. Mais tarde, conversando, ele desabafou que não tinha se alimentado naquele dia. Desmaiou porque estava fraco de fome.

Devido a esta experiência, senti despertar o interesse e a necessidade de desenvolver uma pesquisa que investigue possíveis meios e ferramentas que contribuam para a atuação de educadores bacharéis em Projetos Sociais, para que

este educador possa estar preparado e não seja “pego de surpresa” em situações como a descrita, facilitando o desenvolvimento da prática musical, em especial, o Canto Coral para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Percebe-se que, quanto mais se pesquisa e se busca conhecimento sobre o assunto, mais indagações vão surgindo, sendo a principal: como seria possível estar preparado para lidar com situações como esta?

Em relação a esta pergunta, Kater (2004) aponta que tais indagações estão em reflexões nas instituições brasileiras. No entanto, não existe um aprofundamento suficiente para respondê-las.

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. [...] A ideia predominante de demanda vigente ainda hoje para esse profissional leva em conta o dado visível, constatável e, de certa forma, objetivamente quantificável. No entanto, ela carece de complementação, levando em conta também uma demanda potencial. Esta, para ser melhor estimada, necessita de uma visão de mundo contemporânea, fundada numa análise mais profunda da realidade, capaz de detectar necessidades sociais emergentes. Com base nisso pode-se então definir alternativas de perfil e de ação em condições de tornarem-se no futuro especializações dessa profissão, respondendo com eficiência às problemáticas de um mundo em constante movimento (KATER, 2004, p. 43).

A investigação sobre trajetórias formativas de uma professora de canto coral em projetos sociais não se focaliza diretamente na formação inicial de educadores musicais. No entanto, a análise da trajetória da professora pode trazer problematizações sobre as relações entre formação e atuação, as quais podem auxiliar nos debates sobre a formação inicial e continuada de professores na área de Educação Musical.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo geral

O foco de estudo desta pesquisa é investigar as trajetórias formativas e profissionais de uma educadora que atua como regente de canto coral em projetos sociais na cidade de Santa Maria-RS.

2.4.2 Objetivos específicos

- i. Analisar as relações entre formação e atuação nas narrativas da professora.
- ii. Entender a atuação da professora na “construção de ser cantor” dos educandos.
- iii. Compreender a maneira como ela significa e re-significa suas relações com os educandos nestes contextos.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nas investigações e pesquisas em educação, os estudos qualitativos sobressaem-se, por objetivarem a interpretação de um fenômeno social. A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa por buscar compreender as narrativas de uma professora de canto coral. Ela falando de si numa autorreflexão em diálogo com o pesquisador. Entre muitas lembranças de sua formação e atuação será estabelecido um foco no ensino do Canto Coral para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tencionando desvelar a gênese das atitudes e convicções da professora neste tipo de ensino.

Considerando que a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de pressuporem que as pessoas agem em função de crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Além disso, nas pesquisas qualitativas, os “dados coletados são predominantemente descritivos” (LÜDKE, 1986, p. 12), característica importante para o desenvolvimento deste trabalho, visto que se busca a descrição da professora e das situações enfrentadas para o ensino do Canto Coral a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Como elemento integrante do processo investigativo, a coleta de dados foi efetivada na forma de duas entrevistas feitas com uma regente/educadora. Porém, são necessários alguns cuidados, conforme relatam em sua pesquisa Oliveira, Oliveira e Fabrício (2004):

Observamos, conforme as questões éticas da História Oral, o cuidado com a preservação da identidade das pessoas, buscamos sua autorização para o uso público das transcrições, dos depoimentos orais e das escritas autobiográficas. Os professores receberam seus relatos já transcritos para serem lidos e alterados no que julgassem necessário, selecionando o que disponibilizavam à divulgação pública e o que deveria ser restrito ao grupo de pesquisadores. Ficou também, a critério dos professores o uso de um pseudônimo ou não (OLIVEIRA, OLIVEIRA e FABRÍCIO, 2004, p. 169).

Neste caso, a regente/educadora entrevistada autorizou o uso de seu nome através de uma carta de cessão de direitos.

3.1 Entrevistas de História Oral

As entrevistas foram estruturadas pela metodologia de História Oral, que “é um método de pesquisa que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS, 2006, p. 18). Para tanto, foi elaborado um roteiro semiestruturado para a primeira e a segunda entrevistas (apêndice 1 e 2), nos quais buscou-se estabelecer um diálogo que, em conformidade com o exposto por McFadzean (1999, p. 32), em sua abordagem sobre o uso da filosofia hermenêutica nas entrevistas de História Oral, é um acordo sobre a interpretação.

Ainda como aponta Freitas (2006):

Todo o entrevistador precisa saber como conduzir a sua entrevista, as questões mais importantes a serem perguntadas e até onde ir nessa entrevista. [...] Por um lado, o que o depoente considera relevante pode não ser, do ponto de vista de nosso trabalho. Por outro lado, levantar questões é útil para as pessoas que falam pouco ou que têm certa dificuldade em se expressar oralmente (FREITAS, 2006, p. 88-89).

Inicialmente, foi realizada a primeira entrevista com a depoente em sua residência. Depois de transcrita e analisada, foi feita uma categorização das respostas, de acordo com a pertinência e relevância de cada trecho.

Após este processo, fez-se necessária uma segunda entrevista, com a finalidade de complementar as informações e a coleta de dados da primeira, dando continuidade a pesquisa e, da mesma forma, problematizando quais seriam as principais colocações.

Tais entrevistas foram emolduradas pela História Oral enquanto pesquisa (auto) biográfica, conforme apontam Catani e Vicentini (2004):

Este gênero de narrativa, constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência e que conformam a inserção social dos professores, nos permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, bem como as representações produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada do magistério (CATANI VICENTINI, 2004, p. 269).

Com essa metodologia será possível olhar para as vivências cotidianas e contar a história da trajetória como regente/educadora social da entrevistada, focalizando acontecimentos que não se caracterizam como ‘fatos’ históricos, mas

como modos de viver em determinado local em um determinado tempo (LOURO, 2004, p. 25-26), de forma a ampliar os olhares a respeito do ensino do Canto Coral em projetos sociais.

Após as entrevistas ocorrerem sua transcrição, com destaque a três primícias para a análise de dados: (i) “rejeitar abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multirreferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados.” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, FABRÍCIO, 2004, p. 165.). Neste sentido, buscando colocar lado a lado as narrativas da professora, estabelecendo categorias a partir dos objetivos da pesquisa e que brotem dos dados; (ii) buscando os aspectos sociológicos coletivos da fala da entrevistada. Neste último aspecto, de acordo com Queiroz (2008):

Ainda que o subjetivo seja entendido como as sensações intraduzíveis, ainda assim é próprio dos indivíduos tentar compreendê-las primeiramente, e transmitir aos outros o que compreendeu; porém ao fazê-lo forçosamente utiliza os mecanismos que tem à sua disposição e que lhe foram dados pela família, pelo grupo, pela sociedade. A história de vida pode tentar desvendar o ponto em que características destas coletividades se juntam às sensações cinestésias, buscando a interação entre ambas, e esclarecendo quais os instrumentos sociais utilizados para a tradução (QUEIROZ, 2008, p. 72).

E, finalmente, (iii) tomar consciência de todas as minhas experienciais de vida, dentro e fora dos projetos sociais, (pois a realidade de formação e de atuação da entrevistada se assemelha com a minha) que estabelecem uma moldura subjetiva que direciona o meu olhar enquanto pesquisadora, na coleta de dados e na análise dos mesmos.

3.2 A autoformação através da Narrativa

Para estabelecer um olhar na coleta e análise de dados, esta pesquisa encontra-se embasada principalmente na leitura de Josso (2010), considerando que as narrativas em entrevista são um momento privilegiado de autoformação para o entrevistado e o pesquisador. A mesma autora considera que no campo da educação “viu-se desenvolver nos currículos de estudos em ciências sociais (...)

uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o saber, enquanto formações continuadas se abriam para o reconhecimento das conquistas” (p. 10).

Na narrativa da Neida percebe-se o desenrolar de sua aprendizagem de como ser professora de canto coral em projetos sociais, ao mesmo tempo em que ela destaca por diversos momentos as conquistas que fez pelo caminho. Desta forma, a minha capacidade de perceber estas narrativas enquanto contar e recontar, que demonstra um percurso de aprendizagens e conquistas, ou seja, as lembranças de tudo o que pareceu, para ela, realização e do que deveria ser feito de outra maneira, é informada por leituras como a de Josso (2010). Neste sentido, a presente pesquisa se localiza nesta “reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (p. 11) identificada por Josso (2010).

O entusiasmo para a perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e esta reabilitação pode ser interpretada como uma volta do pêndulo após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos 70 (sec. XX). (JOSSO, 2010, p. 11)

Ao contemplar as narrativas de Neida focalizo a perspectiva dela enquanto “sujeito” de sua própria trajetória. Valorizo a sua autoformação enquanto professora que se dispõe a participar da pesquisa e a sua narrativa, por vezes emocionada, dos percursos que vivenciou enquanto educadora musical no projeto social em que atuou.

4 DIÁLOGOS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE DE DADOS

4.1 Contextos

4.1.1 Em que perspectiva me encontro

A experiência de trabalhar como educadora musical em projeto social foi fundamental para formar a pessoa que sou hoje. Acredito que a minha identidade é algo que está no movimento, que se formula e reformula nos diferentes contatos que vou estabelecendo no cotidiano.

As experiências que vivenciei atuando em Projetos Sociais contribuíram fundamentalmente para transformação em várias áreas da minha vida. Fizeram cair por terra muitas das 'opiniões pré-conceituosas' e ignorantes (fruto da minha falta de informação) sobre pessoas que eu nem conhecia, somente por pertencerem a uma realidade diferente da minha. Diferente, mas tão próxima. Se não fosse esta experiência, talvez estivesse ainda julgando com intolerância toda 'diversidade' que cruzasse o meu caminho.

4.2 Lembranças de formação e atuação

4.2.1 Lembranças de formação

Quando criança, eu cantava na igreja. A nossa família tinha uma convivência religiosa, então a gente costumava frequentar esses momentos de cultos. Começou ali, trabalhando com corais. Esse interesse partiu daí, a minha musicalidade quando criança. Isso foi ficando cada vez mais vivo em mim. Cada vez mais, quando adolescente, comecei a participar de festivais. Eu lembro quando aparecia festivais em rádios, eu estava sempre lá, me inscrevia, fazendo concursos de músicas. Então sempre estava envolvida com isso, até o momento que eu me interessei a entrar no coral da universidade. Lembro que era no antigo Hospital Universitário, vi a propaganda, soube, agora não me lembro como eu fiquei sabendo, e fui

fazer o teste de voz, no caso. Até o momento eu não tinha noção nenhuma de teoria, noções básicas de música. Eu sabia cantar, eu sabia aquela coisa mais intuitiva de canto que eu tinha conhecimento desde criança. A partir daí, fui ter um conhecimento um pouquinho mais amplo de técnica vocal dentro do coral da Universidade (1ª Entrevista).

No trecho acima, a entrevistada relata os primeiros contatos com a música, os momentos nos quais a música fazia parte do seu cotidiano. No caso de Neida, isso ocorreu inicialmente na igreja, durante sua infância, nos cultos religiosos. Tal experiência a impulsionou para dar continuidade em sua caminhada musical, partindo da música religiosa para os festivais anunciados nos meios de comunicação, bandas de baile, até fazer parte do coro da Universidade Federal de Santa Maria. É possível inferir que, para as crianças e adolescentes participantes de projeto social, o despertar para a música ocorre de forma semelhante. Não estou afirmando que necessariamente esta caminhada musical se inicia em um convívio religioso, mas, através do meio em que esse aluno está inserido, influenciado pelo seu cotidiano. Sobre isso, Souza entende que:

Falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não inclui apenas o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, ou seja, por aquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. O tema considera também a possibilidade de inserção da música como reflexo da biografia do aluno, isto é, da música como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente (SOUZA, 2008, p. 12).

O cotidiano, independentemente da classe social, atua como agente de formação, pois refletirá em todas as áreas: no seu comportamento, linguagem, maneira de se vestir e, inclusive, no seu gosto musical. Isso se mostra evidente na fala da entrevistada, quando faz referência às suas primeiras aproximações com a música. No projeto em questão, os estilos musicais mais ouvidos pela maioria dos alunos eram o funk, hip hop e o rap, com letras que criticavam o sistema, o governo e a situação social da comunidade (TEIXEIRA, 2008, p.205). Visto que as influências externas, provenientes de qualquer convívio social, contribuirão inevitavelmente para a construção do indivíduo, nos projetos sociais, tal aspecto é ainda mais evidente, pois grande parte dos bairros e comunidades possui um histórico de lutas e conquistas políticas e territoriais.

Antes de começar o curso, eu participei dentro do coral da universidade, de alguns cursos oferecidos pelo coral. Quando nós íamos para Vale Vêneto participar de workshops, lembro que a gente fazia aulas de regência, juntava um grupo para participar desses workshops também lá;

apresentações que nós participávamos; participamos do FICO, que é o Festival Internacional de Coros Universitários, que foi em Valência na Espanha; fomos pra Possadas antes... então são coisas que a gente vai sempre colocando no nosso currículo esses momentos. Antes de entrar no coral, eu participei de banda, cantando música popular, mas que também, eu acredito que me deu um pouquinho de embasamento, para que eu pudesse continuar essa caminhada dentro da música; sempre participando de cursos aqui que iam me ajudando a trabalhar esse meu lado profissional também (1ª Entrevista).

O relato da entrevistada sobre sua caminhada musical permite concluir que seu ingresso no curso de bacharelado em canto da Universidade Federal de Santa Maria foi consequência das experiências musicais vividas e adquiridas desde a infância. Ao responder sobre o que tinha lhe despertado o interesse em fazer o curso de bacharelado em canto, disse que:

Eu acredito que, por essa musicalidade que eu vinha tendo. Não foi uma coisa rápida; não vou dizer que eu fui logo fazer música. Eu até acho que demorei pra decidir fazer bacharelado em canto. Eu lembro que eu tinha 24 anos quando decidi fazer canto. Eu já tinha feito outros vestibulares e não tinha dado certo. Eu tinha 24 anos aí eu decidi fazer o bacharelado porque eu pensei: poxa! Eu venho praticando isso até agora, venho fazendo música até agora, é uma coisa que eu gosto, é uma coisa que eu sei fazer, então por que não fazer? Foi nesse momento que eu disse: vou fazer. Se der tudo bem, se não der, não tem problema. Mas acho que foi aí o grande lance: vou fazer porque é uma coisa que realmente eu tenho prazer em fazer (1ª Entrevista).

A formação do profissional, tanto na área do bacharelado em música como na área da educação musical, provavelmente, não se resume à academia. A entrevistada cita *masterclasses* e *workshops* dos quais fez parte antes, durante e depois da graduação, com a finalidade de dar complementação ao seu processo de formação. Neida comenta sobre a necessidade de o profissional dar continuidade e a devida importância no que se refere à aquisição de novos conhecimentos práticos e teóricos. No caso da entrevistada, esses conhecimentos envolvem a área do bacharelado em canto e sua área de atuação em projetos sociais, ou seja, como educadora musical e regente de coro.

Depois que eu entrei no Curso de Canto, eu participei de vários momentos com professoras da Itália, como a Mimma Briganti, Tadeu Schmidt, José Campos, Carlos Rodrigues... agora eu não lembro mas são vários professores dentro da área de canto que me deram bastante embasamento, e eu estou sempre tentando atualizar esses cursos para que não morra esse trabalho musical também (1ª Entrevista).

É possível encontrar diversas ideias sobre a formação prática de professores de música, tanto em se tratando da parte prática como as teórico-didáticas. Beineke afirma que:

Na área de música, muitas vezes a expressão “prática” é entendida como prática musical, isto é, as práticas de cantar, tocar, compor, analisar, reger, etc. Sendo indiscutível a necessidade dessas atividades na formação do educador musical, o que precisa ficar claro é que essas práticas fazem parte do corpo de conhecimentos específicos da matéria, isto é, dos conhecimentos musicais indispensáveis à formação do professor de música. Outro corpo de conhecimentos, que consiste no objeto central das discussões sobre a formação de professores, são os conhecimentos específicos da docência, cujo âmbito prático são as práticas educacionais (BEINEKE, 2004, p. 36).

Além da formação universitária específica dos cursos de formação extraclasse (tanto quanto forem possíveis e necessários), o professor precisa estar imerso na realidade diária da prática pedagógica. A mesma autora relata:

Atualmente tanto as pesquisas sobre a formação de professores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da idéia de que a prática de ensino é “a última coisa” do curso, uma “aplicação prática” de conhecimentos teóricos, a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica (BEINEKE, 2004. p. 36).

Essa necessidade de “imersão” é mais evidente ainda nos bacharéis em música que acabam atuando na área da educação. Para KOTHE (2012), “pode-se dizer que uma investigação pertinente para o entendimento dos saberes docentes de bacharéis se associa ao entendimento de como os cursos de graduação que fornecem títulos de bacharéis estão apresentados/configurados hoje e de como se associam ao enfoque da docência” (p. 26). Devido à formação acadêmica de muitos “professores” bacharéis não ser especificamente para atuar na área da educação, como é o caso da entrevistada, o desenvolvimento de sua “didática” acaba ocorrendo em sala de aula, na prática da docência. É pertinente esclarecer que a intenção deste trabalho não é defender nem julgar se tal maneira de ensinar e aprender é correta ou não, mas ressaltar que ela existe e faz parte da realidade de muitas instituições brasileiras.

4.2.2 A organização do Projeto

O projeto ele teve várias transformações. No início eram oficinas e essas oficinas elas se davam com ensaios de duas a três vezes por semana, em turno inverso escolar - quem estudava de manhã fazia atividade à tarde e vice-versa. Nós ensaiamos até nos sábados de manhã com eles. Então eram momentos bem interessantes; eles vinham porque realmente gostavam daquilo. Fazer uma criança, fazer um adolescente ir num sábado de manhã cantar não é pra qualquer um. Então, eles vinham porque realmente eles se interessavam por aquilo, aquilo chamava a atenção deles. A música, o canto coral é um cartão de visita pra uma escola, a gente tinha esse apoio da direção da escola também (1ª Entrevista).

De acordo com a fala da entrevistada, o projeto inicialmente era organizado no formato de oficinas em turno inverso ao escolar. Anos mais tarde, o mesmo adquiriu o formato de Centro Social, anexo à escola.

Além dos ensaios que eram de duas a três vezes por semana, a gente tinha com eles também os ensaios individuais de música instrumental. Então, acredito que não é qualquer instituição que tem esse acompanhamento. Não é qualquer instituição que tem quatro professores de música pra trabalhar música atuante e especializada, direcionada pra eles. A gente trabalhava, às vezes individualmente como também em grupos de quatro ou cinco alunos (1ª Entrevista).

Atualmente, o projeto retornou ao formato de oficina, oferecendo, além do Canto Coral, aulas individuais de canto, percussão, flauta doce, teclado e violão. São atividades que fazem parte do planejamento anual do projeto, incluindo as apresentações nas quais o coral e os alunos das oficinas de instrumento participam.

O planejamento ele é feito anual. Nele são colocados todos os objetivos, tudo aquilo que tu queres realizar durante aquele ano. É colocado também um cronograma, e nesse cronograma tu colocas as apresentações principais dentro do calendário escolar. Depois tu colocas duas apresentações anuais que são apresentações fora. Então tu dá prioridade pra isso. A gente também coloca como prioridade a inscrição na FECORS¹⁸. Dentro da FECORS a gente tem também a possibilidade de estar participando de eventos, de ter também um recurso pra transporte. Quando a gente é convidado pra alguma apresentação a gente sempre pede o transporte, pede o lanche ou a gente pede também a questão da venda de CDs. Se a gente não consegue, a escola faz uma reunião e a escola cobre esse transporte, ou não. Então a gente verifica de um ano para o outro se isso é considerado ou não (1ª Entrevista).

¹⁸ FECORS: Federação de Coros do Rio Grande do Sul. É uma sociedade civil sem fins lucrativos. Fundada em 1980, a entidade tem como objetivo manter, desenvolver e aperfeiçoar o CANTO CORAL no Rio Grande do Sul.

Dentro desse planejamento, além das apresentações e os custos que as mesmas podem ter, estão relacionados os materiais que, no decorrer do ano letivo, o projeto utilizará durante as aulas. Nela, estão incluídos desde a caneta e o papel, camiseta para as apresentações, até instrumentos e aparelhagem de som: caixas, cabos, microfones, etc. Esses pedidos são feitos por uma pessoa determinada pela direção.

Principalmente recursos financeiros tem uma pessoa especializada, própria pra isso, que faz os projetos e que são repassados pro Centro Social. Isso é feito com bastante antecedência, né, como também o orçamento de materiais, instrumentos, materiais pedagógicos... nem sempre a gente consegue tudo aquilo que a gente precisa. Como todo o projeto musical, sempre gostaríamos de ter um pouquinho mais de materiais, recursos relacionados a questão dos instrumentos...como tu trabalha com coral a gente precisa assim, às vezes de suporte técnico, um som melhor, como as apresentações que tu faz ao ar livre, como fazer se tu não tens um som adequado, próprio pra isso (1ª Entrevista).

4.2.3 Relação com a Instituição

Uma das coisas que mais me deixa feliz e que eu acredito assim, que a direção, em qualquer outra instituição, se tu não tens apoio, se tu não tens esse embasamento da escola, da coordenação, naquilo que tu tá fazendo, tu não vai muito tempo. Então eu acho que a escola e a direção têm que estar te impulsionando, então a gente sempre teve esse apoio, desde o material, desde a sala, dos projetos e das apresentações que a gente realizou; tudo isso faz com que tu se sinta feliz naquilo que tu tá fazendo, que tu se sinta realizada, porque, se tu não tem essa troca, a coisa, ao invés de começar andar pra frente ela anda pra trás. Então isso é muito importante num trabalho que tu faz, em qualquer trabalho que tu faz, tu tem que ter essa força, é uma coisa que te impulsiona pra frente, e a escola ela sempre, eu sempre senti que teve isso (1ª Entrevista).

No trecho acima, Neida aborda a importância do apoio da coordenação, direção e demais colaboradores do projeto, para que se consiga alcançar os propósitos e objetivos descritos no início do ano, organizados no planejamento. É pertinente ressaltar nesse momento que, algumas instituições exigem do professor a produção, o resultado final, sem proporcionar os subsídios necessários que lhe possibilitem e facilitem o trabalho como regente/educador do projeto social. Em relação a isso, a entrevistada continua:

Foram 11 anos, né... 11 anos que eu trabalho com eles, então ultimamente... eu sinto que nos últimos 2 anos foram mais difíceis porque,

trocas de direção, de coordenação também é uma coisa que muda bastante; coisas que a gente vivenciou, coisas que a gente teve, que de repente tu não tem mais. Isso o aluno e o professor sentem. Então, se o professor tá sentindo, acaba passando pro seu aluno às vezes até sem querer, então, a importância da escola, da instituição te dar esse aval naquilo que tu faz. Se tu não tens isso, tu não tens prazer de trabalhar. É uma coisa assim que, talvez eu tenha sentido um pouquinho na pele nesses dois últimos anos. Espero que isso mude né, que a coisa retome aquilo que era antes (1ª Entrevista).

Ela comenta sobre os dois últimos anos de atuação e que, em sua opinião, houve certo declínio do interesse da instituição em apoiar o projeto e os professores. As várias trocas de direção e coordenação acarretaram modificações no projeto, no decorrer de seus onze anos de atuação como regente/professora do coral. Consequentemente, o relacionamento do professor com a instituição pode influenciar no desempenho profissional, de maneira positiva ou negativa. Talvez, um dos aspectos fundamentais para alavancar um projeto seja a valorização do professor, o reconhecimento do seu trabalho e a disponibilização dos materiais, bem como os recursos financeiros necessários para o andamento do mesmo. No trecho a seguir, retirado da segunda entrevista, quando a participante deste estudo foi indagada sobre o que mudaria no projeto social, ela respondeu:

A gente, como professora de uma escola social, gostaria de mudar muitas coisas, mas nem sempre é possível. Porque às vezes a gente bate em barreiras, em obstáculos que às vezes tu nem imagina que irias defrontar. São coisas de organização, são coisas de dinâmica, de direção; porque tu trabalhas dentro de uma organização, dentro de uma empresa e ali tem toda uma situação que se cria. Então muitas vezes a gente quer fazer as coisas acontecerem de um jeito, mas nem sempre tu consegue fazer com que essa coisa aconteça desta forma. Então tu tens que usar de outros caminhos (1ª entrevista).

Na segunda entrevista, Neida reforça a opinião sobre o relacionamento com a instituição e no que o mesmo pode influenciar no desempenho do professor, bem como no resultado final do trabalho com os alunos do projeto. O desejo e a necessidade de mudar o projeto social em alguns aspectos é algo que a entrevistada deixa evidente, porém, admite que nem sempre é alcançado, visto que o professor está inserido e atuando em uma instituição, que obedece às normas da direção e coordenação. No trecho a seguir, Neida comenta sobre as dificuldades que enfrentou e as consequências de não se obter o apoio necessário da instituição.

Outra coisa que é característico e que acho que marcou é o incentivo da escola, da organização. A gente teve alguns problemas com a coordenação de incentivo mesmo. Antes nós tínhamos uma direção – que isso muda

sempre, né – que apoiava, que acreditava, e isso é muito importante. A coordenação, a direção da escola tem que acreditar naquele trabalho, ela tem que incentivar, ela tem que colocar recursos financeiros “em cima”. Este ano a gente está visualizando um pouquinho mais de esperança em relação a isso porque a gente enfrentou algumas dificuldades há um ano, dois anos atrás, então a gente tá reestabelecendo isso porque, se tu não sai pra apresentar, se a escola não te dá aval pra isso, os alunos não têm porque ensaiar, eles não têm objetivo que é a apresentação, que é o resultado final do trabalho deles, porque só ensaiar realmente te cansa e não te trás nenhum benefício; o aluno cansa e acaba desistindo do projeto. A gente percebe isso, a falta de estímulo, a falta de resistência em ficar ali, por todas essas coisas que permeiam teu trabalho e às vezes fogem do teu alcance e tu não consegues resolver, porque tu tá dentro numa instituição que tem que te assistir em todos os âmbitos (2ª entrevista).

Independentemente do local de atuação do professor/regente, ele estará sujeito à necessidade de se adequar (ou enfrentar) as normas e as regras da instituição que o contratou. Mas o que fazer quando essas regras acabam por limitar e restringir o trabalho e o rendimento do professor e dos alunos? Acredita-se ser cabível a negociação, a possibilidade de estudar a melhor maneira de atender tanto as exigências da instituição quanto as necessidades do professor e dos alunos do projeto social.

4.3 Refletindo sobre o Projeto Social

Nenhum trabalho ele vem sozinho. Quando tu trabalha especificamente com trabalho social, se tu não tens este lado humano como professora, tu não faz muita coisa. Tu faz aquilo que é necessário dentro da prática musical e só. Agora, o professor tem que ter um olhar muito mais amplo. Olhar o aluno dentro da sala de aula. Ele tem que olhar o aluno lá dentro do olho dele. Tem que saber o que o aluno tá fazendo, por que ele age daquela forma muitas vezes, por que ele tá diferente, por que ele tem um comportamento diferente. Então, tu tens que chegar nele e muitas vezes, tu conversas com ele separado pra saber o porquê ele está agindo daquela forma, por que ele está quieto, rebelde, por que ele não está se expondo (1ª entrevista).

Observando o início da atuação do professor em projetos sociais, percebe-se certa ingenuidade (ou ignorância) em pensar que, minha formação acadêmica em bacharelado em canto, a experiência em regência de canto coral e a atuação como professora de canto individual seriam suficientes para começar a atuar como professora em projetos sociais. O conhecimento musical é fundamental para o resultado de qualquer trabalho, entretanto, a maneira como aplicar tais

conhecimentos - em se tratando de uma realidade de vulnerabilidade social - não é a mesma que seria usada em outra realidade. O professor precisa estar consciente dos demais aspectos que uma educação musical humanizadora exige, bem como as reais necessidades que este aluno apresenta. Sobre o assunto, MÜLLER (2004) fala:

O que quero dizer até aqui – e agora falo também a partir de minha vivência com crianças e adolescentes em situação de rua, com a educação social, mas, principalmente, a partir do que aprendi buscando a educação musical mais coerente ética, política e pedagogicamente com aquele contexto e com a sua escola – é que é necessário se imbuir de humildade, de muita sensibilidade e de um profundo respeito para com as especificidades dos modos de vida de quem está à margem ou em situação de risco. Primeiro, porque é uma situação de indignidade e, segundo, porque o mais comum é ser visto tanto nas análises psicossociais, quanto nas políticas de ação apenas sob a ótica da negação ou, então, da romantização de uma cultura original, própria. Assim também, a ação das políticas públicas trata de desconstruir os dispositivos culturais que estão engendrados nos sujeitos que vivem este tipo de exclusão (MULLER, 2004, p. 55).

É ainda Müller quem prossegue dizendo:

E, se tivéssemos conhecimento da realidade em que nosso aluno atuaria, o que selecionaríamos como fundamento da formação dele, que vai atuar naquela realidade? Mas, principalmente, que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar especificamente em ações sociais? Quero dizer, nos importaria estar preparados, ter a devida habilidade para lidar com as noções vitais que balizam a vida de quem vive à margem da sociedade, em situação de risco, como, por exemplo, sua noção de tempo, sua noção de espaço/ territorialidade e com sua expectativa sobre a vida? (MÜLLER, 2004, p. 54).

Müller faz algumas indagações sobre a formação do professor. Quais elementos seriam fundamentais ao profissional que atuará em projeto social? Neida indica algumas possíveis ferramentas que ela acredita serem necessárias em uma educação musical humanizadora:

Eu acredito assim, que o contato... deixar que o aluno...porque nem sempre ele vai se expor, ele vai falar, ele vai chegar...é uma coisa às vezes demorada. Tu vais cercando este aluno, tu vai cercando de uma forma carinhosa. É hoje tentar falar, amanhã... é através da música, da prática musical. É através de atividades que aluno vai ser expor. Ele não vai chegar pra ti, muitas vezes, e vai escancarar aquele problema. Muitas vezes ele vai falar com um colega ou pra outro. Ele não vai falar pra ti, mas é dentro das atividades musicais. É chegando perto, é trazendo individualmente, não expondo este aluno. Tu nunca expõe este aluno no grande grupo. Tu chegas e chama ele para perto. Porque às vezes, quando ele quer falar, ele mesmo chega pra ti. (1ª entrevista)

A professora prossegue:

Dentro dos desafios, eu acredito que mobilizar esses alunos, trazer eles mais perto da realidade musical é uma das questões que a gente sempre tá buscando como fazer, como chegar neles, como alcançar esses alunos e como fazer, com certeza é um dos nossos maiores desafios, principalmente manter esses alunos dentro do projeto. Eles começam a ter aulas de vários instrumentos, como violão, teclado, percussão, flauta doce, o canto... é significativo pra eles participarem do projeto. Muitos deles não têm autoestima, de repente eles não acreditam que têm condições, que são capazes de cantar, que são capazes de tocar e eles vão e tocam e cantam. Isso é realmente significativo, saber que eles são capazes e eles vão ser capazes de subir no palco e praticar aquilo que, de repente, jamais pensaram que iriam conseguir. O desafio é fazer com que eles cheguem lá e que sintam realmente o valor de si mesmos. Isso é uma das coisas que, no final, é uma de nossas maiores recompensas (1ª entrevista).

No trecho da entrevista em que Neida cita os desafios e realizações de se trabalhar em projetos sociais, percebe-se uma correlação com o trecho abaixo, retirado do artigo de Carlos Kater (2004). Neida fala da descoberta de potenciais musicais que, muitas vezes, podem estar encobertos por determinados fatores, seja pela baixa autoestima dos alunos integrantes, falta de incentivo, ou simplesmente por não crerem que são capazes de tocar ou cantar e “eles vão e tocam e cantam.” (primeira entrevista). De acordo com as opiniões, o professor em projetos sociais deve atuar como “agente humanizador”, contribuindo para transformar a realidade e o futuro de seus alunos, através da Educação Musical, em projetos sociais. Acredita-se que somos desafiados diariamente a alcançar estas metas, porém, ao mesmo tempo, a realização profissional ocorre quando se vislumbra a possibilidade de mudanças, de transformação do indivíduo.

Todo o investimento neste presente representa o empenho de exploração de potenciais sociais que progressivamente poderão se concretizar. E aí que 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. 47).

Sobre a importância de cada atividade no projeto social, Neida pondera:

E todo este trabalho tem um embasamento dentro da coordenação também no projeto. Tu não fazes aquilo sozinho. Muitas vezes a gente tem apoio de psicólogos, também de muitos profissionais ligados a esta área. Tu tens que estar sempre cercado de outros profissionais que estão habilitados também a trabalhar com estes alunos, ou dentro daquelas áreas, como assistente social. A escola tem assistente social que faz muitas vezes, estes encaminhamentos mais urgentes, quando um aluno sofre abuso, ele é encaminhado, ele tem uma assistência por trás da escola. Então tu não podes estar fazendo um trabalho que muitas vezes não é o teu trabalho. Tu

vai a onde tu pode alcançar, se não tu “passa a bola”, como se diz. Tu faz aquilo que é necessário que está ao teu alcance. O que realmente tu pode fazer. Se não, tu passa para aquele profissional que pode fazer (1ª entrevista).

O que é mais importante no trabalho desenvolvido em projetos sociais: as questões artísticas ou as de integração social? De acordo com Kater, as questões sociais, humanizadoras são prioridades nos projetos sociais, contudo, os aspectos artísticos devem receber a devida importância no processo. Reforçando Kater, Neida afirma que “nenhum trabalho vem sozinho”. Deve-se procurar dar a devida atenção tanto para os aspectos humanos e sociais quanto para os aspectos musicais, pois a concretização do processo de aprendizagem, realizada nas apresentações faz com que o aluno participante do projeto se sinta valorizado (ou eleva a autoestima do aluno que faz parte do projeto). Muitos projetos de ação social, quase sempre, incluem a música, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que, aliás, a música proporciona com excelência e de maneira própria. Conforme o projeto em que se abrigue, sua função artesanal corrente se estende algumas vezes também à artística. Caso isso se mostrasse bastante, produzindo resultados para além do simples “satisfatório”, talvez restasse apenas reivindicar tal utilização ampliada a projetos já em funcionamento e futuros. (KATER, 2004).

Muitas vezes ele não participa da própria prática musical. Porque a música é muito expressiva. O próprio coral ele tem este lado do trabalho cênico. E até às vezes, não tem nenhum problema, ele tem vergonha, ele é tímido, mas por que da timidez? Porque a família ou a situação traz isso nele, esta timidez? Por que ele é tão fechado. A música tem este poder, tem q explorar isso nele. Então com certeza, pra mim, é o conjunto. Nada feito no trabalho é sozinho. Tudo vem junto, e isso dá um efeito muito melhor quando a gente vai lá no palco, apresenta e que o aluno vê que aquilo é real, é fundamental, é autoestima. Ele se sente valorizado, ele se sente alcançado às vezes é tão difícil nossas práticas musicais porque ele mesmo não visualiza aquilo. Ele só vai visualizar o processo final. A gente consegue visualizar, a gente consegue alcançar, mas o aluno só consegue visualizar quando realmente acontece a apresentação (1ª entrevista).

Neida reflete sobre as características de alguns alunos do projeto social e de que maneira o professor poderá, através de suas didáticas, conquistar a confiança e alcançar esse aluno. Que aspectos este profissional deveria apresentar para atuar em ações sociais? Santos afirma que:

Definir o perfil do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais e, conseqüentemente, configurar conteúdos de programas de trabalho para tal formação são questões básicas de todo projeto pedagógico e curricular e direções do processo de avaliação

permanente. Todo projeto pedagógico e curricular é um projeto político e social, traça um marco situacional e define necessidades sociais. Na convivência ou na tensão entre paradigmas, possibilidades alternativas de projetos de formação e de ação social dentro ou fora da escola se constroem sobre discursos fundamentados, nem sempre coincidentes (SANTOS, 2004, p. 62).

Em determinado trecho da segunda entrevista, Neida reforça a ideia de Santos, sobre as características necessárias ao professor que atua em um projeto social, referindo-se que o mesmo deveria pretender uma demonstração à sociedade das potencialidades dos alunos ali inseridos, sem permitir que o local onde o mesmo se desenvolve seja resumido a um simples abrigo ou depósito de alunos em turno inverso da escola.

Eu sempre busco - e é uma coisa minha eu acho - trabalhar o potencial desses alunos e mostrar esse potencial, não só ficar nas quatro paredes. Acho que tu tens que estar sempre lutando para que esse projeto aconteça; trazer novidades para que isso possa sair além dos muros da escola, para que isso possa ter uma abrangência melhor. Acho que qualquer professor quer mostrar aquilo pra outras pessoas, o que é uma coisa muito natural. Quando as pessoas gostam, quando o público gosta o teu olho brilha. Então, mudar a realidade, muitas vezes, desses alunos é o que o professor quer. A gente sabe que é muito difícil, porque tem toda uma estrutura familiar que está super carregada por trás. Por isso nem sempre é possível, mas a gente sempre tá lutando para que isso aconteça dentro das nossas didáticas, dentro da nossa fala, porque a gente não trabalha só com a parte prática, a gente trabalha também com a parte humana; a gente tem muitas conversas relacionadas com o humano (2ª entrevista).

Além do desejo de explorar o potencial de cada aluno e levar o resultado do trabalho realizado para “além dos muros da escola”, neste trecho da segunda entrevista, Neida sustenta a ideia da primeira entrevista, onde relata a importância de trabalhar as questões sociais e humanas no projeto social, juntamente com as questões musicais. É necessário que o professor esteja munido de disposição para enfrentar as dificuldades que a própria realidade na qual está atuando apresenta, sejam elas referentes às questões familiares dos alunos ou às institucionais.

4.3.1 O modelo do professor

O professor torna-se então modelo para seus alunos, mas, antes de ser uma relação de mestre-aprendiz como ocorre em muitas tradições de ensino musical,

esta relação precisa permitir a autonomia dos alunos enquanto cidadãos. Neida comenta,

Hoje olhando pra trás, eu percebo assim que, trabalhar o indivíduo como um todo, é particularmente assim muito, muito legal, porque tu percebes assim, alunos que talvez não considerassem que tinham uma vida, uma carreira, e que, através daquilo que nós trabalhamos que nós embutimos neles, eles estão homens, que viraram cidadãos e que hoje estão em várias profissões, alunos que estão fazendo música na UFSM. Então eu percebo assim, é trabalhar o ser - humano. É trabalhar o todo, o contexto. Quando nós entramos na sala de aula, nós não estávamos simplesmente dando música pra eles, nós estávamos trabalhando eles como cidadãos, ensinando eles a serem cidadãos para o mundo, ter um futuro, né. Queríamos, às vezes, muito mais. Queríamos que eles fossem, muitas vezes, de repente concertistas, talvez não fosse isso, né. Se eles estão hoje em empregos distintos, que seja garçom, que seja o que for, não interessa, mas que eles tenham dignidade. Isto é uma das coisas principais que eu vejo (1ª entrevista).

Neste trecho, Neida levanta uma questão importante: a responsabilidade que o professor tem, não somente em ser referência nas questões musicais propriamente ditas, mas também ao entrar num processo de conscientização, pois ele tem um papel no trabalho das questões que fazem parte da construção do indivíduo como um todo, como cidadão. Da mesma forma, Kater diz que o educador “presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos”. Talvez isso ocorra independentemente da realidade onde se está atuando. Por isso é grande a participação e, como consequência, a responsabilidade que o educador detém na formação do indivíduo.

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. 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 (KATER, 2004, p. 46).

Mas, para respeitar os alunos como cidadãos, é preciso dialogar com suas vivências.

4.3.2 Partindo da vivência dos alunos em projetos sociais

A gente busca ir ao encontro do aluno, dentro da realidade que ele está, mas também oferece aquilo que nós temos pra ele. Nós somos professores, eles são alunos, então temos que oferecer aquilo que a gente sabe. A gente estuda, está sempre se atualizando para que tu possas mostrar pra eles outros caminhos, outros estilos de música, então eles têm que conhecer outras coisas que de repente eles não conhecem. Não é só no rádio, não é só na televisão que tem opção de música. Têm outros caminhos que a música também está atuando que de repente eles não têm esse acesso, e nós somos professores e nós temos essa incumbência de estar mostrando pra eles um caminho de música, um repertório mais eclético dentro da área musical (1ª entrevista).

A entrevistada relata a importância de se transmitir informação, o conhecimento musical – adquirido através de anos de estudo e formação do professor - sem ignorar as vivências musicais originais do aluno, visto que estas vivências se dão principalmente pelos meios de comunicação. Teixeira fala que: “tornar as práticas músico-vocais de crianças, jovens e adultos mais significativas e envolventes pode requerer dos regentes um olhar mais cuidadoso para a questão das músicas veiculadas pelas mídias, independentemente do gênero ou de seu gosto musical” (TEIXEIRA, 2008, p.199) Desta forma, o processo de estudar e aprender música torna-se mais facilmente assimilado pelo aluno. Deixa de parecer algo “tão distante”, inatingível, partindo, não da ideia de que se está começando algo do zero, mas sim de que se está aprofundando o conhecimento musical já introjetado no aluno. Sobre isto, SOUZA (2004) afirma que:

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. E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem(SOUZA, 2004, p. 10-11).

Muito embora a autora fale de uma realidade escolar, o mesmo fenômeno, conforme já mencionado, está presente nos projetos sociais. Além da música midiática transmitida pelos meios de comunicação, a aquisição do conhecimento musical do aluno se dá também nos locais que ele frequenta e onde ele se

relaciona. São nos momentos de socialização com o próximo, no meio em que ele se insere que começa a construção de sua identidade, não somente musical, mas também pessoal, política, religiosa. Acredita-se que é necessário que o educador saiba qual o perfil do aluno com o qual trabalhará. Desta forma, levando em conta sua origem, seus costumes, dando abertura e a devida importância a suas opiniões, é possível tornar o processo de ensinar/aprender música algo natural, real e alcançável. Souza comenta que:

Na condição de ser social, esses jovens adolescentes/crianças (com) vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares, organizam suas representações sobre si e sobre o mundo e interagem por meio de relações sociais no cotidiano com diferentes e diversos espaços e meios de socialização. Esses meios de socialização que oferecem referências de identidade ao ser jovem ou criança não são só os lugares tradicionais que representam relações pedagógicas institucionais como a família, a igreja e a escola. Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no shopping, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletivas. Ou, ainda, principalmente, se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádio, cinema, revistas e computador (SOUZA, 2004 p. 10).

Neida realça em determinado trecho da entrevista que, em primeiro lugar, deve-se levar em consideração a vontade da criança ou adolescente de fazer parte do coral no projeto social, para depois serem avaliadas as demais necessidades. Mardini (2007) cita algumas possíveis motivações que podem impulsionar a criança ou o adolescente a fazer parte de um coro:

Munidos de suas experiências musicais e de vida, adolescentes estabelecem relações com seus colegas de grupo e a partir deste momento tornam-se parte mais efetiva do mesmo. Com isto, notamos uma maior participação por parte deste cantor nos assuntos gerais do grupo. Ao sentir-se incluso e aceito, as chances do adolescente permanecer no coro aumentam consideravelmente. Podemos concluir, à priori, que a sua inclusão em um grupo, como o coral, é um dos principais argumentos que motivam os jovens a cantar (MARDINI, 2007, p. 23).

De acordo com a fala de Mardini (2007), o fato de serem aceitos e incluídos em um grupo que partilha dos mesmos interesses é um dos principais fatos que fazem o aluno querer participar do coral, considerando que não somente o canto mas o estudo e as práticas musicais em geral exigem tempo e paciência.

Visto que os adolescentes dedicam grande parte do seu tempo à música e se envolvem predominantemente com aquelas que circulam nos meios de comunicação (SILVA, 2008 p.40), participar do coro em projeto social (especialmente se o regente/professor respeitar e valorizar o gosto bem como a vivência musical do cotidiano de cada aluno) será mais uma prática, onde ele poderá se expressar e se comunicar com os outros colegas e a sociedade. É através da música e do convívio musical que muitos adolescentes exteriorizam suas opiniões e ideologias.

Eu acredito que na graduação tu levas um tempo pra se adaptar ao curso, como que é, mas o interessante é que tu vais estudando música em todos os contextos, dentro da teoria, dentro da prática... eu lembro que a gente trabalhava bastante o lied, na época, e eu cantava mais na região de mezzosoprano e me formei como mezzosoprano também. Hoje eu estudo mais canções mais de soprano. Por trabalhar mais mezzosoprano, cantava mais música de câmara, cantava lied, na época. É um trabalho que leva um tempo. Quem estuda canto sabe que não é uma coisa a curto prazo. Não. É uma coisa mais a longo prazo que tu tens que ter um pouquinho de paciência porque demora. É um estudo diário. Quem estuda música não pode parar de estudar, tem que estar sempre se atualizando porque a música exige isso, um estudo diário daquilo que tu faz. Sempre buscando repertório, sempre buscando novas práticas, principalmente aquele profissional que dá aula (p. 2).

Neida fala sobre a importância da valorização das experiências musicais em diferentes contextos: tanto os estudos teóricos durante sua formação acadêmica, como suas experiências práticas, vivenciadas desde a infância. Observa-se em sua fala que, mesmo durante a graduação, adaptar-se a nova forma de aprender música bem como o tipo de repertório estudado - que até então era popular, passando para o erudito - fez parte de um processo que levou certo tempo. É em relação a este processo muitas vezes longo e que exige certos cuidados, que o regente do coro deve estar atento. Sobre esse assunto, Teixeira comenta que:

Nesse particular, os regentes, especialmente aqueles com formação acadêmica, lidam com um aspecto muito delicado, pois durante toda a sua formação, o repertório estudado para coro é fundamentado na tradição coral, seja ela europeia – em sua maioria – ou mesmo na música brasileira escrita originalmente para coro e, em geral, para coro misto a quatro vozes. Aqui aparece uma questão relevante, que está relacionada ao papel dos regentes como educadores musicais. Assim compete a esses profissionais compreenderem, também, que todos os cantores, de alguma forma, têm algum contato com a música, seja ela qual for, e que um caminho para uma compreensão musical mais rápida e eficaz talvez possa se traduzir pelo “aproveitamento” de seus gostos musicais pelo/a regente, uma vez que os materiais musicais encontram-se em todas as músicas (TEIXEIRA, 2008, p. 200).

É pertinente que o regente apresente estilos novos aos participantes, porém, sem ignorar a essência musical de cada indivíduo.

5 ESPECIFICIDADES DO CANTO CORAL

5.1 A seleção dos alunos como modo de dialogar com suas vivências

Quando tu trabalha em projeto social tens que saber lidar com certas vivências; aluno carente, problemas familiares...porque tu és quase um terapeuta musical, então tu tens que lidar com as suas experiência dentro da família. Então isso é importante porque, antes de qualquer atividade inicial, a gente faz visitas domiciliares aos alunos, a gente conhece o aluno, como ele é, como é sua família, como é a sua mãe, se ele tem pai, quantos irmãos tem, qual é sua situação financeira. Então todo esse conhecimento, toda essa vivência se dá antes da sala de aula. A gente tem esse primeiro contato com o aluno na visita domiciliar. A gente vê suas características e faz um mapeamento de como que é, como que vai ser a caminhada naquele ano, pra tu teres uma ideia do que tu podes alcançar naquele aluno. Não é uma coisa assim, que tu vai dizer: não, eu sei e ponto. Não. A partir dali tu podes começar a conhecer aquele aluno e ter um conhecimento sobre ele (1ª entrevista).

O professor nos projetos sociais precisa saber quais serão as características e peculiaridades de cada aluno. Neida cita as visitas domiciliares, feitas antes de iniciar o ano letivo no projeto, como uma forma eficaz de se ter ao menos uma primeira impressão de como é este aluno fora da sala de aula, bem como sua família, o meio em que ele vive, situação financeira, se ele possui trauma consequente de abuso ou foi negligenciado de alguma maneira, dentre outros. Partindo daí, facilitar o estudo dos mecanismos e possibilidades pedagógicas que viabilizarão o trabalho dentro da sala de aula. Souza entende que:

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana (SOUZA, 2004, p. 10).

Souza (2008) reflete sobre a heterogeneidade dos alunos, construída pelas experiências vivenciadas no ambiente onde estão inseridos. Desta forma, como seria possível abarcar e despertar o interesse desses alunos, visto que, estão inseridos em um mesmo contexto, porém, ao mesmo tempo, diferem um dos outros nas opiniões, nas condições e na maneira de pensar e agir? No trecho a seguir, a

entrevistada nos fala sobre os principais aspectos que permitem determinado aluno participar do projeto.

Eu acredito que o aluno tem que querer. O primeiro passo, ele tem que querer estar ali, ele tem que gostar daquilo, ele tem que se impulsionar naquela atividade porque ele gosta. A partir daí, a gente começa analisar outras necessidades. Se for expressão, se for afinação... mas ele tem que gostar, ele tem que querer muito aquilo. A gente também leva em consideração essa questão sociocultural do aluno, a vulnerabilidade social, se ele realmente necessita. A gente também leva em consideração, não é uma coisa, não é um critério mas são várias coisas que se unem num contexto (1ª entrevista).

Neida fala sobre as necessidades priorizadas como critério de seleção dos alunos que farão parte do projeto de Canto Coral. Cada criança e adolescente é formado por um conjunto de características que os diferenciam uns dos outros e que devem ser respeitadas e desenvolvidas pelo professor, simultaneamente com os fazeres musicais. Acredita-se que, com o passar dos anos e através da experiência adquirida na prática, o professor atuante em projetos sociais aprende a “ler” o aluno, sabe o que ele está querendo ou sentindo. É partindo da identificação das carências ou, conforme afirma Neida, do “mapeamento” do aluno (1ª Entrevista) que será possível se estudar a melhor maneira de se ter acesso a ele e desfazer, ao menos em parte, as “amarras” que o impedem de evoluir musicalmente e crescer como ser integrante de uma sociedade. Sobre o que é prioridade no projeto social, MÜLLER (2004) afirma que:

Nesse sentido, é pertinente olharmos para a experiência adquirida por alguns grupos universitários de pesquisa e de extensão que se dedicam com seriedade à questão, com a educação social de rua, com a educação popular, com a psicologia social, com aqueles, enfim, que estão dispostos a, antes de levar o sujeito a qualquer saber de qualquer área do conhecimento, apontar caminhos em direção à dignidade que lhe é inerente. E o educador musical irá priorizar a dignidade humana, orientando o aluno na sua apropriação do mundo e estimulando sua agência, sua autopoiesis, ao invés de seus conteúdos “musicais”, na medida em que acredita e compreende que, se “ações sociais” são necessárias, é porque faltou o básico, ou seja, houve injustiça; por que compreende que o sujeito de sua educação – o das ações sociais - convive com a discriminação, tem intimidade com a humilhação e leva introjetado em si, o sentimento de inferioridade, quando não, ainda, a culpabilização pelo “fracasso” (MÜLLER, 2004, p. 56).

De acordo com essa fala de Müller, o professor em projetos sociais deve priorizar as questões humanas e não as musicais, em se tratando de alunos inseridos numa realidade de vulnerabilidade social. Não que os aspectos musicais

não sejam importantes, pois não teria sentido algum o aluno fazer parte de um projeto social que envolva a música como agente de integração social sem “fazer música”. Porém, entende-se que a autora está se referindo ao sentido de não usar os aspectos musicais para, de outra forma, dar continuidade ao círculo vicioso da exclusão que essas crianças e adolescentes vêm sofrendo. Por exemplo: fazer uma seleção das vozes dos candidatos a participarem do coro e “excluir” aqueles alunos que estão cheios de entusiasmo e vontade, porém apresentam certas dificuldades rítmicas e de afinação que poderão alongar o processo de aprendizagem do grupo e, conseqüentemente, o resultado final do trabalho, visto que normalmente deve-se obedecer um curto calendário escolar¹⁹. Sobre isso, Neida, no trecho abaixo, conta que, no projeto em que atua, é realizada uma avaliação das “qualidades musicais” dos alunos. Entretanto, essa avaliação não é tão rigorosa:

Depois da visita domiciliar a gente faz uma seleção. Essa seleção, ela não é uma coisa muito criteriosa. Ela é uma avaliação, na verdade, da voz do aluno. Então, pra cada oficina - o coro infantil e o coro juvenil. No coro infantil é a partir do terceiro ano, do terceiro ao quinto ano; do coro juvenil, é do sexto ano ao nono ano. Então a gente faz uma avaliação, levando em consideração alguns critérios, como afinação, expressão corporal, a expressão do aluno; como é que ele tá, como é que ele se identifica com a música; por que ele tá ali. Não é só uma questão de técnica, não é só uma questão de expressão; por que ele vai querer participar daquele projeto, por que ele optou, por que ele tá ali. Então, se faz uma avaliação seguindo um modelo da prática musical (1ª entrevista).

5.2 Escolha do repertório

Como toda a instituição ela tem um calendário e o projeto, em primeiro lugar, ele dá prioridade pra este calendário escolar. Dentro desse calendário a gente procura sempre priorizar também, dando importância pra outros acontecimentos como encontro de corais, acontecimentos na cidade como em outras regiões que a gente é convidado. Então, a escolha do repertório é feita, se nós formos fazer uma apresentação dentro da escola que envolve músicas sacras, nós vamos escolher esse repertório dentro daquilo que é necessário naquela apresentação. Se a apresentação é um encontro de coral, a gente vai priorizar as músicas pra aquele encontro, com arranjos pra coro, que são músicas um pouquinho mais elaboradas (1ª entrevista).

A entrevistada relata a importância de cumprir com as exigências que o calendário escolar apresenta. Dentre essas está o cronograma de apresentações e,

¹⁹ Este projeto, diferente da maioria existente, obedece a um calendário escolar por estar vinculado à uma escola particular de Educação Básica

consequentemente, o repertório específico para cada apresentação. Mas, como o professor poderá cumprir com tais exigências da instituição e, ao mesmo tempo, tornar a escolha do repertório exigido interessante para os alunos, visto que o tempo entre uma apresentação e outra normalmente são curtos? Em relação à escolha do repertório e a praticidade no decorrer dos ensaios, Teixeira afirma que:

Muitas vezes o repertório considerado “simples” é diminuído em sua importância, entendido como não interessante. Para a escolha do repertório por parte dos profissionais, o ideal é que o foco esteja centrado na motivação dos cantores para cantar a música escolhida. Tecnicamente, é da atribuição do/da regente conhecer as possibilidades do seu grupo para poder escrever ou adaptar arranjos a ele; porém simplicidade no arranjo não significa que a música torna-se desinteressante. A manutenção do interesse no trabalho também demanda do profissional criatividade na elaboração ou adaptação dos arranjos e competência no planejamento do ensaio, a fim de que obtenha uma realização musical satisfatória (TEIXEIRA, 2008, p. 199).

Lembro-me que nos primeiros dias de minha atuação como professora/regente neste projeto social - com a finalidade de conhecer e saber um pouco sobre o grupo com o qual eu trabalharia - solicitei para que os alunos escrevessem numa folha e me entregassem no final da aula quais as músicas, estilos musicais, intérpretes e cantores de sua preferência e o que, dentro do possível, gostariam de cantar desse repertório. Percebi o desafio que estaria por vir, pois a maioria das músicas sugeridas pelos alunos fazia alusão a esse tipo de temática que eram ofertadas pelos meios de comunicação. Sobre a influência dos meios de comunicação, Ramos (2008) afirma que:

As crianças, mesmo aquelas que vivem em contextos desfavorecidos economicamente, aprendem diversos conteúdos da televisão, muitas vezes sem se dar conta deles. Com frequência, elas evocam suas experiências como telespectadores através do vocabulário, formas sintáticas, gestos e movimentos que utilizam em seus diálogos. É a partir também de seus próprios consumos televisivos que elas constroem numerosas representações do mundo (RAMOS, 2008, p. 80).

Não estou afirmando aqui que as músicas vivenciadas através do rádio e da televisão são por completo de “má qualidade”, tanto em se tratando dos estilos musicais como das letras, pois não é a pretensão desse trabalho julgar o que é bom ou ruim, o certo ou o errado. Ao contrário, sabendo utilizar os meios de comunicação como um mecanismo de acesso aos alunos, partindo de vivências cotidianas, torna-se possível selecionar um repertório que atenda ao gosto musical deles e, ao mesmo tempo, às exigências da instituição, bem como dos compromissos

assumidos com as apresentações no decorrer do ano letivo. Sobre este aspecto, Neida fala no trecho a seguir da segunda entrevista, sobre como “negociar” com os alunos a escolha do repertório.

O repertório é uma questão bem complexa, pois tu lidar com uma realidade de comunidade, às vezes eles querem cantar coisas que eles ouvem no rádio, e às vezes não é nem na rádio FM é na rádio AM. São músicas que muitas vezes não tem nem uma letra legal, são músicas da mídia que daqui a pouco já passou, então são músicas momentâneas. Então tu tens que chegar e falar a realidade ou tentar fazer uma troca, tu traz músicas que eles gostam porque, no projeto música não temos só o coral, também temos a banda e algumas solistas também cantam músicas como da Adele. Elas se realizam cantando essas músicas que elas gostam. Então a gente consegue, vamos dizer assim, fazer uma barganha, a gente faz essas trocas, mas a gente sempre busca trabalhar um repertório, uma letra que vai trazer uma mensagem; essa é a nossa esperança (2ª entrevista).

Neida comenta sobre a complexidade da escolha do repertório, em se tratando especificamente do contexto da comunidade. Como convencê-los de que a letra de algumas músicas que escutam nos meios de comunicação podem não ser apropriadas para as apresentações, por conterem palavras que podem soar ofensivas ao espectador? Pude vivenciar uma situação semelhante quando atuei como regente do Coral nesse projeto social, quando um aluno trouxe para a sala de aula o CD da trilha sonora do filme Tropa de Elite e queria insistentemente que eu colocasse para que ouvissem durante o ensaio. Sobre as preferências musicais dos alunos, SILVA (2008) relata que:

Isso denota a necessidade de reflexão sobre as funções sociais das escolhas musicais dos jovens, que não são isentas de significados particulares e coletivos. Essas escolhas, que nem sempre poderão ser declaradas e usufruídas na sala de aula ou entre os amigos, constituem-se um dos principais desafios para o professor de música. Compreender os motivos que estão atrelados a essas escolhas talvez seja um dos caminhos para começar a se pensar em uma pedagogia musical coerente como o mundo vivido. A mídia, ao invés de ser tomada pelos professores como uma ameaça ao ‘gosto musical construído passivamente’, poderia ser pensada como uma aliada, no sentido de compreendermos os motivos que levam os jovens a buscá-la como ponto de referência (SILVA, 2008, p. 56).

O cotidiano musical refletiu e ainda reflete na construção de uma identidade, não somente da comunidade em geral, mas de cada indivíduo.

5.3 A muda vocal em questão

Na questão da muda vocal, eu não excluo esse aluno. Eu continuo trabalhando com ele dentro daquilo que eu acredito, dentro daquilo que eu já vivenciei em cursos também e que me foi passado por profissionais que trabalharam com alunos com muda vocal, a gente acaba, se o aluno sai ele acaba perdendo a vontade de participar e ele acaba desistindo. Então, o aluno tem que continuar ali no grupo por que, se ele se sente bem, por que tu vai afastar? Então tu continua trabalhando com esse aluno com muda vocal. Tu incentivas esse aluno a trabalhar notas não tão agudas, né. Por que tu vais tá massacrando o aluno em notas muito agudas. Tu fazes ele reagir mais nas notas médio-graves, mais na região do contralto e ele vai se percebendo. É um trabalho demorado, também a muda é um pouquinho demorada, ele vai se percebendo e, aos poucos, retomando o grupo novamente (1ª entrevista).

Quando se fala ou se canta, quase que inevitavelmente as sensações e sentimentos são expostos. Seja felicidade, vontade de chorar, rir, dor física ou emocional, é na voz que essas sensações se evidenciam. A voz torna-se trêmula, instável e ocorre mudança na frequência. O mesmo acontece nas mudanças biológicas e hormonais dos adolescentes, quando ocorre a muda vocal. Sobre isso, Oliveira (2007) relata no trecho extraído de sua dissertação de mestrado, alguns dos principais motivos pelos quais ocorre a muda vocal, bem como das características que acompanham este período de transformação da infância para a fase adulta, principalmente na vida dos meninos.

Devido às alterações hormonais deste período, anteriormente infantil, desenvolve-se e atinge as proporções de uma laringe adulta. Funcionalmente é necessária uma adaptação às novas condições anatômicas do trato vocal e principalmente da laringe, provocando um período de desequilíbrio chamado denominado vocal. A muda vocal masculina é uma fase de grandes mudanças caracterizada pelo descontrole muscular durante a produção vocal e pela queda acentuada da frequência fundamental. A voz, antes infantil, se desestabiliza, perde sua qualidade, torna-se momentaneamente restrita e instável, para então atingir a maturidade plena. As características vocais acima citadas são consequências do desenvolvimento, não apenas laríngeo, mas também de todo o organismo, que passa do estágio de vida infantil para o estágio adulto, cuja principal característica é sua capacidade de reprodução e perpetuação da espécie (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Neida fala sobre a importância de não excluir o aluno em muda vocal e o que o regente pode fazer para contornar esta situação durante os ensaios: tendo paciência, não insistindo em notas muito agudas, desenvolvendo um trabalho de técnica vocal dentro das possibilidades em que o aluno se encontra naquele momento, da melhor maneira possível. Mardini (2007) em sua dissertação de

mestrado complementa a fala da entrevistada, colocando outras possíveis maneiras de se trabalhar com adolescentes em muda vocal.

Não há, portanto, motivo para excluir o cantor da atividade de canto coral, todavia, regentes devem ter cuidados especiais com os que se encontram em mudança vocal e, sempre que possível, ouvir separadamente a voz dos mesmos. Fazer avaliações também ajuda, pois durante o processo de mudança vocal, a voz poderá mudar de registro, subindo alguns tons, principalmente nos meninos. O ideal é facilitar as frases musicais que os mesmos cantam, não utilizando “saltos” com intervalos grandes ou extremos como tons muito graves ou muito agudos. É um trabalho que demanda tempo, e, muitas vezes, é necessário marcar horários separados, onde a conversa com os cantores em mudança vocal também é necessária. A abordagem sobre o tema, ilustrando-o com exemplos práticos também ajuda (MARDINI, 2007, p. 20).

Na citação acima, Mardini (2007) expõe maneiras de como transpassar as dificuldades durante o processo da muda vocal. Da mesma forma, a entrevistada contribui para esta pesquisa, relatando algumas possibilidades metodológicas para a minimização da heterogeneidade vocal de alguns alunos, em relação ao grupo. Corroborando com a fala de Mardini, Neida ressalta a necessidade de se oferecer uma atenção redobrada para esse aluno, através de ensaios e aulas, separadamente; fazer um trabalho técnico individualizado, porém, de uma maneira que ele não se sinta excluído tampouco diminuído em relação aos colegas.

Esse aluno que tu percebe que tá se distanciando um pouquinho do grande grupo... porque, o aluno que tem uma dificuldade vocal ele se percebe e, muitas vezes, ele vai se excluindo naturalmente. Então tu tens que pegar ele de lado, vai trazer, vai trabalhar separadamente pra não melindrar esse aluno, pra não deixar ele exposto ao grupo. Às vezes o próprio grupo exclui esse aluno. Ele tá ali, ele canta diferente, às vezes não sabe por que tá cantando diferente, ele sente que tá cantando mas ele não sabe. Então tu separa esse aluno. Tem que fazer um trabalho individualizado com ele, né. Fazer nota por nota, trabalhar escala, e fazer com que ele perceba o tom, dentro da escala musical. É um trabalho que demora um pouquinho, é minucioso, mas que faz com que o aluno também, muitas vezes, não saia, porque acontece muitas vezes, do aluno acabar desistindo daquele projeto, porque ele se percebe que está diferente do grupo (1ª entrevista).

Nos trechos da entrevista acima, Neida relata algumas especificidades da voz. Além das características peculiares que o trabalho desenvolvido em projetos sociais apresenta, ainda o professor precisa solucionar as barreiras referentes ao canto coral propriamente dito. Alguns alunos podem ter certa dificuldade para afinar ou estão em processo de muda vocal. Isso pode gerar certa introspecção por parte do aluno em questão, dificultando o processo de aprendizagem no canto coral, bem

como o relacionamento com os demais colegas do projeto. Em relação a essas dificuldades, Oliveira (2007) diz que:

A puberdade é um período de mudanças, não apenas físicas, mas também psicoemocionais. Nessa fase, quando o sentimento de aceitação por um determinado grupo (amigos, colegas de aula, familiares) exerce um peso muito grande sobre o adolescente, as diversas mudanças vocais como a instabilidade e as constantes quebras de frequência pertinentes a esta fase da vida, podem acarretar um impacto negativo sobre os indivíduos em muda vocal, muitas vezes consequência da reação de outros frente a essas mudanças (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Cabe ao professor contribuir - através de um trabalho individualizado com os alunos em muda vocal - para que essas mudanças físicas e psicoemocionais ocorridas na puberdade não venham a se tornar algo traumático para o aluno, a ponto de, naturalmente, o mesmo se excluir do grupo e desistir do projeto.

6 NARRATIVAS RE-VISITADAS

6.1 “te faz crescer como pessoa, como profissional e também te dá o reconhecimento daquilo que tu faz”

Acredita-se que inúmeras transformações ocorrem, não somente aos alunos que participam do projeto social, mas também ao professor atuante nesse contexto. Na primeira e na segunda entrevistas, Neida fez uma breve narrativa sobre sua história de vida e formação significativas para ela, abordando seu itinerário de conhecimento em suas experiências pessoais (JOSSO, 2010).

Quando questionada sobre como e quais as mudanças originadas em sua vida, a partir da atuação em um projeto social, a entrevistada relata que tais mudanças começaram a partir do seu primeiro momento em tal realidade. A cada ano, deparando-se com alunos diferentes, novas metodologias e didáticas. O professor passa por constantes adaptações na sua forma de atuação, na busca por ferramentas mais eficazes para o alcance de seus objetivos pedagógicos, o que não é uma tarefa fácil. Entretanto, ao mesmo tempo, adquire conhecimento, suporte e referencial – aspectos fundamentais para a atuação em qualquer contexto educacional – que o auxiliará a resolver situações difíceis que, sem a experiência adquirida, seria inviável.

“Ironicamente”, o aprender deve ser uma constante na vida do professor. Neida fala que o caminho percorrido no decorrer de suas experiências docentes trouxe-lhe maturidade e capacitação profissional. A busca incessante pelo conhecimento dá ao professor segurança em suas decisões e práticas de ensino. “Não ter medo daquilo que tu fores fazer é ter a consciência que tu estás fazendo a coisa certa”, ela diz.

6.1.1 “a gente não nasce com isso, a gente vai aprendendo a lidar com as coisas”

Dando seguimento à perspectiva biográfica de sua trajetória, demonstrando a singularidade, a individualidade do sujeito com suas vivências e experiências únicas de formação (JOSSO, 2010, p. 10), provoquei Neida a fazer um comparativo entre seus primeiros anos de atuação e os mais recentes. A partir desse recordar e de acordo com a visão de si mesma, perguntei se era possível e perceptível ter aprendido a ser uma educadora social - visto que sua formação é a de bacharel em canto - e quais foram os caminhos percorridos para que tal processo fosse possível.

A entrevistada afirma que é no dia a dia em sala de aula que se conhece realmente o aluno do projeto, porém, o primeiro contato já ocorre durante as visitas domiciliares (já citadas anteriormente na primeira entrevista) no início do ano letivo. Essas visitas permitem ao professor conhecer a família do aluno e ter a ideia, de antemão, das possíveis e prováveis situações que deverão ser analisadas e enfrentadas nas práticas em sala de aula. A partir de uma análise comparativa entre os primeiros anos de atuação e os mais recentes, Neida acredita que sua atuação tornou-se algo mais natural e seguro do que há doze anos quando iniciou as práticas docentes no projeto social.

De acordo com sua fala, pode-se dizer que a transformação no seu modo de atuação, através de uma abordagem experiencial de formação profissional e continuada (JOSSO, 2010, p.12), ocorreu juntamente com as mudanças sofridas de geração em geração na realidade da comunidade e, conseqüentemente, nos alunos atendidos pelo projeto. Foi necessário a professora adaptar-se a essas gradativas, porém evidentes transformações sofridas referentes ao perfil dos alunos, bem como ao perfil e exigências do projeto.

Sobre a análise das transformações ocorridas entre as gerações, bem como as relações intergeracionais, Ribas (2008, p. 142) fala que:

Pensar o geracional pelo viés do intergeracional é importante para o entendimento de que a equidade e os sentidos das situações de interações - no caso, particularmente as musicais - estabelecidas entre pessoas de distintas gerações precisam ser compreendidos considerando – se a questão relacional. [...] Assim, estabelecer relações intergeracionais é um aspecto estrutural nas relações humanas, pois é no embate com o outro que as identidades se constroem (RIBAS, 2008, 142).

Neida cita como exemplo dessa transformação entre as gerações de alunos atendidos pelo projeto a forma dos mesmos se vestirem, se comunicarem e através das distintas reações referentes ao fato de cantar em público. Em gerações passadas, alguns alunos ficavam tão receosos com a ideia de cantar e enfrentar o público que chegavam a urinar na roupa. Com o passar dos anos isso foi mudando e, conseqüentemente, o aprendizado da professora em relação a aprender lidar com determinadas situações.

Outro exemplo de mudança que a entrevistada percebe é referente ao conhecimento e à bagagem musical. De acordo com seus anos de experiência, observou que nas gerações mais atuais os alunos já apresentam maior musicalidade introjetada e, com isso, iniciam a participação no projeto já com gostos e preferências musicais particulares, o que os torna sujeitos mais críticos, exigentes e mais atentos às questões musicais, se comparados com gerações passadas.

A observação das transformações no decorrer das práticas docentes contribuiu para a formação da entrevistada como educadora social, permitindo-lhe que os entendesse e legitimasse enquanto sujeitos sociais, que vivem crises e conflitos característicos da juventude, (RIBAS, 2008, 143). Possibilitando-lhe, também, equilibrar seus sentimentos em relação aos alunos, de uma maneira que fosse possível exigir e demonstrar firmeza quando necessário.

6.1.2 “o que vai diferenciar é o teu trabalho”

Neida, além de trabalhar canto coral em projetos sociais, também atuou como regente em escolas com realidade social contrastante em relação ao projeto social, ou seja, escolas particulares que, em geral, atendem uma clientela de alunos inseridos num contexto de classe média. Questionada sobre quais as diferenças (se existentes) do perfil dos alunos e, conseqüentemente, na sua atuação no contexto do projeto social e no contexto das escolas particulares, alegou que são inúmeras e em muitos aspectos.

Em relação aos alunos, essas diferenças já se iniciam na maneira como se vestem, se comunicam e se comportam. O aluno do contexto do projeto social possui uma musicalidade introjetada. Porém, os alunos do projeto, na maioria dos

casos, não têm condições financeiras para fazer um curso de inglês ou espanhol, dificultando um maior contato com outra língua, e, como consequência, trabalhar no canto coral músicas estrangeiras. Outro aspecto é a falta de acessibilidade à internet. Cabe ao professor suprir essas dificuldades, aproveitando e valorizando, para a aprendizagem, da melhor maneira possível, o cenário no qual cada aluno está inserido. O professor acaba tendo que levar “as coisas meio prontas” (p. 7), pois eles têm dificuldade de procura ideias por conta própria. O mesmo não acontece em outra realidade, uma vez que desde cedo eles já recebem todo o investimento da família em cursos extracurriculares (língua estrangeira, informática, etc.). A cultura e a aquisição de novos saberes é muito mais incentivada pela família. Os alunos do contexto da escola particular, devido à situação financeira mais privilegiada, possuem maior acesso aos meios de comunicação, que facilitam a busca pelo conhecimento em geral e à música propriamente dita²⁰.

As diferenças também se refletem no perfil da instituição. No contexto da escola particular, o foco principal era o ensino de disciplinas como matemática, português, ciências etc. Por isso, muitas vezes, a dinâmica das aulas de música e dos ensaios não aconteciam de maneira que fosse possível alcançar os resultados esperados pela professora. Ela exemplificou que, em uma determinada escola, as aulas de músicas, juntamente com os ensaios do coral, aconteciam de três em três semanas, ou seja, ensaiavam em uma semana e não ensaiavam em duas, tornando a prática do canto coral inviável e desestimulando os alunos a continuarem. Já no contexto do projeto social (ressalta-se aqui especificamente a realidade em que a entrevistada se encontra), a instituição – como já foi citado anteriormente – quase sempre deu suporte para que o canto coral pudesse acontecer, obtendo-se os resultados musicais esperados, tanto pelos alunos, quanto pela professora.

Por outro lado, em relação aos pais dos alunos no contexto da escola particular, estes apresentam uma significativa participação, apoiando e assistindo as apresentações. Mostram-se mais atentos, interessados nos acontecimentos e transformações na vida pessoal e escolar dos filhos.

Neida coloca que, independentemente da realidade em que se atua, “o que vai diferenciar é o teu trabalho” (2ª entrevista, p. 7). Faz-se necessário chamar a atenção do aluno de maneira que ele acredite na importância daquela prática, que é

20 Esta é a opinião colocada pela entrevistada. Saliento que foge a âmbito desta dissertação um estudo comparativo entre realidades educativas de diferentes classes sociais.

algo real e que os resultados irão aparecer. Inicialmente, os alunos que se inscrevem para participar do coral querem espetáculo, apresentação, sem levarem em consideração que, para chegar ao resultado final, é necessária uma caminhada de estudos técnicos, musicais e ensaios. Quando percebem que é preciso um compromisso maior com horários de ensaios e disciplina, alguns desistem. Então, conclui-se que um dos maiores desafios não é atrair o aluno para fazer parte do coral, mas, sim, mantê-lo no projeto.

6.2 “Acho que essa construção do trabalho só acontece porque a gente trabalha a criança como cidadão e tenta preparar ela para o mundo”.

6.2.1 “eu percebo que trabalhar música hoje está muito mais difícil”

Às vezes tu tens que parar uma aula pra chamar a atenção; às vezes tu tens que passar os naipes e tu não consegues, porque é dificuldade de comportamento que tá acontecendo e tu não consegue dar aula. Então tu tens que parar, voltar e tentar resolver aquele tumulto que tá acontecendo naquele momento (2ª entrevista, p. 5).

Em determinada questão da segunda entrevista, foi perguntando à Neida que ela poderia dizer sobre a prática do canto coral especificamente no projeto social. De acordo com sua fala, (analisando o decorrer dos seus onze anos de experiência nessa área) percebeu que, com o passar do tempo, “trabalhar música hoje está muito mais difícil”. Tal constatação da entrevistada baseou-se na análise dos últimos anos de sua atuação no projeto social. Os alunos do coro infantil (composto por crianças até onze anos) gostam e aceitam mais facilmente o repertório sugerido bem como a metodologia empregada pela professora, pois, de acordo com a mesma, eles ainda estão numa fase mais “inocente”, repletos de “encantamento” pela música, são desprovidos de pré-conceitos e amarras.

A partir dos doze anos, essa realidade se modifica. Juntamente com a puberdade, surge um turbilhão de novos sentimentos, hormônios, conflitos internos, desejo de ser aceito por determinado grupo ou “tribo”. Os alunos tornam-se mais indisciplinados, e, conseqüentemente, acabam por desenvolver certa resistência em

aceitar as atividades, repertório e metodologias propostas, dificultando o trabalho do canto coral.

Cabe à professora vencer o desafio de, constantemente, chamar a atenção desses alunos para a importância da prática do canto coral e quais benefícios essas práticas musicais poderão trazer para suas vidas. Sobre o possível benefício do canto coral para as vidas de alunos em situação de vulnerabilidade social pondera Lima (2007):

A ideia do lazer, vinculado, em particular, a um indivíduo que canta num conjunto coral, como instrumento de ruptura de estereótipos, de conceitos e pré-conceitos, como agente de desenvolvimento cultural e social, fez-se também presente durante os trabalhos por mim desenvolvidos, à frente de diferentes grupos corais amadores. [...] Pude observar de perto transformações ocorridas nestes cantores a nível emocional, social e cultural, muitas vezes profundas. Através de depoimentos pessoais e da própria mudança de comportamento, pude constatar que esses, a partir das vivências que a atividade coral proporcionava, incorporavam novos valores ao seu universo cultural e social, tornando-se mais seguros, autoconfiantes, com espírito crítico mais aguçado, capazes de melhor se conhecerem e a partir daí, redirecionavam suas vidas (LIMA, 2007, p. 77).

Esta visão da música, através do canto coral como lazer, contrasta com a narrada por Neida, pois a entrevistada parece encarar sua atividade prioritariamente como uma abordagem, na qual os alunos aprendem música e cidadania, não necessariamente vista por eles como lazer. Mas as preocupações de Lima (2007) sobre as transformações dos alunos são consonantes com as de Neida, especialmente no que tange a questões de comportamento durante as aulas.

Dessa forma, constantemente faz-se necessário lembrá-los do respeito às regras em sala de aula e da disciplina, pois o foco da sua atenção facilmente se desvia para outros assuntos que não são as atividades em sala de aula. Em sentido semelhante, Lima (2007) descreve como realizava momentos de reflexão com os alunos durante os ensaios e que foram objeto da investigação de sua tese:

Com objetivo de favorecer o pensamento crítico e a reflexão foram realizados círculos de reflexão, partindo do próprio repertório adotado além de avaliações em grupo focando as relações internas, as experiências vividas durante os ensaios, as apresentações, o andamento geral das atividades, o repertório e as regras a serem estabelecidas dentro do grupo (LIMA, 2007, p. 83).

Outra questão que dificulta a motivação dos alunos é a falta de incentivo da família. Alguns pais estão tão envolvidos com as ocupações diárias que acabam não tendo tempo para conhecer sobre o que acontece com os filhos dentro do projeto.

Dão maior relevância ao fato do filho estar sendo assistido por alguém e não permanecer na rua. Devido à falta de informação, quando surgem os conflitos familiares, “a primeira coisa que eles fazem é tirar o filho da música como castigo” (p. 6), como intuito de induzirem o filho a atenderem suas necessidades. Isso faz com que o grupo seja integrado por participantes, muitas vezes, flutuantes, dificultando o desenvolvimento técnico-musical do canto coral.

6.2.2 “quando você trabalha num contexto desse tipo, os nervos se afloram muito mais”.

Como abordada na presente dissertação, a prática da docência na área da música em projetos sociais não acontece da mesma maneira que em outra realidade social. Muitos obstáculos referentes às questões humanas e sociais necessitam ser transpassados, a fim de que o professor consiga acessibilidade ao aluno, para só então ser possível trabalhar as questões musicais propriamente ditas.

Na primeira entrevista, Neida citou algumas situações delicadas que precisou enfrentar no decorrer de sua atuação em projeto social. Perguntei na segunda entrevista se poderia relacionar mais algumas dificuldades que presenciou, algum caso complicado que necessitou o envolvimento de outros profissionais para ser resolvido. Ela entende que, quando se envolve em uma rotina de sala de aula, sempre há situações que necessitam uma maior atenção e dedicação do professor. Entretanto, em alguns casos mais graves, se faz indispensável a interferência dos assistentes sociais, psicólogos, da direção e coordenação pedagógica.

Durante certo tempo, os alunos que ingressavam no projeto necessitavam participar, não somente da música, mas de outras atividades, como apoio pedagógico, informática e reforço escolar. Houve casos de alunos que, por não desejarem participar das demais atividades, fugiam do projeto para fazer outras coisas na rua, sem contar alguns problemas comportamentais, como acessos de fúria e rebeldia, bem característica da idade. Era necessário tomar certas providências junto à coordenação, como comunicar os pais e, às vezes, advertir os alunos ou até mesmo suspendê-los do projeto. Deviam ser conscientizados de que estavam ocupando o lugar de outros que gostariam ou necessitavam inserção no

projeto, e que não puderam participar pela limitação no número de vagas disponíveis.

De acordo com a opinião da entrevistada, “quando você trabalha num contexto desse tipo, os nervos se afloram muito mais” (segunda entrevista, p. 3), pois alguns alunos chegam ao projeto carregados de problemas familiares como moradia e saneamento básico precários, vulnerabilidade social, desnutrição, problemas de saúde e falta de higiene. Às vezes, não possuem o pai ou a mãe, os pais são alcoólatras, os irmãos ou alguns dos próprios alunos estão envolvidos com drogas e gangs; em algumas famílias não existe o planejamento familiar, pois o filho mais velho é responsabilizado pela criação dos mais novos e, geralmente, são muitos filhos em uma mesma família. Então os alunos acabam levando consigo tais problemas para a sala de aula, manifestando-os em suas atitudes. Dificilmente é possível evitar algumas dessas situações, “o bom seria que não acontecessem, mas infelizmente às vezes acontecem” (p. 3).

6.2.3 “Eles têm essa musicalidade aflorada”

Em dado momento da entrevista, foi questionado como as duas questões prática coral e projeto social se misturam. Neida comenta que os alunos do projeto social são providos de uma “musicalidade aflorada” (p. 4), pois, geralmente, assimilam as questões musicais com facilidade. Apesar da rebeldia de alguns alunos e de todos os outros obstáculos que o trabalho do canto coral no contexto do projeto social apresenta (já comentados anteriormente), eles gostam de estar ali e participam das aulas. Para despertar o interesse dos alunos, é de responsabilidade do professor adequar-se às necessidades dos mesmos, aproximando sua atuação à realidade na qual estão inseridos.

Em alguns casos, os alunos estão participando do projeto, em um primeiro momento, porque os pais trabalham e não têm onde deixá-los. Entretanto, acabam se envolvendo e sendo “conquistados” pela prática do canto coral. Neida faz mais uma contraposição em relação à prática do canto coral em uma realidade contrastante à do projeto social. Os alunos inseridos em um contexto de classe média geralmente estão envolvidos em diversas atividades extracurriculares, o que

torna suas rotinas diárias sobrecarregadas. Eles acabam não conseguindo dedicar o tempo de estudo necessário para que a prática do canto coral aconteça de maneira fluida e satisfatória. Conseqüentemente, não conseguem focar no que eles realmente gostariam ou necessitariam.

6.2.4 Canto Coral como agente de construção

Na primeira entrevista, foi solicitado que Neida citasse alguns casos de ex-alunos do projeto que cresceram, superando as limitações sociais e que hoje se tornaram cidadãos “de bem”, trabalhadores e pais de família. Também foi reforçada a mesma questão na segunda entrevista, perguntando-lhe se ela havia encontrado outros ex-alunos nas mesmas circunstâncias e em que outros momentos sentiu que sua atuação profissional contribuiu para a construção desses cidadãos.

A entrevistada afirma ter encontrado vários alunos do ano de 2005, (ano de gravação do segundo CD), na época, adolescentes, que hoje são adultos, que construíram suas famílias e estão inseridos no mercado de trabalho. Neida também salienta que reencontrá-los em uma situação social mais favorável que da época do projeto é um motivo de “grande felicidade” (p. 2) e realização profissional. Ao relatar aqui alguns exemplos, serão usados pseudônimos com vistas à preservação de identidades. Vitória, uma menina que cantou na gravação do segundo CD e que era provida de uma boa projeção vocal, “está com sua vida bem encaminhada”, trabalhando em um shopping na cidade de Camboriú, Santa Catarina. Ela continua gravando algumas músicas como *hobby*, pois sempre gostou de cantar.

A entrevistada relata ter obtido notícias de outros alunos que estão estabilizados financeiramente no estado de Santa Catarina, como o Vinícius, e de alunos que estão trabalhando em hospitais na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

É louvável a atitude de educadores que se preocupam e buscam saber qual a atual situação de seus antigos alunos, visto que, em geral, a obrigação do professor para com os mesmos se resume à sala de aula. Essa regra não se aplica ao professor atuante na realidade do projeto social. É necessário que um grupo de diferentes profissionais esteja disposto a se engajar em prol da causa de ensinar e,

ao mesmo tempo, transformar (ao menos nos aspectos possíveis) a realidade (muitas vezes difícil) na qual os mesmos estão inseridos. “Acho que essa construção do trabalho só acontece porque a gente trabalha a criança como cidadão e tenta preparar ela para o mundo” (p. 2).

De acordo com sua opinião, Neida enfatiza que o principal objetivo do canto coral no projeto social não é de formar especificamente cantores ou músicos. É contribuir para a construção do cidadão, de seres humanos que vivam com dignidade e que não se contentem com uma visão conformista sobre a realidade na qual estão inseridos. Formar pessoas capazes de buscar mudar sua situação para melhor e que acreditem que outra vida é possível. “A gente não conseguiu alcançar todos, mas a gente conseguiu alcançar uma grande maioria, isso que é importante pra mim.” (p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com estudos realizados na presente pesquisa, introduzindo autores que abordam sobre a atuação docente de bacharéis (Kothe, (2012) e Machado, (2012)), pude evidenciar que o número desses profissionais inseridos na docência vem aumentando gradativamente nos ambientes de ensino. Entretanto, quais as razões da introdução dos bacharéis à docência, considerando que sua formação inicial não abrange a de ser professor? Após a inserção da Lei 11.769/08 que decreta a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica e, conseqüentemente, com o crescimento do mercado de trabalho em ambientes educacionais formais, não formais e informais, bem como a falta de espaços de atuação específicos para *performers* são alguns dos motivos pelos quais a prática docente por bacharéis aumentou significativamente na área da música.

Devido a esses aspectos, acredito na relevância de se desenvolver um estudo que discuta sobre a atuação do professor bacharel, a fim de verificar suas trajetórias de formação e atuação.

A profissional com a qual dialoguei ao longo desta pesquisa foi Neida, bacharel em canto atuante como regente de coro em um projeto social na cidade de Santa Maria - RS, da qual busquei analisar no decorrer do texto as trajetórias formativas. Como iniciou o despertar para a música, o porquê de fazer a faculdade de bacharelado em canto e como sua caminhada culminou na docência.

Enquanto contemplava a bela narrativa com a qual Neida me presenteou durante a coleta e análise de dados, rememorei minha própria atuação enquanto professora/regente de um grupo coral em projeto social. Espero que outros professores também “se encontrem” nessas histórias narradas por Neida e problematizadas por mim.

Neida, durante as entrevistas, relatou que sua formação como professora se iniciou desde o primeiro contato com os alunos do projeto social. No primeiro momento, a professora necessitou reconhecer e se adaptar àquela realidade, até então pouco conhecida. Sua vida foi sofrendo grandes transformações no decorrer de sua experiência docente. A busca incessante por novas ferramentas de ensino e

fazeres pedagógicos trouxe, e ainda lhe traz, maturidade e confiança em relação à sua atuação e formação, que permanece contínua.

Este re-visitado de memórias narradas durante as duas entrevistas é descrito no capítulo 6 “Narrativas Re-visitadas”, e possibilitou a entrevistada verificar sua linha do tempo como professora, desde o início de sua atuação no projeto social até os dias atuais. Tais mudanças, ao longo do tempo, necessitam acompanhar as transformações no perfil dos alunos, adaptações no formato da instituição, bem como as trocas de direção e coordenação.

Durante esta pesquisa, procurei conversar com autores que abordassem a educação musical no viés dos projetos sociais. Entre eles destacam-se Souza (2001a) (2004) e (2008), Kleber (2008), Santos (2004), Müller (2004) e Kater (2004). Alguns autores defendem a importância de se valorizar o conhecimento e vivências musicais dos alunos, não desconsiderando o saber de senso comum dos mesmos (Souza, 2004). Carlos Kater (2004) lança o desafio de se fazer uma educação musical humanizadora, ou seja, uma educação musical que possibilite e contribua para a transformação do ser social e humano.

Enquanto estudava o referencial teórico usado no desenvolvimento desta pesquisa, novos olhares e perspectivas acerca de uma educação musical humanizadora foram surgindo. Percebe-se que é possível alcançar uma educação musical com um objetivo social, sem que se torne assistencialista. A prática do canto coral bem organizada e orientada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social pode ser aplicada como mecanismo para suavizar as fronteiras sociais e culturais, presentes há várias gerações na sociedade.

A cada leitura, novas argumentações foram inspiradas sobre como as práticas musicais podem agir como um fator de transformação social (Kleber, 2008) para a vida de inúmeros jovens, adolescentes e crianças inseridos no contexto das comunidades e bairros.

A presente pesquisa buscou, através das experiências docentes de Neida, dialogar com esses autores, de maneira que fosse possível encontrar caminhos de atuação em projetos sociais, e, conseqüentemente, descobrir potenciais musicais, muitas vezes encobertos pela baixa autoestima, falta de oportunidade, dificuldade de se relacionar com os professores ou os colegas e outras características desafiadoras das realidades narradas.

Acredito que desenvolver este trabalho possibilitou-me vislumbrar, a partir da experiência de outra professora bacharel regente, juntamente com os autores, a importância da atividade coral, não somente como uma forma de se educar musicalmente crianças e adolescentes que vivem em um contexto de comunidade, mas como um poderoso meio de integração social e humanizador.

No capítulo 5, intitulado Especificidades do Canto Coral, cito autores que focalizam o canto coral como Bellochio (1994), Mardini (2007), Teixeira (2008) e Lima (2007). Neste capítulo, Neida menciona sobre as visitas domiciliares, realizadas antes do início das atividades no projeto. Essas visitas têm a finalidade de possibilitar um primeiro contato dos professores com os alunos matriculados no projeto e, assim, ter uma ideia do perfil de cada aluno, suas singularidades e peculiaridade, bem como o de suas famílias.

Outra questão colocada neste capítulo é a escolha do repertório. Como cumprir com as exigências da instituição, respeitando o calendário de atividades, apresentações e, ao mesmo tempo, fazer com que o mesmo se torne interessante para os alunos. As músicas ouvidas por eles, em geral, são músicas midiáticas de rádio ou televisão e nem sempre são adequadas para se trabalhar no coro, em função das letras consideradas pela professora e a instituição como inapropriadas. Entretanto, partindo do que os alunos gostam e conhecem, ela parece considerar possível estreitar a distância entre aluno/professor, negociando a escolha do repertório e, conseqüentemente, facilitando a prática do canto coral com crianças e adolescentes de comunidade.

Neida comenta como trabalhar com os alunos que se encontram em muda vocal. De acordo com suas colocações, é fundamental não afastar esse aluno das atividades, para que ele não se desmotive e saia do projeto. Um trabalho técnico apropriado para essa fase da adolescência, numa região vocal mais centralizada, possibilita que o aluno continue cantando sem que a prática vocal venha prejudicá-lo.

Outro aspecto fundamental para a prática do canto coral em projetos sociais é a relação professor-instituição. A entrevistada ressalta a necessidade de se ter um bom relacionamento e o apoio da coordenação e direção do projeto. Neida faz uma análise dos seus quase doze anos de atuação em projeto social e percebe a diferença entre uma fase e outra. De acordo com suas colocações, é possível constatar que o relacionamento do professor com a instituição pode influenciar no

desempenho do profissional e no desenvolvimento das práticas do projeto de maneira positiva ou negativa. O professor precisa das mínimas condições para o desenvolvimento do canto coral, como recursos financeiros e materiais necessários. Dessa forma, ele sente seu trabalho mais valorizado, fato que reflete também nos alunos.

Faz-se necessário salientar que a situação do projeto social em questão é um tanto quanto peculiar, pois atende crianças e adolescentes que vivem na comunidade, porém, é agregado à uma Escola particular de Educação Básica e ambos são sustentados pela mesma rede de escolas particulares.

Através do estudo da profissional Neida, verificou-se que, para se atuar em instituições que priorizam uma educação musical humanizadora, não basta o conhecimento técnico-musical. O professor deverá estar comprometido a desconstruir, por inúmeras vezes, alguns de seus conceitos e pré-conceitos sobre o contexto social no qual irá atuar. Estar aberto a novos olhares acerca de suas didáticas e fazeres pedagógicos, primando por uma educação que visa à inclusão social e cultural de indivíduos. Além disso, a audição as suas narrativas estava informada pela valorização de sujeito que se põe em processo de autoformação trazida por Josso (2010).

Dentro da problematização sobre a formação pedagógica do professor de instrumento, esta pesquisa contribui na direção de apontar as trajetórias formativas, numa perspectiva (auto)biográfica, enquanto reflexão sobre a prática músico-pedagógica. A análise do contar e re-contar da Neida traz para a reflexão de pesquisadores e professores de música os seus modos de se tornar professora enquanto bacharel atuante em projeto social. A problematização de tais reflexões pode auxiliar aos professores e pesquisadores da área de Educação e Música no que tange a busca de caminhos para este tipo de contexto educacional. Além disso, pode contribuir para debates mais amplos no que se refere à atuação, ou não, de bacharéis em situações de ensino, neste sentido, contribuindo para as áreas de Educação e Música.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMATO, Rita Fucci. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica*. Revista Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, 2007, p. 75-96.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *O Canto Coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS; 1994.
- BEINEKE, Viviane. *Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004. P.36
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas e ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Trajetórias formativas de professores que atuam nas licenciaturas*. Santa Maria, 2010, p. 1-10.
- BORBA, Marcelo Barros de. *Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.
- CAMPOS, Ana Yara, CAIADO, Katia Regina Moreno. *Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004*. Revista da ABEM nº17. 2007, p. 59-68.
- CATANI, Denice Barbara, VICENTINI, Paula Perin. *Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre. 2004. P. 267-291.
- FERREIRA, Márcia Campos. *A Relação com o Aprender a Ser Educador: Processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. 2006.

FERREIRA, Márcia Campos, CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *A Dimensão Identitária da Relação com o Aprender a Ser Educador Social*. PUCMINAS. Artigo nº 08. 2006.

FIALHO, Vânia Malagutti. *Projetos sociais e a formação do professor de música*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 12. 2009. Itajaí: ABEM, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte. 2008.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: Possibilidades e Procedimentos*. 2ª edição. São Paulo. Associação Editorial Humanistas, 2006.

FUCCI, Rita de Cássia, AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, V. 22, 2009, p. 87 -96.

GIGA, Idalete. *O simbolismo no cantogregoriano*. Universidade de Évora. Humanistas, V. L. 1998. p. 347 – 368

JOSSO, Marie-Cristine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *(Auto) Biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: Paulus, EDUFRRN, EDIPUCRS. 2010

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, n. 10, 2004, p. 43 – 51.

KOTHE, Fausto. *A Prática Docente de Bacharéis em Música Atuantes em Orquestras*. Dissertação de Mestrado. Curitiba. 2012.

KLEBER, Magali. *Projetos sociais e educação musical*. In: SOUZA, Jusamara (org) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 213-236.

LIMA, Maria José Chevitarese de Souza. *O Canto Coral como Agente de Transformação Sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: Educação para Liberdade e Autonomia*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. 2007.

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

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários - professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link” In: SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 259-283.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação - abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

MACHADO, Renata Beck. *Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

MC FADZEAN, Andrew. Interviews with Robert Bowie: The use of Oral Testimony in writing the biography of professor Robert Richardson Bowie, Washington policy planner and Harvard university professor. In: *Oral History Review*, v. 26, n. 2, 1999, p. 29-46.

MARDINI, Bruno Silva. Coral Mãe de Deus- Tupanciretã/RS: “É metade de minha vida, só quem canta sabe o que é, né?”. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v. 10, p. 53-58, março. 2004.

OLIVEIRA, Cristine Ferraz. *Características Biológicas e Vocais durante o desenvolvimento vocal masculino, nos períodos pré, peri e pós muda vocal*. Dissertação de Mestrado. São Carlos. 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Eliza de Oliveira. O Oral e a Fotografia na Pesquisa Qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.163-180.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” In: LUCENA, Cecília Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (org). *Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: CERU, 2008, p. 35-77.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Aprender Música Pela Televisão*. In: *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre. Sulina. 2008, p. 75-94.

RIBAS, Maria Guiomar. *Coeducação Musical Entre Gerações*. . In: *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre. Sulina. 2008, p. 141-166.

SANTANA, Ana Lúcia. Canto Coral. 2010. Disponível em:
<http://www.infoescola.com/musica/canto-coral/>

SANTOS, Regina Márcia Simão. “Melhoria de vida” ou “fazendo vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. IN: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, n.10, 2004, p. 59 - 64.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MOL, GAUCHE, Ricardo; MOL, Gerson de Souza, SILVA, Roberto Ribeiro e BAPTISTA, Joice de Aguiar. Formação de professores: uma proposta de Pesquisa a partir da Reflexão sobre a prática docente. In: *Revista Ensaio - Pesquisa em Educação e ciência*, v. 8, n. 1, 2006. p.1-14.

SILVA, Helena Lopes. *Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem*. In: *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre. Sulina. 2008, p. 39-58.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10. 2001. Uberlândia. *Anais...*Uberlândia: Abem, 2001a, p. 85-92.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da Abem* n° 10, 2004, p. 7-12.

SOUZA, Jusamara, *Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões*. In: *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre. Sulina. 2008, p. 7-12.

TEIXEIRA, Lúcia. Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto. In: SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.189-210.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo. Moderna, 2003, p. 77- 85.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Primeira Entrevista

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

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Dados pessoais:

Dados Gerais: idade; tempo de experiência profissional.

Formação: cursos de formação/ primeiros cursos; faculdade; outros cursos rápidos; pós-graduação; estudos atuais (se houver); outros.

Motivos para se interessar pela pesquisa.

Descrição de minha pesquisa.

1. Conte-me sobre a sua história com música (formação, atuação profissional, atuação informal).

- Relação formação x atuação
- Relações com os dirigentes do(s) projeto(s) social(sociais)
- Relações com os alunos

2. Como a música é vista nestes projetos em que você atuou? (importância da música, valorização profissional do regente, estabelecimento do status de cantor).

- Significados musicais
- Significados performáticos
- Significados sociais

3. Como se negocia repertório nestes contextos? (padrões musicais dos alunos, padrões do projeto social, padrões do professor).

- Estabelecimento de diálogos
- Valores musicais do professor
- Valorização ou acesso a bens culturais

APÊNDICE B – Roteiro da Segunda Entrevista

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

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

1-Você me falou na primeira entrevista sobre o rapaz que trabalhava na praia. Você encontrou outros deles em circunstâncias semelhantes? Cite outras situações em que você pôde perceber o importante resultado da sua atuação profissional na vida desses alunos.

2-No que este resultado está relacionado com o fato de a prática coral ser em um projeto social?

3-Você atuou (ou ainda atua) como regente de coral em escolas que atendiam alunos de classe social mais alta. Pode nos citar as principais diferenças entre uma realidade e a outra?

4-Quais as maiores dificuldades inerentes na prática do canto coral? (muda vocal, escolha de repertório, ensaios, afinação, timidez).

5-No que ou em quem, sua atuação em projetos sociais está fundamentada? De onde vem seu referencial teórico? Há alguém em quem você se espelhou para iniciar seu trabalho?

APÊNDICE C – Carta de Cessão**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Neida Reis de Andrade, estado civil Solteira, carteira de identidade número 1047748941, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas bem como o uso do meu nome para **Fernanda Junges**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

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


