



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À EXPRESSÃO CRIATIVA EM MÚSICA:
um estudo de caso na Casa Pequeno Davi

João Pessoa
2018

QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À EXPRESSÃO CRIATIVA EM MÚSICA: um
estudo de caso na Casa Pequeno Davi

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Música, área de concentração Educação Musical, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

João Pessoa
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A524c Amorim, Quézia Priscila de Barros Silva.
DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À EXPRESSÃO CRIATIVA EM
MÚSICA: um estudo de caso na Casa Pequeno Davi / Quézia
Priscila de Barros Silva Amorim. - João Pessoa, 2018.
145 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA / PPGM.

1. Educação musical. 2. Terceiro setor. 3. Construção
de sentidos. 4. Expressão criativa. I. Almeida,
Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: **“Da Construção de sentidos à Expressão Criativa em Música: um estudo de caso na Casa Pequeno Davi”.**

Mestrando(a): **Quézia Priscila de Barros Silva Amorim**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Cristiane Almeida

Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida

Presidente/UFPE

Fábio Henrique Ribeiro

Dr. Fábio Henrique Ribeiro

Membro Interno do Programa/UFPB

P *Viviane Beineke*

Dr.^a Viviane Beineke

Membro Externo ao programa/UDESC

João Pessoa, 30 de Julho de 2018

*“Obras de arte fazem regras, mas as regras não
fazem obras de arte”
(Claude Debussy)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de toda ciência, sabedoria e conhecimento, maestro de minha própria trajetória de vida e de música.

Ao meu marido, Daniel Amorim e filha, Zoe Amorim, por serem parte dessa conquista, com tamanho desprendimento, apoio, carinho e compreensão demonstrado.

Aos meus pais, Ezequias Silva e Abilene Silva, por não terem poupado esforços para que eu concluísse minha graduação em música, bem como minha irmã, Keila Silva, pelo constante apoio emocional.

À minha orientadora, Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, pela sensibilidade, paciência e assertividade demonstrada em todo o processo de desenvolvimento dessa produção textual.

Aos professores membros da banca de qualificação, Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz e Dra. Juciane Araldi Beltrame, pelos pertinentes apontamentos e aos membros da banca examinadora de defesa, Dra. Viviane Beineke e Dr. Fábio Henrique Ribeiro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, pelas contribuições imprescindíveis para a constituição estrutural e epistemológica da dissertação.

À Casa Pequeno Davi, que me proporcionou um ambiente favorável para a realização deste estudo.

Aos professores protagonistas da pesquisa, pelo compartilhamento de experiências e amizade desenvolvida durante o período de observação de campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, por ter me acolhido como aluna.

Aos colegas de curso, pelas contribuições e amizade.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Aos amigos, Jorge Barro, Denise Barro e Séfora Mota pela hospedagem nos meus primeiros dias em João Pessoa.

Aos amigos Klesia Garcia e Matheus Barros (primo), pelo incentivo à participação no processo seletivo do referido programa.

RESUMO

Esta dissertação se constitui em uma investigação qualitativa em educação musical e estabelece como campo empírico uma ONG situada no contexto urbano da cidade de João Pessoa - PB, designando como sujeitos os professores das oficinas de música ofertadas pela instituição. Através de um estudo de caso do tipo etnográfico, busquei compreender a rede de significados e valores que orientam as práticas educativo-musicais observadas e suas relações na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. O estudo conta com o aporte teórico das representações sociais (MOSCOVICI, 1995; 2005) e do *habitus* (BOURDIEU, 1983; 2001), este último, incorporado à discussão com base em perspectivas encontradas no trabalho de Pamela Burnard (2012). Outras contribuições bibliográficas emergem de aspectos relativos à educação musical no terceiro setor, colaborando para a reflexão de questões pertinentes ao tema, dentre as quais destaco a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado. Os resultados mostram que os sujeitos constroem a rede de significados e valores que orientam suas práticas educativas a partir de suas respectivas trajetórias de vida musical, como contribuintes para a formação do *habitus* do músico, somado ao *habitus* institucional (e outros *habitus*) e às representações sociais construídas no próprio campo local. Essas dinâmicas favorecem a construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa, ora como constructo de uma prática socialmente engendrada, ora como consequência espontânea de agrupamentos diversos.

Palavras-chave: Educação musical. Terceiro setor. Construção de sentidos. Expressão criativa.

ABSTRACT

This dissertation constitutes a qualitative research in musical education and establishes as an empirical field an NGO located in the urban context of the city of João Pessoa - PB, designating as subjects the teachers of the music workshops offered by the institution. Through an ethnographic case study, I sought to understand the network meanings and values that guide the observed educational-musical practices and their relationships in the construction of an environment favorable to creative musical expression. The study is based on the theoretical contributions of the French sociologist Pierre Bourdieu (Moscovici, 1995; 2005) and the habitus of the French sociologist Pierre Bourdieu (1983, 2001), which is incorporated into the discussion based on perspectives found in the work of Pamela Burnard (2012). Other bibliographic contributions emerge from aspects related to musical education in the third sector, collaborating to the reflection of issues pertinent to the theme, among which I highlight the purpose of the educational-musical work offered. The results show that the subjects construct the network of meanings and values that guide their educational practices from their respective musical life trajectories, as contributors to the musician's habitus formation, in addition to the institutional habitus (and other habitus) and representations in the local countryside. These dynamics favor the construction of an environment favorable to creative musical expression, sometimes as a construct of a socially engendered practice, or as the spontaneous consequence of diverse groupings.

Keywords: Music Education. Third Sector. Sense Building. Creative Expression.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Práticas educativo-musicais observadas na CPD.....	51
Quadro 2	- Percurso Metodológico	56
Quadro 3	- Abreviações para citação de material transcrito	68
Quadro 4	- Sobre música: representações sociais na CPD.....	92
Quadro 5	- Sobre música: atribuições simbólicas dos professores	97
Quadro 6	- Resumo: trajetória musical dos professores	99
Quadro 7	- Descrição sintética das práticas educativo-musicais na CPD.....	106
Quadro 8	- Sobre criatividade musical: descrição sintética dos depoimentos dos sujeitos	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	16
2.1 Sobre educação musical no terceiro setor	16
2.1.1 Formação musical para formação humana	22
2.1.2 Contextos e acessos socialmente diferenciado	27
2.2 Sobre os processos de significação e criatividade musical	31
2.2.1 A teoria das representações sociais	36
2.2.2 Criatividade musical no contexto da prática social	41
3 PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 Instrumentos de coleta de dados	50
3.1 Forma de tratamento e análise dos dados coletados	54
3.3 Procedimentos éticos	56
4 CENÁRIO, PRÁTICAS E SEUS PROTAGONISTAS	61
4.1 Sobre o campo	61
4.2 Sobre práticas e sujeitos	65
4.2.1 Oficina de percussão (P1)	69
4.2.2 Oficina de metais (P2)	73
4.2.3 Aula de música (P3)	81
5 REDE DE SIGNIFICADOS E VALORES MUSICAIS COMPARTILHADOS NO CAMPO LOCAL	86
5.1 Sobre música	88
5.1.1 O que é música? Perspectivas e trajetória musical do sujeito professor	94
5.1.2 Concepções e práticas educativo-musicais na CPD	100
5.2 Sobre criatividade musical	107
5.2.1 Oficina de percussão: o “brincar” como prática musical criativa	110
5.2.2 Construção de elementos simbólicos nas falas do P2.	114
5.2.3 Criatividade, protagonismo e autonomia: perspectivas do P3	117
5.2.4 Síntese das concepções e práticas criativas dos sujeitos da pesquisa	119
5.2 Sobre a finalidade do trabalho educativo ofertado	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	137

APÊNDICE A	144
ANEXO A	145

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas em educação musical ampliaram seus objetos de estudo, abordando processos e práticas desenvolvidas por diferentes sociedades e culturas, reconhecendo, assim, a multiplicidade dos espaços de atuação do educador musical. Tal ampliação permite o surgimento de trabalhos envolvendo situações de ensino e aprendizagem musical fora dos contextos tradicionalmente investigados, compreendendo a complexidade do fenômeno musical e suas múltiplas manifestações na sociedade. As situações de ensino que emergem desses novos contextos indicam novas discussões, sugerem novas abordagens e evocam novos protagonistas.

O reconhecimento da multiplicidade de espaços educativos em música vem despertando crescente interesse investigativo sobre as relações de ensino e aprendizagem musical em contextos extraescolares. Afinal, os processos e práticas educativas em música não se encontram restritos à experiência escolar, mas podem ser, também, verificados em vivências não formais, ligadas a diferentes processos e práticas culturais. No Brasil, a educação musical não formal encontra-se cada vez mais configurada à realidade de projetos sociais, voltados para as camadas mais pobres da população. Projetos esses que, tanto podem ser desenvolvidos através de políticas públicas, quanto por iniciativas privadas, ou ainda, provenientes do terceiro setor¹.

Meu interesse pelo terceiro setor partiu da própria experiência como participante de ações sociais, promovidas por uma organização sem fins lucrativos, entre os anos de 2013 e 2015. Neste período, participei de viagens a cidades e povoados em situação de extrema pobreza, nos estados do Maranhão e Piauí. Percebi nas comunidades visitadas, a receptividade e o envolvimento dos moradores locais nos trabalhos desenvolvidos pelos colaboradores e voluntários dos projetos. Percebi também a dificuldade em se definir abordagens metodológicas e critérios para organização de objetivos e finalidades, diante dos múltiplos desafios e oportunidades gerados pela complexidade dos contextos.

Na última experiência vivenciada na cidade de Marajá do Sena – MA, a organização reuniu profissionais de diversas áreas, a fim de prestar serviços de orientação jurídica, saúde da família, realização de exames preventivos, atividades esportivas e oficinas

¹ O primeiro setor corresponde ao setor público (conjunto das organizações e propriedades urbanas e rurais pertencentes ao Estado), o segundo setor, ao setor privado (conjunto das empresas particulares e propriedades urbanas e rurais pertencentes a pessoas físicas ou jurídicas e fora do controle do Estado), já o terceiro setor compreende as organizações sem fins lucrativos, organizadas pela sociedade civil (TENÓRIO, 1999).

de artes. Desde então, a questão do ensino de música em contextos de vulnerabilidade social passou a fazer parte do meu campo de interesse, considerando, inicialmente, os desafios, práticas e desdobramentos de um trabalho educativo-musical com função social. Mais tarde, delimitei o foco nos processos de ensino e aprendizagem musical, reconhecendo a complexidade e multiplicidade dos diferentes espaços que representam o terceiro setor, compreendendo-o como um campo em expansão para a atuação do educador musical.

Paralelamente ao interesse pela educação musical no terceiro setor, a questão da criatividade sempre esteve presente na minha trajetória de vida musical, quer em trabalhos composicionais, performáticos ou pedagógicos desenvolvidos ao longo dos últimos vinte anos de atividade profissional em música. Diante da proximidade com o tema, a ideia de incorporar a criatividade musical como objeto de estudo permitiu a ampliação do universo temático da pesquisa, abrindo um leque de problematizações referentes às práticas criativas de músicos, professores e alunos de música.

Não fosse a delimitação do foco investigativo, a questão da criatividade musical poderia ser facilmente incorporada a quaisquer outras manifestações do fenômeno musical, em diferentes práticas e contextos. No entanto, e dentro dos limites da pesquisa, optei por selecionar uma ONG ou projeto de inclusão social, no intuito de investigar as relações de ensino e aprendizagem musical, com ênfase nos processos e práticas criativas.

Durante o percurso bibliográfico, foi possível verificar que boa parte das pesquisas em educação musical que contemplam a questão da criatividade, priorizam a prática escolar, enquanto outros espaços permanecem como campos emergentes para a exploração do tema. Do mesmo modo, autores que abordam questões pertinentes ao trabalho educativo-musical desenvolvido em ONGs e projetos sociais no Brasil, raramente contemplam os processos e práticas criativas em música.

Assim, além da aproximação pessoal com os temas centrais deste trabalho, foi possível justificar a relevância deste estudo para o campo da educação musical, a partir da compreensão do terceiro setor como um campo emergente para o desenvolvimento de uma experiência musical criativa. A partir desta premissa, todas as demais contribuições bibliográficas utilizadas para a estruturação do campo teórico da dissertação, corroboram no sentido de compreender a construção de sentidos e significados musicais que impulsionam práticas criativas em música, trazendo como contexto o universo das ONGs e projetos de inserção social.

Delimitado o foco central do estudo, passei para a etapa de escolha do campo empírico. Após algumas tentativas frustradas, foi selecionada uma ONG situada no contexto

urbano da cidade de João Pessoa – PB, a saber, a Casa Pequeno Davi (CPD), que atua desde 1985 no atendimento a crianças e adolescente em situação de risco ou vulnerabilidade social. Dentre outras atividades, a instituição desenvolve oficinas profissionalizantes e atividades pedagógicas, incluindo práticas esportivas, musicais e artísticas, com ênfase na formação humana e cidadania (CASA PEQUENO DAVI, 2017).

Os três professores dos cursos e oficinas de música ofertados pela ONG aceitaram participar desta pesquisa, o que me permitiu uma visão mais abrangente do trabalho musical desenvolvido na instituição. A CPD oferece aulas de música de segunda à sexta-feira nos períodos matutino e vespertino, onde são ministrados cursos de flauta doce, oficina de metais, oficina de percussão e aula de música (esta última corresponde a uma atividade semelhante à prática de conjunto – com bateria, contrabaixo elétrico, percussão, teclado, violões e voz).

Meu objetivo inicial era compreender as relações entre as propostas e práticas educativo-musicais na CPD e o desenvolvimento dos processos de significação e criatividade musical dos alunos, partindo de algumas questões construídas ainda no projeto de pesquisa: quem são, e como pensam os educadores musicais da CPD a respeito de suas próprias práticas educativas; de que maneira essas práticas podem estar (ou não), comprometidas com a expressão criativa dos alunos; como esses alunos constroem a rede de significados que impulsionam o fazer musical criativo.

A partir de tais questionamentos, foi construído um problema de pesquisa preliminar, a saber, como as propostas e práticas educativo-musicais da CPD se relacionam com o desenvolvimento dos processos de significação e criatividade musical dos alunos? Essa proposta inicial estabelecia como sujeitos os professores e alunos dos cursos e oficinas de música ofertados pela ONG e se propunha a: conhecer o perfil profissional e a formação musical dos educadores atuantes; identificar os pressupostos metodológicos das propostas e práticas educativo-musicais; descrever os processos de significação musical dos alunos; relacionar a prática docente ao desenvolvimento de uma experiência musical criativa.

Contudo, ao longo das observações de campo, verifiquei a inviabilidade de materialização de dados dos processos de significação musical dos alunos, diante das diferentes trajetórias musicais (e de vida) trazidas por cada indivíduo participante das oficinas observadas. Julguei, portanto, necessário delimitar um pouco mais o problema de pesquisa, no intuito de obter categorias mais tangíveis para análise teórico-metodológica das situações investigadas.

Mantendo o foco na construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, redirecionei o olhar para o sujeito professor, sua trajetória de

vida musical, bem como o caráter simbólico e representacional atribuído à música, na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Essa delimitação mostrou-se mais adequada ao percurso investigativo, trazendo duas questões norteadoras de pesquisa: Como os professores de música da CPD constroem a rede de significados e valores que orientam suas práticas educativas? Se (e como) essas práticas favorecem o desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos?

Assim, este trabalho buscou compreender a rede de significados e valores que orientam práticas educativo-musicais na CPD e suas relações na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Para isso, fez-se necessário conhecer o perfil profissional e a trajetória musical do educador atuante; analisar a rede de significados e valores que orientam suas práticas educativas; relacionar a prática docente à construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Dentre os possíveis desdobramentos, a perspectiva é que os dados obtidos possam contribuir para a ampliação do tema, resultando em futuras construções de propostas metodológicas que objetivem uma vivência musical criativa em ONGs e projetos de inclusão social.

As contribuições bibliográficas que fundamentam as bases epistemológicas desta investigação, articulam concepções de autores das áreas de educação, educação musical, etnomusicologia, sociologia e psicologia social. Aqui, a significativa discussão sobre educação musical no terceiro setor é associada à interlocução de trabalhos que abordam a construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, na medida em que essa dinâmica passa a ser observada dentro de um contexto de vulnerabilidade social.

O aporte teórico das representações sociais (MOSCOVICI, 1995; 2015) constitui um referencial fundamental para a compreensão do caráter simbólico e representacional presente nas negociações de sentidos e significados musicais em um determinado grupo social. Nesta pesquisa, o enfoque das representações sociais de música é justificado pela atribuição simbólica de significados e valores que os indivíduos e grupos conferem à música, bem como a influência que esses processos exercem sobre o fazer musical criativo.

As reflexões sobre criatividade musical são norteadas, sobretudo, pelo trabalho de Pamela Burnard (2012) que, dentre outras contribuições, traz concepção de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu para refletir sobre os centros disposicionais das criatividades musicais. Essa concepção auxilia na compreensão de estruturas que engendram posições sociais em música, contemplando, junto a outros aspectos, o porquê da valorização de certas práticas sobre outras.

Ciente do caráter distintivo das abordagens, alinho o corpo teórico deste estudo a partir da compreensão da prática musical como prática social, observando uma série de fatores que fazem do fenômeno musical, um fenômeno das relações humanas, impossível de ser dissociado de seus aspectos históricos, estéticos, políticos, socioculturais e psicossociais. Tais relações se consolidam em redes de significados representados no, e pelo, convívio social, considerando a linearidade (recorte temporal) e a transversalidade (compartilhamento) das experiências musicais vivenciadas.

A estrutura da dissertação é subdividida em quatro capítulos. O primeiro corresponde à seção bibliográfica, que alinha as contribuições teóricas que fundamentam os temas centrais da pesquisa. O campo teórico deste estudo é didaticamente organizado em dois eixos temáticos. O primeiro trata da educação musical no terceiro setor, cujas reflexões decorrem de pesquisas que discutem temas relativos ao trabalho educativo-musical desenvolvido no contexto das ONGs e projetos sociais. O segundo eixo aborda a construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, a partir de reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical em diferentes práticas e contextos.

O segundo capítulo compreende o percurso metodológico, incluindo as descrições dos procedimentos, instrumentos e princípios que nortearam a realização do trabalho de campo. Dentre os inúmeros métodos qualitativos, optei pela realização de um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). A modalidade admite como instrumentos de coleta de dados a técnica de observação participante, ancorada pelas entrevistas semiestruturadas. Como forma de tratamento das verbalizações advindas das entrevistas, utilizei a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979), de acordo com critérios relativos aos referenciais teóricos da pesquisa.

A descrição dos dados empíricos integra o terceiro capítulo, que apresenta aspectos relativos ao contexto, sujeitos e situações vivenciadas durante o período de observação local. O relato inclui trechos dos registros em diário de campo ou oriundos das verbalizações das entrevistas com os protagonistas da pesquisa, finalizando, assim, o percurso de investigação de campo. A construção textual nesta etapa considerou o referencial teórico, objetivo central do estudo e os princípios éticos adotados para a proteção do cenário e seus protagonistas, evidenciando cenas, diálogos e perspectivas que contribuem para o caráter analítico da pesquisa.

O quarto e último capítulo traz a análise dos dados coletados, aproximando as bases epistemológicas e contribuições bibliográficas que fundamentam a pesquisa, das práticas cotidianas observadas em campo, bem como das perspectivas de seus respectivos

sujeitos protagonistas. Aqui, os aspectos que emergem ao longo dos capítulos anteriores se inter cruzam na amálgama da compreensão da rede de significados e valores que orientam práticas musicais criativas na CPD. As reflexões são orientadas por duas concepções teóricas distintas, porém, complementares para o foco central do estudo: as representações sociais e o *habitus*. Os resultados obtidos apontam para as considerações finais da dissertação, que apresenta a relevância dos temas abordados para o campo da educação musical, indicando caminhos para discussões futuras.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

2.1 Sobre educação musical no terceiro setor

Inúmeros trabalhos em educação musical vêm rediscutindo o campo conceitual tecnicista, positivista e eurocêntrico do ensino de música, transcendendo para a valorização do sentido sociocultural de experiências musicais vivenciadas em múltiplos espaços e contextos. A ampliação dos objetos de estudo da pesquisa em música contribui para o reconhecimento da multiplicidade de práticas e sujeitos que integram diferentes dimensões do processo educativo. Afinal, a aprendizagem musical não se encontra restrita ao espaço escolar, mas pode ser verificada em vivências não formais, ligadas a diferentes processos e práticas culturais.

Com base nas definições de educação formal, não formal e informal (LIBÂNEO, 2010), as atividades educativas que ocorrem no terceiro setor encontram-se configuradas aos processos não formais de ensino, por se tratarem de “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2010, p. 89). A educação musical não formal, portanto, abrange projetos intencionais e organizados de ensino-aprendizagem musical, ainda que não submetidos à legislação educacional, is como atividades musicais desenvolvidas por ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, igrejas, cursos livres de música, dentre outros (OLIVEIRA, 2000; 2003).

No contexto brasileiro, é impossível desconectar a educação musical não formal do âmbito do terceiro setor, este último, representado pelo não governamental e não lucrativo, sendo este, no entanto, organizado, independente, mobilizando particularmente a dimensão voluntária do comportamento das pessoas (FERNANDES, 1994).

[...] pode-se dizer que o "terceiro setor" é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (FERNANDES, 1997, p. 27).

O termo ONG no Brasil está mais associado a um tipo particular de organização, aqui surgida no início da década de 1970, no âmbito do sistema internacional de cooperação para o desenvolvimento, numa época de exacerbados embates ideológicos globais que

resultaram numa ênfase na dimensão política das ações. O universo temático atual das ONGs considera como campo de atuação os Direitos de Terceira Geração; Áreas Sociais Básicas; Grupos Sociais Clássicos no atendimento da assistência social; Área da Cultura; Grupos Vulneráveis e causas sociais. Na Área da Cultura estão inseridos os projetos de música, dança, literatura, pintura, escultura, teatro e comunicações, diversidades culturais, defesa e preservação do patrimônio histórico e artístico dos povos (FERNANDES, 1997; GOHN, 2010a; 2010b).

As ONGs também realizam pesquisas empíricas iniciais sobre determinados movimentos sociais, a fim de desenvolver seus projetos de inclusão em contextos de vulnerabilidade social. Considerando a contingência de crianças, jovens e adolescentes em situação de desvantagem social no Brasil (e na América Latina), como um retrato dos acessos socialmente diferenciados às estruturas e oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, lazer e cultura, a definição de vulnerabilidade social é aqui compreendida como:

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (AMBRAMOVAY, 2002, p. 29).

Dentre os trabalhos que abordam a educação musical no terceiro setor, apresento um diálogo que pretende situar algumas questões pertinentes ao tema. Apesar dos diferentes enfoques, metodologias, contribuições e desdobramentos, o ponto comum entre os autores desse recorte bibliográfico é a análise de processos e práticas educativo-musicais desenvolvidas em ONGs e projetos de inclusão social, compreendendo o terceiro setor como um amplo e complexo espaço de atuação profissional para o educador musical.

Independentemente dos posicionamentos dos autores quanto aos entornos da educação musical no terceiro setor, fato é que as ONGs e os projetos sociais são considerados uma significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais e se encontram em processo de plena expansão quantitativa. Assim, a análise e interpretação dos dados das pesquisas utilizadas nesse recorte bibliográfico apontam para uma compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais, cujas reflexões se voltam para o caráter qualitativo das experiências musicais vivenciadas.

Alguns trabalhos selecionados para esta seção trazem experiências que cumprem funções de caráter social através do desenvolvimento da prática musical. A pesquisa de Hikiji (2006a; 2006b), por exemplo, aborda instituições que promovem o ensino musical e artístico

como forma de intervenção social, contribuindo para a compreensão das relações entre os programas públicos de formação musical e seu impacto no cotidiano de jovens de baixa renda. A autora considera o reconhecimento da arte “como um elemento fundamental de intervenção social nos projetos de arte-educação na atual agenda relativa à infância e juventude no país” (HIKIJ, 2006a, p. 81). Na mesma perspectiva, Cançado (2006) contempla um determinado contexto de vulnerabilidade social, a saber, um programa sociocultural de educação musical desenvolvido com crianças e adolescentes da periferia de Belo Horizonte. Dentre outros aspectos, o trabalho contribui para a ampliação da discussão sobre a democratização da experiência musical, através de uma abordagem holística e interdisciplinar, integrando a música a outras artes.

Ainda no contexto do caráter sociocultural das experiências musicais vivenciadas no terceiro setor, Kleber (2014) aborda práticas musicais desenvolvidas em duas ONGs, a Associação Meninos do Morumbi (São Paulo) e o Projeto Villa-Lobinhos (Rio de Janeiro). Os objetivos da investigação encontram-se inseridos no campo sociocultural da educação musical, buscando compreender o que, de que forma, por que, e com quem os jovens dos referidos contextos aprendem música e como essa aprendizagem musical incide no processo de transformação sociocultural dos indivíduos e grupos sociais aos quais pertencem.

A autora considera as ONGs como “espaços socioeducativos-musicais historicamente construídos, capazes de produzir novos conhecimentos de diversas naturezas” e aborda o processo pedagógico-musical como “um fenômeno social dinamizado por pluricontextos sobrepostos e concomitantes” (KLEBER, 2014, p. 28). Os resultados da análise revelam que as atividades musicais desenvolvidas em ONGs se apresentam como fator potencialmente favorável para transformação social de indivíduos e grupos, sobretudo, se considerados os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos.

A análise e interpretação de vários aspectos levantados por este estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo. As ONGs vêm se apresentando como uma significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais, em plena expansão quantitativa, devido às características que permitem a elas uma grande mobilidade de diferentes ordens, mas asseguram a base institucional. Cabe atentarmos e contribuirmos para a ascensão de patamares qualitativos (KLEBER, 2014, p. 269).

Nesse ponto da discussão, surgem questões relativas ao perfil, formação e atuação profissional do sujeito educador e suas implicações com o caráter qualitativo das experiências vivenciadas em ONGs e projetos de inclusão social através da música. De acordo com Del

Ben (2003), a multiplicidade de espaços de atuação profissional constitui uma das particularidades da formação do professor de música. Esse aspecto vem sendo refletido em alguns trabalhos publicados nos últimos anos e aponta para o tema da educação musical não formal e suas relações com o processo de formação de professores de música em cursos de licenciatura.

Tal questão é ampliada nos trabalhos de Almeida (2005a; 2005b), que analisa o ensino de música inserido em projetos sociais, identificando a formação e concepções dos profissionais atuantes, através de um survey de pequeno porte realizado em 19 oficinas de música do projeto de Descentralização (Secretaria Municipal de Cultura – Prefeitura de Porto Alegre). Dentre outras contribuições, a autora observa que poucos projetos sociais contam com a participação de professores licenciados em música. Na maioria das vezes, essa formação não é exigida e “poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor” (ALMEIDA, 2005, p. 84).

De acordo com Kater (2004), o perfil do educador atuante em ONGs e projetos sociais tem sido, comumente, associado a uma formação insipiente.

Os responsáveis pelas aulas e atividades musicais, sendo muitas vezes voluntários, por um lado, e, por outro, quase sempre “monitores”, “assistentes”, “bolsistas” ou “oficineiros” investidos da função de educar musicalmente – com rara presença de “educadores musicais” de fato –, demonstram, em sua maioria, formação musical bastante modesta do ponto de vista teórico e criativo (KATER, 2004, p. 49)

Dentre as inúmeras contribuições oriundas do trabalho de Kater (2004), trago como relevantes para essa discussão dois exemplos de situações comumente encontradas em projetos sociais com música. A primeira diz respeito a instituições que realizam testes de aptidão musical para o ingresso de seus alunos, dentre um grupo de interessados inscritos. Os critérios seletivos podem envolver habilidades técnicas, experiências prévias, ou ainda que os candidatos demonstrem capacidade pessoal de socialização e adaptação. Esse tipo de prática visa filtrar os indivíduos “mais qualificados” para o processo educativo em música, mantendo o foco nos resultados públicos de forte impacto e na abertura de frentes profissionalizantes aos sujeitos beneficiados.

A segunda situação pode ser encontrada em projetos que oportunizam a participação de toda a comunidade, sem triagem de competências prévias, integrando indivíduos com diferentes histórias de vida (e de música), organização familiar, social e limitações diversas (econômicas, intelectuais, físicas, emocionais, afetivas, situações de abandono, inadequação, etc). Aqui, os desafios encontram-se mais relacionados ao plano

comportamental dos alunos, onde o educador precisa lidar com os reflexos das particularidades trazidas pelos sujeitos (dispersão, timidez, desmotivação, autoinvalidamento, postergação, agitação, impaciência, desconfiança, agressividade, dentre outros). Tais dificuldades podem gerar problemas de concepção, formulação de metas e desempenho da proposta, tanto na relação de ensino-aprendizagem musical, quanto no funcionamento do grupo.

Essas duas situações refletem a preocupação para com a natureza das experiências musicais vivenciadas em ONGs e projetos sociais. Nesse sentido, o trabalho de Penna, Barros e Mello (2012) apresenta reflexões desenvolvidas a partir de estudos de caso que analisaram práticas musicais desenvolvidas em uma ONG e em dois núcleos de um projeto social no contexto urbano da cidade de João Pessoa. A descrição das práticas evidencia o desequilíbrio entre os objetivos sociais e musicais, sinalizando, assim, a necessidade de se considerar com cuidado a diversidade das experiências existentes.

Considerando que o primeiro caso representa uma espécie de contradição diante da proposição aparentemente inclusiva do trabalho educativo ofertado, trata-se de uma proposta que privilegia apenas uma pequena parcela de indivíduos selecionados de acordo com valores da tradição erudita.

É claro que uma ONG pode eleger seus próprios objetivos, quaisquer que sejam. No entanto, acreditamos ser uma distorção pretender que é uma ação de “inclusão social” atender por ano a nove crianças que se destacam por mérito – e configuram claramente uma minoria e uma exceção. Esse atendimento diferenciado certamente pode ter outras justificativas, mas o alcance social diz respeito, sem dúvida, ao estabelecimento de prioridades e ao atendimento de necessidades de grupos mais amplos (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74).

Nesse tipo de caso, costuma-se atribuir à música erudita, uma espécie de função redentora, onde os sujeitos beneficiados podem, finalmente, ter acesso à “boa música” ou “boa arte”, ignorando suas vivências cotidianas. Essa visão da educação musical enquanto promessa de antídoto imediato para os problemas sociais do seu público alvo, costuma não atentar para a violência simbólica² que o discurso civilizatório da “salvação pela arte ocidental” possa representar sobre a diversidade de hábitos culturais de comunidades contempladas por programas públicos ou privados de inclusão (ou profissionalização) através da música.

² Em sua forma inicial, a “violência simbólica” é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida (CATANI et al., 2017, p. 360).

O discurso civilizatório da “salvação pela arte ocidental” é ancorado em conceitos discursivos que perpassam os mais diversos espaços e meios: salas de aula, materiais didáticos, mídias e redes sociais, entre outros, atribuindo maior importância a estilos musicais que passam pelo registro escrito, considerados como eruditos, diferentes da música popular ou de outras manifestações tradicionais brasileiras. Muitas vezes a argumentação tenta se respaldar em elementos técnicos da teoria musical ocidental, supostamente objetivos, neutros e universais, cujo domínio aferiria aos detentores destes conhecimentos a capacidade de lidar com qualquer outro contexto musical. A defesa discursiva desses conceitos ainda é bastante usada por muitos profissionais da área de música, assim perpetuando uma visão unilateral de cultura, contrária à noção de diversidade [...] (LÜHNING, 2013, p. 41).

Do lado oposto, encontram-se propostas onde o ensino de música é reduzido à função de ocupar o tempo livre de crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social. Esse tipo de prática evidencia a diluição dos objetivos propriamente musicais, sinalizando a importância da busca do equilíbrio entre as funções do trabalho educativo ofertado. Entretanto, para atuar no terceiro setor, um educador necessita, dentre outros aspectos: compreender a estrutura de funcionamento da instituição; apresentar facilidade para lidar com a flexibilidade de horários, objetivos e metas de trabalho; pensar o planejamento de acordo com a missão da instituição contratante (OLIVEIRA, 2003).

Deste modo, a busca do equilíbrio entre os objetivos educacionais e institucionais culmina na questão da finalidade do trabalho ofertado. Nesse sentido, a principal contribuição do trabalho de Kater (2004) para este estudo, corrobora no sentido de discutir a finalidade da realização de um trabalho educativo musical junto a projetos sociais. O autor reflete a educação musical como portadora da dupla função de desenvolver a musicalidade e a formação musical, enquanto contribui para a formação humana, através da música, considerando que cada profissão carrega consigo a responsabilidade e o compromisso de atuar na sociedade, mantendo a expectativa de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação (KATER, 2004, p. 46).

Dada a relevância do tema para este trabalho, as próximas seções refletem a questão da finalidade da realização de um trabalho educativo-musical, contemplando aspectos organizados didaticamente em dois subtópicos: formação musical para formação humana;

contextos e acessos socialmente diferenciados. Longe de delimitar a questão, tampouco reduzi-la ao âmbito do terceiro setor, busquei aproximá-la a perspectivas de autores que discutem temas relativos à educação (e educação musical) enquanto processo de formação humana. Dentre outras contribuições, os referidos trabalhos corroboram para a ampliação de termos amplamente utilizados (embora superficialmente empregados) em discursos de causas sociais e educacionais.

2.1.1 Formação musical para formação humana

Como aspecto que emerge da discussão sobre educação musical no terceiro setor, essa seção reflete a questão da formação musical, enquanto processo de formação humana. A relevância do tema parte das reflexões de Kater (2004), quanto à finalidade da realização de um trabalho educativo musical junto a projetos sociais. O autor acredita que, dentre outras funções, a educação musical pode favorecer modalidades de compreensão do indivíduo sobre música e sobre o mundo. Nesse sentido, a educação musical constitui um valioso recurso educativo, capaz de promover processos de conhecimento e de autoconhecimento, propiciando uma visão mais ampla e criativa da realidade.

Considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico” mas, essencialmente, desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isto que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam. Redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. E é justamente a intensificação da percepção (no micro ou macrouniverso), a atenção ativada, que nomeamos consciência [...] Por esta razão é sempre útil revisitar a memória pela qual fomos criados, a fim de refletir mais criticamente sobre as representações que fazemos hoje de nós e do que nos cerca, conhecendo as referências que nos intermedeiam dos fatos e das pessoas, descobrindo as sutilezas de funcionamento dos mecanismos que agem em nós quando atuamos, também, profissionalmente (KATER, 2004, p. 45).

Tal concepção reforça a ideia de que o processo formador transcende a relação tecnicista do ensino de música (código e matéria, por exemplo). Trata-se, portanto, de “um esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado” (KATER, 2004, p. 45), onde o educador musical tem a oportunidade de contribuir para a conscientização do sujeito sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

Abrindo o leque para o âmbito educacional, a discussão se aprofunda na reflexão do conceito essencial da educação, enquanto processo integral de formação humana

(RODRIGUES, 2001). Ou seja, o próprio conceito de educação e sua relação orgânica com a cidadania (no sentido usual do termo), erguendo outras bases de argumentação, a partir das quais, o conceito de cidadania adquire novos contornos teóricos e práticos.

A cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Estes conteúdos são condições para a cidadania, e fundamentos para a Ética. Eles constituem, por seu lado, a base sobre a qual serão erguidos os pilares da moderna sociedade de direitos no mundo ocidental. Será em torno de tais conteúdos que as ideias de democracia, de responsabilidade civil, de direitos individuais, de dever do poder público etc., serão construídas ao longo da história da civilização ocidental (RODRIGUES, 2001, p. 238).

É comum no contexto educativo das ONGs e projetos sociais, a ênfase na formação humana e cidadã. Os termos podem ser encontrados tanto nos estatutos quanto na fala cotidiana de professores, coordenadores e colaboradores dos trabalhos desenvolvidos. Contudo, faz-se necessário ampliar as concepções de senso comum a respeito da educação e cidadania, conduzido a discussão para o “labirinto conceitual” (RODRIGUES, 2001, p. 236) que se ergue quando se estabelece a relação entre os dois termos.

De acordo com o autor, as relações entre as práticas educativas e a necessidade de formação do sujeito cidadão, culminam no desenvolvimento de uma consciência ética, reconhecendo que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui apenas parte do processo educativo, mas não representa sua totalidade. Nessa perspectiva, a educação constitui o caminho para a preparação e integração plena do sujeito à vida política, social, individual e coletiva, já que cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura.

A ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Essa perspectiva tem como objetivo denunciar e, até certo ponto, romper com os limites aos quais o projeto social e cultural da educação mantém-se aprisionado, levantando novos questionamentos e auxiliando na construção de um significado mais radical e rigoroso, tanto para a educação quanto para o que se deve entender por cidadania. Os resultados podem ser percebidos na perspectiva da ampliação do campo conceitual da educação e formação

humana; educação e formação do sujeito ético; educação e autonomia; educação e liberdade; educação *versus* escolarização.

A partir de então, surge uma série de desdobramentos que tratam da ação educativa e o exercício da cidadania, como os aspectos relativos à finalidade da educação; as atribuições e papéis do educador; os fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade para a formação ética; a amplitude do conceito de educação, que transcende ao da escolarização; os conteúdos e diretrizes para o processo formativo.

A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador (RODRIGUES, 2001, p. 243).

No âmbito da educação musical, as reflexões acerca de um ensino de música que contemple a formação musical para a formação humana, incorpora a diversidade como eixo norteador de concepções e práticas educativas (QUEIROZ, 2015). Sob o enfoque da contemporaneidade, o autor provoca a problematização de modelos hegemônicos enraizados no sistema de ensino formal de música. Muitas vezes esse ensino impede que a música seja enxergada como um fenômeno complexo que, enquanto cultura, expressa uma vasta teia de significados que dão sentido à vida humana.

A abordagem evidencia as perspectivas interculturais, como mais próximas do ideal de formação em música na contemporaneidade. A educação musical intercultural estaria, portanto, alinhada à “busca de uma sociedade mais humana, tecida em uma pluralidade de estratégias que permitam articular políticas de igualdade com políticas de diversidade” (QUEIROZ, 2015, p. 204). A discussão parte para uma ideia de renovação ou reinvenção da educação musical, fazendo necessário o rompimento com certos preconceitos, a fim de que seja possível atentar para a riqueza dos parâmetros estéticos e culturais que configuram as múltiplas expressões vinculadas a diferentes dimensões da cultura.

A reflexão aponta para a necessidade de desconstrução e transformações das bases epistemológicas e práticas consolidadas na educação musical. A partir dessa desconstrução, seria possível vislumbrar uma educação musical para a vida, com mudanças significativas na forma de criação, interpretação, percepção, vivência, circulação e aprendizado musical, que busque e valorize a diversidade. A compreensão e incorporação de tal complexidade à prática

educativa constitui um desafio, já que impele o olhar para além da superfície do “eu” (ou “nós”), a fim de que nos seja possível a percepção do “outro” e a transformação de nós mesmos.

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical (QUEIROZ, 2015, p. 198).

Esse “nós”, pode ser compreendido no sentido de identidade coletiva que influencia poderosamente a identidade individual das experiências musicais vivenciadas (BOWMAN, 2007). O autor identifica a face desse “nós”, enquanto educadores musicais, compreendendo desde a variedade de habilidades, disposições e preocupações, até a necessidade de ampliação do leque desse “nós”, a fim de torná-lo mais inclusivo.

De modo provocador, Bowman (2007) reafirma sua convicção de música, como construção, ação e fenômeno invariavelmente social, apontando para a crise de identidade do educador musical diante da sua identidade como músico, dada a concepção de uma musicalidade que inclua uma dimensão social essencial comprometida com uma prática socialmente justa. Para o autor, a identidade do educador musical convencional, criada e sustentada por imperativos sistemas de práticas sociais institucionais, encontra-se tão fortemente ligada aos mesmos modos de pensar, atuar, escolher, que sua contingência se torna praticamente imperceptível.

A partir de então, surge uma série de questionamentos a respeito de nossas exclusões musicais, que não deixam de ser exclusões de pessoas, já que, no intuito de reivindicar o *status* profissional como educadores de música, criamos estações fronteiriças e territórios marginalizados. Esse conjunto de suposições sobre a natureza e valor da música encontra-se enraizado em hábitos que, de tão internalizados, delimitam nossa percepção de música e de nós mesmos.

Assim, o “nós”, criado pela introdução e preocupação com a equidade e justiça social para a educação musical, pode ser considerado um “nós” em crise, já que a tradicional concepção de música pela música sobrepõe as preocupações estéticas e artísticas sobre todas

as demais, silenciando ou ignorando as vozes (músicas, práticas, manifestações) dos excluídos da educação musical. Talvez, uma das provocações mais incisivas de Bowman neste ensaio, seja afirmar que “enquanto o rosto da educação musical permanecer branco, de classe média, musicalmente profissional (etc.), a justiça social continuará sendo uma das promessas não cumpridas da educação musical” (BOWMAN, 2007, p.122)³.

Considerando uma significativa discussão relacionada ao tratamento equitativo e justo na educação de alunos com diferentes origens culturais, e os vários aspectos ligados às práticas pedagógicas dos professores, Sands (2007) aborda o tema da equidade e justiça social no programa de formação de professores de música. O foco deste estudo está nos resultados do quanto os termos “justiça social” e “equidade” são aplicados como ideais que direcionam as decisões curriculares, independentemente da origem racial, étnica ou socioeconômica dos alunos que habitam o espaço educativo.

Esses ideais não consideram especificamente (ou principalmente) o benefício de certos grupos, mas informam metas e decisões que afetam a educação e a experiência de todos os alunos. A autora se concentra no aspecto curricular desta discussão, ou seja, o currículo específico usado para educar e preparar os dirigentes/diretores/pensadores de educação musical e seu potencial impacto nas decisões subsequentemente feitas por esses indivíduos, uma vez que eles estão na posição de planejar e projetar os seus próprios programas de educação musical.

Embora o foco curricular não contemple todas as questões de equidade e justiça social na formação do educador musical, essa perspectiva já fornece um amplo espaço crítico para a discussão do tema. Dentre outras contribuições, a autora sugere um diálogo mais aberto com os próprios alunos, no intuito de perceber as desigualdades que os currículos geralmente incorporam, bem como compreender os contextos históricos, os valores subjacentes e as estruturas de poder que criam e sustentam tais desigualdades.

Conforme abordado até aqui, as reflexões concernentes à finalidade da realização de um trabalho educativo em música culminam na questão da formação musical para a formação humana. As diferentes perspectivas que compõem a discussão trazem a complexidade e relevância do tema para este estudo, uma vez que a ênfase na formação humana e cidadã é recorrentemente argumentada pelos sujeitos da pesquisa e faz parte dos objetivos da instituição investigada.

³ *As long as the face of music education remains white, middle class, musically-professional, and the like, social justice will remain one of music education's unfulfilled promises* (BOWMAN, 2007, p. 122).

2.1.2 Contextos e acessos socialmente diferenciados

De acordo com as contribuições dos autores citados na seção anterior, a questão da formação musical enquanto processo de formação humana parece ser um pouco mais profunda do que uma simples mudança de conteúdos e/ou repertório. Ela evoca aspectos históricos, estéticos, sociais e curriculares que influenciam concepções e práticas desenvolvidas nos múltiplos espaços educativos em música.

Assim, faz-se necessário abordar a questão da equivalência dos processos e práticas educativas em música, sob a ótica dos contextos e acessos socialmente diferenciados. Nessa perspectiva, o ensino de música ainda pode ser considerado excludente e elitista, onde boa parte da sociedade permanece alheia a uma crítica da realidade musical (e social) em que se encontra, com poucas condições de romper com padrões estéticos sustentados por modelos hegemônicos.

Na realidade, apenas uma pequena parcela da população tem acesso à educação musical. E, quando isso ocorre, boa parte dos trabalhos ofertados se mostra comprometida apenas com o desenvolvimento dos indivíduos que, de alguma maneira, conseguiram adquirir certa competência prévia para o aprendizado formal. Esse tipo de prática contribui para a manutenção da estrutura de classes, legitimando o acesso socialmente diferenciado à apreensão e expressão musical e artística.

Considerando que a aspiração à prática cultural varia como a prática cultural e que a “necessidade cultural” reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação; considerando também que, nesta matéria, a concretização da intenção depende de sua existência, temos o direito de concluir que ela só existe se vier a se concretizar. O que é raro não são os objetos, mas a propensão em consumi-los, ou seja, a “necessidade cultural” que, diferentemente das “necessidades básicas”, é produto da educação: daí, segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a “necessidade cultural” e, ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 69).

De acordo com Bozon (2000), a hierarquia na legitimidade das práticas musicais constitui um recorte de uma hierarquia social mais ampla. As manifestações, associações ou produções consideradas menos legítimas no plano cultural de uma determinada sociedade, buscam sua legitimação através do contato com associações da mesma natureza, com o objetivo de obter certo reconhecimento local. As mais prestigiadas tendem a manter seu *status* de legitimação através dos benefícios de poderes locais, com atividades mais raras e fortemente valorizadas, deixando claro o desejo de serem distinguidas das demais, como arte

“mais valorosa”, “mais musical”, “mais artística”, “mais adequada” para a apreciação e ensino.

O contato entre dois grupos, duas associações locais relativamente próximas pela sua prática ou por seu recrutamento social pode se estabelecer de duas formas, em princípio exclusivas: uma relação bastante equilibrada de rivalidade ou de distância (cada um dos dois grupos construindo uma imagem negativa e caricatural dos membros do outro para se valorizarem), ou bem, uma relação inegável de imitação ou de identificação (um dos dois servindo de ponto de referência; inacessível aos membros do outro). Assim, se explicam estes julgamentos de valor e estas reputações que são creditadas às associações das quais não se faz parte: tal associação é formada de alcoólicos, aquela outra é chamada de burguesa, a terceira é um pouco *boy-scout*, a quarta faz barulho. O caráter simultaneamente concreto e lapidar dos julgamentos enunciados traduz, por vezes, a proximidade no espaço e vontade social de guardar (marcar) suas distâncias, situações características dos agentes inscritos num campo local (BOZON, 2000, p. 171).

Ou seja, as relações entre grupos e classes podem ser rigorosamente distintas pelo ideal do “consumo legítimo” das “obras legítimas”, a partir do ponto de vista propriamente estético sobre objetos já constituídos esteticamente, permitindo a classificação das obras musicais como “vulgares” ou “puras”. Ao contrário do que usualmente se diz sobre a universalidade da música, e seu “poder unificador” de todas as sociedades, culturas e classes sociais, “a música é o lugar por excelência da diferenciação, pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam” (BOZON, 2000, p.147).

Desta forma é possível relacionar as competências que interferem na formação do gosto e produção musical, a partir das estruturas de classes sociais, que correspondem aos estilos de vida de um determinado grupo ou contexto de práticas e/ou ensinos. Tais relações podem ser observadas em diferentes dimensões: quer nos discursos sobre música, ou sobre o que pode ser considerado musical (ou não musical); quer nas posições ocupadas por músicos (instrumentistas, compositores, professores de música, alunos, pesquisadores) e apreciadores do fenômeno musical; quer nas disputas pela proeminência de determinados gêneros (ou certas características estilísticas de subgêneros, períodos, etc.) sobre outros.

É preciso, assim, ter presente no espírito o fato de que, ainda que se manifeste como universal, a disposição estética se enraíza nas condições de existência particulares e de que ela constitui uma dimensão, a mais rara, a mais distintiva, a mais distinguida, de um estilo de vida, para compreender que só se pode descrever a relação que as diferentes classes mantêm com a obra de arte ou, mais exatamente, a relação entre as classes sociais com respeito à obra de arte na linguagem [...] Relação de força, indiscutivelmente, mas tão desigual que tem poucas chances de aparecer enquanto tal mesmo para aqueles que, na sua relação com a arte ou com os artistas – essa forma irreconhecível de luta de classes – defendem, obscuramente, sua arte de viver

(BOURDIEU, 1983, p. 121).

A ideia ocidental das “grandes performances” das “grandes obras” dos “grandes compositores”, persiste como uma ideologia historicamente representada, que se traduz numa ilusória visão do artista como um gênio, um mestre, um mito. Essa concepção celebra uma sagrada e mitificada ação formal de composição, separada da prática social. Contudo, a condição necessária para que um indivíduo possa sair da posição passiva de receptor e passe a dominar os esquemas de expressão, é justamente o rompimento desse divisor social entre criadores e expectadores. Esse desafio se faz presente em discussões, reavaliações e esforços para a democratização de uma educação musical e artística comprometida com a experiência criativa (PENNA, 2015, p. 22-49).

Dominar os esquemas de expressão é uma condição necessária para superar a passividade de receptor, rompendo o divisor social entre expectadores e criadores, que destina a estes últimos a faculdade de produzir, de divergir, e inovar, e àqueles a conformidade, dentro do mesmo jogo social que reserva a arte e a cultura para uma minoria. Por outro lado, recriar a própria música é um meio de possuí-la ativamente, ou mesmo criticá-la (PENNA, 2015, p. 48).

Considerando a música como um fenômeno histórico e social, sua compreensão se baseia num padrão culturalmente compartilhado para a organização de sons dentro de uma linguagem artística. Esse padrão é socialmente construído, e também, socialmente apreendido, quer pela vivência, quer pelo contato cotidiano, ou mesmo pela familiarização, ou ainda através das relações de ensino-aprendizagem musical. O desenvolvimento dessas competências pode ser observado em contextos escolares, em atividades populares reconhecidas socialmente ou ainda pelas próprias experiências espontâneas ou informais dos indivíduos e grupos.

Com base no conceito de musicalização como um processo educacional orientado (PENNA, 2015), musicalizar visa promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, na qual a música é o material para um processo formativo que reflete o indivíduo como sujeito social, dirigindo-o ao pleno desenvolvimento de sua apreensão e expressão artística. Cabe também à musicalização o papel de “levar o aluno a expressar-se criativamente através dos instrumentos sonoros” (PENNA, 2015, p. 48), expressão que confirma os mecanismos da competência musical adquirida no processo educativo.

Para que um indivíduo seja capaz de expressar-se criativamente, é necessário que os instrumentos de percepção sejam desenvolvidos, a fim de que o sujeito se torne sensível à

música, compreenda-a e perceba o material sonoro/musical como significativo. Deste modo, a sensibilidade ao fenômeno musical não está condicionada a uma questão mística ou inata, mas pode ser construída através de processos conscientes ou inconscientes de significação que permitem que o sujeito reaja ao estímulo musical.

Semelhantemente, as posições sociais em música não são apenas resultado de atributos pessoais, tais como esforço, empatia ou mérito acadêmico. Em vez disso, deve-se considerar o treinamento cultural investido na sensibilização do indivíduo, quer no âmbito familiar, quer nas práticas cotidianas ou educativas, considerando certos privilégios sociais que permitem o acesso às obras culturais e artísticas.

Assim, refletir sobre a democratização de uma educação musical comprometida com a criatividade implica em repensar a função do sujeito educador, enquanto mediador dos processos e práticas significativas em música. Esse parece ser um caminho promissor para uma experiência musical criativa, que considera a rede de significados e valores atribuídos à música por indivíduos pertencentes a um determinado grupo social ou contexto de práticas ou ensino.

Trata-se, portanto, de romper com certos limites e preconceitos que impedem a fluidez de um trabalho integral de formação. Nesse processo, o indivíduo tem oportunidade de representar sua própria história de vida e de música, identificando-se enquanto ser autônomo e criativo, durante todas as etapas do percurso formativo. Trata-se também de um desafio, mas ao mesmo tempo, uma oportunidade de vivenciar novas experiências que fazem das relações de ensino-aprendizagem musical, um rico e dinâmico processo de negociação de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música.

2.2 Sobre os processos de significação e criatividade musical

Os processos de significação e criatividade musical podem ser analisados a partir do comportamento humano e suas interações com o fenômeno musical e a prática cultural: posições, gostos, preferências, comportamento, papéis, produções culturais, organização e vida musical. As reflexões concernentes às concepções metodológicas e estéticas do trabalho musical desenvolvido em diferentes contextos demandam uma compreensão mais profunda da rede de significados que impulsionam o fazer musical criativo. A construção de sentidos musicais passa por processos de representações constituídas historicamente e compartilhadas socialmente, considerando a atribuição simbólica e os valores que os indivíduos e grupos conferem à música, bem como a influência que a estrutura de classes sociais exerce sobre o

fazer produzido (ARROYO, 2000; 2002; BOZON, 2000; BOURDIEU, 1983; 2001; 2008; BOURDIEU; DARBEL, 2003; KRAEMER, 2000).

Essa análise da produção musical como prática cultural busca compreender a constituição social e cultural nas hierarquias e processos de identidade que distinguem a prática musical em diferentes contextos.

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade apreendidas na sua interação com outros. A identidade coletiva pode ser entendida como um conjunto de referenciais que regem os inter-relacionamentos dos integrantes de uma sociedade ou como o complexo de referenciais que diferenciam o grupo e seus componentes dos “outros”, grupos e seus membros, que compõem o restante da sociedade (NASCIMENTO, 2003, p. 31).

A complexidade e pluralidade dos diferentes contextos onde as práticas educativo-musicais ocorrem, evocam a compreensão das dimensões filosófica, antropológica, pedagógica, sociológica, histórica, estética, psicológica e musicológica do conhecimento pedagógico-musical (KRAEMER, 2000). Dentro da dimensão sociológica, o comportamento humano e suas posições, capacidades de percepções, julgamentos e expressões musicais, encontram-se diretamente relacionados ao contexto social e ao significado atribuído à música na construção da identidade cultural de indivíduos, instituições e grupos.

Aqui pertencem os problemas de posições e preferências relacionadas à música, do comportamento no tempo livre e no trabalho, dos comportamentos de papéis dos indivíduos em grupos bem como as produções culturais e as formas de organização da vida musical (KRAEMER, 2000, p. 57).

Os papéis dos processos e ações musicais encontram-se inseridos em sistemas de encenação ou dissimulação da identidade social e coletiva. A descrição desses sistemas vai além das fronteiras composicionais ou de repertório, adentrando na investigação dos estilos de vida e de sociabilidade que organizam a prática musical como prática social. Ou seja, os processos de socialização aos quais são organizadas as instituições e formas de ensino, profissões, grupos por faixa etária, meios e condições socioculturais e econômicas, bem como o próprio manejo dos objetos musicais e os significados que lhes são atribuídos.

Nesse sentido, abordagens mais contemporâneas em educação musical têm apontado para questões significativas nas relações entre as músicas, seus ensinamentos e os valores

e códigos particulares de cada grupo ou cultura.

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos com esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia no intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino musical (QUEIROZ, 2004, p. 102).

A partir do interesse da etnomusicologia por valores veiculados pela música numa determinada sociedade, bem como os laços que o indivíduo estabelece entre a música e sua vivência, surge a questão da significação musical (NATTIEZ, 2004). A ideia de contexto ganha certa densidade, através de uma clara sinalização da impossibilidade de se tratar o fenômeno fora das condições de produção do fazer e da interpretação do que já foi feito. Isso não significa que a música seja reduzida ao mero reflexo das condições socioculturais às quais os indivíduos e grupos estão inseridos, mas que a experiência musical está investida de representações que lhe conferem sentido. Dentro da dimensão sociológica, a preocupação não é como o indivíduo conhece, mas como o indivíduo dentro do grupo ou como o próprio grupo chega ao conhecimento.

Paralelamente, a psicologia quer compreender qual é o processo psíquico do conhecimento. É neste contexto que a psicologia social fornece uma espécie de síntese, através do conceito de representações sociais, introduzido por Serge Moscovici há cerca de 40 anos. Desde então, a teoria das representações sociais tornou-se um dos principais expoentes da psicologia social contemporânea. As representações sociais podem ser, assim, compreendidas, como uma “forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (MOSCOVICI, 2005, p.16).

Em linhas gerais, o fenômeno das representações sociais está ligado aos processos sociais e sua implicação com as diferenças na sociedade.

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. [...] O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário

social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

Aqueles que não receberam da família ou da escola os instrumentos de percepção necessários para as interpretações das obras culturais e artísticas, tomam empréstimos da experiência cotidiana, através de significações primárias. Neste caso, as negociações de significados dos fenômenos perceptivos são mediadas por processos simbólicos e representacionais, analisados, aqui, sob o enfoque das representações sociais de música.

A partir dessa abordagem, é possível compreender os processos de sistematização do saber, em negociações que se estabelecem dentro dos auditórios, grupos sociais ou reflexivos, já que os professores buscam conhecer os seus diversos públicos, seus gostos e objetos que os mesmos definem como musicais. Essas relações determinam e reproduzem teorias e práticas da ação e do comportamento humano diante da sistematização dos fenômenos perceptivos presentes nos processos de negociação de significados da música.

A consciência de tal conjuntura busca favorecer as modalidades de compreensão das diferentes dimensões que impulsionam o fazer musical criativo, considerando a atribuição simbólica de significados e valores que os indivíduos e grupos conferem à música. Dentro dessa perspectiva, o contexto da criatividade musical se torna uma fonte de significativas representações de objetos e ações que emergem da experiência histórica de um grupo social situado em um determinado tempo e contexto.

As atividades humanas, como a música por exemplo, encontram no próprio ser humano e na sua própria história de negociação de sentidos, sua razão de existir. Cada período (ou cultura) organiza seu conjunto de representações artísticas de acordo com um sistema próprio de classificação instituído, encontrando nas obras, analogias e distinções inimagináveis fora daquilo que os sistemas de classificação disponíveis lhes permitem. A competência da percepção musical e artística se define, portanto, a partir do conhecimento prévio de princípios que permitem situar representações que classifiquem as indicações e propriedades estilísticas que compõem o universo da arte em questão.

A maneira como os músicos se engajam com tradições locais e globais do fazer musical envolvem novos processos criativos, que forjam continuidades com o passado ao mesmo tempo que se expandem para um novo vocabulário. À exemplo da civilização europeia, que num determinado período da história consolida a música tonal, estabelecendo regras para sua manipulação com base no sistema temperado, outros grupos constantemente

criam seus próprios modelos distintos para a organização e uso do material sonoro. Assim, a contingência cultural que age como uma condição aplicável para o processo criativo, constitui um percurso gradual de mudanças das diversificações dos padrões musicais fornecidos pelas tradições, em constante movimento com as práticas criativas que impulsionam inovações e redirecionamentos.

O código artístico, como sistema dos princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente construído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos (e, de forma mais geral, dos bens culturais em determinada sociedade, em determinado momento do tempo, não depende das vontades, nem das consciências individuais, além de impor-se aos indivíduos singulares, quase sempre sem seu conhecimento, definindo as distinções que eles podem operar e as que lhes escapam (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 75).

Ou seja, assim como ocorre aos processos de significação, os princípios norteadores do trabalho criativo devem ser analisados em seus contextos e tempos específicos, a partir dos significados que as pessoas atribuem às obras, de acordo com as diferentes posições que ocupam no espaço social. Para isso, é preciso, primeiramente, reconhecer que as construções humanas são produto da cultura e, conseqüentemente, variam de tempo em tempo e de um lugar para outro. Desta forma, a dinâmica dos processos de significação e criatividade musical pode ser compreendida como produto de representações histórica e socialmente construídas.

A partir dessa argumentação, os processos de significação e criatividade musical apresentam um caráter indissociável, em virtude da constatação de sua interdependência, tanto do ponto de vista histórico, quando sociológico. Contudo, faz-se necessário uma subdivisão didática das categorias, dada as distinções dos referenciais conceituais adotados para a compreensão dos processos significativos e criativos em música.

Assim, a estrutura do segundo eixo teórico deste trabalho é subdividida em duas seções. A primeira apresenta a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1995; 2015) e suas implicações para o campo da educação e educação musical. Dentre outras contribuições, essa seção situa o enfoque das representações sociais de música, relacionando-o ao tema central da pesquisa. A segunda seção discute a criatividade musical no contexto da prática social. Os trabalhos de Burnard (2012) e Beineke (2009; 2011; 2015) constituem significativas referências para o tema, abordando a expressão musical criativa e suas relações com as dinâmicas na sociedade e/ou práticas de ensino.

As reflexões de Burnard (2012) auxiliam na ampliação do conceito de criatividade musical, considerando suas múltiplas manifestações em múltiplos espaços e contextos. Para este trabalho, consideramos as lentes da autora sobre a concepção de *habitus*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, na análise dos centros disposicionais das criatividades musicais. No âmbito da educação musical, as perspectivas de Beineke (2009; 2011; 2015) atentam para o papel do professor na construção das relações em sala de aula e nas dinâmicas do ensino criativo.

2.2.1 A teoria das representações sociais

O romeno de origem judaica, Serge Moscovici, foi o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea, a partir da publicação de uma obra intitulada: *A Psicanálise, sua imagem e seu público*⁴, no início da década de 1960. A obra alcançou proporções intercontinentais, consolidando a teoria tanto no campo da psicologia social, quanto a partir de interações com pesquisas de outras áreas de conhecimento, dentre as quais, a educação.

O fenômeno (como assim prefere chamar o próprio Moscovici) das representações sociais está ligado aos processos sociais e sua implicação com as diferenças na sociedade. Tratam-se de fenômenos específicos, que necessitam ser descritos e explicados e encontram-se relacionados com uma forma particular de compreender e comunicar. Possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer ao grupo e se apresentam como uma espécie de rede de ideias, metáforas ou imagens interligadas, de certo modo, livremente. É por esse motivo que são consideradas fenômenos, por serem mais voláteis, mais fluidas que teorias.

Em síntese, as representações sociais constituem significados que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções mentais elaboradas mediante a atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação social, que servem de orientação para seus comportamentos e ações (MACHADO, 2013, p. 18)

A ideia das representações sociais parte do conceito de representações coletivas, do sociólogo francês Émile Durkheim. Embora o próprio Moscovici reconheça essa proximidade e ancestralidade, a abordagem das representações sociais diferencia-se por reforçar a impossibilidade de dissociação do sujeito e objeto, ampliando, assim o conceito de

⁴ *La Psychanalyse, son image et son public*

representações coletivas. Durkheim (1975) apresenta uma concepção mais estática, preocupando-se mais com o caráter coletivo do que com os processos dinâmicos ou mesmo com o conteúdo dessas representações. Ele estabelece uma distinção entre representação individual e coletiva, considerando que as produções sociais não dependem dos sujeitos individuais nas relações de produção e reprodução, referindo-se a uma classe geral de ideias e crenças.

O conceito de representações coletivas compõe o quadro teórico analisado por Durkheim na relação indivíduo–sociedade. Ele foi o verdadeiro criador do conceito, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados. Em suas conclusões, as representações coletivas são produções sociais, que, além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda se impõem aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As representações coletivas afiguram-se, portanto, como fatos sociais, não sendo falsas ou verdadeiras, corretas ou incorretas. Elas são a forma como a coletividade humana, em cada tempo e em cada lugar, entende o mundo em que vive e expressa esse entendimento (RÊSES SILVA, 2003, p. 191).

Enquanto Durkheim enxerga as representações coletivas como “formas estáveis de compreensão coletiva com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2015, p. 15), Moscovici conduz seu olhar para a exploração da variação e da diversidade dos processos que geram uma heterogeneidade de representações, tanto na criação da realidade quanto do senso comum. As representações são, portanto, sociais por constituírem estilos de vida e formas de comunicação entre pessoas. É por isso que ele faz questão de enfatizar a distinção do termo “social” do termo “coletivo”. (MOSCOVICI, 2015, p. 15-49).

Assim, o principal diferencial da abordagem moscoviciano é que os indivíduos deixam de ser considerados meros processadores de informações, ideologias ou crenças coletivas, passando a ser apresentados como pensadores ativos, que criam e comunicam representações específicas para os problemas que surgem nas incontáveis situações do cotidiano. A hipótese central da proposta de Moscovici se sustenta na ideia de que as representações sociais se desenvolvem no intuito de tornar o não familiar em familiar, através de dois processos simultâneos: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem seria o processo de incorporação do aspecto não familiar (algo estranho, perturbador, que intriga) em familiar, comparando-o com um paradigma de uma categoria próxima, “apropriada” ao pensamento. Ancorar é classificar, mas não se trata de uma operação lógica de análise de proporções das características de um objeto novo em

relação ao paradigma anterior (SÁ, 1993). Trata-se de um processo dinâmico, na medida em que “determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Essa classificação ocorre por meio da escolha de um dos paradigmas estocados na memória, comparando-o com o objeto em processo de representação, estabelecendo com ele uma relação positiva ou negativa.

O que Moscovici quer expressar com a proposição – “transformar algo não familiar em familiar” – é que, nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. São novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções de fatos políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não-familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla (RÊSES SILVA, 2003, p. 195).

Já a objetivação compreende o processo de tornar concreta a ideia de um objeto por meio de uma figura, ou seja, materializar a abstração, naturalizá-la. Enquanto a ancoragem classifica, rotula e denomina, a objetivação retira conceitos e imagens, para reuni-los e reproduzi-los no mundo exterior, a fim de tornar “as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2015, p. 78). O processo de objetivação compreende três etapas: a primeira é a da descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; a segunda corresponde à formação de um núcleo figurativo (estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual); a terceira diz respeito à naturalização, quando essas imagens são transformadas em elementos da realidade (SPINK, 1993).

A objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam (FRANCO, 2013, p. 172).

É difícil determinar a ordem desses processos, por se tratarem de duas faces sobrepostas da representação social, dificultando, assim, sua dissecação (MACHADO, 2013, p. 19). Jodelet⁵ (1990) relaciona dialeticamente a ancoragem à objetivação, articulando três funções básicas da representação, sendo a primeira a função cognitiva de integração da

⁵ Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 65).

novidade, a segunda, a função de interpretação da realidade e a terceira, a função de orientação das condutas e das relações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 67).

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura da realidade e, por "generalização funcional", referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 67).

A abrangência da teoria de Moscovici permite sua adaptação aos inúmeros campos investigativos das ciências. Nas ciências sociais e humanas, a abordagem das representações sociais surge no final da década de 1970, em meio à uma crise paradigmática sobre o modo de produção do conhecimento científico. No campo da educação, a presença da teoria se inicia ainda na década de 1980, sendo Gilly (2001) um dos pioneiros a destacar as representações sociais como importantes para a compreensão dos processos educativos (MACHADO, 2013, p. 5-8).

No Brasil, Alves-Mazzotti (1994; 2008) se consolida como uma importante referência na valorização da abordagem para a compreensão do fenômeno educativo no país. A autora aponta o estudo das representações sociais como um caminho promissor para a investigação de processos educativos, na medida em que confere a construção e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados na classificação de pessoas e grupos, bem como na interpretação dos acontecimentos da realidade cotidiana.

A adoção das representações sociais oferece uma amplitude de possibilidades investigativas no campo da educação, sobretudo, pelo fato da abordagem considerar a interdependência entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, permitindo explicar determinadas práticas educativas. Tal interdependência é percebida na medida em que são identificadas as representações de professores e alunos em relação a um determinado objeto, em um determinado contexto (CRUSOÉ, 2004).

Pesquisas recentes em educação sugerem articulações com o estudo das representações sociais, considerando a utilidade da abordagem na compreensão tanto da perspectiva dos objetos do conhecimento quanto dos mecanismos psicossociais do processo educativo.

O crescente número de pesquisas que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais no campo educacional é decorrente de fatores que não podem ser vistos de forma isolada. Inicialmente, a adesão à teoria pelos pesquisadores deveu-se à crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como um método infalível de compreensão da realidade, até então predominante na pesquisa de campo. Na atualidade, a teoria em foco está consolidada nesse campo, pois torna possível compreender os conhecimentos e os saberes que foram interiorizados pelos sujeitos e, também, interpretar a complexidade de sua construção. Convém ressaltar, ainda, o seu componente prático, pois as representações sociais dos sujeitos orientam suas ações e suas práticas (MACHADO, 2013, p. 24-25).

No âmbito da pedagogia musical, a compreensão dos objetos musicais como objetos de representações sociais permite a análise das criações musicais numa perspectiva mais complexa, integrando elementos históricos, sociológicos, culturais, psicológicos e até mesmo físicos que interferem nas interações entre os sujeitos e as músicas. Os integrantes de um determinado grupo social percebem os fenômenos musicais como objetos dessas representações, atribuindo-lhes significados e elaborando regras e conceitos que justificam suas percepções e comportamentos (DUARTE, 2002; 2004; DUARTE; MAZZOTTI, 2006).

De acordo com os autores, as reflexões a respeito sobre o que é adequado ou não adequado, mais musical ou menos musical nas práticas desenvolvidas, constituem inferências socialmente construídas, que provavelmente conduzirão aos princípios e finalidades da formação musical do aluno. A discussão sobre o que é propriamente musical para um determinado grupo social justifica a qualidade e o valor atribuído aos objetos musicais, que são na verdade, objetos de representação social.

Passamos, a partir dessa abordagem, a entender a educação musical como um “campo de provas” das representações que os professores e alunos têm da música, as quais são, para eles, verdadeiras teorias musicais. Esse sistema de significados orienta o trabalho de tornar-se ou tornar alguém musical, de apresentar as qualidades mais ou menos “musicais” de determinados atos ou eventos. A sistematização de um saber é tarefa do professor em negociação direta ou indireta com os alunos e outros professores (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1.290).

Além das perspectivas de Duarte (2012) e Duarte e Mazzotti (2006), os trabalhos de Arroyo (1999; 2000; 2002) constituem referências importantes para a compreensão do fenômeno das representações sociais e suas relações com a prática musical em contextos socialmente diferenciados de ensino e aprendizagem musical. A autora compreende as representações sociais como “uma forma de saber conceitual e prático, construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais” (ARROYO, 2000, p. 15). Essas representações são observadas em diferentes cenários, refletindo a necessidade de se repensar

“concepções e práticas, ainda fortemente eurocêntricas, que vêm norteando o campo da Educação Musical” (ARROYO, 1999, p.352).

As contribuições dos trabalhos reforçam a ideia de que as negociações de significados dos fenômenos musicais são mediadas por processos simbólicos e representacionais. Assim, o enfoque das representações sociais de música é justificado nesta pesquisa a partir da atribuição simbólica de significados e valores que os indivíduos e grupos conferem à música, bem como a influência que esses processos exercem sobre o fazer musical criativo.

2.2.2 Criatividade musical no contexto da prática social

Assim como os diversos campos da criatividade humana, a criatividade musical está inserida no contexto da prática social, que envolve as relações dos indivíduos, instituições e grupos. Dessa forma, a compreensão da multiplicidade das criatividades musicais avança no sentido de identificar suas características distintivas, bem como entender as concepções que fundamentam a interpretação e performance como resultados das mediações de práticas sociais e temporais. Com base na investigação de práticas criativas de músicos, professores e alunos de música, Pamela Burnard (2012) reflete sobre a ampliação do conceito de criatividade musical, considerando seu significado, suas manifestações múltiplas e a forma como ela é mobilizada na prática de um grupo social.

De acordo com Burnard (2012), as criatividades musicais compreendem as estruturas relacionais de conceitos, com métodos para relacioná-los ao mundo empírico e atores posicionados em contextos sociais e históricos específicos. Elas também manifestam múltiplas formas de autoria e modalidades de mediação. Tratam-se, portanto, de construções de produção e consumo musical e como eles operam entre e através dos gêneros.

Para a autora, o trabalho de Pierre Bourdieu fornece um contexto favorável para a exploração da natureza das criatividades em música e suas orientações em diferentes tipos de prática, já que a argumentação de Bourdieu considera que indivíduos pertencentes a diferentes locais sociais são socializados de forma diferente. Essa socialização proporciona às crianças (e mais tarde aos adultos), uma sensação do que é confortável ou o que é natural (o *habitus*). Essas experiências também moldam a quantidade e as formas de recursos (o capital), que os indivíduos herdam e se baseiam em vários arranjos institucionais (campos) do mundo social.

Sob essa ótica, o *habitus* e o capital fornecem o caminho de entendimento para o conjunto de posições ocupadas por músicos em diversas configurações (tais como o

conhecimento musical, experiências e oportunidades), determinando as múltiplas redes que formam a criatividade musical, os locais onde elas surgem e como podem ser identificadas como manifestações práticas. Todos esses aspectos trazem uma perspectiva interessante sobre a criatividade musical como prática, ou prática como *locus* da criatividade musical.

Este modelo ajuda a distanciar o "o que" e o "como" da criatividade musical das ideologias dominantes e na crença mítica do culto do gênio⁶. A partir de então, é possível compreender que as ações e efeitos da criatividade não são expressões discretas da vontade individual, mas sim, resultados das práticas sociais e temporais. Quer como produtores criativos, quer como consumidores criativos de música, quer por meios tradicionais ou tecnológicos, todos trabalham com mediações sociais entre artistas e públicos, ouvintes e fontes sonoras, músicos e instrumentos, compositores e editores, regentes e orquestras, ações e locais, instituições sociais e culturais.

Observa-se, aqui, a correspondência entre os espaços das posições sociais resultantes do *habitus* que engendra práticas “sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas” (BOURDIEU, 1983, p. 83). Ao reconhecer a complexidade das relações entre os músicos, os grupos sociais aos quais estão inseridos e as instituições locais de ensino musical, é possível articular o significado de uma influência institucional, além do impacto direto dos antecedentes familiares (desde as experiências musicais da primeira infância até as escolhas familiares de instituições de ensino que assegurem o acesso a *habitus* institucionais particulares).

Desta forma, o *habitus* do músico, o *habitus* do grupo e o *habitus* institucional constituem os centros disposicionais das criatividades musicais. O *habitus*, “sistemas de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (BOURDIEU, 1983, p. 82), gera o capital criativo que, ao lado do capital social e capital cultural, constituem as vantagens e desvantagens que compõem a dinâmica da sociedade.

Habitus é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, que foi recuperada e trabalhada depois dos anos 60 por Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva de agentes, sem com isso retroceder ao intelectualismo simbólico passando pela teoria da ação racional. A noção tem um papel central no esforço levado a cabo durante uma vida inteira por

⁶ Ver SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 109-118, 2014.

Bourdieu [...] para construir uma “economia das práticas generalizada” capaz de substituir a economia, historizando e, por aí, pluralizando as categorias que esta última toma como invariantes (tais como interesse, capital, mercado e racionalidade) e especificando quer as condições sociais da emergência dos atores econômicos e sistemas de troca, quer o modo concreto como estes se encontram, se propulsionam ou se contrariam uns aos outros (CATANI et al., 2017, p. 213).

O *habitus* de um músico é adquirido na família como o produto de experiências da primeira infância, juntamente com a escolaridade. O *habitus* do músico, em termos do que alguns sociólogos descrevem como a “especialização” ou “cultivo” da consciência e o domínio reconhecido de uma técnica, é apoiado por valores e discursos do campo social geral, a lógica específica do campo e a própria história do campo musical. Ele fornece uma disposição geral, dentro da qual práticas criativas e narrativas se exteriorizam como descrições sutis, que envolvem um leque de possibilidades inscritas no campo e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (BURNARD, 2012, p. 219-267).

Ao contrário da teoria da ação racional que mostra os contextos culturais, o conceito de *habitus* enfatiza a influência duradoura de uma variedade de contextos, familiares, grupos de convivência, institucionais e culturais de classe, e sua influência sutil, muitas vezes indireta, mas ainda dominante nas escolhas. Ele apresenta o poder de expectativas implícitas e tácitas, respostas afetivas, além de aspectos do capital cultural, como a confiança e o direito (BURNARD, 2012, p. 267).⁷

Embora este estudo atente mais especificamente para o recorte da obra de Burnard (2012) que trata das contribuições de Pierre Bourdieu para a análise dos centros disposicionais das criatividades musicais, faz-se necessário esclarecer que sua análise se baseia, sobretudo, no modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1999), no intuito de compreender os fatores sociais e culturais que interagem no desenvolvimento da formação e expressão musical criativa.

O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1999) trata de três dimensões da criatividade: o domínio, o campo e o indivíduo. O teórico assume a posição de que a criatividade significa a capacidade de adicionar algo novo à cultura e deve ser observada como um constructo cultural. Ou seja, as forças e as instituições culturais produzem formas profundamente enraizadas, que não só estão ligadas a domínios autorizados, mas também

⁷ Unlike rational action theory which underplays cultural contexts, the concept of *habitus* emphasizes the enduring influence of a range of contexts, familial, peer group, institutional and class cultural, and their subtle, often indirect, but still pervasive influence on choices. It foregrounds the power of implicit and tacit expectations, affective responses, along with aspects of cultural capital, such as confidence and entitlement. (BURNARD, 2012, p. 267).

estão ligadas à maneira como as criatividades são representadas por diferentes culturas ou sistemas culturais.

Embora Burnard (2012) considere a noção de campo de Bourdieu muito mais ampla que a de Csikszentmihalyi (tendo em vista que Bourdieu está interessado no poder dos indivíduos para definir não só o que constitui uma atividade altamente valorizada, mas também nas razões pelas quais as práticas particulares são mais valorizadas do que outras), este último sugere a importância de estudar as estratégias que os indivíduos utilizam para manter ou melhorar sua posição social. Sendo a música um domínio, com regras e práticas que envolvem uma interação entre sistemas de símbolos que emergem e são influenciados pelo sistema social (campo), os estudantes (indivíduos) têm o direito de escolher as variações que serão preservadas nesse domínio.

Nesse sentido, os trabalhos de Viviane Beineke (2009; 2011; 2015) constituem importantes referências para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem criativa em música. A autora revê o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi, a partir de pesquisas e questionamentos da educação musical sobre as concepções e práticas criativas de crianças em situação de aprendizagem musical, considerando as ideias de música das crianças (domínio), a comunidade em sala de aula (campo) e as contribuições individuais e coletivas (indivíduo).

O modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi parte da ideia de que, em vez de tentar definir a criatividade é necessário observar onde ela está, com a finalidade de compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura. De acordo com essa proposição, a criatividade pode ser observada somente na inter-relação de um sistema composto por três elementos: o *domínio*, o *campo* e o *indivíduo*. Segundo esse modelo, o conhecimento em algum domínio é indispensável para que um indivíduo possa ser criativo, dominando o conjunto de regras que caracteriza o domínio em particular no qual ele atua. O segundo fator é o campo, que envolve os especialistas em determinada área de conhecimento que vão identificar quais ideias podem ser criativas e podem ser incluídas no domínio, isto é, na área de conhecimento em questão. Por fim, o terceiro componente é o indivíduo, que precisa adquirir conhecimento do domínio e apresentar características afetivas que podem contribuir para o processo criativo (BEINEKE, 2009, p. 77).

As reflexões de Beineke (2009; 2011; 2015) encontram-se no âmbito da aprendizagem musical criativa, considerando as concepções e práticas composicionais de crianças e o papel do professor na construção das relações em sala de aula e nas dinâmicas do ensino criativo. A autora apresenta a “aprendizagem criativa” como um conceito emergente tanto na área de educação, quanto na educação musical, cujo foco encontra-se no desenvolvimento da criatividade de sujeitos em situação de aprendizagem. A investigação ocorre no contexto da educação básica, mais especificamente em uma turma de 2ª série do

ensino fundamental de escola comunitária da rede particular de ensino de Porto Alegre – RS.

Embora a pesquisa contemple o contexto escolar, sua principal contribuição para o presente trabalho diz respeito ao papel do professor nas relações sociais em sala de aula e no engajamento dos interesses dos alunos. Dentre outras questões, a autora reflete a importância de os professores considerarem os significados atribuídos pelas crianças às suas práticas, permitindo que elas criem e recriem argumentos para justificar suas ideias de música, ainda que provisórias. Os resultados mostram a articulação das dimensões da aprendizagem criativa em um ciclo que adiciona processos e ideias de música construídas intersubjetivamente em sala de aula.

Sua análise é didaticamente organizada em dois eixos, sendo o primeiro, as perspectivas das crianças sobre a aprendizagem criativa e o segundo, as perspectivas do professor na construção de relações sociais em aula e as dimensões que caracterizam o “ensino criativo”. A conclusão do trabalho sugere que “as ideias de música são transformadas e atualizadas em comunidades de prática musical quando são negociados intersubjetivamente os sentidos atribuídos à produção da turma, incluindo a professora” (BEINEKE, 2009, p. 243).

A partir dessa análise é possível perceber que a aprendizagem criativa é potencializada não apenas em atividades musicais que promovem a realização criativa, mas também, nas que incentivam a reflexão e análise das práticas musicais da turma. Sugere ainda que outras modalidades musicais podem promover a aprendizagem criativa e que estudos posteriores podem ampliar o foco para as atividades de apreciação, execução musical, ou ainda considerar experiências vivenciadas fora da escola.

Com o olhar voltado para os contextos extraescolares, esta dissertação discute processos e práticas criativas em música, a partir da compreensão da rede de significados e valores que orientam atividades desenvolvidas em uma ONG que trabalha com indivíduos em situação de risco ou vulnerabilidade social. Conforme abordado nessa última seção do capítulo bibliográfico, as discussões concernentes à construção sociológica aplicada à experiência musical criativa perpassam por variadas perspectivas teóricas, que fundamentam pesquisas em música e educação musical. Uma vez expostas as concepções teóricas, passo a abordar os procedimentos metodológicos que nortearam a análise das práticas observadas no contexto investigativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme apresentado na introdução do trabalho, esta investigação se constitui em um estudo de caso do tipo etnográfico que estabelece como campo empírico a Casa Pequeno Davi (CPD) e designa como sujeitos os professores das oficinas de música ofertadas pela ONG. No intuito de compreender a rede de significados e valores que orientam práticas educativo-musicais no referido contexto e suas relações na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, os procedimentos descritos neste capítulo encontram-se compreendido nos estudos de natureza qualitativa, que enxerga no ambiente natural sua fonte direta de dados, e no pesquisador, seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dentre os trabalhos que abordam pesquisas qualitativas em educação musical, Bresler (2007) compreende que investigações dessa natureza demandam uma percepção holística da realidade, sempre vinculada ao tempo e ao contexto, cujos dados coletados são predominantemente descritivos, sendo maior a preocupação com o processo do que com o produto final. Aqui, a neutralidade do investigador é improvável, no entanto, pode ser controlada pela consciência de suas próprias tendências e preconceitos.

Uma assunção subjacente ao paradigma qualitativo envolve as relações do investigador e dos investigados: o investigador não é visto separadamente dos investigados, mas, citando Max Weber, “é um animal suspenso em teias de significação que ele próprio teceu” (apud Geertz, 1973). Neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda. Ao contrário, a meta se torna a “domesticação de subjetividades” (Peshkin, 1988), a consciência das tendências e dos preconceitos das pessoas e seu monitoramento através dos processos de coleta e análise de dados (BRESLER, 2007, p. 8).

A abordagem qualitativa é considerada como um campo interdisciplinar e transdisciplinar. Trata-se de uma investigação multiparadigmática quanto ao foco, que não possui um conjunto fechado de metodologias próprias e cujas diferentes fases do processo não se desencadeiam de forma linear, mas interativamente. Ou seja, a cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de coleta e análise dos dados, avaliação e apresentação dos resultados. Os investigadores qualitativos recorrem, normalmente, à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, às entrevistas, estudos culturais, psicanálise, dentre outros (AIRES, 2011).

A maioria das pesquisas qualitativas se propõem a preencher lacunas no conhecimento. Tais lacunas normalmente se referem à compreensão de processos que

ocorrem em uma determinada instituição, grupo ou comunidade. Por esse motivo, as investigações do paradigma qualitativo são frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. No entanto, isso não as exime das contribuições teóricas para o campo de conhecimento. Ainda que uma proposta busque compreender uma realidade específica, atribuindo valor aos significados vinculados em um dado contexto, é imprescindível ao pesquisador adquirir familiaridade com o estado do conhecimento do tema, considerando a pertinência e o ineditismo das questões apresentadas (GEWANDSZNAJDER; ALVES-MAZZOTTI, 1998; MARTUCCI, 2001).

[...] a abordagem qualitativa de pesquisa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada, o estudo das percepções pessoais, e a questão de pesquisa tem o objetivo de investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e buscar sua compreensão a partir das perspectivas dos sujeitos. Portanto, a pesquisa é **naturalista ou de campo**, pois a fonte dos dados é o ambiente ecológico de ocorrência das ações e dos comportamentos naturais das pessoas; é **descritiva**, pois os dados são coletados, de maneira minuciosa, em forma de palavras ou imagens; é **indutiva**, na medida em que a análise dos dados busca a teoria fundamentada (desenvolvida de baixo para cima, com base em muitas peças individuais de informação coletada), ou seja, as abstrações são construídas na medida em que os dados vão se agrupando em categorias e as categorias em dimensões mais amplas. E, finalmente, é uma pesquisa de **significações**, objetivando compreender como diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas, por meio da observação de sua ação e da verbalização de seus pensamentos (MARTUCCI, 2001, p. 3 – grifo da autora).

Entre os vários procedimentos qualitativos, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso vêm ganhando crescente aceitação no campo da educação. Uma das vantagens da adoção do estudo de caso diz respeito à “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2005, p. 32). Já a etnografia abrange uma perspectiva tradicionalmente antropológica no estudo da cultura de um determinado grupo social.

Dentro da abordagem qualitativa, a etnografia pode ser adaptada a um estudo de caso educacional, já que a preocupação dos etnógrafos se encontra na descrição cultural de um grupo social, enquanto os estudiosos da educação preocupam-se com os processos educativos. A importância do estudo de caso etnográfico é percebida na medida em que este incorpora a perspectiva integral de uma realidade social complexa. A descrição de situações reais possibilita uma série de descobertas singulares durante o processo investigativo. A atenção especial está no significado que as pessoas dão às coisas e os dados obtidos tendem a seguir por um processo intuitivo. Assim, um estudo de caso do tipo etnográfico pode ser compreendido como aquele aprofundado em um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade, considerando os métodos etnográficos (ANDRÉ, 2005, p. 23-31).

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1975) como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos **do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2005, p. 25 – grifo da autora).

De acordo com André (2005), o estudo de caso etnográfico deve ser utilizado quando há interesse em uma instância em particular; quando há o desejo de conhecer profundamente essa instância em sua complexidade e totalidade; quando o interesse é maior no que está ocorrendo e como está ocorrendo do que nos resultados; quando a busca pretende descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um dado fenômeno; quando se quer retratar a dinâmica de uma situação real numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 2005, p. 27).

O estudo de caso etnográfico pode ser compreendido como estudo de caso de observação, onde foco de estudo encontra-se centralizado em uma organização particular ou mesmo em algum aspecto particular dessa organização. Tanto a etnografia quanto o estudo de caso fazem parte de uma longa tradição metodológica na pesquisa científica, contudo, o estudo de caso etnográfico é mais recente. Ele surge com uma concepção mais específica de aplicar a abordagem etnográfica ao estudo de caso. Nessa modalidade, o critério de seleção de um determinado grupo natural (ou microcultura) é sua singularidade. Ou seja, um grupo é escolhido porque representa por si só um caso digno de ser estudado, quer porque é representativo em relação a muitos outros casos, quer porque se distingue de outros casos (ANDRÉ, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARTUCCI, 2001).

No caso desta pesquisa, a escolha do campo empírico se deu por considerá-lo um caso representativo, em relação a muitas outras ONGs que oferecem ensino de música para

crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social no Brasil. Desde a fase embrionária do projeto, estabeleci como parâmetro a escolha de uma ONG (ou projeto social) que oferecesse aulas regulares de música e que não se utilizasse de testes de aptidão musical para o ingresso de seus alunos. Este foi o primeiro filtro. Os demais foram sendo construídos e organizados a partir da delimitação do foco central do trabalho, compreendendo quatro critérios fundamentais:

1. Constância/regularidade dos cursos/oficinas de música oferecidos: preferencialmente cursos semestrais ou anuais;
2. Participação efetiva dos alunos nas atividades musicais desenvolvidas: baixa rotatividade de indivíduos participantes;
3. Contexto de exclusão, vulnerabilidade e/ou violência social urbana;
4. Definição clara dos objetivos do projeto por parte de seus organizadores e demais profissionais/voluntários envolvidos.

A partir da construção dos critérios de seleção do campo, iniciei a busca por uma ONG ou projeto social que se adequasse ao perfil desejado para a realização da pesquisa. Considerando o foco na construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, era muito importante que a referida instituição não se utilizasse de testes de aptidão musical para a seleção de seus integrantes, tendo em vista que esse tipo de procedimento desfavorece uma percepção realista do trabalho educativo ofertado (além de descaracterizar sua proposição inclusiva). Desta forma, o primeiro filtro constituiu o ponto norteador para a escolha da instituição a ser investigada, enquanto os demais critérios delimitaram um pouco mais o campo de possibilidades.

A princípio foi selecionado um projeto situado na cidade de Conde – PB, pertencente a uma ONG com sede em João Pessoa. No entanto, esse projeto passou por mudanças administrativas, encerrando temporariamente suas atividades. Devido à imprevisibilidade de retorno das oficinas, redirecionei a proposta para outro projeto, que alegou não se encaixar em dois dos quatro critérios apresentados. Outros, ainda, não retornaram às solicitações de agendamento encaminhadas, ou demonstraram desinteresse em participar do estudo. Esse processo foi demasiadamente desgastante e demandou uma significativa parcela da etapa do percurso da pesquisa.

A busca findou quando, através de uma indicação de um colega de curso, entrei em contato com a Casa Pequeno Davi (CPD), situada à Rua João Ramalho 195, Roger, João Pessoa – PB. Além de atender aos critérios preestabelecidos, a ONG demonstrou interesse em participar da pesquisa, propiciando um ambiente receptivo e favorável para a realização do

estudo. A partir da escolha da referida instituição, iniciou-se o processo de aproximação com *locus*, que durou aproximadamente quatro meses entre o primeiro contato telefônico, seguido por sucessivas mensagens eletrônicas até o primeiro encontro informal com a coordenação administrativa, pedagógica e professores dos cursos de música ofertados.

Essa aproximação foi gradativa e transparente, onde os objetivos e procedimentos do trabalho foram esclarecidos e dialogados com os sujeitos participantes e a própria instituição. As etapas do percurso metodológico que compreenderam a investigação em campo, consideraram as técnicas adotadas como meios de aproximação dos sistemas de representação, organização e classificação do universo da pesquisa (ANDRÉ, 2005), sendo estas abordadas nas seções a seguir.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Stenhouse (1988), o estudo de caso etnográfico encontra-se voltado para a compreensão dos sujeitos e oferece explicações sobre padrões causais ou estruturais, antes obscuros aos participantes. Para o autor, um único caso pode ser estudado em profundidade através da observação participante, apoiada pela entrevista, da mesma forma que ocorre nas pesquisas em antropologia social ou cultural.

Dentro dos objetivos deste trabalho, a observação pode ser compreendida como um “mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). As entrevistas, por sua vez, constituem uma estratégia amplamente utilizada no trabalho de campo, sendo consideradas “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p. 295).

Minayo (2016) destaca a proximidade com os interlocutores como uma das principais características das pesquisas etnográficas, já que, através da observação participante, é possível “vincular os fatos e suas representações” e “desvendar as contradições entre normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2016, p. 64). A observação participante permite o contato direto com o fenômeno na própria realidade de suas práticas cotidianas, captando uma variedade de situações sociais, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador,

para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2005, p. 26).

A técnica traz como principal instrumento o diário de campo, onde são registradas todas as informações consideradas relevantes para os objetos da pesquisa. Trata-se de um instrumento ao qual o pesquisador se dedica a produzir ao longo de toda a sua experiência etnográfica, tendo por base o exercício da observação direta dos comportamentos de um determinado grupo social, caracterizada por um considerável período de convivência entre o pesquisador-observador e a sociedade que ele estuda (WEBER, 2009).

É o diário que permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo, e que permitirá mais tarde a análise do desenvolvimento da pesquisa. É também o diário que mostra, a cada etapa da reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas pelo pesquisador e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas. É o diário por fim que permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise (WEBER, 2009, p. 168).

A estratégia permitiu observar práticas educativas dos três professores de música da CPD. As observações ocorreram entre os meses de agosto e novembro de 2017, distribuídas em 12 semanas, buscando manter a constância de um encontro semanal por turma (salvo feriados, reunião de planejamento dos professores ou atividades extras promovidas pela ONG, coincidentes com o dia da observação). A disposição das práticas observadas encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 1 – Práticas educativo-musicais observadas na CPD

ANO 2017	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
P 1 / OP	4 AULAS	3 AULAS	2 AULAS	3 AULAS
P 2 / OM	4 AULAS	3 AULAS	2 AULAS	3 AULAS
P 3 / AM	4 AULAS	3 AULAS	2 AULAS	3 AULAS

LEGENDA

P1 – Professor 1 / OP – Oficina de Percussão

P2 – Professor 2 / OM – Oficina de Metais

P3 – Professor 3 / AM – Aula de Música

Fonte: A autora

Das modalidades instrumentais oferecidas pela ONG, ficou de fora das observações apenas o curso de flauta doce (também ministrado pelo P2), em virtude da

incompatibilidade de horários. Quanto às práticas observadas, além das dinâmicas em sala de aula, considere também as conversas nos corredores, no refeitório, nas atividades recreativas dos intervalos entre as aulas. A totalidade desse processo compreendeu 96 horas de observação local, cujas informações obtidas durante o período foram registradas no diário de campo.

Ao final das observações de campo, cada professor foi entrevistado separadamente, no intuito de obter suas perspectivas pessoais sobre música, sobre sua trajetória como músico (e professor de música), sobre suas práticas educativo-musicais (incluindo suas próprias noções de criatividade musical), sobre o trabalho musical desenvolvido pela ONG e sobre os alunos. Esse processo foi sucedido com bastante naturalidade, visto que os sujeitos já se encontravam devidamente ambientados com a minha presença e com os objetivos investigativos. As entrevistas tiveram papel fundamental na compreensão das percepções dos professores sobre os temas centrais da pesquisa, bem como na aproximação com suas histórias de vida e de prática musical.

Para os defensores da abordagem qualitativa, a realidade humana é construída no processo de inserção do indivíduo em um contexto social particular e, em decorrência, os participantes são vistos como pessoas que constroem seus discursos e baseiam suas ações nos significados derivados dos processos de comunicação com os outros, com quem compartilham opiniões, crenças e valores (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

Quanto ao modelo de entrevista, optei pela categoria semiestruturada, devido ao caráter flexível. Esse tipo de modalidade combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto de forma fluida, sem a preocupação de se prender à uma indagação formulada (MINAYO, 2016). As entrevistas semiestruturadas admitem uma conversa continuada entre pesquisador e informante, cabendo ao investigador, a condução de um diálogo norteado pelos objetivos da pesquisa. Além disso, é necessário que seja estabelecida uma relação de confiança entre as partes, pautada na empatia e controle das próprias perspectivas, por parte do pesquisador, diante das opiniões do entrevistado.

Para que seja criado esse ambiente de acolhimento por parte do entrevistador, ele precisa ser, sobretudo, uma pessoa que saiba ouvir. Ele precisa ouvir com atenção aquilo que está sendo dito, precisa ser paciente com as pausas, com as explicações complexas, com a falta de precisão. Mas, por outro lado, ele precisa também saber usar bem o seu tempo e o do informante e então ser capaz de interromper na hora que for necessário, fazer novas perguntas, rephrasear uma questão, etc. Ele precisa também, tentar ouvir, com atenção, as opiniões, os argumentos, os pontos de vista que divergem dos seus próprios, já que o estudo de caso deve procurar representar as diferentes perspectivas dos diferentes grupos que têm algum envolvimento com o

caso analisado (ANDRÉ, 2005, p. 62-63).

Essa estratégia de coleta de dados requer um conjunto de questões previamente definidas, mas expressas em um contexto de informalidade conversacional. O entrevistador pode conduzir o assunto de acordo com o interesse da pesquisa, realizando perguntas adicionais no intuito de elucidar termos que não ficaram claros ao entrevistado ou para retomar o foco da entrevista. Uma das principais vantagens da entrevista semiestruturada é sua flexibilidade quanto à duração, permitindo maior profundidade na abordagem de determinados assuntos. Outro fator considerável diz respeito à interação entre o entrevistador e o entrevistado, na promoção de um ambiente propício para respostas espontâneas. Entretanto, a qualidade da entrevista encontra-se diretamente ligada ao planejamento do pesquisador, que necessita criar condições favoráveis para obtenção de respostas válidas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75-78).

O roteiro das entrevistas com os professores da CPD foi elaborado ao longo do período das observações de campo, considerando os objetivos centrais da pesquisa e um conjunto de situações observadas no contexto das práticas investigadas. Além disso, realizei um teste piloto com uma professora de música de outro contexto de ensino, permitindo a adaptação de algumas ideias iniciais. Antes do início do procedimento, cada professor foi orientado quanto às características do formato semiestruturado e incentivado a discorrer livremente sobre os seguintes temas:

1. Sobre a música (o que é a música para você/como você a percebe – interage com o fenômeno musical/sentidos e significados atribuídos à música/outros);
2. Sobre sua trajetória como músico e professor de música (contato inicial, influências, formação, profissionalização/como e por que se tornou professor de música/outros);
3. Sobre suas práticas educativo-musicais (como você enxerga suas próprias práticas educativo-musicais/como seleciona os conteúdos, atividades, repertório, instrumentação, arranjos/o que entende por criatividade musical e como a percebe nas suas práticas educativas/outros);
4. Sobre o trabalho musical desenvolvido na ONG (como você descreve o trabalho musical desenvolvido na CPD – desafios, conquistas, oportunidades, contribuições, desdobramentos/e se ensina música em outros espaços/percebe características distintas sobre o ensino musical em ONG – em relação aos outros espaços – e quais/outros)
5. Sobre os alunos (o que considera fundamental na aprendizagem musical dos seus

alunos/como percebe e interage com suas histórias – influências – musicais/como percebe e interage com suas sugestões/como percebe os sentidos e significados que eles atribuem à música/se (e como) se expressam criativamente/outros).

Essa etapa foi realizada na última semana de observação local, em dia/horário agendado de acordo com a disponibilidade de cada professor. Os três professores preferiram ser entrevistados na própria CPD, em uma das salas de aula da casa, em horário extra atividade de ensino. Cada entrevista durou entre uma e duas horas. Embora realizadas na própria ONG, busquei um ambiente silencioso e confortável, livre de interferências externas ou interrupções, a fim de garantir a fluidez indispensável para o êxito do procedimento.

Os depoimentos compreenderam relatos, histórias, sentimentos expressos (por vezes emocionados), concepções, opiniões e crenças, tendo como base as questões previstas no roteiro. A etapa contou com o recurso do registro fonográfico, tanto no intuito de obter liberdade para realização de intervenções pontuais, quanto para a ampliação da captação de elementos de comunicação (pausas de reflexão, dúvidas, entonação da voz, etc.), já que a gravação em áudio preserva o conteúdo original das verbalizações, enquanto permite ao pesquisador concentrar sua atenção no entrevistado (BELEI et al., 2008; ZAGO, 2013).

Cabe ainda destacar o uso frequente do gravador nas pesquisas apoiadas em entrevistas, prática essa que exige negociação com o informante para obter sua aprovação. A gravação do material é de fundamental importância, pois, como base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais complexo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2013, p. 299).

Considerando todos os dilemas envolvidos no processo interpretativo de filtrar detalhes minuciosos da fala coloquial sem descaracterizar o entrevistado e sua cultura, as transcrições das verbalizações advindas das entrevistas contaram com pequenos ajustes de edição. Foram editadas algumas repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, possíveis erros gramaticais, além da adaptação de grafias (som falado versus escrita formal), no intuito de evitar o constrangimento do entrevistado, diante da exposição pública de seu depoimento. (MARCUSCHI, 1991; DUARTE, 2004b; LAGE, 2001).

3.2 Forma de tratamento e análise dos dados coletados

Após os ajustes gráficos, as transcrições das falas das entrevistas e dos registros

de campo foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), para o tratamento dos dados coletados, de acordo com critérios relativos aos referenciais teóricos adotados na pesquisa. A forma de tratamento é compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que visam obter indicadores que permitam “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

A abordagem tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem, bem como o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu), o contexto da mensagem ou seus efeitos. Nesse tipo de procedimento, é considerada a totalidade do texto, que passa por um crivo de classificação (ou recenseamento), buscando identificar frequências (ou ausências) de itens, a partir de uma categorização que visa introduzir uma ordem (segundo certos critérios) na desordem aparente (OLIVEIRA et al., 2003).

O momento da escolha dos critérios de classificação depende daquilo que se procura ou que se espera encontrar. O interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados. Os conhecimentos deduzidos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, por isso, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida (OLIVEIRA et al., 2003, p. 14).

A análise de conteúdo tem sido amplamente utilizada em pesquisas educacionais, quando do uso de procedimentos que precisam ser descritos, analisados e interpretados, como o caso das entrevistas semiestruturadas, por exemplo. A forma de tratamento representa uma estruturação formal que permite identificar elementos de significação no texto analisado, permitindo ao pesquisador a retirada do conteúdo manifesto ou latente. Não se trata de uma simples técnica, mas pode ser considerada uma metodologia de uso variado e permanentemente revisto, atendendo a uma série de necessidades de pesquisadores que analisam dados de comunicação, sobretudo, em abordagens qualitativas.

Existem vários empregos da análise de conteúdo. Dentre as técnicas utilizadas, optei pela modalidade temática, onde o tema constitui a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1979, p. 105-106)

De acordo com Minayo (2016), um pesquisador que busca profundidade na interpretação, necessita transcender o alcance meramente descritivo da mensagem, procurando significados no contexto da fala, através de suas próprias inferências. A autora destaca como procedimentos metodológicos para a análise de conteúdo temática, a categorização, inferência, descrição e interpretação, não necessariamente nessa ordem sequencial. Contudo, costuma-se, primeiramente, decompor o material a ser utilizado em partes; organizar essas partes em categorias; descrever os resultados das categorizações; realizar as inferências dos resultados; interpretar os resultados obtidos com base na fundamentação teórica adotada.

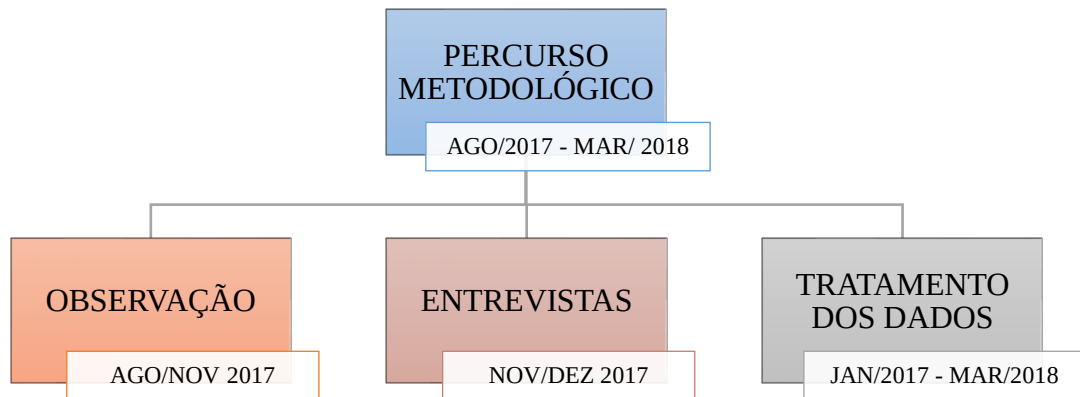
A categorização diz respeito à classificação de elementos (unidades de registro), sendo estes, posteriormente, reagrupados segundo critérios previamente definidos, originando categorias temáticas. A descrição expressa significados captados e previstos nas mensagens analisadas. Já a inferência constitui uma espécie de fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Esta última, se baseia nas inferências para atribuir um grau de significação mais profundo dos conteúdos analisados. A interpretação ocorre quando o pesquisador consegue realizar uma condensação entre as questões de pesquisa, os resultados obtidos, inferências e perspectiva da técnica adotada (MINAYO, 2016, p. 82).

[...] a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam suas características. Para fazermos interpretação, além de termos com base em inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando (MINAYO, 2016, p. 82).

Neste trabalho, a modalidade temática da análise de conteúdo foi adotada para o tratamento dos depoimentos coletados nas entrevistas e nos registros do diário de campo, finalizando, assim, a etapa do percurso metodológico da pesquisa. A trajetória deste percurso

pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Percurso Metodológico



Fonte: A autora

Finalizando essa primeira etapa do percurso metodológico, passo a abordar os procedimentos éticos adotados para a realização da pesquisa. Com base em perspectivas encontradas no trabalho de Queiroz (2013), juntamente com outras contribuições, a próxima seção trata dos dilemas éticos vivenciados neste percurso investigativo e suas implicações para a realização do trabalho de campo.

3.3 Procedimentos éticos

Além dos procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados, faz-se necessário explicitar os procedimentos éticos que nortearam todas as etapas da pesquisa de campo. Dentre os trabalhos que abordam a ética na pesquisa em música, optei por adotar as concepções de Queiroz (2013), que aborda as definições do conceito de ética na contemporaneidade, refletindo seu impacto na pesquisa em música, considerando a atual realidade dos campos investigativos, bem como as diretrizes necessárias para a atuação do pesquisador na área.

Aqui, a ética é definida “como o conjunto de princípios norteadores para a ação, convivência e atuação na sociedade, lidando de forma cuidadosa com os limites humanos (individuais e coletivos), naturais e culturais, que marcam nossa trajetória como ser” (QUEIROZ, 2013, p. 8). Dentre outras contribuições, o autor evidencia a dificuldade em se definir códigos de ética baseados em linhas gerais, sobretudo, pela demanda de complexidades e singularidades que marcam os estudos musicais.

Em relação ao cenário internacional, a discussão sobre a ética na pesquisa em música no Brasil ainda é considerada embrionária, buscando estabelecer caminhos, princípios e diretrizes que possam orientar a produção do conhecimento científico-musical. O trabalho levanta doze questões fundamentais sobre a ética na pesquisa em música (QUEIROZ, 2013, p. 11-15). Dentre as quais, destaco quatro, como diretamente relacionadas aos principais dilemas vivenciados neste percurso investigativo:

Ao lidar com o estudo da música e/ou de pessoas fazendo música em comunidades e/ou grupos diversos, o trabalho de pesquisa pode ser feito sem alterar o ritmo e o planejamento do contexto investigado? [...] A comunidade e os informantes/participantes (sujeitos envolvidos na pesquisa de maneira geral) são devidamente informados sobre os objetivos do trabalho? [...] Como realizar análises críticas sem expor os informantes, músicos, grupos e/ou comunidades que abriram as portas para a realização da pesquisa? [...] O pesquisador se preocupa em dar retorno aos seus informantes e ao contexto pesquisado? (QUEIROZ, 2013, p. 12-14).

Essas questões foram convertidas em quatro temas que abordo na sequência: a) a questão da interferência do pesquisador no contexto investigado; b) a questão da clara e devida informação dos objetivos da pesquisa aos sujeitos envolvidos; c) a questão das análises críticas e a exposição dos sujeitos envolvidos; d) a preocupação em dar retorno aos indivíduos do contexto pesquisado.

Sobre o primeiro tema, em se tratando de um estudo de caso do tipo etnográfico, uma das minhas primeiras preocupações foi a interferência que a imersão direta no campo pudesse causar nas ações cotidianas de professores e alunos de música na CPD. De acordo com o trabalho de Queiroz (2013), seria uma ilusão acreditar que uma pesquisa de campo pode ser realizada sem interferir nas práticas cotidianas do referido campo empírico. Contudo, cabe ao pesquisador a priorização dos envolvidos, quando o mesmo perceber que seu trabalho pode interferir negativamente no contexto.

Considerando essa questão, busquei conseguir o máximo de informações possíveis para os objetivos centrais deste trabalho, sem atrapalhar as ações, ou violar a privacidade e a confiança dos sujeitos envolvidos.

A simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudados e mais pela sua personalidade e seu comportamento. As pessoas que o introduzem no campo e seus interlocutores querem saber se ele é “uma boa pessoa” e se não vai “fazer mal ao grupo”, não vai trair “seus segredos” e suas estratégias de resolver os problemas da vida. A história da pesquisa qualitativa está repleta de exemplos do quanto ela pode contribuir para com a sociedade, mas também do quanto ela pode decepcionar os interlocutores e o que eles esperam como resultado da mútua interação (MINAYO, 2016, p. 67).

Além disso, os participantes da pesquisa foram orientados acerca de todos os objetivos e etapas que compunham este percurso metodológico, incluindo a realização das observações e entrevistas, como parte indispensável do processo investigativo. O termo de consentimento (APÊNDICE A) reafirma, dentre outros aspectos, o direito ao anonimato, além da retirada da participação em qualquer etapa da pesquisa, sem constrangimentos ou prejuízos pessoais ou institucionais. A declaração de vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Música (ANEXO A) foi entregue a um dos coordenadores da casa. Ambos os documentos continham, dentre outras informações, o contato da orientadora, a fim de que pudessem reporta-la sobre quaisquer dúvidas ou possíveis indisposições.

Tal preocupação remete ao segundo tema, que diz respeito à devida e clara informação dos objetivos do trabalho, transcendendo a simples apresentação dos mesmos, a fim de torná-los compreensíveis aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O simples fato de enunciar o objetivo do trabalho não é suficiente, pois é fundamental a garantia de que os participantes entendam e tenham ciência do que trata o estudo. Para que o processo seja, de fato, legitimado é preciso que o pesquisador expresse-se com uma linguagem adequada, de forma que as pessoas dos diferentes contextos investigados possam compreender o que será realizado com a sua música, com a sua cultura, com a sua vida (QUEIROZ, 2013, p. 13).

Nesse sentido, um dos desafios para uma clara comunicação com os atores sociais da pesquisa foi a utilização de uma linguagem adequada e inteligível na explicação de termos e conceitos inerentes à pesquisa. No intuito de amenizar o distanciamento entre termos acadêmicos e a prática cotidiana da CPD, realizei um encontro informal com os sujeitos, a fim de esclarecer dúvidas e anseios pertinentes aos objetivos e procedimentos investigativos. Esse diálogo se manteve aberto ao longo da investigação de campo, sempre que necessário.

O terceiro tema trata da análise crítica versus a exposição dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, o compromisso com a verdade e seus possíveis desdobramentos e consequências, pode ser considerado um dos maiores desafios do ponto de vista ético deste percurso investigativo. Se por um lado as reflexões advindas de uma investigação de campo buscam ser fidedignas às práticas observadas, por outro, ainda que as descrições sejam coerentes, sempre existe a possibilidade de causarem certo desconforto ou prejuízo ao sujeito participante, uma vez suas práticas ficam expostas à análise acadêmica.

Ainda que protegidos pelo anonimato, a instituição sabe quais foram as práticas pesquisadas, os demais professores, alunos e o próprio sujeito, também estão cientes de quem participou ou não do trabalho investigativo. Cabe, aqui, a consciência das diversas

implicações que a pesquisa traz para o fenômeno estudado, conduzindo a inserção no campo e as relações com os sujeitos de forma respeitosa, prevendo possibilidades, limites, conflitos e consequências.

[...] é preciso que o pesquisador tenha a sensibilidade de perceber que, independente de assinar os termos de consentimento, o pesquisado é um ser humano com vontades próprias e direitos, que devem ser respeitados em qualquer contexto de pesquisa, inclusive na pesquisa musical (ILARI, 2009, p. 179).

No que diz respeito aos alunos, atentei-me exclusivamente aos apontamentos do diário de campo. Os eventuais registros de imagens e gravações em áudio (ou vídeo) foram utilizados unicamente como recursos de memorização de situações vivenciadas, evitando, assim, suas exposições públicas. Também não foram explicitadas as oficinas às quais pertencem, quando do eventual uso de suas falas. Apenas os professores foram associados às suas respectivas oficinas, em virtude da necessidade de descrever certas características idiossincráticas de suas práticas educativas.

Por fim, o quarto tema trata do retorno dos resultados da pesquisa às pessoas, grupos e/ou comunidades investigadas. No caso da CPD, tanto os professores quanto à coordenação demonstraram interesse em ter acesso ao trabalho finalizado. Ficou acordado que eles receberiam uma cópia digitalizada da versão final desta dissertação para apreciação e conferência dos dados coletados. Até a edição final, a ONG poderia decidir entre revelar seus dados ao público ou manter o anonimato.

Uma vez expostas as concepções teórico-metodológicas e os procedimentos éticos adotados neste percurso investigativo, os próximos capítulos tratam da pesquisa de campo, bem como a análise dos dados coletados durante a etapa presencial do estudo. Vale ressaltar que as observações contidas neste trabalho foram norteadas pelo objetivo central da pesquisa, constantemente revisitado ao longo da descrição das práticas e verbalizações coletadas. Quanto às perspectivas pessoais (embora indissociáveis do processo), busquei manter o foco nos temas propostos na revisão bibliográfica, ancorados pelos referenciais adotados para refletir as questões norteadoras de pesquisa.

4 CENÁRIO, PRÁTICAS E SEUS PROTAGONISTAS

Conforme abordado no capítulo metodológico, o desafio de realizar uma pesquisa de campo em ciências humanas transcende a descrição de situações vivenciadas junto aos sujeitos de um determinado tempo e contexto. Trata-se, também, de um esforço sistemático pelo controle das estratégias de investigação, associado à manutenção do foco central do estudo. Esse processo requer do pesquisador uma postura equilibrada no seu envolvimento com os indivíduos/instituição investigada, no intuito de preservar a integridade da pesquisa, *locus* e sujeitos. Contudo não se trata de uma tarefa simples. Embora os procedimentos metodológicos contribuam para a objetivação dos resultados, as técnicas adotadas correspondem a uma significativa parcela do processo investigativo, mas não compreendem sua totalidade.

Durante a realização do trabalho de campo, vivenciei inúmeras experiências interessantes tanto do ponto de vista teórico, quanto interpretativo. Deste modo, filtrar o que seria relevante para o tema central da pesquisa e o que ficaria restrito à experiência pessoal, ou ainda, quais aspectos poderiam ser melhor abordados em trabalhos futuros, constituiu uma das mais penosas tarefas na construção textual deste capítulo. Assim, as situações relatadas nas próximas seções correspondem a um pequeno recorte do que foi vivenciado na CPD ao longo de quatro meses de convivência com os atores sociais da pesquisa.

Nesse período, busquei permanecer o mais próximo possível do cotidiano da instituição, considerando o tempo semanal destinado à etapa presencial do processo investigativo. Essa participação contemplou, além das práticas educativas em sala de aula, outras atividades/eventos realizados dentro e fora das dependências da ONG, bem como refeições, bazares, ou mesmo conversas informais com professores, coordenadores e demais colaboradores da instituição. A intenção era tornar minha presença cada vez mais natural ao ambiente, a fim de estabelecer uma relação de confiança, ao mesmo tempo em que compreendia a dinâmica de funcionamento, finalidades e desafios presentes no cotidiano das práticas pedagógicas e institucionais.

Paralelamente a essa aproximação do campo, foi preciso manter o controle das estratégias de integração, buscando preservar o foco no objeto de estudo, o que constituiu uma tarefa sobremodo difícil, contudo, necessária para a confiabilidade dos dados coletados. Um dos principais desafios foi minimizar a interferência nas práticas investigadas, quer por palavras, expressões faciais/corporais, opiniões ou sugestões (mesmo quando solicitadas). Embora fosse impossível garantir que minha presença não modificasse a dinâmica do grupo,

com o passar das semanas, os sujeitos passaram a agir mais próximos ao natural.

Essa naturalidade começou a ser percebida a partir do segundo mês de observação, mais precisamente entre a sexta e oitava semana (variando de um professor para outro), o que me levou a concluir que, quanto mais encontros presenciais fossem possíveis, mais perto estaria de uma perspectiva mais realista do cotidiano das práticas investigadas. Tal aspecto diz respeito não apenas ao tempo cronológico, mas ao tempo de qualidade investido no campo e nos sujeitos. Ou seja, a atenção para com os indivíduos e suas histórias, uma vez que, devidamente ambientadas, as pessoas costumam se sentir mais à vontade para verbalizar de maneira fluida, sem a preocupação de estarem sendo julgadas ou avaliadas.

Por esse motivo, nem todos os diálogos foram registrados na íntegra. Em alguns momentos, a preocupação com os apontamentos foi substituída pela atenção aos sujeitos, relatando posteriormente fatos e protagonistas. Nesse sentido, a presença física do diário de campo, gravadores ou câmeras foi intercalada de sua ausência. Em todo caso, os atores sociais da pesquisa trouxeram elementos fundamentais para a construção teórica deste estudo, contribuindo para a compreensão de inúmeros aspectos abordados durante o percurso bibliográfico.

Vale ressaltar que este estudo de caso existe em função dos sujeitos da pesquisa e não o contrário. Ou seja, nem a instituição, nem os educadores, tampouco os alunos redirecionaram suas práticas de acordo com os objetivos e/ou referenciais teóricos adotados para a realização deste trabalho. Embora tenham sido informados quanto ao foco central da investigação, os professores foram estimulados a manter o planejamento previamente programado em conformidade com a coordenação pedagógica da ONG.

Outro aspecto particular deste estudo diz respeito a abstenção do caráter avaliativo, no que concerne à visão, missão ou trabalho ofertado pela instituição, educadores ou demais colaboradores da CPD. Além disso, busquei me resguardar de estabelecer juízo de valor sobre eventuais termos, conceitos e expressões advindas das verbalizações de sujeitos ou documentos institucionais. Dessa forma, as informações contidas neste capítulo correspondem a uma produção de qualidade analítico-descritiva, que pretende ambientar campo, indivíduos e práticas investigadas, culminando para reflexões posteriores, com base no referencial teórico adotado.

4.1 Sobre o campo

Considerando que o processo de seleção do campo empírico constituiu uma etapa

prolongada no percurso da pesquisa, os procedimentos de observação local foram executados com certa tranquilidade. Primeiramente, pelo fato da ONG atender a todos os critérios preestabelecidos para a realização do estudo e, segundo, em virtude da promoção de um ambiente favorável e receptivo para o desenvolvimento da investigação, por parte da instituição, alunos e educadores.

Meu primeiro contato com a coordenação da CPD ocorreu em meados de fevereiro de 2017, quando do envio do projeto de pesquisa e solicitação de agendamento para uma conversa informal, no intuito de construir as conexões iniciais necessárias para o desenrolar do percurso investigativo. Esse encontro foi realizado alguns meses depois, nas dependências da própria organização, situada na região do Baixo Roger, próxima ao centro de João Pessoa. A conversa objetivou o conhecimento mútuo entre as partes, onde foram esclarecidas questões relativas ao foco central do estudo, procedimentos metodológicos e éticos adotados, bem como a política de funcionamento e histórico institucional.

A organização atua há pouco mais de 30 anos no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Estima-se que mais de dez mil pessoas entre 06 e 24 anos, tenham participado de suas atividades, ao longo de sua trajetória de funcionamento. Sua estrutura atual contempla cerca de 350 meninos e meninas com idades entre 7 e 18 anos, através de ações de educação integral, articulação comunitária/institucional e de intervenção nos espaços de políticas públicas, considerando a perspectiva do desenvolvimento sustentável.

A agenda atual da ONG compreende a articulação de redes de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente; formação e sensibilização temática em direitos humanos em escolas públicas da Paraíba; formação de profissionais que atuam no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)⁸; formação política, pedagógica e para sustentabilidade, junto às organizações sociais; oferta de oficinas mensais para familiares/responsáveis (com objetivo de elevar as suas competências); participação e intervenção sistemáticas nos espaços de discussão, formulação e controle de políticas públicas para crianças e adolescentes; realização de campanhas de mobilização social contra toda

⁸ Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução nº 113/2006. Rio Grande do Sul, 19 abr. 2006. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018).

forma de violência/violação de direitos humanos (CASA PEQUENO DAVI, 2017).

Assim como boa parte das ONGs brasileiras, a instituição é mantida por meio de recursos oriundos de parcerias com institutos, fundações e empresas, convênios com o poder público, intercâmbios internacionais, ou ainda através da venda de produtos e serviços. Além das oficinas de música, a CPD promove outras atividades de caráter pedagógico e/ou profissionalizante, incluindo artes visuais, contação de histórias, dança, teatro, esporte e recreação, inclusão digital, iniciação profissional, ludo pedagógica, dentre outros. Todas essas atividades perpassam por reflexões transversais à questão dos direitos humanos e cidadania.

Embora não tenha sido escolhida em virtude de sua visão institucional (e sim como resultado de um percurso desgastante de busca por um caso representativo que se adequasse ao tema central da pesquisa), a concepção ideológica da ONG se apresentou muito próxima de uma das situações descritas no capítulo bibliográfico, dentre os cenários expostos para refletir temas pertinentes à educação musical no terceiro setor. Por não se utilizar de testes de seleção para o ingresso de seus alunos, a CPD acolhe crianças e adolescentes de diferentes realidades familiares, cognitivas, comportamentais e com limitações diversas. As turmas são compostas por meninos e meninas com vivências bem distintas, tanto do ponto de vista musical, quanto de sociabilidade.

Com base em uma proposição inclusiva, o projeto organizacional para os cursos de música é que os alunos trabalhem suas habilidades e descubram vocação para os instrumentos musicais. A partir de tal premissa, o trabalho musical desenvolvido na CPD não objetiva resultados públicos de forte impacto nem possui caráter profissionalizante. A ênfase se encontra na transformação social de indivíduos através da música, embora haja relatos de alguns ex-integrantes que se tornaram músicos profissionais ou ingressaram em cursos técnicos e/ou superiores na área.

De acordo com um dos coordenadores, quando um aluno se destaca em algum instrumento e opta por trilhar um caminho profissional, o fato pode ser considerado um bônus, mas que a finalidade do trabalho educativo ofertado é formar o cidadão. Isso significa que todas as atividades educacionais, artísticas, culturais e esportivas visam a construção da cidadania, e que suas ações são motivadas pela efetivação dos direitos humanos. A partir dessas ações, a organização visa promover a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, com o foco no desenvolvimento pessoal, familiar, educativo, trabalho e cultura de paz.

Essa finalidade vem a ser o ponto norteador para a construção do currículo pedagógico e orienta as atividades ofertadas pelas diferentes áreas de atuação educacional. Deste modo, o calendário anual é organizado em subunidades temáticas, comuns a todas as

práticas educativas, onde os professores organizam suas aulas de acordo com o tema proposto para aquele mês ou bimestre. Algumas dessas temáticas culminam em ações e eventos públicos, possibilitando a aproximação das famílias e comunidade, bem como repercussão midiática para questões consideradas relevantes no âmbito sociocultural.

Como exemplo prático para a compreensão do planejamento por eixo temático, faço uso do caso do mês da consciência negra, onde professores de várias modalidades trabalharam conteúdos relativos à influência africana em território brasileiro e suas implicações sobre nossa identidade, linguagem, jogos e brincadeiras, gêneros e subgêneros musicais, instrumentos, danças, entre outros. O desenrolar da temática culminou em uma mostra de trabalhos, que incluiu atividades culturais abertas ao público. Além da participação de educadores e alunos, o evento contou com a presença de artistas da comunidade, que realizaram espetáculos de música e dança.

No dia que se celebra o Dia da Consciência Negra – 20 de novembro, as crianças e adolescentes da Casa Pequeno Davi participaram de várias atividades culturais para lembrar a luta e a importância do tema da discriminação racial. As apresentações culturais de dança, música e os vídeos apresentados trouxeram um pouco da rica história do povo negro. A atividade foi pensada dentro do calendário do mês de novembro, período em que a instituição aborda, com todos os públicos, a questão da etnia (CASA PEQUENO DAVI, 2017).

Nem todas as temáticas culminam em realizações de repercussão pública, sendo este, apenas um caso que serve para exemplificar como funciona a dinâmica de planejamento das ações educativas promovidas pela ONG. Quanto à disposição geral do campo, a organização dispõe de dois espaços para a realização de suas atividades pedagógicas, sendo um composto por salas de aula, sala de informática, espaço de convivência, coordenações, biblioteca e refeitório e o outro com campo de futebol, palco aberto, sala de vídeo, salas de música, dança e teatro e outros espaços comuns. Com base na proposição de educação integral, os alunos que estudam no período matutino participam dos trabalhos ofertados à tarde e vice-versa.

Para participar dos projetos desenvolvidos pela CPD, o aluno precisa estar matriculado em uma escola da rede pública, manter a frequência nas aulas e observar as normas de convivência da instituição. Essas normas tratam, basicamente, do respeito mútuo, independente das diferenças ideológicas, religiosas ou de quaisquer outras ordens. Considerando que a ONG recebe indivíduos com diferentes históricos familiares, comportamentais e/ou disfunções diversas, o contrato de convivência é constantemente relembrado, sobretudo, quando há iminência de uma eventual situação de conflito.

No que concerne às práticas educativo-musicais, a CPD possui um amplo espaço físico para a realização das oficinas, com salas climatizadas e instrumentos bem conservados. Há uma considerável variedade de instrumentos de sopro e percussão, bem como violões, teclado, bateria, caixas de som e microfones, dispondo ainda de jogos de encordoamentos, peles e demais peças de reposição frequente. A sala de bateria possui isolamento acústico, podendo ser também utilizada para a realização de ensaios.

Quanto ao trabalho educativo-musical desenvolvido, são ofertadas oficinas de percussão, metais, curso de flauta doce, aula de música e prática coral (embora durante o período das observações em campo, a prática coral não tenha sido ofertada). Dispondo de uma favorável organização dos recursos materiais, os integrantes das referidas oficinas são estimulados a uma atitude responsável em relação ao uso e conservação de equipamentos e objetos disponibilizados. Aos alunos da oficina de metais, por exemplo, é permitido levar o instrumento para casa, no intuito de facilitar o estudo diário.

Além da facilidade do acesso aos recursos materiais, os alunos podem migrar de curso no decorrer do ano, caso não se sintam estimulados em prosseguir naquela prática ou instrumento. Essa migração é acompanhada pela coordenação pedagógica, em conformidade com os professores e a família. Tal flexibilização é justificada pelo processo de adaptação, em virtude da necessidade de algumas famílias em, primeiramente, garantir a vaga na instituição e, só depois, perceber se há ou não identificação com a oficina ofertada. O desafio do professor, nesse caso, encontra-se no âmbito da readaptação de um novo integrante ao grupo, em dado momento do percurso educativo.

Uma vez expostos os aspectos gerais do campo, passo a abordar os processos e práticas educativo-musicais observados ao longo do percurso investigativo, bem como a trajetória de vida musical dos sujeitos da pesquisa. As situações descritas nas próximas seções foram selecionadas de acordo com os objetivos do estudo, em conformidade com os procedimentos éticos adotados para a proteção do cenário e seus protagonistas.

4.2 Sobre práticas e sujeitos

No início do processo de reconhecimento do campo, tomei conhecimento das práticas educativo-musicais ofertadas pela instituição investigada, horários das atividades, professores, recursos materiais, salas e espaços destinados à realização dos trabalhos. Meu objetivo inicial era contemplar pelo menos uma das oficinas musicais da CPD, considerando como sujeitos da pesquisa o professor e os alunos do referido grupo. Solicitei, portanto, à

coordenação que agendasse um horário junto aos educadores, a fim de que fossem informados a respeito dos objetivos da investigação, deixando-os bastante à vontade quanto a aceitação ou recusa.

Nesta conversa, os termos de consentimento lhes foram entregues para que ponderassem a respeito da participação na pesquisa e, caso lhes fosse do interesse, devolvessem os referidos termos devidamente assinados na semana seguinte. A ideia era não causar constrangimento por ocasião da minha presença. Contudo, ao final da reunião, os documentos já se encontravam preenchidos, ao que fui surpreendida pela aceitação dos três educadores musicais da ONG.

O consentimento coletivo me fez repensar a ideia inicial de considerar como sujeitos da pesquisa os professores e alunos de uma determinada oficina. Estava, agora, diante de três educadores distintos, com diferentes práticas, concepções e comportamentos. Assim, o foco da investigação redirecionou o olhar para o sujeito professor, seus valores e práticas educativas, mantendo a ênfase da construção de sentidos e significados que impulsionam o fazer musical criativo. A partir dessa nova delimitação, os alunos foram movidos para a posição de coadjuvantes, não sendo mais necessária a preocupação com uma turma específica, mas com a amplitude de um trabalho educativo-musical desenvolvido na instituição.

O desafio nessa etapa foi organizar um cronograma de observações onde não houvesse conflito de horários, tendo em vista que as oficinas possuem suas próprias salas e podem ser realizadas concomitantemente. Conforme sugerido pelos próprios professores, a sexta feira foi escolhida como o melhor dia para obter uma visão mais ampla do trabalho musical ofertado, pelo fato de ser o único dia com a presença dos três educadores. Desta forma, as observações locais ocorreram todas as sextas feiras das 8 às 17 horas, com exceção de feriados ou dia de planejamento pedagógico.

A ideia de permanecer na ONG em dois turnos de um mesmo dia me pareceu bastante favorável, em virtude da ampliação do campo de visão das salas de aula para outros momentos vivenciados junto aos professores, alunos e demais colaboradores (intervalos, lanche, almoço, eventuais atividades extraclasse, etc). A exposição prolongada do tempo de permanência na CPD permitiu a aproximação dos atores sociais, da própria instituição, alunos, práticas investigadas e comunidade circunvizinha. Com o passar das semanas, tanto protagonistas quanto coadjuvantes da pesquisa já estavam devidamente ambientados com minha presença em diversos espaços e atividades cotidianas.

Para a investigação das práticas educativo-musicais, foram selecionadas a oficina de percussão, oficina de metais e aula de música, respectivamente ministradas pelo P1, P2 e

P3. Não foi possível observar o curso de flauta doce (também ministrado pelo P2), em virtude da incompatibilidade de horários. Essa etapa iniciou no dia 04 de agosto de 2017, finalizando em 17 de novembro do mesmo ano. O processo de observação de campo foi sucedido das entrevistas com cada um dos professores, procedimento que consolidou as informações registradas em diário.

Vale ressaltar que as cenas descritas nesta seção advêm dos registros em diário de campo, apontados ao longo das observações do percurso investigativo. Já as verbalizações provenientes das entrevistas respaldam perspectivas dos professores sobre suas próprias concepções e práticas de ensino, considerando valores institucionais e pessoais, estes últimos, construídos no decorrer de suas trajetórias de vida e de música. Tais procedimentos foram realizados no intuito de obter dados tangíveis para a compreensão da rede de significados e valores que impulsionam práticas criativas em música no referido contexto.

Conforme explicitado nos procedimentos metodológicos, tanto os registros em diário de campo quanto as entrevistas de cada professor passaram pela etapa interpretativa da transcrição da linguagem verbal para o texto escrito. No intuito de distinguir a origem dos dados, as abreviações referentes às eventuais citações do material transcrito ocorrem conforme modelo a seguir:

Quadro 3 – Abreviações para citação de material transcrito

• Diário de campo (DC)	• Entrevista semiestruturada (ESE)
• Oficina de percussão (OP)	• Professor 1 (P1)
• Oficina de metais (OM)	• Professor 2 (P2)
• Aula de música (AM)	• Professor 3 (P3)
• Outras dependências da Casa Pequeno Davi (CPD)	• Colaborador X, Y, Z - qualquer funcionário ou voluntário da ONG – (CX, CY, CZ., etc.)
• Aluno X, Y, Z, etc. (AX, AY, AZ, etc.)	• Pesquisadora (PDA)

Fonte: A autora

Conforme já explicitado na introdução do capítulo, as situações, falas e concepções advindas do campo desempenham, aqui, um papel mais descritivo, no intuito de ambientar práticas e seus protagonistas. Deste modo, apresento as oficinas e seus respectivos professores em subtópicos distintos, ciente da proposição descritiva do texto e dos

procedimentos éticos adotados para a proteção do cenário e seus protagonistas, passando a abordar as práticas educativo-musicais observadas durante a etapa presencial da pesquisa.

4.2.1 Oficina de percussão (P1)

A oficina de percussão atende meninos e meninas com idades entre 8 e 17 anos, assim como as demais atividades ofertadas pela ONG. As aulas são realizadas todas as sextas feiras nos períodos matutino e vespertino, com duração média de 3h a 4h por turno (incluindo o intervalo para lanche e recreação). Através da elaboração de um cronograma de horários, foi possível observar a prática em ambos os turnos, compreendendo as duas turmas ministradas pelo P1 na CPD. A escolha desse professor como o primeiro, se deu pela ordem de observação do primeiro dia da pesquisa de campo, preservando o mesmo critério para a apresentação dos demais cursos e seus respectivos educadores.

A história do P1 com a CPD se iniciou ainda na infância, por ter sido uma das crianças beneficiadas pela casa. Na época, a ONG não ofertava ensino de música, mas já realizava outras atividades educativas, como esportes e reforço pedagógico, por exemplo. Passados muitos anos de sua participação como aluno, o educador retornou à instituição, assumindo a oficina de percussão há cerca de três anos, por indicação do professor anterior da referida modalidade.

Dispondo de uma considerável variedade instrumental, a oficina trabalha, atualmente, com repiques, tamborins, surdos, alfaias, atabaques, caixas, zabumba, triângulos, pandeiros, ganzás, pratos e agogôs. De modo geral, o curso mantém uma boa frequência e poucas abstenções ou migrações de alunos. Nas duas turmas há crianças e adolescentes com experiências bem diversificadas, como por exemplo, indivíduos cujos primeiros contatos com instrumentos de percussão ocorreram no decorrer da própria oficina, tocando ao lado de participantes e ex-integrantes de escolas de samba, bandas marciais ou grupos populares diversos.

Além das vivências distintas, há alunos com diferentes tipos de limitações e histórias de vida, como o caso de um aluno surdo de 17 anos, que participa assiduamente do curso no período matutino e consegue perceber a vibração do pulso, mantendo contato visual com o manejo e sinalizações de regência do professor. Esse caso serve para exemplificar a proposição inclusiva do curso, cuja dinâmica se mostra comprometida com a organização das atividades, considerando o tempo de qualidade investido em cada indivíduo, bem como a interação entre os integrantes do grupo, independentemente de suas limitações ou

experiências anteriores.

As primeiras semanas da oficina são destinadas ao conhecimento da sonoridade, adequação postural e técnicas de execução instrumental. Em roda, um determinado instrumento passa de aluno para aluno, enquanto os demais observam atentamente as instruções de manuseio, articulação, acentuação, pulso e célula rítmica indicada, sendo a mesma reproduzida por imitação. Nessa fase do processo, há certa tranquilidade no que diz respeito ao tempo individual de experimentação e reprodução dos parâmetros, ritmos e sonoridades propostas, mantendo um ambiente colaborativo de incentivo ao progresso alheio. As etapas posteriores correspondem à identificação e apreensão das estruturas básicas de um determinado gênero, trabalhado ao longo das aulas subsequentes.

Transitando gradativamente de uma fase para a outra, os alunos são conduzidos a migrar do papel de exploradores e reprodutores de pequenas células rítmicas para a etapa de apreensão de um padrão básico de um determinado gênero, sob a regência e supervisão técnica do professor. E assim se sucede até que todos os participantes conheçam o grupo de instrumentos comumente utilizados para a execução daquele gênero. Deste modo, o que determina a instrumentação de um ciclo de atividades nesta oficina é o próprio gênero (ou gêneros) proposto(s) para o estudo daquele mês ou bimestre.

No período de observação da prática, foram apresentados os fundamentos do samba de roda, maracatu, frevo, ijexá⁹, jongo e ciranda. A escolha dos gêneros foi justificada pelo professor, como uma forma de privilegiar a cultura brasileira, sobretudo, nordestina, bem como evidenciar a influência africana na construção de nossa sonoridade. Uma vez compreendidas e exploradas as células rítmicas, acentuação e dinâmicas que compõem o padrão de um determinado gênero musical, inicia-se o processo de criação coletiva. Trata-se de uma improvisação em grupo, que vem a ser sistematizada e organizada em partes (trechos) e, posteriormente, construída a sequência que será executada nas próximas aulas.

Nesse momento, a roda ganha uma nova dimensão, onde os instrumentos são redistribuídos conforme a adaptação/inclinação dos alunos e dá-se início a uma espécie de reconstrução do padrão rítmico do gênero inicialmente proposto, a partir de sugestões advindas dos estudantes, organizadas pelo educador. Surge, aqui, “o nosso gênero”, nas palavras do professor, o “nosso jeito de fazer o samba de roda”, o “nosso jongo vai ser

⁹ Assim como ocorreu com muitas outras expressões musicais praticadas nos grupos negros, o ijexá, presente nos cultos afro-religiosos, principalmente no candomblé, foi transposto para as atividades carnavalescas de rua em Salvador, Bahia, nos grupos reconhecidos como afoxé [...] Depois o ritmo foi sendo incorporado como um gênero próprio no domínio dos compositores populares [...] (IKEDA, 2016, p. 23)

assim”, etc. A palavra “nosso”, nesse contexto, ganha sentido tanto de coletividade (“nós construímos juntos”) quanto de exclusividade (“ninguém toca maracatu como a gente toca o maracatu, só a gente faz o maracatu assim”).

Lembro-me que na etapa de construção coletiva sobre o jongo, um aluno que estava aprendendo a melodia de “Asa Branca” no curso de flauta doce (e que também participa da oficina de percussão) propôs uma interação entre as práticas, sugerindo que a sequência melódica da canção pudesse ser adaptada à estrutura rítmica do gênero. “Ninguém aguenta mais tocar Asa Branca, mas já que fazemos Asa Branca todo ano, que pelo menos em jongo ela fique diferente” (AX, DC, p. 5). A proposta foi incentivada pelo P1 e incorporada ao trecho recriado em aula, registrando o arranjo em áudio, a fim de encaminhá-lo ao professor da outra modalidade instrumental.

A ideia era que os alunos do curso de flauta doce tocassem a canção junto aos alunos da oficina de percussão, nos padrões de acentuação do jongo, conforme arranjo construído coletivamente. Mais que a valorização das ideias advindas dos alunos, a cena reflete a flexibilidade na interação entre práticas e professores, grupos e modalidades instrumentais, além do reconhecimento das múltiplas possibilidades de reconstrução sobre temas bastante conhecidos ou explorados. Este último aspecto trata especificamente da construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, presente no cerne da pesquisa e abordado, mais precisamente, no capítulo posterior.

Por hora, vale ressaltar que todo o procedimento descrito relativo à oficina de percussão (desde o primeiro contato com o instrumento até a etapa da criação coletiva) é desenvolvido ao longo da sequência das aulas, juntamente com os alunos. A transição entre as fases do processo educativo-musical, de tão sutil, parece mais uma grande brincadeira, fato que ao final das aulas, havia sempre quem perguntasse: “mas já acabou?” Sobre essa facilidade em transitar entre as atividades propostas sem perder a dinâmica de funcionamento do grupo, o professor afirmou: “se eu desse aulas de música mesmo¹⁰, como o P2, talvez tivesse dificuldade, mas aqui os alunos aprendem como se estivessem brincando, jogando, tocando mesmo” (P1, DC, p. 11).

A apropriação de tal pensamento promove uma dinâmica mais fluida, que transcende, inclusive, a utilização da sala destinada à oficina. Era comum que as atividades do curso ocorressem em outros espaços, como o palco aberto, ou o campo de futebol, por exemplo. Também não era difícil encontrar alunos batucando nos intervalos, fato descrito na

¹⁰ Grifo meu para análise posterior.

fala de uma das colaboradoras da casa, “não há como fugir do barulho¹¹, ou é aquela construção lá ou essa bateção¹² aqui” (CX, DC, p. 4). De acordo com o professor, tocar em ambientes diversificados facilita a exposição pública, uma vez que as crianças e adolescentes vão perdendo a timidez e se acostumando com a plateia, ainda que modesta.

A cena de um grupo de alunos enfileirados migrando de um local para o outro, carregando seus respectivos instrumentos, rapidamente se transformava em uma paisagem semelhante a um ensaio de bateria de escola de samba. Com o recurso do apito e gesticulando claros sinais de regência, a batucada seguia conduzida pelo professor, que alternava a dinâmica dos trechos entre partes previamente organizadas e espaços para improvisações sobre os temas. Essas improvisações tanto poderiam ser executadas pelo próprio professor, quanto por qualquer aluno que se sentisse confortável em experimentar novas sonoridades durante a execução da peça.

De acordo com o educador, essa dinâmica foi desenvolvida com base em sua própria trajetória de vida musical, que por sua vez, se confunde com sua própria história de vida e família. Seu avô foi um percussionista conhecido no bairro e fundador de algumas escolas de samba e grupos populares do gênero. Seu pai seguiu pelo mesmo caminho, sendo, também, conhecido como um músico atuante na comunidade até hoje. Nascido e criado no Roger, o educador relata que desde os três anos de idade manifestou interesse pela atividade profissional do pai, o que ocorreu, naturalmente, mais tarde, quando passou a acompanhá-lo nas rodas de samba.

Para não ficar entediado, seu pai lhe dava um tamborim e o deixava posicionado ao seu lado ou atrás dele. Mais tarde, o tamborim foi substituído pelo repique de mão, instrumento que até hoje lhe suscita fascínio. A partir de então, passou por vários instrumentos percussivos, sempre no contexto do samba, até que começou a ser solicitado para participar de grupos de gêneros diversos, ampliando seu campo de atuação profissional. Desde o início, seu processo de aprendizagem musical/instrumental esteve ligado à prática de improvisação, escolha de timbres e sonoridades, participação em criações individuais e coletivas.

Eu sempre gostei de tocar vários instrumentos. Eu botava um tamborim, um repique de mão, um ganzá e um agogô, tudo perto de mim [...] Eu sentia que uma música pedia aquele instrumento e usava aquele, tal música já não casava com aquele instrumento, então eu tinha que escolher outro, até que o pessoal do grupo do meu

¹¹ Grifo meu para análise posterior.

¹² Grifo meu para análise posterior.

pai foi gostando do jeito que eu tocava e pediu para o meu pai para que quando pudesse, me deixasse brincar com eles [...] Então comecei tocando junto com meu pai, mas depois comecei a ganhar meu próprio dinheirinho, tocando com os caras do grupo no samba. (P1, ESE, p. 1-2)

Sua atividade profissional como percussionista começou aos doze anos de idade, sob a supervisão do pai. Aos dezessete, já viajava pelo Brasil, adquirindo novas experiências com outros músicos, gêneros e estilos musicais diversos. Na medida em que ficava conhecido, as pessoas na comunidade demonstravam interesse em aprender a tocar com ele, nascendo, assim, suas primeiras atividades de ensino, por volta dos dezenove anos. Embora a ausência de uma experiência formal no âmbito educativo musical, o professor se sentia confortável em compartilhar vivências oriundas de sua trajetória como músico e instrumentista, inicialmente em casa, em seguida, em programas públicos de arte educação.

Eu sempre gostei de ensinar às pessoas. Elas perguntavam: “como que é isso? Como é que toca isso?” [...] Aí eu comecei a ensinar o pessoal em casa. Só que o pessoal começou a pegar tão rápido que eu pensei: acho que eu tenho um dom para ensinar às pessoas [...] Aí os amigos começaram a ir lá em casa e as vezes já saíam de lá tocando alguma coisa no primeiro dia de aula [...] Nessa ideia, apareceram alguns programas do governo/prefeitura que não precisavam de concurso com certificado, diploma para dar aulas [...] Comecei num programa chamado “Ruarteres” [...] Depois fui para um programa do município chamado “Ciranda” e depois para o “Mais Educação” [...] sempre atuando como arte educador, passando a arte educação por meio da percussão. (P1, ESE, p. 2)

Essas e outras atividades sempre se mantiveram conciliadas com sua atuação profissional em bandas e grupos populares, escolas de samba, etc. Ao longo de suas primeiras práticas de ensino, seus alunos lhe traziam dúvidas e anseios pertinentes ao fenômeno musical e características idiossincráticas de determinados gêneros, estilos e técnicas de execução instrumental. Ciente de suas limitações no campo teórico musical, o educador buscou auxílio em vídeos e tutoriais na internet, adquirindo um vasto vocabulário de termos próprios do ensino técnico-instrumental. Há pouco mais de um ano, iniciou um curso de extensão na área de percussão, promovido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no intuito de ampliar suas perspectivas musicais e educacionais.

Sobre a finalidade do trabalho educativo ofertado na CPD, seu principal objetivo se encontra na construção de uma aula cuja dinâmica permita a formação do cidadão, ao mesmo tempo em que promove uma vivência musical fluida e criativa. A questão da cidadania diz respeito ao objetivo institucional da organização, enquanto a criação faz parte de um processo natural relativo à atividade do percussionista. De acordo com o educador, a criatividade musical se mantém indissociável da prática percussiva, já que “isso é do

percussionista [...] o percussionista é criador, ele sempre vai criar alguma coisa, é da identidade dele [...] ele nunca vai executar uma música do mesmo jeito” (P1, ESE, p. 10).

Pretendo passar uma aula bastante dinâmica, uma coisa para a gente brincar, até eu, me divertir, brincar e a gente criar ritmos [...] Como você já viu, a gente chegou a passar ritmos para eles e eles mesmos já criarem outros parecidos. Já era uma coisa que dava certo para a gente encaixar com aquele ritmo ali [...] Geralmente eu procuro ver o tema bimestral ou mensal da Casa, exploração sexual, por exemplo [...] Eu preciso ver que música se encaixa com um tema desses. Mas nem sempre o repertório é formado de canções. No mês na consciência negra, por exemplo, trabalhamos a temática pelos gêneros, trazendo alguns africanos. (P1, ESE, p. 6-7)

Essa perspectiva híbrida da relação entre a atuação do percussionista e a criatividade também é percebida na sua própria concepção de música, enquanto parte de si mesmo e dos valores veiculados por sua família. Ou seja, não há como separar a música e a criatividade de sua própria história de vida, sendo difícil definir em palavras, ou mesmo delimitar aonde um determinado processo inicia e o outro termina. Assim, na concepção do P1, música é vida e percussão é criatividade e tudo acontece ao mesmo tempo, enquanto os alunos tocam, brincam e se divertem, juntamente com ele.

Essas, e outras perspectivas pessoais do P1, brevemente relatadas nesta seção, se encontram adequadas às situações registradas em diário de campo, o que representou uma demanda de elementos interessantes para a análise dos significados e valores que orientam práticas musicais criativas na oficina de percussão. Por esse motivo (e considerando a questão de pesquisa que trata da construção de um ambiente favorável à expressão criativa em música), cogitei, por vezes, dedicar-me exclusivamente a esta oficina.

Contudo, constantemente retornava ao fato de que apenas uma prática não seria suficiente para a compreensão da rede de significados e valores que orientam as ações educativas na referida instituição. Além disso, outras manifestações da criatividade foram observadas nas demais práticas, sendo necessário apresentá-las, no intuito de promover uma descrição mais próxima do trabalho musical desenvolvido como um todo.

4.2.2 Oficina de metais (P2)

A oficina de metais é composta essencialmente por instrumentos de sopro, embora admita alguns instrumentos de percussão. As aulas são ministradas pelo P2, que atua há mais de 10 anos como educador musical na CPD, sendo este, também, responsável pelo curso de flauta doce. Se consideradas as duas modalidades ofertadas pelo referido professor, seus

alunos se distribuem entre os seguintes instrumentos: flautas doces soprano, contralto, tenor e baixo (curso de flauta doce); saxofones soprano, alto e tenor, flautas transversais, clarinetes, trompetes, trombones, escaletas, lira de fanfarra, zabumba, triângulo, ganzá, prato e agogô (oficina de metais).

O curso de flauta doce é ofertado de segunda a quarta no período matutino, enquanto a oficina de metais ocorre nas quintas pela manhã e sextas à tarde. Dentre as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelo P2 na CPD, apenas a oficina de metais foi contemplada na pesquisa de campo, mais precisamente, o trabalho realizado na sexta-feira, no período vespertino. De acordo com o relato dos próprios educadores e alunos, este professor se diferencia por abordar mais conteúdos relativos à linguagem e estruturação musical formal, própria do sistema tradicional europeu do século XIX. Esse fato, muitas vezes, lhe confere o *status* de professor de “música mesmo”, no que se refere ao ensino de leitura e escrita em partitura.

Alguns alunos da oficina de metais provêm do curso de flauta doce. Outros, apresentam certa afinidade com um determinado instrumento a partir de vivências anteriores (participação em bandas marciais, por exemplo), outros, porém, são apresentados ao universo musical na própria oficina. Há ainda aqueles que, por inúmeros motivos, acabam ingressando no meio do processo de desenvolvimento do grupo. Somada a variedade de níveis de compreensão e vivência musical de seus integrantes às diferentes categorias instrumentais presentes na oficina, o principal desafio do educador se encontra no âmbito da construção de um ambiente de coletividade, em meio à diversidade.

Uma das particularidades dos instrumentos de sopro, em relação aos instrumentos percussivos, por exemplo, diz respeito a certas características distintas de notação (no caso dos instrumentos transpositores) e técnicas de execução (embocadura, articulação), além do equilíbrio geral da sonoridade (um trompete possui possibilidade de amplitude infinitamente superior à flauta transversal, por exemplo). Estes também não podem ser compartilhados com tanta facilidade, tal como ocorre em uma roda de percussão, devido às questões de higiene. Deste modo, cada aluno acaba sendo direcionado a um instrumento específico, seja por sua vivência anterior, interesse individual ou certas características anatômicas dos sujeitos.

Na tentativa de atenuar as dificuldades provenientes de tal heterogeneidade, vinculada a uma significativa demanda de indivíduos inscritos no período vespertino, o educador optou por subdividir a turma de sexta à tarde em dois grupos distintos. O primeiro corresponde aos alunos com maior experiência técnico-instrumental, ocupando o primeiro horário do turno (antes do intervalo para o lanche e recreação). Após o intervalo, são

contemplados os alunos iniciantes, sendo o segundo grupo composto, normalmente, pelos alunos mais novos.

O primeiro grupo trabalha, essencialmente, o repertório selecionado para a execução instrumental coletiva, em uma dinâmica semelhante ao ensaio de uma banda marcial. Para a escolha das peças, o educador leva em consideração o arranjo instrumental previamente escrito e suas possibilidades de adaptação à instrumentação presente em sala de aula. É considerado, também, o nível de dificuldade técnica, além da busca por uma alternância entre gêneros e estilos musicais, privilegiando, sempre que possível, compositores nordestinos.

De acordo com o professor, diante de sua própria dificuldade em produzir as grades das partituras, costuma adotar obras já escritas no formato de *big band* ou de fanfarra. Dependendo da vivência anterior do aluno, este recebe a grade completa, apenas a sua linha escrita em pauta, ou ainda os nomes das notas da sequência melódica da peça. Paralelamente à instrução técnico-instrumental, o P2 destina uma pequena parcela do tempo da aula para reforçar o conteúdo de linguagem e estruturação musical, lembrando símbolos relativos à leitura e escrita formal. Os alunos desta turma também participam de integrações com outras práticas, sobretudo quando a CPD promove mostras de trabalho abertas ao público.

O segundo grupo é composto por alunos mais novos ou menos experientes tecnicamente, cuja dinâmica encontra-se mais próxima às técnicas de solfejo, utilizando a instrumentação presente em sala de aula para a leitura e interpretação do trecho escrito no quadro pautado. Cada nota ou figura apresentada é experimentada na sonoridade do instrumento de cada aluno e, em seguida, executada coletivamente. Nessa turma, uma significativa parcela do tempo da aula é dedicada ao ensino de leitura e escrita simbólica do código tonal. Por vezes, os conteúdos relativos ao próprio código determinam o tipo de repertório adotado, por outras, ocorre exatamente o caminho inverso.

Independentemente do subgrupo observado, a investigação das práticas educativo-musicais presentes na oficina de metais constituiu um desafio em relação ao controle de aproximação e afastamento do grupo, tendo em vista a dificuldade de tornar minha presença menos perceptível ao cenário da prática, como ocorreu naturalmente na oficina de percussão. Tal fato pode ser justificado pela própria estrutura física da sala, já que, onde quer que eu sentasse, permanecia próxima ao campo de visão dos educandos e sendo alvo de olhares curiosos, sobretudo, sobre meu diário de campo (que lhes parecia mais uma espécie de instrumento de avaliação, do que um caderno de apontamentos).

Percebendo a inquietação, optei por me aproximar um pouco mais dos alunos da

oficina de metais, por meio de conversas informais nos intervalos, corredores e refeitório, ou enquanto os mesmos aguardavam o horário das aulas. Semelhantemente, passei a conversar mais com o P2 a respeito dos objetivos da pesquisa, tranquilizando-o sobre minhas expectativas.

Deste modo, a percepção de um ambiente mais próximo da naturalidade das práticas habituais do curso (quer por parte dos alunos, quer por parte do próprio educador), demorou um pouco mais que o esperado, contudo o fato foi superado com o decorrer das semanas. Apesar do estranhamento prolongado, a oficina de metais foi responsável pelo maior número de registros de verbalizações concernentes ao caráter simbólico e representacional presente nas negociações de sentidos e significados musicais. Por esse motivo, alguns diálogos foram preservados na íntegra, oriundos dos registros em diário de campo. Parte desses apontamentos foram selecionados, a fim de demonstrar concepções estéticas e educativas, explícitas nas falas do cotidiano das aulas.

Uma das características mais marcantes das aulas do P2 é a construção de analogias que buscam aproximar o conteúdo apresentado ao contexto das práticas cotidianas dos alunos, conforme exemplificado nos trechos a seguir:

P2 – Se a semínima vale um tempo, quando vale a colcheia?

Silêncio da turma

P2 – Vamos lá! Você – apontando para um aluno – trabalha no comércio, certo? [...] Se um cara compra uma bala de cinquenta centavos e te dá um real, quanto sobra de troco? [...] E se a bala for vinte e cinco centavos e ele te der um real, quantas moedas de vinte e cinco centavos você precisa devolver? [...] Então a semínima vale um real, a colcheia cinquenta centavos e a semicolcheia vale vinte e cinco centavos [...] Agora se uma semibreve vale quatro reais, quantas moedas de cinquenta centavos teremos nesse compasso?

(OM, DC, p. 2)

P2 – A semibreve parece com aquela bolacha Maria, sabe? E essa cortada aqui, que parece um disco voador é o dó.

AX – Parece que partiu a bolacha Maria.

AY – Pensei que o disco voador morasse no espaço (risos), mas é na linha.

(OM, DC, p. 7)

P2 – A clave é um ponto de referência. Imagina assim, você está cozinhando – o professor mexe a mão e roda uma colher de pau imaginária – quando, de repente, você percebe que acabou o gás. O que você faz? [...]

AX – Não cozinheiro mais (risadas coletivas)

AY – Choro (mais risadas)

P2 – Não! Você liga para o cara do gás [...] Sabe o ímã que tem na geladeira com o botijãozinho? É o cara do gás. [...] Aí você liga pro cara do gás e ele quer saber o que?

Onde você mora [...] Você fala o endereço, mas ele precisa de um... ponto de referência! Ah! Minha casa fica perto da escola, do lado da casa verde. Essa é a clave. É o ponto de referência. Ela diz onde mora a nota, que mora na linha ou no espaço.

(OM, DC, p. 8-9)

P2 – Se eu ligar a mangueira e ela estiver com algum objeto travando a mangueira, sai água?
 AX – Não.
 P2 – No sopro, na voz ou em qualquer outro instrumento, se o corpo doer, o som não sai legal.
 (OM, DC, p. 11)

Mais tarde me foi esclarecido pelo próprio professor, que essa aproximação constitui uma estratégia que converge para o seu principal objetivo profissional e educacional: “eu queria que a música fizesse sentido pra eles, como fez pra mim.” A questão do sentido, nesse caso, encontra-se mais profundamente ligada à apreensão do código, mas também pode conferir ao fenômeno musical, atributos de universalidade, sensibilidade e redenção, dentre outros valores de caráter representacional.

P2 – Se eu trazer uma música clássica aqui, talvez vocês não possam entender no momento. Mas o processo é como um pescador que precisa da isca e do anzol, dependendo da região e tipo de peixe. É aos poucos. Começa no popular, depois vai pra uma música clássica. A música de qualidade tem que ser acessível a todos [...] A oficina tem essa missão: levar alegria, levar a cultura, levar o respeito.
 (OM, DC, p. 7)

P2 – A música é mais do que tocar. É sentir. Você não consegue tocar sem sentir. É o sentimento que faz de você um bom músico. Sem sentimento não tem música. A música é além das notas. É compreender, é refletir, é multiplicar. Falar sobre música é tão importante quanto tocar.
 (OM, DC, p. 8)

P2 – A música é uma linguagem universal. Pra quem lê partitura, se você for ao Japão, e não souber falar nenhuma palavra em japonês, você pode se comunicar com ele através da música. Vocês sabiam disso? Que essa música – referindo-se a uma partitura escrita – é compreendida lá no Japão? Que um Japonês pode tocar a nossa música só lendo isso? Então se vocês aprenderem música, vocês poderão ir a qualquer lugar do mundo. Tocar qualquer música do mundo. É por isso que a música é a única linguagem universal que existe.
 (OM, DC, p. 8-9)

AX – Na apresentação vou ir de calça e sapato, todo arrumado.
 AY – Vai parecer um polícia.
 AZ – Por isso que ando armado com meu clarinete. Se vier um adulto querendo fazer maldade comigo eu meto o clarinete nele.
 P2 – A música é outro tipo de arma. É uma arma do bem.
 (OM, DC, p. 10)

Outro aspecto que emerge da prática diz respeito ao âmbito motivacional. De acordo com o educador, sua principal preocupação é que nenhum indivíduo se sinta excluído do processo educativo, independente das limitações técnicas e/ou de outras ordens diversas. Essa preocupação advém de uma experiência negativa vivenciada pelo próprio P2 no percurso de sua própria trajetória musical. Por esse motivo, o cuidado para com o sentimento de pertencimento ao grupo, bem como a valorização do indivíduo enquanto ser indispensável

para a realização do trabalho, constituem uma questão bastante relevante para a compreensão da rede de significados que orientam as ações educativas do referido professor.

AX – A gente teve que parar porque o “fulano” errou.

P2 – Não foi o “fulano” que errou. Foi o grupo que errou. Cada um tem o seu tempo. Se não aprendem a compreender o tempo do outro, todos perdem.

(OM, DC, p. 4)

P2 – Você viu o mi-ré-dó? – apontando para a partitura – Saiu afinado?

AX – Não

P2 – Por que?

AX – Porque eu não respirei.

P2 – Isso! Tenho orgulho de você! Você será um grande músico!

[...]

AX – Mas eu não consigo tocar isso! Eu nunca vou conseguir!

P2 – Se você ligar a geladeira na tomada, assim que você ligar, a água já fica gelada?

AX – Não.

P2 – Então, como quer que já esteja pronto? Demora a água a gelar [...] Até na orquestra, onde os músicos sabem as músicas de cor e salteado, de frente para trás e de trás para frente, mesmo assim, eles não tiram o olho da partitura, ou podem errar.

(OM, DC, p. 6-7)

Quanto à sua trajetória de vida musical, o P2 iniciou suas primeiras práticas instrumentais na adolescência, a partir do ingresso em um projeto de banda marcial desenvolvido pela prefeitura municipal de João Pessoa, em uma comunidade situada no bairro do Alto do Mateus. Paralelamente, na mesma comunidade, havia uma ONG pertencente a uma associação filiada à igreja católica, com um projeto também voltado para a prática de banda marcial. Dividindo-se entre as duas bandas, o educador afirma ter desenvolvido o gosto pela leitura e escrita musical, adaptando-se mais facilmente ao trombone que aos instrumentos percussivos, em virtude de uma limitação que lhe dificultava a coordenação motora na época.

Conforme depoimento em entrevista, o P2 atribui a essa integração em bandas marciais um fator fundamental para a superação de certos limites físicos, cognitivos e emocionais, acrescentando-lhe, sobretudo, relacionamentos de amizade e companheirismo. Além disso, as vivências musicais nos projetos alimentaram um sonho de se tornar um músico profissional, embora sua família acreditasse ser apenas uma ilusão sem futuro. Contudo, as irmãs da associação católica acreditaram nesse ideal e se propuseram a pagar a taxa semestral de um curso de extensão na área de sopro, promovido pela Universidade Federal da Paraíba. Lá, estudou trombone “do jeito correto” – referindo-se à questão da escrita do instrumento transpositor.

De acordo com o professor, essa oportunidade lhe foi positiva no sentido de ser apresentado à “linguagem universal da música” e às “técnicas corretas de tocar”, contudo,

“era técnico demais. Não se importavam se eu chegava lá com fome, ou se tinha passe de ônibus para voltar para casa, só importava tocar as notas” (P2, ESE, p. 9).

Como eu comecei um pouco tarde na música, para mim essa vivência do processo formativo lá da universidade era totalmente diferente da realidade que eu aprendi nos projetos. Até hoje eu sou contra o processo formativo da universidade, porque ao invés do professor estimular/motivar o aluno, ele acaba botando barreira para o aluno evoluir [...] Se você tem alguma dificuldade, você é excluído lá, se você tem uma facilidade, melhor para o professor [...] Eu já tinha a dificuldade de tocar do jeito certo, da passagem de ônibus, já tinha a família que dizia que música não ia dar futuro [...] Lá em casa diziam: é “fon fon fon” pra cá, “fon fon fon” pra lá e você nunca melhora [...] minha família não acreditava no meu futuro como músico. [...] Tudo isso, mais esse foco só na técnica de aprender o instrumento e não no ser humano, me desestimulou e eu desisti [...] Mas consegui arrastar meu irmão pra lá. Ele está se formando já. (P2, ESE, p. 9)

Apesar da experiência negativa no âmbito formal e da falta de incentivo familiar, o P2 permaneceu ligado às práticas não formais e informais de aprendizagem e produção musical até atingir sua maioridade. Nesse período, teve contato com a prática coral, linguagem e estruturação musical, percepção musical, percussão e flauta doce, desenvolvendo, também, outras habilidades enquanto instrumentista de sopro. Suas atividades de ensino iniciaram a partir da substituição de monitores faltosos nos projetos, nascendo, assim, suas primeiras experiências educativo-musicais. Mais tarde, passou a dar aulas de musicalização infantil, compreendendo, portanto, a necessidade de buscar conhecimentos pedagógicos para a atuação na área.

Na certeza de que “jamais faria um curso de bacharelado em música” (P2, ESE, p. 13), cogitou a licenciatura, contudo, o horário do curso se mantinha incompatível com sua rotina de trabalho, optando, assim, pela graduação em pedagogia. A paixão pelas duas áreas do conhecimento o motiva até hoje a, sempre que possível, atuar na área de ensino musical (embora reconheça que a licenciatura em música estaria muito mais próxima de sua atual área de atuação que a própria pedagogia). Enquanto aguarda a oportunidade de ingressar em um curso de licenciatura em música, o educador investe no que chama de sua “auto-formação” (livros, vídeos, tutoriais de internet, dentre outros).

Quanto ao trabalho educativo-musical desenvolvido na CPD, suas ações se concentram na construção de um ambiente colaborativo, onde o “aluno que toca poucas notas pode se sentir tão importante quanto o aluno que toca muitas notas” (P2, ESE, p. 9-10). Essa perspectiva de coletividade musical encontra-se associada à ideia de um coletivo social, presente nos objetivos institucionais da ONG.

Como eu passei por um processo traumático, eu tenho muito medo que um aluno meu passe por aquilo que eu passei. Então, estou sempre tentando explicar de formas diferentes o mesmo assunto [...] Nesse caso eu foco em dois objetivos, na motivação de quem está iniciando e na preocupação com quem já sabe [...] Foco no respeito ao ser [...] Eu tento demonstrar através da música que eles precisam ser unidos, pois se eu não me preocupar com quem está do meu lado, como posso ter algo para mim mesmo? E se uma comunidade não se une em prol da própria comunidade, ela sempre estará sofrendo [...] (P2, ESE, p. 10)

Sobre a representatividade da música em sua história pessoal, o educador atribui ao fenômeno a ideia de sentimento e transformação. Sentimento, porque “sem sentimento não há música” e transformação, porque possui uma função transformadora, quer no âmbito social, comportamental, educativo, ao mesmo tempo em que auxilia o indivíduo a lidar com situações difíceis da vida (como a elaboração do luto pela perda de entes queridos, por exemplo). De acordo com o educador, a música lhe conferiu sua profissão, seu carro, seus instrumentos musicais, amigos, metas e objetivos, sem a qual, talvez, seu futuro tivesse sido muito diferente.

No que concerne à construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, não foram observadas atividades direcionadas à criação, composição e/ou improvisação individual ou coletiva. O planejamento do curso encontra-se mais próximo de uma abordagem voltada para a execução de repertório (no caso do primeiro grupo) e na identificação, assimilação e reprodução do código escrito (no caso do segundo grupo).

Contudo, o professor afirmou em entrevista que consegue perceber-se como um educador criativo na medida em que constrói as analogias que servem para exemplificar conteúdos ou motivar seus alunos. Além disso, embora a ausência de ações composicionais orientadas, identifiquei certa abertura para improvisações espontâneas em situações de informalidade, como em performances descontraídas que antecedem ou sucedem aos ensaios, pequenos intervalos entre uma peça e outra, por exemplo.

4.2.3 Aula de Música (P3)

Por se tratar de um curso com um nome bastante curioso, tendo em vista as denominações das demais práticas educativo-musicais, a designação “aula de música” merece uma pausa para uma breve explicação da origem de sua nomenclatura. De acordo com o professor da referida disciplina, a CPD ofertava, inicialmente, apenas uma oficina musical que se chamava aula de música. Mais tarde, outras modalidades foram sendo agregadas ao trabalho educativo-musical desenvolvido pela ONG, mas o nome da primeira prática nunca

foi alterado.

Atualmente, a aula de música ocorre de quarta a sexta nos períodos matutino e vespertino e contempla os seguintes instrumentos: violões, teclado, contrabaixo elétrico, guitarra, bateria e voz. A oficina se propõe a promover uma prática de conjunto, admitindo, em sua maioria, alunos com pouca experiência musical. Os estudantes se distribuem entre os instrumentos conforme suas próprias afinidades ou por indicação do professor. Este último, busca introduzir noções básicas de harmonia, padrões melódicos simples, princípios de instrumentação, equilíbrio de sonoridade, dinâmica e técnicas de execução instrumental. Ao mesmo tempo, trabalha com um repertório selecionado de acordo com o nível técnico do grupo e as propostas temáticas da CPD, privilegiando, sempre que possível, compositores paraibanos ou nordestinos.

A oficina dispõe de sala própria, climatizada e com instrumentos de boa qualidade. Conforme depoimento do professor, este destina um dia na semana para trabalhar elementos teóricos e dois dias para as atividades práticas. No que concerne aos elementos teóricos, os alunos aprendem noções básicas de cifra e tablatura e princípios elementares de música, como parâmetros do som, por exemplo. Os padrões propostos em aula costumam ser aprendidos por imitação/reprodução (observar o braço do violão, tocar a melodia do trecho entoado pelo professor, etc). Por vezes, o professor escolhe um dos alunos para assumir a função de “regente”, que consiste em marcar o pulso e assegurar que os demais colegas toquem juntos até o final do trecho.

De modo geral, as atividades educativo-musicais observadas em sala de aula trouxeram poucos elementos para a análise dos processos e práticas criativas em música. Contudo, uma das contribuições da oficina para este estudo diz respeito à sua própria denominação, ou seja, o que a manutenção da nomenclatura “aula de música” passa a representar sobre os processos de negociação de sentidos e significados musicais, presentes no cotidiano dos alunos da instituição como um todo.

No meu primeiro dia de observação de campo, cheguei um pouco mais cedo que o horário indicado para o início das atividades em sala de aula e me deparei com três crianças sentadas em um banco, aguardando, como eu, a chegada de seus respectivos professores. “Quem é você?” – Perguntou-me o primeiro – “Sou uma pesquisadora da universidade e vim observar as aulas de música de vocês”. Aqui, me utilizei do termo “aulas de música” no sentido genérico, referindo-me a todas as práticas educativo-musicais selecionadas para o estudo, mas o aluno prosseguiu:

AX – De flauta também?
 AY – E de percussão? Eu já fiz música. Hoje faço percussão e aquele ali faz flauta doce, só que outro dia.
 PDA – Então vocês não fazem aula de música?
 AX – Não. Hoje só toco percussão. Cansei da música.
 PDA – E como seria fazer música?
 AX – Ah! Na música tem notas e outros instrumentos mesmo.
 AY – E tem harmonia!
 AX – Isso! Tem instrumentos de verdade e harmonia.
 PDA – E o que seriam instrumentos de verdade?
 AY – Violão... teclado.
 AZ – Contrabaixo, guitarra...
 PDA – E na flauta, não tem música?
 AZ – Às vezes. Às vezes a gente toca com acompanhamento.
 PDA – Então, me deixem entender... só é música quando...
 AX – Quando tem vários instrumentos diferentes e eles tocam juntos uma música mesmo, com harmonia.
 PDA – Mas isso não ocorre na oficina de metais, por exemplo?
 AX – Mas tem que ter bateria. Tipo uma música completa. Uma música mesmo, não só um pedaço dela.
 AZ – E voz. Ou a flauta pode fazer a voz. Ou o sax. Mas tem que ter harmonia, então aí é música mesmo.
 (CPD, DC, p. 1-2)

O diálogo acima descrito trata do caráter representacional de música entre os atores sociais da pesquisa, uma vez que, a denominação “aula de música” passa, de fator despretenso, a elemento imprescindível para a compreensão de concepções e hierarquias presentes na construção de significados e valores musicais no referido contexto. A cena, inclusive, foi decisiva para a manutenção do aporte teórico das representações sociais na constituição do referencial conceitual do estudo, devido à quantidade de representações contidas nas falas dos estudantes e seus desdobramentos subsequentes.

Outro aspecto relativo à oficina que pode ser relevante para este estudo, diz respeito à questão do equilíbrio entre os objetivos sociais e musicais, tema amplamente discutido no capítulo bibliográfico da pesquisa. Para o educador, a educação musical constitui apenas um meio, como qualquer outro, para atingir um objetivo maior: a formação do cidadão. Isso não significa uma ausência de conteúdos propriamente musicais no cotidiano das aulas, mas uma sobreposição de valor, uma vez que, conforme esclarecido pelo professor, no caso de ter que optar entre formar um músico e formar um cidadão, sua escolha se voltaria para o segundo caso.

Quanto ao que seria esse cidadão que se pretende formar, o P3 o descreve como sendo um indivíduo consciente de sua identidade, direitos e responsabilidades sociais diante das desigualdades presentes no mundo em que o cerca. Nesse sentido, o educador acredita que não importa se o aluno faz música, arte, futebol ou dança, desde que seja inserido em um contexto que promova a apropriação dos valores de uma consciência cidadã. Esse, portanto,

constitui o principal objetivo de seu trabalho educativo, embora a instituição promova outras atividades que tratam especificamente de temas relacionados à formação humana e cidadania.

Na verdade, a gente usa o contexto da música em si, em toda a sua amplitude, com os instrumentos que a gente tem (violão, contrabaixo, bateria...) [...] Só que o nosso objetivo é usar a música como suporte para os temas, por exemplo, cidadania. A gente trabalha temas, a gente não trabalha só música em si, a gente tem rodas de conversa, de diálogo. Cada bimestre tem um tema que a gente aborda (sexualidade, gênero, identidade...) [...] A gente tem que trabalhar na perspectiva não do “ah, eles aprenderam campo harmônico, vamos avançar”. Sem essa perspectiva. Se avançou, beleza, se aprendeu, beleza, mas o nosso objetivo é que eles estejam evoluindo nas temáticas, conseguindo conviver em grupo, se eles são preconceituosos, diminuir esse preconceito, ou acabar com ele [...] Claro que às vezes é preciso corresponder, (apresentações etc) [...] Então as vezes é preciso atropelar. Por exemplo, às vezes os meninos nem dominam as escalas, mas aí a gente pega a música e, dentro da música, a gente tenta passar um pouco de escala, sequências melódicas, campo harmônico, dinâmica [...] Dentro da música a gente já trabalha a questão social e a gente não trabalha qualquer música, tudo na letra é um campo para a gente ensinar. (P3, ESE, p. 2-3)

Isso significa que tanto na concepção quanto na prática, as ações educativas do P3 privilegiam, de certa forma, temas relativos a questões sociais, políticas, econômicas, etc. ainda que, para tanto, seja necessário adiar um pouco a resolução de certos problemas relativos à execução musical individual ou coletiva. Um exemplo prático dessa prerrogativa, diz respeito a uma determinada atividade de construção coletiva por ocasião de uma campanha institucional intitulada: “Quando o povo se junta o poder se espalha”. A organização promoveu um concurso interno para a elaboração de uma canção que abordasse o assunto.

Os alunos da aula de música, juntamente com o professor, ficaram bastante animados com a oportunidade, passando a refletir o tema, com a finalidade de produzir a peça musical. Em meio a uma tempestade de ideias, as crianças e adolescentes trouxeram várias frases, que foram incorporadas e organizadas pelo P3 para a construção literária do texto, admitindo as sugestões advindas dos educandos. Contudo, a participação dos alunos na composição da obra se manteve restrita ao texto, enquanto o educador se encarregou de produzir o arranjo vocal e instrumental, que veio a ser executado posteriormente pelos alunos.

Outro caso semelhante ocorreu em uma aula destinada à reflexão sobre uma produção cinematográfica, cuja trilha sonora trazia elementos bastante significativos, tanto no plano textural, como em inúmeros outros aspectos históricos, composicionais e estético-musicais. O filme trata, essencialmente, da luta pela liberdade de um pequeno vilarejo mexicano sobre a preservação de sua própria colheita, em meio a um contexto de violência, xenofobia, racismo, machismo e outros males sociais vivenciados na fronteira dos Estados

Unidos com o México na década de 1960.

Ao longo da duração do filme foram realizadas algumas intervenções quanto às temáticas sociais propostas, encontrando-se ausentes, considerações no âmbito musical, exceto pela solicitação de que os alunos prestassem atenção na trilha sonora. Essas, e outras situações observadas na aula de música, servem apenas para exemplificar a sobreposição da finalidade social sobre a musical, argumentada de forma consciente pelo P3, com base em ideais construídos ao longo de sua própria trajetória de vida e de música. Essa trajetória encontra-se, sobretudo, vinculada aos valores institucionais da própria CPD, visto que o educador foi aluno da ONG desde os 7 anos de idade, passando por praticamente todas as atividades ofertadas, dentre as quais, as oficinas de música.

De aluno assíduo, o P3 passou a atuar como educador musical na referida instituição há cerca de 6 anos, inicialmente, como professor de violão, em seguida, na aula de música. Sua história musical começou ainda na primeira infância, observando seu pai tocar bateria na igreja, até que um dia o pastor o convidou para tocar no culto. Mais tarde interessou-se pelo violão. Um de seus amigos aprendia o instrumento com um professor particular e passava as técnicas para ele logo após as aulas “eu peguei carona no seu estudo e depois de um tempo só eu tocava no violão dele”. Aos 14 anos surgiu a paixão pelo contrabaixo, que até hoje é considerado seu principal instrumento.

Paralelamente à aprendizagem musical na própria CPD, participava de uma banda marcial na escola, onde foi apresentado ao trombone. Foi este último instrumento que o levou a buscar aprofundar-se no conhecimento musical, passando a frequentar, como ouvinte, as aulas do professor Radegundis Feitosa, na UFPB. Esse educador constituiu umas de suas principais influências musicais, motivando-o a ingressar no Instituto Federal da Paraíba, instituição que conferiu ao P3 a formação técnica em música.

Contudo, após o falecimento do professor Radegundis, o P3 alega nunca mais ter conseguido tocar trombone. “Não fazia mais sentido tocar trombone depois que o professor Radegundis morreu, eu não consegui mais, então comecei a me dedicar ao contrabaixo” (P3, ESE, p. 5). Sua atuação no contrabaixo iniciou em bandas locais e atividades promovidas pela própria CPD. Atualmente, a atividade profissional como contrabaixista gera boa parte de sua renda, mantendo-se paralela às práticas educativo-musicais desenvolvidas na referida ONG, bem como a um projeto autoral que trabalha com “ritmos marginalizados socialmente” (denominação do próprio educador) como funk e hip hop, por exemplo.

Quanto às perspectivas pessoais sobre suas práticas educativas, o educador afirma que busca passar para os alunos o que lhe foi transmitido pelos professores que o marcaram

na sua trajetória musical. Para ele, o fenômeno musical encontra-se associado ao próprio fôlego de vida, sendo a música indispensável para a condição de existência humana.

Sobre a construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, o P3 acredita que a própria estrutura da CPD (contato com a natureza, etc) sugere um ambiente inspirador e que a proposta de trabalho da ONG visa a constituição de um sujeito autônomo e protagonista da sua própria história, sendo o protagonismo e a autonomia, princípios básicos para o desenvolvimento da criatividade. Assim, suas aulas encontram-se abertas para sugestões musicais dos alunos, sempre que houverem.

Esse pequeno recorte das perspectivas e ações educativo-musicais do P3 encerram o capítulo que trata da descrição do campo, sujeitos e suas práticas. A etapa contou, sobretudo, com os registros descritos em diário de campo, perspectivas oriundas das práticas observadas e informações obtidas em entrevistas.

Através de um exame criterioso sobre o material transcrito (que considerou, sobretudo, uma série de dilemas éticos e suas implicações para os sujeitos da pesquisa), foram selecionados os trechos das entrevistas que tratam da trajetória de vida musical dos sujeitos, bem como suas concepções e perspectivas relativas aos temas centrais da pesquisa. Essas histórias brevemente relatadas trazem elementos indispensáveis para o estudo, contribuindo para a objetivação dos dados empíricos, mais profundamente analisados a seguir.

5 REDE DE SIGNIFICADOS E VALORES MUSICAIS COMPARTILHADOS NO CAMPO LOCAL

Diante do que foi exposto até o momento, faz-se necessário relembrar o cerne da investigação, a saber, a construção de sentidos e significados que impulsionam práticas musicais criativas no âmbito do terceiro setor. Sobre esse enfoque, o presente capítulo reúne concepções teóricas, temas que emergem do campo, percepções e práticas dos sujeitos da pesquisa, a fim de compreender como os professores de música da CPD constroem a rede de significados e valores que orientam suas práticas educativas e de que maneira essas práticas favorecem o desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos.

Para isso, as verbalizações advindas dos instrumentos de coleta de dados foram organizadas em três subunidades temáticas que tratam dos principais temas relativos à pesquisa: sobre música; sobre criatividade musical; sobre a finalidade do trabalho educativo musical ofertado. A subdivisão por temas contou com o aporte da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) na modalidade temática, onde o tema correspondeu à unidade de significação para as categorizações dos dados empíricos. Essa etapa de organização demandou um tempo de dedicação considerável no agrupamento dos trechos considerados relevantes para o estudo, de acordo com os referenciais teóricos adotados para o percurso analítico, a saber, as representações sociais e o *habitus*.

Conforme já explicitado anteriormente, os centros disposicionais das criatividades musicais são apontados por Burnard (2012) como diretamente relacionados ao *habitus* do músico, *habitus* do grupo e *habitus* institucional. Neste trabalho, abordo mais especificamente o *habitus* do músico e o *habitus* institucional, visto que a teoria das representações sociais se mostrou mais profícua para a análise dos significados e valores atribuídos à música e veiculados no grupo social, composto pelos sujeitos protagonistas e coadjuvantes da pesquisa. Embora considere a noção de campo social de Bourdieu mais ampla que a noção de grupo social de Moscovici, as representações sociais de música assumem um papel bastante relevante na constituição da identidade musical desse campo local.

Isso não significa que todos os grupos e sujeitos que compõem os cursos e oficinas musicais ofertados pela CPD compartilhem dos mesmos pensamentos a respeito dos temas centrais da pesquisa, mas que existem certas representações compartilhadas socialmente que determinam ações, escolhas, inclusões e exclusões nas práticas cotidianas do campo. Contudo, essas representações se encontram diretamente ligadas ao *hábitus* do músico (considerando o músico, o professor da oficina) e ao *habitus* institucional (considerando a

própria CPD). Dessa forma, a concepção de *habitus* neste estudo está ligada ao “porquê” de certas ideias e práticas, enquanto as representações sociais se aproximam mais do “como” essas ideias e práticas são compreendidas e compartilhadas.

Ou seja, embora distintos, os dois referenciais teóricos podem se tornar complementares na análise de fenômenos sociais complexos, como no caso deste estudo. Além disso, o diálogo com Bourdieu e Moscovici pode ser amplamente relevante, sobretudo quando há uma “tentativa de instigar novas fronteiras para o conhecimento, levando-nos a uma compreensão mais rica e abrangente para se repensar o social e os fenômenos que o rodeiam, principalmente aqueles que se referem à Educação” (ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018, p. 12-13).

Essa aproximação epistemológica entre a noção de *habitus* e o campo social de Bourdieu e as representações sociais de Moscovici vem sendo amplamente discutida nos trabalhos de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006), a partir da proposição de que tal conjugação possibilita o estudo da apreensão dos processos de construção das identidades coletivas em um determinado tempo e contexto. O autor considera que as representações sociais são construídas por indivíduos de diferentes espaços sociais, com diferentes leituras dos fenômenos que os cercam, cujos significados e valores compartilhados não nascem de ideias vagas, mas de um *habitus*.

[...] A construção das representações não se dá, por conseguinte num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social sendo, por conseguinte, portadores de ‘sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes’, como destaca Bourdieu. O *habitus* é, portanto, ao nosso ver, uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes ‘leituras’ de objetos socialmente compartilhados (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 119-120).

Essa proposta teórica considera que o *habitus*, e suas articulações com o campo social e o capital, se encontram presentes na construção das representações sociais de um determinado grupo, formando sua identidade coletiva. Contudo, se trata de um processo permanente e dinâmico, percebido na medida em que o grupo enfrenta seus desafios cotidianos, incorporando elementos simbólicos constituintes de sua realidade social, que, por sua vez, são exteriorizados à sua maneira.

Embora este trabalho não se utilizado do modelo teórico proposto pelo referido autor na análise dos dados empíricos, as contribuições de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006) se encontram, sobretudo, na aproximação dos referenciais adotados para identificação

de elementos simbólicos e representacionais oriundos do campo. Contudo, faz-se necessário elucidar que, ainda que a aproximação entre Bourdieu e Moscovici não represente, por si só, uma novidade para a comunidade científica, ainda são poucos os trabalhos que promovem esse diálogo nos estudos de fenômenos socioeducacionais.

Desse modo, o estudo buscou estabelecer múltiplas relações entre os referenciais teóricos adotados, ao longo da análise dos dados obtidos através das observações de campo e entrevistas. Posso afirmar que me sinto sobremodo privilegiada por ter vivenciado, logo no primeiro dia de observação local, um curioso diálogo com alunos de diferentes práticas educativo-musicais na CPD, no qual, pude perceber as primeiras ideias de música advindas do campo.

As demais contribuições dos atores sociais da pesquisa foram sendo incorporadas de acordo com os objetivos centrais do trabalho, lembrados constantemente ao longo da organização didática dos subtópicos a seguir. Estes últimos, tratam de concepções e práticas observadas e expressas nas falas dos sujeitos, considerando uma série de implicações éticas relativas ao compromisso com a aproximação da realidade dos fatos e a integridade de seus protagonistas.

Conforme já explicado no início do capítulo, os temas centrais da pesquisa foram organizados em subunidades temáticas, onde cada tema representa uma unidade de significação. A primeira diz respeito às ideias sobre música, ou o que pode ser considerado musical, ou não musical, sonoro ou ruidoso, e como são justificadas as inclusões e exclusões presentes nos processos de negociação dos significados dos fenômenos musicais na CPD.

A segunda subunidade temática trata especificamente de como as múltiplas manifestações da criatividade musical são percebidas e/ou vivenciadas nas práticas educativo-musicais observadas na ONG, incluindo concepções e abordagens dos professores. A terceira, por sua vez, aborda a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, com base em depoimentos de professores e na visão institucional da própria CPD, encerrando, assim, essa última etapa de análise dos dados empíricos.

5.1 Sobre música

A primeira cena descrita em meu diário de campo retrata alguns alunos sentados em uma banqueta à espera do início de suas oficinas, curiosos sobre a estranha presença de uma pessoa nova ao grupo. Mas o que parecia ser apenas o primeiro dia de observação local, se mostrou como um dos mais importantes para o encaminhamento da pesquisa, dentre as

inúmeras situações vivenciadas em campo. Falo, aqui, do diálogo descrito no capítulo anterior (mais precisamente no subtópico 4.2.3 Aula de Música - P3), onde alunos de diferentes oficinas discorrem livremente sobre suas ideias de música, a partir de uma breve apresentação pessoal, na qual, informava sobre minha pretensão de observá-los nas aulas de música.

As aulas de música, na minha fala inicial, referiam-se aos cursos e oficinas musicais ministrados na CPD, em sua totalidade, contudo, os alunos logo associaram a expressão “aula de música” a uma das modalidades ofertadas pela instituição. A partir de então, surgiu uma riqueza de elementos simbólicos e representacionais presentes nas falas dos estudantes, que ambientaram, naturalmente, uma série de desdobramentos necessários para a compreensão das relações provenientes do *habitus* e suas implicações na construção da identidade musical do grupo.

Conforme já explicitado anteriormente, a aula de música foi a primeira oficina da CPD, sendo as demais práticas, acrescidas ao trabalho musical desenvolvido pela ONG ao longo dos anos. Consciente ou não das implicações da manutenção dessa nomenclatura, fato é que a instituição preservou a denominação “aula de música” para uma oficina que, atualmente, funciona de modo semelhante ao que se entende por prática de conjunto.

Ocorre que algo aparentemente desprezioso como uma simples nomenclatura de um curso incorpora, aqui, uma série de elementos relacionados ao fenômeno musical e suas manifestações práticas na referida instituição, tal como a surpreendente frase: “[...] Eu já fiz música. Hoje faço percussão e aquele ali faz flauta doce, só que outro dia” (AY, DC, p. 1), ou ainda “[...] Hoje só toco percussão. Cansei da música” (AX, DC, p. 1).

São nesses pequenos trechos das falas dos estudantes que surgem as primeiras ideias compartilhadas sobre música, registradas em meus apontamentos de campo. Buscando manter a naturalidade diante das surpreendentes respostas dos alunos, o diálogo foi desenvolvido e, posteriormente, transcrito (o mais fielmente possível), sendo o mesmo revisitado diversas vezes, sempre encontrando novas interconexões com os processos de negociação de significados dos fenômenos musicais. Assim, este subtópico apresenta, inicialmente, ideias de música representadas pelos alunos, dialogadas com outros atores sociais, culminando para as concepções e práticas educativo-musicais dos professores.

A primeiras ideias que podem ser percebidas logo no início desse diálogo bastante informal e, de certa forma, inesperado, dizem respeito ao caráter coletivo atribuído à música. Em nenhum momento (nem nesse primeiro diálogo nem nos demais apontamentos registrados em diário), houve sequer menção à prática de estudo ou performance musical individual, como ocorre comumente em espaços mais formalizados de ensino de música. Aqui, a música

é, inicialmente, compreendida como uma construção coletiva, quando “há vários instrumentos tocando juntos” e isso parece ser um consenso entre os estudantes abordados.

Sendo a coletividade, o primeiro aspecto a ser considerado na construção da identidade musical do grupo, as demais hierarquias parecem estar bem entrelaçadas com a nomenclatura “aula de música”, que por si só, já traz uma série de representações oriundas de um *habitus* institucional. Se o curso de flauta doce constitui um espaço de ensino e aprendizagem do referido instrumento, a oficina de percussão, relativa aos instrumentos percussivos e a oficina de metais representada por instrumentos de sopro (e alguns percussivos), a aula de música (e sua dinâmica) carrega, em sua própria denominação, a ideia de música, conforme representado pelos estudantes.

Ou seja, enquanto nas demais oficinas se aprende o que é relativo ao tema da modalidade proposta, é na aula de música que se aprende música. Desta forma, os alunos entendem que música é o que se faz na aula de música e pode ser compreendido como tal, tudo o que se parece com o que ocorre nessa modalidade. Tal premissa justifica as hierarquias que se estabelecem a partir de um modelo bastante semelhante ao que se compreende por prática de conjunto, composta por instrumentos que cumprem função melódica, harmônica e percussiva, admitindo também a voz cantada.

Faz-se, necessário, esclarecer que esse *habitus*, não ocorre “em estado puro, mas enquanto síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos como um resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 17). Isso significa, neste caso específico, que os elementos constituintes da dinâmica vivenciada na aula de música não representam, em sua totalidade, as estruturas que engendram posições e hierarquias nos processos de legitimação de práticas musicais na CPD. Apenas sugere que a opção da instituição por preservar a referida nomenclatura, diante da adição de novas práticas, atribui à aula de música um sentido muito mais amplo na constituição de tais hierarquias.

Retornando ao diálogo, as primeiras hierarquias manifestas nas falas dos alunos encontram na categoria “notas”, um dos elementos constituintes na construção do ideal do que poderia ser considerado “fazer música”. Enquanto o constructo da coletividade representa o ponto unificador para a admissão de instrumentos, gêneros e práticas diversas, é nas “notas” que as posições se diferenciam. Na percussão, por exemplo, onde há vários instrumentos tocando juntos, se faz música? “Ah! Na música tem notas e outros instrumentos mesmo” (AX, DC, p. 1) “E tem harmonia!” (AY, DC, p. 1) “Isso! Tem instrumentos de verdade e harmonia” (AX, DC, p. 1).

A categoria “notas”, aqui, possui uma atribuição ampla, simbolizando desde uma unidade sonora com altura definida, passando por trechos e/ou sequências melódicas, acordes isolados ou encaminhamentos harmônicos complexos. Já os “instrumentos mesmo” seriam aqueles capazes de reproduzir melodias e/ou harmonias (no sentido usual dos termos). Mais tarde, ao longo das observações em campo, percebi que o termo “notas” também pode ser utilizado para denominar representações gráficas em partitura, cifragem popular, tablatura, escalas e harmônicos.

De fato, são as “notas” que estabelecem as primeiras constituições hierárquica nos processos de legitimação das sonoridades musicais na CPD, trazendo à tona a tão conhecida dicotomia som x ruído, presente nas falas dos alunos e de outros personagens do campo: “não há como fugir do barulho, ou é aquela construção lá ou essa bateção aqui” (CX, DC, p. 4). A fala da colaboradora retrata uma cena bastante interessante. De um lado, uma reforma com cimentos, tijolos e marretas, do outro, o ensaio de um dos grupos de percussão. Embora o incômodo temporário pudesse ser justificado pela amplitude da soma das duas atividades concomitantes, os termos “barulho” e “bateção” se encontram representados no mesmo sentido.

Tal afirmação poderia ser considerada como um fato isolado, não fosse a constatação de que, ao longo de todo o trabalho de campo, nenhum dos atores sociais da pesquisa se referiu aos grupos percussivos como “música”. As expressões mais comuns identificadas foram: “barulho”, “bateção”, “bataque”, “batucada”, “brincadeira”. Curiosamente, a oficina de percussão se destaca nessa pesquisa por despertar grande interesse entre os alunos das modalidades musicais ofertadas na CPD, bem como desenvolver inúmeros aspectos favoráveis a uma experiência musical significativa e criativa. Contudo, para obter *status* de legitimação de “música”, faltam os “instrumentos de verdade”, a saber, os considerados mais melódicos ou mais harmônicos.

Semelhantemente, no curso de flauta doce falta a “harmonia”, de acordo com depoimento do aluno X. Nesse caso, a música só ocorre quando outros instrumentos acompanham a melodia executada coletivamente pelos alunos de flauta. Mas na oficina de metais, onde há “notas”, “harmonia” e alguma representatividade percussiva, se faz música? – A resposta foi contundente: “Mas tem que ter bateria. Tipo uma música completa. Uma música mesmo, não só um pedaço dela [...] E voz. Ou a flauta pode fazer a voz. Ou o sax [...]” (CPD, DC, p. 2). Nota-se, aqui, que a bateria ganha espaço de legitimação, quando assume função de acompanhamento no conjunto.

É nesse ponto do diálogo em que se observa a correspondência do *habitus*, na

compreensão de estruturas que engendram hierarquias musicais na CPD, contemplando, dentre outros aspectos, o porquê da valorização de certos elementos sobre outros. Se na aula de música uma melodia (“nota”) é sempre acompanhada de uma harmonia (“nota”) e de uma bateria, e tudo isso ocorre sempre coletivamente, um determinado conjunto de sons organizados nessa mesma configuração passa a ser considerado “música”. As demais conjunturas são denominadas partes, ou trechos, que podem ser executados posteriormente como música, a depender de como essas partes serão reorganizadas nos ensaios e apresentações.

Outro aspecto relevante sobre a hierarquia das “notas”, diz respeito ao outro sentido que o termo representa. Em um dos primeiros contatos com um dos colaboradores da ONG, este me esclareceu que a instituição realizava um excelente trabalho musical, sobretudo o P2, que dava aulas de “música mesmo”. A mesma expressão foi utilizada em outra ocasião pelo professor da oficina de percussão: “Se eu desse aulas de ‘música mesmo’, como o P2 [...]”, elevando à mão direita ao ar para representar uma escrita em partitura no quadro. Apenas nesse momento percebi que a expressão “música mesmo” poderia estar diretamente ligada ao ensino de grafia tradicional.

A hipótese foi confirmada por um dos alunos da oficina de metais, que afirmou ter começado a estudar “música mesmo” apenas nessa oficina, enquanto nas demais, só tocava. Aqui se observa que o termo “música” se diferencia um pouco da expressão “música mesmo”, no sentido de que o primeiro está ligado à prática de conjunto, enquanto o segundo se aproxima mais da apreensão do código escrito. Quer pelas “notas” da “música”, quer pelas “notas” da “música mesmo”, fato é que o *status* de legitimação musical na CPD perpassa sempre pelas “notas”.

Outras atribuições como “dom” (tanto o “dom” para ensinar música quando o “dom” para aprender música), por exemplo, aparecem como pontuais nos discursos dos sujeitos, não sendo esmiuçadas nos processos de análise, como outras expressões mais usuais no referido contexto. Assim, as principais representações sobre música coletadas no campo local se encontram resumidas no quadro sintético a seguir:

Quadro 4 – Sobre música: representações sociais na CPD

NOTA(S) 1 N1- Sentido de sonoridade	• Unidade sonora com altura definida (ex. um som que sai de uma flauta, sax, violão, teclado, etc.); • Trechos ou sequências melódicas cuja fonte sonora seja um instrumento convencional ou voz; • Blocos harmônicos ou encaminhamentos produzidos por um ou mais instrumentos tocando juntos; • Harmônicos percebidos na afinação de instrumentos (como o violão, por exemplo).
NOTA(S) 2 N2- Sentido de notação	• Notação (escrita) musical tradicional ou popular (partitura, cifra, tablatura, nomes das notas). • Símbolos correspondentes das respectivas formas de notação.
MÚSICA	• Construção sonora coletiva que pode se utilizar de instrumentos diversos, em diferentes manifestações de gêneros e estilos musicais, encontrando nas “notas” um elemento indispensável para sua constituição e legitimação; • Necessita desempenhar função melódica, harmônica e percussiva. Na ausência de alguma dessas funções, a sonoridade pode ser considerada parte ou trecho da música.
INSTRUMENTOS MESMO	• Instrumentos musicais capazes de desempenhar função melódica e/ou harmônica.
MÚSICA MESMO	• Relativo à linguagem e estruturação musical.
BATUQUE, BATUCADA, BATEÇÃO, BRINCADEIRA	• Atribuições relativas aos ensaios dos grupos percussivos.

Fonte: A autora

Essas, e outras representações, expressas informalmente ao longo de conversas espontâneas, nem sempre estão absolutamente claras aos indivíduos que as exprimem. De acordo com o próprio Moscovici, muitas vezes, tratam-se de interações que ocorrem naturalmente no decurso das conversações, possibilitando aos indivíduos e grupos a familiarização com certos objetos e ideias incompatíveis, bem como a capacidade de lidar com elas. Isso significa que algumas opiniões e representações podem ser criadas durante o discurso de conversações, como maneiras elementares de se relacionar e se comunicar. (MOSCOVICI, 2015, p. 89-93).

Entretanto, é na repetição dessas ideias que se criam os referenciais, as entidades distintas que correspondem à identidade coletiva de um determinado grupo. Por esse motivo, faz-se necessário justificar que as falas aqui citadas constituem apenas exemplos de situações observadas (ou falas expressas) em repetidas ocasiões, diferentes cenas e/ou personagens variados. Conforme já exposto anteriormente, tais representações não nascem de um vazio social, mas podem ser consideradas como provenientes de um *habitus*, neste caso, do *habitus* institucional. Contudo, esse *habitus* também não existe como um constructo institucional isolado, mas se constrói a partir de outros *habitus*, como o *habitus* do músico, por exemplo.

5.1.1 O que é música? Perspectivas e trajetória musical do sujeito professor

Não foi por acaso que as entrevistas foram realizadas apenas ao final do ciclo de observação das práticas educativo-musicais dos sujeitos da pesquisa. Era preciso conduzir um diálogo que trouxesse um pouco daquilo que foi vivenciado ao longo do período de observação local. Embora o roteiro tenha sido previamente elaborado de acordo com os objetivos centrais da pesquisa, as questões advindas do campo compõem parte do dinamismo que conduziu essa etapa final de coleta de dados empíricos. Além disso, já havia sido construída uma relação de confiabilidade, que resultou em uma conversação natural, leve e, ao mesmo tempo, profunda, (por vezes até emocionada) nos relatos pessoais das trajetórias de vida e de música dos sujeitos.

Ao início de cada entrevista, foi solicitado que cada professor associasse a música à primeira palavra que lhe viesse à mente. “Se você pudesse definir a música em uma palavra, qual seria?” (PDA, ESE, p1). As respostas do P1 e do P3 foram bastante próximas, sendo que o primeiro se referiu à música como “vida” e o segundo, como “fôlego de vida”. Já o P2, a definiu como “sentimento”.

Na sequência, cada participante foi incentivado a falar abertamente sobre sua trajetória de vida musical, pelo tempo que desejasse (salvo algumas intervenções pontuais de retorno ao tema, quando necessárias). A partir dessa seção, que tratou especificamente de suas histórias pessoais como músicos e professores de música, foi possível organizar algumas categorizações, entre semelhanças e distinções presentes nos depoimentos prestados.

A primeira categorização diz respeito ao âmbito familiar, como produtor de experiências musicais vivenciadas ainda na primeira infância. No caso do P1 e do P3 (que apenas na entrevista descobri que são primos), ambos os sujeitos iniciaram suas primeiras descobertas musicais no seio da família, a partir da observação das práticas de seus

respectivos pais.

Tudo começou através dos meus pais e meus avós. Meu avô foi percussionista e fundador de várias escolas de samba aqui no bairro e meu pai também é percussionista até hoje, também envolvido com tudo o que tem a ver com samba e pagode aqui no bairro [...] Com três anos de idade a minha avó me levava pra igreja e passava no caminho de onde meu pai fazia uma roda de samba. Toda vez, eu não queria ir pra igreja, eu queria ir pra roda de samba com meu pai, só que eu ficava com minha avó nos domingos e tinha que ir pra onde ela ia. Quando terminava o culto na igreja e a gente passava de volta na frente do pagode ela ficava morta de vergonha, porque eu começava a sambar lá no meio [...] (P1, ESE, p. 1)

A música foi desde o berço. Eu vim me descobrir como músico com seis anos, mas desde que nasci vivi a música, porque meu pai é baterista [...] não sei se você sabe mas o “P1” é meu primo [...] a família toda é envolvida com música, mesmo os que não se tornaram profissionais [...] Com seis anos eu aprendi meu primeiro instrumento, que foi a bateria. Fui totalmente autodidata, eu via meu pai tocando e aí fui aprendendo, até que um dia, eu na igreja ficava imitando meu pai tocar e o pastor da igreja no meio do culto me mandou subir lá e tocar [...] Daí eu não parei mais, fui para os instrumentos de cordas, sempre muito curioso [...] se surgisse um instrumento na minha frente eu ia lá e tocava [...] (P3, ESE, p. 1)

Já o P2 inicia suas primeiras práticas musicais apenas na segunda fase da adolescência. É através de um projeto social que a música encontra sentido em sua trajetória de vida, sob forte pressão familiar para que ele desistisse daquilo que acreditavam ser apenas uma atividade “sem futuro”.

Carreguei um pouco desse processo de ser o primeiro a entrar com música na minha casa, depois arrastei meu irmão [...] Não tinha valorização em casa, diziam que música não ia dar futuro [...] Acho que a questão maior era a preocupação com o futuro nosso, meu e do meu irmão [...] Como eu era o mais velho, achavam que eu estava iludindo ele, porque isso não ia dar em nada [...] que não íamos sair do canto. Mesmo assim, com todas essas contradições, eu tentei e fui abrindo espaço para o meu irmão também [...] (P2, ESE, p. 3; 4; 9)

Sobre esse aspecto, a primeira categorização referente à trajetória musical dos sujeitos apresenta o P1 e o P3 como indivíduos pertencentes a uma família com tradição musical, cujos primeiros contatos com a música ocorreram logo na primeira infância. Ambos atribuem à figura paterna, a primeira referência musical relevante em seus processos de familiarização com a música, independente dos espaços de atuação que ocupavam na época. Os dois professores também relatam a mesma motivação em imitar seus respectivos pais, até que eles mesmos fossem reconhecidos como músicos e incluídos nos distintos grupos sociais aos quais pertenciam.

Talvez por esse motivo, o P1 tenha admitido em entrevista a dificuldade em definir a música como algo separado de sua própria vida, enquanto o P3, a associou

rapidamente à sua própria respiração. Sendo a música, um fenômeno constituinte de suas próprias identidades enquanto seres vivos, as vivências familiares assumem, aqui, um papel significativo na construção dos significados e valores atribuídos à música.

Além do compartilhamento da tradição musical familiar, o P1 e o P3 também apresentam, como ponto em comum, a vivência na própria CPD, enquanto participantes das atividades promovidas pela instituição desde a infância (ainda que o P1 não tenha estudado música na ONG, mas participado de outras modalidades ofertadas). Ou seja, pertencentes à mesma família, ao mesmo bairro e à mesma ONG desde a infância, as expressões “vida” e “fôlego de vida”, podem ser compreendidas como significações ancoradas em valores e discursos do campo social local.

Já a trajetória musical do P2 traz elementos distintivos para a análise dos processos de familiarização com o fenômeno musical, entre os sujeitos protagonistas da pesquisa. Trilhando um caminho bastante diferente, o referido professor relata não ter encontrado apoio familiar para sua atividade musical, sendo a mesma motivada pelos professores de duas ONGs que o integraram em seus projetos de banda marcial, em outro bairro da cidade de João Pessoa.

Contudo, embora a relação da família com seu interesse pela música tenha sido um tanto quanto conturbada no início, é justamente no âmbito familiar que a atribuição do “sentimento” ganha sua expressão mais profunda. Em depoimento emocionado, o P2 afirma que só a música foi capaz de ajudá-lo a superar a perda do seu pai, há aproximados sete anos de seu falecimento e que, sem a qual, seria muito difícil lidar com esse tipo de dor.

De fato, a trajetória musical do referido professor pode ser compreendida como um processo de superação de limites, que o levou à sua profunda ligação com os sentimentos que a música pode provocar em si mesmo e nos indivíduos que integram as oficinas por ele ministradas. Deste modo, conclui-se que o processo de familiarização com o fenômeno musical na história do P2 constitui um componente distintivo, em relação aos casos anteriores, trazendo como elementos de distinção, a valorização da atividade musical no âmbito familiar e as próprias diferenças do campo (nesse caso, outro bairro, outras ONGs).

Assim, as primeiras ideias de música representadas pelos professores, em suas respectivas entrevistas, trazem aspectos relevantes para a compreensão das semelhanças e diferenças entre os significados e valores atribuídos à música, com base em experiências pessoais vivenciadas pelos sujeitos:

Quadro 5 – Sobre música: atribuições simbólicas dos professores

P1 – Música é vida	“A música para mim é vida [...] Meu pai sempre gostou, sempre me levou, eu sempre quis ir [...] a gente lá em casa sempre ouviu música boa, sempre escutou samba bom [...]” (P1, ESE, p. 1-2) “É difícil definir o que é música porque ela faz parte da minha vida, porque minha vida toda foi no meio dela. Ela faz parte de mim [...]” (P1, ESE, p. 10) “Não tem como separar o que é música do que é vida. Minha história se confunde com a própria história da música na minha vida. A música é o que eu faço, é quem eu sou [...]” (P1, ESE, p. 11)
P2 – Música é sentimento	“Música é sentimento. Se eu pudesse resumir a música a uma única palavra seria a palavra sentimento [...]” (P2, ESE, p. 1) “A música é uma explosão sonora e de sentimento, porque ocorre tudo naquele momento. Até hoje tem gente que ainda contrata uma banda musical para tocar numa festa. Tem gente que sai de casa para ouvir uma música, mesmo depois do aparelho de som e do CD, porque é diferente o som mecanizado de um som que toca e passa o sentimento [...] a maneira do fazer e o que o autor quer passar na harmonia, ou como o instrumentista está tocando naquele momento, é isso que diferencia a música de uma gravação.” (P2, ESE, p. 13)
P3 – Música é fôlego de vida	“Para mim a música é o meu fôlego. É o próprio fôlego de vida [...] Eu gosto de música. Tanto que para mim foi muito difícil definir um instrumento. Eu gostava de todos [...] Hoje posso dizer que sou profissional em dois instrumentos, que são meu ganha pão, mas no início eu tocava de tudo. E sempre aprendi muito rápido. Aprendi a tocar violão em semanas, pelo menos todos os acordes básicos [...]” (P3, ESE, p. 1-3)

Fonte: A autora

Esses aspectos constituem o fio condutor para a segunda categoria de análise dos elementos distintivos nas histórias de vida musical dos sujeitos da pesquisa, a saber, os processos de escolarização. De acordo com os objetivos desse estudo, a categoria escolarização considera, sobretudo, os processos de formação musical dos sujeitos, contemplando os espaços formais, não formais e informais de ensino e aprendizagem musical e suas contribuições na constituição da identidade do músico e do professor de música.

Sob esse aspecto, cada protagonista da pesquisa apresenta uma trajetória distinta. O P1 e o P3, por exemplo, que adentraram no universo das práticas musicais a partir das vivências familiares, passaram por diferentes etapas do processo formativo, assim como o P2. Conforme já relatados no capítulo anterior, esses processos correspondem aos caminhos percorridos na especialização e domínio técnico para a performance em seus respectivos instrumentos, considerando também suas experiências e práticas de ensino.

Enquanto para o P1 e o P3, as oportunidades profissionais surgem ao longo do aperfeiçoamento de suas práticas instrumentais e a busca pelo conhecimento da linguagem e estruturação musical formal nasce enquanto consequência de suas práxis, com o P2 ocorre caminho inverso. Sua iniciação musical no trombone começa com a leitura e escrita em partitura, partindo para outras explorações, diante das necessidades de adequação no mercado de trabalho.

Resumidamente, a trajetória do P1 se inicia acompanhando seu pai nas rodas de samba, mas ganha *status* de profissionalização na adolescência, enquanto percussionista reconhecido no bairro, passando por outras cidades e estados brasileiros, incorporando novos gêneros à sua experiência musical. Suas atividades de ensino se iniciaram em sua própria residência, mas passa a atuar como educador em alguns projetos municipais que não exigiam graduação em música e, por fim, adentra na CPD como professor da oficina de percussão. Há cerca de um ano, sentiu necessidade de aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos e técnicos em um curso de extensão de percussão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual permanece até hoje.

Diferentemente do P1, que permaneceu na percussão desde a infância e atua como percussionista profissional até hoje, seu primo, o P3, passou por várias experiências instrumentais. Seu processo de escolarização perpassa por atividades iniciadas no âmbito familiar e na igreja, passando pela participação em bandas marciais na escola e como aluno da própria oficina “aula de música” na CPD, onde atualmente é professor. Seu primeiro contato com o ensino formal se deu (como ouvinte) em aulas de trombone ministradas na UFPB, fato que o motivou à formação técnica em música no Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Em um caminho inverso à trajetória dos demais sujeitos, O P2 inicia na música através da participação em bandas marciais pertencentes a dois projetos sociais de seu bairro e consegue uma bolsa para estudar música em um curso de extensão promovido pela UFPB, mas não chega a concluir o curso.

Em depoimento concedido à entrevista, o referido professor afirma que a desvalorização de sua atividade musical no seio da família, somada à falta de condições financeiras em custear as passagens (ou até mesmo o lanche) era sempre superada pela vontade de aprender música e o jeito “certo” de tocar trombone (referindo-se, aqui, à leitura do som real x som imaginário do instrumento transpositor).

Contudo, em um determinado dia foi necessário superar uma série de dificuldades para chegar muito cedo na universidade, enquanto o professor do curso de extensão atrasou demasiadamente. Com fome e, sem saber ao certo como voltaria para casa, passou a refletir

quanto tempo mais poderia prosseguir naquele curso. Tendo o seu professor chegado ao recinto, solicitou que cada aluno tocasse apenas uma nota. Ocorre que, na vez do P2, este tocou a referida nota de forma “incorreta” e foi dispensado, logo em seguida: “vá para casa estudar mais”. A partir deste dia, o sujeito que sonhava em ser bacharel em música nunca mais retornou ao curso de extensão da UFPB.

Com base nesse depoimento, julguei necessário fazer um pequeno hiato para citar Bourdieu, quando aborda a questão das desigualdades promovidas (e perpetuadas) pela escola, legitimando certas hierarquias sociais, com base em um ideal aparentemente equitativo, mas que na realidade contribui para a manutenção de distinções sociais.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Na história musical do P2, é justamente essa sensação de distinção social e musical, percebida em sua primeira experiência formal de aprendizagem musical, que lhe gera um sentimento de exclusão do processo formativo em música. A partir de então, este abandona o ideal de formação musical acadêmica e decide cursar pedagogia, como forma de aproximação entre a música e seu ensino, de modo a repensar estratégias inclusivas para uma educação musical que contemple alunos de diferentes realidades sociomusicais.

Quadro 6 – Resumo: trajetória musical dos professores

	ÂMBITO FAMILIAR	ESCOLARIDADE
P1	Tradição musical familiar; avô percussionista e membro fundador de escolas de samba; pai percussionista reconhecido no bairro.	- Informal: rodas de samba; grupos populares diversos; tutoriais de internet; atuação de ensino em sua própria residência. - Não formal: atuação de ensino em projetos musicais da prefeitura; professor da oficina de percussão na CPD. - Formal: aluno do curso de extensão em música na UFPB (em andamento).

P2	• Atividade não valorizada	• Informal: ampliação do universo instrumental (livros, amigos e professores das bandas marciais). • Não formal: participação em bandas marciais pertencentes a dois projetos sociais de seu bairro; atuação de ensino de musicalização infantil (outro projeto); professor do curso de flauta doce e oficina de metais (CPD). • Formal: curso de extensão em música na UFPB (não concluído); graduação em pedagogia.
P3	• Tradição musical familiar: avô percussionista e membro fundador de escolas de samba; pai baterista na igreja.	• Informal: igreja (bateria, violão e outros); bandas populares (como contrabaixista). • Não formal: aluno da aula de música (CPD); professor da aula de música na CPD. • Formal: aluno (ouvinte) do curso de trombone (UFPB); formação técnica em música (IFPB).

Fonte: A autora

Esse brevíssimo resumo das distintas trajetórias dos processos de formação musical dos sujeitos da pesquisa, trazem elementos importantes para a compreensão daquilo que Burnard (2012) define como *habitus* do músico, construído na família, nas experiências adquiridas na primeira infância e nos processos de escolarização (considerando a lógica específica do campo local e a própria história do campo musical). Resta saber de que maneira esse *habitus* se manifesta na prática cotidiana dos professores e como essa prática favorece o desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos.

5.1.2 Concepções e práticas educativo-musicais na CPD

Conforme abordado na seção anterior, as distintas trajetórias de vida musical dos sujeitos da pesquisa trazem uma série de elementos indispensáveis para a compreensão de seus processos de formação de identidade, enquanto músicos e professores de música. Contudo, tais dados encontram sentido prático nesse estudo a partir de sua interrelação com as concepções e práticas educativo-musicais presentes nas atividades desenvolvidas nas oficinas observadas em campo.

Deste modo, a segunda etapa de cada entrevista tratou especificamente de concepções e práticas educativo-musicais dos professores, contemplando, sobretudo, as orientações que direcionam escolhas e hierarquias nos processos de ensino e aprendizagem musical em cada oficina. As questões envolvem metodologia de ensino, conteúdos, repertório,

gêneros, estilos, instrumentação, dentre outros elementos integrantes de suas ações educativas. Não lhes foi solicitado que abordassem cada uma dessas categorias separadamente, mas que expusessem uma visão geral de como organizam a dinâmica de suas respectivas oficinas.

O principal objetivo dessa etapa foi identificar como os professores enxergam suas próprias ações educativas, fazendo-os discorrer sobre seus processos e práticas de ensino musical, bem como as estratégias utilizadas para o alcance de metas pessoais e institucionais. Sobre esse aspecto, cada professor apresentou concepções distintas na abordagem de suas práticas, retomando temas já discutidos anteriormente (embora reapresentados sob outro enfoque analítico).

Antes de tratar de aspectos distintivos nas concepções e práticas presentes nos depoimentos e ações observadas em campo, trago alguns pensamentos comuns, compartilhados entre os sujeitos. O primeiro diz respeito ao caráter coletivo das atividades ofertadas, o que constitui um consenso não apenas entre os professores, mas como componente constituinte da própria visão institucional da ONG. As aulas são sempre ministradas em grupo, mas não se trata apenas de vários alunos ocupando um mesmo espaço, mas de uma busca pelo ideal de coletividade entre os indivíduos.

Esse constructo de coletividade pode ser percebido desde a utilização de um “nós” (“nós fizemos”; “nós criamos”; “nós produzimos”; “nossa ONG”, “nossa oficina”; “nossos instrumentos”; “nossos cursos”; “nossa casa”), passando pelo compartilhamento de ideias, instrumentos, espaços de convivência, culminando nas integrações entre as oficinas, alunos, família e comunidade. Conforme já explicitado anteriormente, não houve sequer menção à prática musical individual, ao longo de todo o período de observação, constituindo a coletividade, o principal elemento consensual dentre as falas de protagonistas e coadjuvantes da pesquisa.

Embora todas as oficinas sejam desenvolvidas em grupo, cada professor apresenta uma metodologia distinta, de acordo com seus objetivos e características idiossincráticas de seus respectivos cursos (e grupos). Na dinâmica da oficina de percussão, por exemplo, todas as etapas do processo educativo em sala de aula perpassam pelo grupo. É no grupo que os alunos realizam suas primeiras experimentações instrumentais (roda de instrumentos). É, também, no grupo que desenvolvem suas habilidades técnicas (enquanto tocam ou observam a “vez do outro”). É, ainda, do grupo onde aprendem os padrões básicos dos gêneros propostos e recriam sobre esses padrões, construindo novas sonoridades.

De fato, a dinâmica da oficina de percussão perpassa pelos conteúdos, repertório e

criações coletivas de forma muito fluida. Essa fluidez diz respeito à naturalidade em que as atividades transitam de uma para outra, sem interrupções ou explicações demasiadamente longas. O resultado é um baixo número de evasão e de rotatividade entre os integrantes das oficinas, além da clareza dos objetivos e conteúdos propostos, com espaço para criações coletivas.

De acordo com o P1, foi dessa forma que ele aprendeu a tocar nas rodas de samba, e que todo o desenvolvimento de sua prática enquanto percussionista se deu em grupo. Portanto, faz parte do “ser percussionista” a capacidade de aprender, se desenvolver e de criar coletivamente e que isso é um processo bastante natural na formação do percussionista. Essa ideia de que a coletividade faz parte da formação do percussionista advém de sua própria trajetória musical, delineada a partir de vivências em práticas musicais em grupos populares.

Semelhantemente, a iniciação musical do P2 se deu na prática de banda marcial, atividade musical também coletiva. Esse espaço lhe permitiu compartilhar experiências e amizades duradouras, algumas das quais permanecem até hoje. Por esse motivo, o sentido de coletividade, na visão do referido professor, transcende o sentido de “tocar junto”, ampliando os objetivos de sua ação educativa. Para P2, o ensino de música deve representar muito mais que uma prática de grupo, mas uma prática entre indivíduos valorosos constituintes de um mesmo grupo, que operam coletivamente em prol de um fim em comum, a música. Mas que música é essa?

Embora seu contato com o ensino formal de música seja relatado como uma experiência frustrada, o modelo de ensino do P2 preserva a valorização da apreensão do código escrito do sistema tonal (tal qual proposto por boa parte dos currículos de instituições formais de ensino instrumental). Esse modelo encontra na linguagem e estruturação formal europeia, a oportunidade de promover uma espécie de “empoderamento através das notas” (aqui, o termo “notas” corresponde ao segundo sentido de sua aplicação prática na CPD). E, para que nenhum aluno se sinta excluído desse processo de apreensão do código escrito, são construídas alegorias, figuras de linguagem próximas ao cotidiano das crianças e adolescentes, tanto no intuito de exemplificar conteúdos, quanto para motivar a persistência na busca pela compreensão dessa “linguagem universal”, a saber, a partitura.

Para o P2, saber ler partitura pode levar os alunos a se comunicarem com pessoas de qualquer lugar do mundo, através da música. Esse valor atribuído às “notas”, pode, também, ser associado às próprias transformações sociais advindas da apreensão desse código, por parte do professor, diante das oportunidades profissionais que lhe foram abertas a partir do domínio da leitura e escrita musical. Assim, o elemento “notas” aparece novamente

como aspecto distintivo nas orientações das práticas educativo-musicais dos sujeitos, pelo menos no que concerne às ações educativas presentes nos cursos e oficinas ministrados pelo P2.

Eu ensino a linguagem formal e informal. A informal é a cifra, porque pelo aspecto da motivação, o aluno precisa tocar alguma coisa e a partitura demora um pouco mais. Mas eu tenho uma preocupação muito grande em ensinar a partitura, porque para mim, a única língua universal é a música [...] Se você for estudar música em qualquer país, o que for um dó lá é um dó aqui. Você pode não falar o mesmo idioma, mas com a música, você vai falar [...] Ela também pode transformar a vida do ser humano. Sem a música eu não seria essa pessoa que sou hoje. Eu teria tido uma história completamente diferente. Eu nem sei quem eu seria se não fosse pela música. A música me deu minha profissão, meus amigos, meus instrumentos, meu carro, tudo o que sou hoje veio da música e eu gostaria que eles entendessem isso. Se eles se dedicarem, se aprenderem, podem mudar de vida. Isso que a gente faz aqui, tem que mudar a vida deles, porque mudou a minha. (P2, ESE, p. 11-12)

Essa visão redentora da atividade musical não se restringe ao valor atribuído às “notas”, ela também se faz presente em outras práticas e discursos provenientes do campo. De acordo com o P3, por exemplo, o ensino de música (tal qual o ensino de qualquer outra modalidade ofertada na CPD) constitui apenas um meio, dentre tantos outros, para a transformação social do indivíduo. Nesse sentido, sua noção de coletividade encontra-se mais voltada para as dinâmicas das relações sociais entre os alunos, embora também se manifeste na prática de conjunto.

Não é incomum nas aulas do P3 que determinadas discussões se prolonguem a ponto de tomar uma parte significativa do tempo destinado ao curso, ainda que as atividades propriamente musicais sejam diluídas ao longo de encontros subsequentes. De acordo com o educador, em uma ONG se faz um pouco de tudo. “[...] aqui não sou só um professor de música, as vezes me sinto também como um gestor, um mentor, ou até mesmo um psicólogo [...]” (P3, ESE, p. 10).

Essa questão será mais profundamente abordada no subtópico que trata especificamente da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado. Por hora, vale ressaltar que, embora manifestas através de concepções e aplicações distintas, a prática musical coletiva constitui um eixo unificador entre as ações educativo-musicais dos sujeitos e se mantém ancorada pela própria visão institucional da ONG. Uma das estratégias da CPD para a manutenção desse ambiente de coletividade é seu próprio planejamento pedagógico, organizado em ciclos de unidades temáticas comuns a todas as modalidades ofertadas.

Conforme já exposto anteriormente, tais temáticas orientam não apenas as oficinas musicais, mas todas as demais atividades desenvolvidas na instituição. Deste modo, o

segundo ponto unificador entre os sujeitos entrevistados diz respeito ao planejamento pedagógico da própria CPD, que propõe os temas que serão abordados durante um determinado mês ou bimestre. São essas temáticas que determinam parte do que será trabalhado em sala de aula, enquanto os professores buscam encontrar estratégias que se adequem àquela proposta, ou que, pelo menos, se aproximem dela.

Essa adequação por temática pode estar presente na escolha de um compositor, por exemplo, ou de determinados gêneros ou estilos musicais, ou ainda, nas próprias temáticas literárias das canções selecionadas. Ainda que a oficina não trabalhe especificamente com a voz cantada, o professor pode investir um tempo de sua aula para refletir com os alunos sobre aspectos da letra da música que será executada, fazendo a ponte para os temas propostos pela coordenação pedagógica da CPD.

Geralmente a gente procura saber qual é o tema. Um exemplo: eles passam o tema ‘exploração sexual de crianças e adolescentes’, aí eu tenho que pensar o que vou extrair daquele tema pra jogar pra percussão [...] Às vezes estou escutando sem querer uma música e eu vejo que ela tem a ver com algum dos temas do cronograma anual que a gente recebe no começo do ano, então guardo aquela música. Mas nem sempre trabalho em cima de uma canção [...] (P1, ESE, p. 11)

Lembro-me que em um dos intervalos entre as aulas da oficina de metais, presenciei dois alunos discutindo sobre o que estaria contido na letra da canção *No Woman No Cry*, de Bob Marley. Ambos possuíam apenas a grade de partitura com o título e um perguntou ao outro: “o que quer dizer?” – o outro respondeu: “deve ser sobre violência doméstica, porque é pra mulher não chorar” (D.C, CPD, p. 5). O curto diálogo demonstra como a reflexão temática faz parte da vivência cotidiana dos alunos, permitindo-lhes, por vezes, conjecturas e imaginações sobre temas relativos ao repertório proposto.

Outro aspecto relevante sobre a escolha do repertório diz respeito à busca pela valorização da cultura local, privilegiando, sempre que possível, obras de compositores regionais (brasileiros – nordestinos – paraibanos). “Se a gente não valorizar o que é nosso, quem vai valorizar?” (P3, ESE, p. 9). Esse aspecto também constitui um ponto em comum entre as práticas cotidianas dos professores.

Contudo, esse tipo de privilégio nem sempre é possível. De acordo com o P2, é difícil encontrar grades com formação em modelo *big band* escritas para esse tipo de repertório e, quando encontradas, dificilmente correspondem ao nível técnico dos alunos, sendo raras as possibilidades de adaptação, neste último caso. Desta forma, a disposição de recurso material gráfico associada às possibilidades de execução de uma determinada obra,

pode representar um importante aspecto a ser considerado na seleção de repertório, pelo menos no caso da oficina de metais.

Quanto aos conteúdos, as modalidades apresentam certas características idiossincráticas que orientam as escolhas dos objetos de estudo, de acordo com a compreensão do que pode ser considerado essencial para o êxito em cada oficina. Essa categoria se apresenta como um pouco mais distintiva, dentre os depoimentos e práticas observadas. Parte dessa distinção pode ser associada à autonomia concedida ao professor, por parte da coordenação pedagógica da CPD, para a livre seleção dos conteúdos propriamente musicais e suas abordagens teórico-metodológicas.

Ou seja, embora alinhadas sob o eixo da coletividade e das unidades temáticas propostas, cada oficina tem autonomia para delimitar sua própria abordagem teórico-metodológica, segundo critérios estabelecidos pelos seus respectivos professores. Esses critérios não representam escolhas aleatórias dentre as inúmeras possibilidades existentes, mas consideram (conscientes ou não) os processos de inclusões e exclusões incorporados ao longo de suas vivências musicais.

De acordo com Duarte e Mazzotti (2006), são as representações que os professores e alunos têm da música que estabelecem uma espécie de “campo de provas” nas relações de ensino e aprendizagem musical. Essas representações constituem verdadeiras teorias, que orientam as qualidades “mais musicais” ou “menos musicais” atribuídas a determinados objetos, atos ou eventos. São essas relações, construídas ao longo dos diferentes processos de familiarização e escolarização (somadas aos valores veiculados pelo campo local) que estabelecem posições e hierarquias presentes nos processos de negociações de significados dos fenômenos musicais e suas manifestações práticas em um determinado grupo social.

Sendo, nesse campo específico, cada professor, um ser autônomo na construção de suas próprias propostas e práticas educativas (em processos de negociações que se estabelecem a partir das relações de ensino e aprendizagem musical com seus respectivos alunos), cada oficina musical da CPD se comporta como um grupo social distinto.

Na oficina de percussão, por exemplo, o gênero e sua instrumentação correspondente, constitui o eixo norteador para os desdobramentos relativos aos conteúdos trabalhados em aula. Já a linguagem e estruturação musical, bem como as técnicas relativas aos variados instrumentos de sopro (e percussivos) representados nos subgrupos divididos pelo P2, organizam os objetos a serem estudados na oficina de metais. E, por fim, a abordagem do P3 trata dos conteúdos musicais como aspectos adjacentes às questões sócio-

políticas relativas aos temas propostos pela coordenação (ou que emergem das situações vivenciadas em sala).

Para compreender melhor o funcionamento dinâmico dos grupos, organizei um quadro sintético das práticas educativo-musicais descritas pelos professores de cada oficina, em conformidade com o que foi observado em campo:

Quadro 7 – Descrição sintética das práticas educativo-musicais na CPD

EIXOS COMUNS	
	• Ensino musical coletivo • Temas transversais propostos pela CPD • Privilégio da cultura popular brasileira / nordestina / paraibana
OFICINA DE PERCUSSÃO (P1)	• Modelo predominante: tradição oral • Formato: roda (roda de instrumentos; roda de execução; roda de improvisação; roda de criação) • Instrumentação: repiques, tamborins, surdos, alfaias, atabaques, caixas, zabumba, triângulos, pandeiros, ganzás, pratos e agogôs • Repertório: privilégio da cultura local ou de origem (gêneros africanos que influenciaram o samba, maracatu, afoxé, por exemplo) • Abordagem teórico-metodológica: com base no gênero e sua instrumentação correspondente • Conteúdos: duração, timbre, textura, dinâmica, articulação, instrumentos/instrumentação, gênero; forma, composição/improvisação; sinais de regência
OFICINA DE METAIS (P2)	• Modelo predominante: tradicional/formal • Formato: banda marcial • Instrumentação: saxofones soprano, alto e tenor, flautas transversais, clarinetes, trompetes, trombones, escaletas, lira de fanfarra, zabumba, triângulo, ganzá, prato e agogô • Repertório: considera material gráfico disponível e o nível técnico da turma, buscando manter uma variedade entre gêneros e estilos musicais • Abordagem teórico-metodológica: desenvolvimento da linguagem e estruturação musical com base no repertório proposto • Conteúdos: linguagem e estruturação musical formal, técnicas de respiração/emissão/articulação, escalas, embocadura, postura, interpretação

AULA DE MÚSICA (P3)

- Modelo predominante: ensaio
- Formato: prática de conjunto
- Instrumentação: violões, teclado, contrabaixo elétrico, guitarra, bateria e voz
- Repertório: considera, sobretudo, a temática textual da canção e o nível técnico do grupo
- Abordagem teórico-metodológica: a oficina atua de modo semelhante ao ensaio de uma banda/conjunto popular, onde os possíveis aspectos teórico-metodológicos são abordados durante a execução do repertório proposto.
- Conteúdos: melodia, harmonia (cifragem básica, tablatura), ritmo, técnicas de afinação, digitação, etc.

Fonte: A autora

As informações descritas no quadro anterior constituem um pequeno recorte das práticas educativo-musicais observadas em campo, em constante diálogo com os próprios depoimentos dos professores de música na CPD. Vale ressaltar que essa subdivisão didática das categorias foi organizada de acordo com os objetivos centrais da pesquisa, podendo haver uma série de elementos de ordens diversas que não foram contemplados na dissertação. Também é preciso lembrar que não se tratam de quadros comparativos, no sentido de valorização de certas ideias e práticas sobre outras, mas servem para uma melhor visualização das semelhanças e distinções presentes nos processos educativos de cada oficina.

Dito isso, passo a abordar a questão da criatividade, em suas múltiplas manifestações na CPD, com o objetivo de compreender como as criatividades musicais são percebidas e/ou vivenciadas pelos atores sociais da pesquisa. Com base em concepções e práticas descritas e observadas, o próximo subtópico traz elementos elucidativos para a análise do campo local como um ambiente favorável à expressão musical criativa.

5.2 Sobre criatividade musical

Conforme abordado no subtópico anterior, as concepções e ações educativo-musicais dos sujeitos da pesquisa encontram-se ancoradas em seus próprios processos de familiarização com o fenômeno musical, somado às múltiplas vivências que compõem os percursos de escolarização e o cultivo de determinados valores e práticas constituintes de suas identidades enquanto músicos e professores de música. Essa trajetória de vida musical, tal qual descrita, considera experiências formais, não formais e informais de ensino e aprendizagem musical, vivenciadas ao longo de suas respectivas histórias de formação.

As descrições dessas trajetórias trazem elementos necessários para a compreensão do *habitus* do músico, percebido a partir da ideia de conforto, naturalidade e familiarização com certas concepções e práticas, bem como o cultivo de preferências previamente estruturadas e sistematizadas. Tais estruturas engendram teorias e ações cotidianas dos sujeitos, conscientes ou inconscientes de como ocorre a formação e manutenção desses processos.

A abordagem trata das concepções dos professores sobre o próprio fenômeno musical e a forma como essas construções orientam as atividades desenvolvidas em cada oficina. Contudo, corresponde apenas à primeira etapa do objetivo central da pesquisa, sendo, portanto, necessário ampliar o espaço para as discussões concernentes às perspectivas dos sujeitos sobre criatividade musical e suas manifestações práticas em sala de aula.

Essa segunda etapa de análise dos dados empíricos considera as ideias dos sujeitos sobre os processos e práticas criativas em música (quer como músicos, quer como professores de música), culminando para a reflexão sobre o papel do professor na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa.

Antes de expor o caráter representacional presente nas ideias de cada professor sobre os processos e práticas criativas em música, faz-se necessário considerar a inexistência de um consenso sobre a própria definição de criatividade musical, dentre as inúmeras abordagens que se propõem a discutir o fenômeno ao longo dos tempos, assim como ocorre com a formulação do conceito de música, por exemplo. O que é música? O que é criatividade musical? São questões recorrentes, que perpassam por valores e significados construídos em cada período ou época da história, em diferentes sociedades e culturas.

Contudo, pesquisadores ao redor do mundo vêm discutindo novos encaminhamentos do pensar/fazer criativo, sob múltiplos focos de atenção, diante da impossibilidade de delimitação da exata linha fronteira entre as práticas de interpretação, improvisação, criação, composição, releitura, etc. Ou seja, é difícil determinar onde um processo começa e o outro termina, ou mesmo, quais esquemas criativos são acionados para a compreensão de determinados fenômenos musicais, ou ainda, como as práticas criativas influenciam a própria história de sistematização de tais fenômenos.

De acordo com Burnard (2012), as histórias das sistematizações dos fenômenos musicais se confundem com as próprias histórias das criatividades musicais, uma vez que esses processos não ocorrem de modo independente. Um determinado padrão musical, por exemplo, pode ser construído, reconstruído e desconstruído a partir das interpretações, reconstruções e recriações presentes nas práticas de seus interlocutores, diante das possibilidades de compreensão geradas pela própria sistematização vigente.

Traduzindo para o que pode ser considerado mais familiar para um músico de formação tradicional, a própria história da consolidação do sistema tonal, por exemplo, perpassa por um percurso gradual de modificações de padrões estéticos fornecidos por antigas tradições, enquanto práticas criativas impulsionam novos encaminhamentos, trazendo inovações que mais tarde são incorporadas ao próprio sistema. Não se trata apenas de como os processos e práticas criativas em música podem ser compreendidos sob a ótica de um determinado período ou cultura, mas das multiplicidades das criatividades musicais, presentes nas histórias e práticas cotidianas de músicos, professores e alunos de música.

Talvez, por esse motivo, tenha optado pela perspectiva de Burnard (2012), que aborda não a criatividade musical como um fenômeno singular, mas as criatividades musicais, em suas multiformes manifestações socioculturais, entre e através dos tempos. Essa perspectiva amplia as possibilidades de compreensão dos processos e práticas criativas em música, trazendo novas categorias de análise para refletir sobre suas múltiplas redes de formação, como elas surgem e de que maneira se manifestam em determinados tempos e contextos.

Com base na investigação de práticas criativas de músicos, professores e alunos de música, a autora considera que as criatividades musicais podem ser percebidas enquanto construções de produção e consumo musical que operam entre e através dos gêneros, compreendendo sistematizações que se relacionam diretamente aos distintos universos de sujeitos pertencentes a diferentes contextos históricos e socioculturais. Dentre outras contribuições, o trabalho de Pierre Bourdieu constitui uma fonte substancial para a exploração do caráter simbólico da expressão musical criativa, já que é nesse processo de socialização que o indivíduo constrói o seu *habitus*.

Com base nessa premissa, busquei identificar se, e como, esse *habitus* contribui para a construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, no âmbito da CPD. Aqui, a questão da criatividade musical se encontra mais voltada para a percepção de uma ambiência propícia às suas variadas formas de manifestação, com base em concepções e práticas (conscientes ou não) dos professores das oficinas observadas, independentemente do entendimento de cada um deles sobre seu papel na construção de tal ambiência.

A partir de então, surge a necessidade em ampliar a reflexão sobre o papel do professor na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Dentre os autores que abordam a questão, as perspectivas de Beineke (2009; 2011; 2015) contribuem para a compreensão das dimensões de um ensino musical criativo. Embora sua pesquisa tenha sido realizada em outro contexto educativo (e aborde outras perspectivas teórico-

metodológicas), as contribuições da autora se tornam profícuas para a percepção das naturezas desse ensino.

Assim, traçando um paralelo entre a abordagem de Beineke (2009; 2011; 2015) e um conjunto de situações vivenciadas na CPD, as dinâmicas de um ensino favorável ao desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos, podem ser percebidas: a) na forma como o educador interage socialmente com seus alunos; b) como mantém o engajamento e o interesse entre os participantes de sua oficina; c) como valoriza as contribuições dos estudantes nas atividades de criação/composição/improvisação coletiva.

Com base nesses três aspectos, busquei estabelecer esquemas de correlação entre as ações educativo-musicais observadas e as próprias ideias apresentadas pelos professores a respeito da criatividade musical e suas manifestações práticas em sala de aula. Além das percepções obtidas na etapa de observação de campo, as entrevistas contribuíram efetivamente para a compreensão de algumas dinâmicas vivenciadas nas oficinas, uma vez que cada professor foi incentivado a discorrer sobre suas próprias concepções sobre criatividade e como se enxergam como sujeitos (ou professores) criativos.

5.2.1 Oficina de percussão: o “brincar” como prática musical criativa

Se a questão de pesquisa atentasse exclusivamente para o desenvolvimento da expressão musical criativa, as observações das práticas educativo-musicais presentes na oficina de percussão seriam, por si só, suficientes para a realização deste estudo. Dentre outros aspectos distintivos encontrados na abordagem do P1, são as dinâmicas voltadas para criação/composição coletiva que evidenciam uma proposição de ensino musical com ênfase na criatividade.

De acordo com o P1, desde o momento em que o aluno tem o seu primeiro contato com o instrumento, já se encontra sujeito às experimentações criativas, sejam essas conscientes ou não. É a partir do exercício dessa experimentação, improvisação e releituras dos gêneros propostos em aula que os participantes da oficina de percussão começam a atuar como produtores de suas próprias ideias musicais, compartilhadas, organizadas e reproduzidas coletivamente.

Para o educador, a experiência musical criativa pode ser vivenciada através de um “brincar” (ou “jogar”) coletivamente com as sonoridades e possibilidades dispostas nas instrumentações relativas aos gêneros abordados em cada ciclo de atividades. “Busco passar uma aula bastante dinâmica, uma coisa para a gente brincar, até eu brincar, me divertir com

eles [...] e para a gente criar ritmos, criar outros ritmos parecidos com os que já existem [...]” (P1, ESE, p. 11).

A perspectiva do “brincar” no fazer musical criativo orienta parte do processo educativo, consolidado através de proposições planejadas envolvendo sinalizações convencionadas de regência e sistematizações das ideias propostas pelos alunos em partes (trechos) que compõem uma espécie de quebra-cabeças musical. Essas partes são (simultaneamente ou posteriormente) organizadas pelo professor e reexpostas já no formato para a execução coletiva, abrindo certos espaços para improvisações sobre os temas construídos.

Tais criações surgem naturalmente, quer através de ideias advindas de um determinado indivíduo e aceitas pelo grupo, quer pelo próprio grupo, quando as improvisações (alternadas ou não) vão incorporando as células básicas de um determinado gênero e, de tal maneira, estabelecem um novo padrão, a saber o “nosso gênero”.

[...] Um exemplo é o maracatu. O maracatu é muito regional, cada região tem um estilo de maracatu diferente. Mas o maracatu que a gente faz aqui não é nenhum desses. Eu trouxe a base, mas fizemos o nosso maracatu, juntos. Eu incorporei algumas ideias dos alunos e começamos a executar e deu certo. Deu muito certo. Nosso reggae também é único. Parece um axé-reggae, mas não é, é um gênero totalmente diferente do que você vai achar por aí, porque a gente criou aqui [...]” (P1, ESE, p. 11-12)

Na oficina de percussão, qualquer aluno pode sugerir, criar, improvisar, independentemente de suas habilidades técnico-instrumentais ou experiências anteriores. Nesse processo não há hierarquias de posições ocupadas pelos integrantes da oficina, sobretudo, no que concerne à valorização das contribuições e ideias musicais trazidas ao longo do percurso das aulas. As rodas, sejam elas de experimentação, criação ou execução, fazem parte dessa dinâmica, onde todos os alunos passam por todos os instrumentos propostos para aquela unidade, sendo, posteriormente, encaminhados a um determinado instrumento, quer por afinidade, quer pelo domínio.

[...] Quando eu comecei a dar aulas eu usava os métodos mesmo, mas essa história de ‘pa-ra-ti-ti’ era muito chata. Os alunos não gostavam. Eles perguntavam quando o ‘pa-ra-ti-ti’ ia acabar, para começarem a tocar de verdade, com os instrumentos. Então eu peguei os métodos e transformei o ‘pa-ra-ti-ti’ na própria execução do pandeiro, e assim foi com os outros, até que percebi que funcionava muito mais eles tocarem de verdade, e começou a brincadeira [...] Eu não sei se existe uma metodologia igual à essa por aí, mas aqui eu construí meu próprio método” (P1, ESE, p. 11-12)

Nesse processo, o professor acredita ser difícil delimitar o momento exato em que a atividade criativa se inicia, visto que ela perpassa por todas as dinâmicas vivenciadas em sala de aula, na fluidez entre uma atividade e outra. Tal fluidez é justificada pelo professor como parte do próprio caráter do curso, voltado para a experimentação criativa, própria da prática percussiva.

Essa atribuição de naturalidade nas relações entre as práticas criativas e percussivas constitui um aspecto significativo nas falas do P1. De acordo com o referido professor, sem criatividade não há sequer atividade percussiva, já que a criatividade surge como aspecto constituinte da própria identidade do músico percussionista.

Eu não preciso fazer uma pausa para dizer que agora é a hora da criação, porque isso é do percussionista. O percussionista é criador [...] Ele sempre vai criar alguma coisa, porque está na identidade dele. Se ele achar que deve pegar uma frigideira para tocar um samba ele vai tocar a frigideira e vai dar certo. Uma vez um aluno achou que uma garrafa ia dar certo no samba e passamos a utilizar a garrafa e deu certo [...] 99,99% dos percussionistas criam. Eles nunca vão executar uma música do mesmo jeito mais de uma vez, eles sempre vão mudar alguma coisa (P1, ESE, p. 13-14)

Parte dessa atribuição de naturalidade advém de sua própria trajetória de vida musical, com base em seus processos de familiarização, escolaridade e cultivo, percebidos como que diretamente ligados à sua própria história de criatividade musical. Em outras palavras, trata-se de como as práticas criativas em música se tornaram o próprio *locus* de sua história como indivíduo, músico e educador. Ou seja, assim como a música encontra relação direta com sua perspectiva de vida, família, cultura e sociedade, a criatividade o torna percussionista, ou o percussionista o torna criativo, não necessariamente nessa mesma ordem.

Tal vínculo que entrelaça música, vida, família, criatividade e percussão, pode ser percebido em suas dinâmicas de ensino, que valorizam justamente a amálgama dessas relações, na construção de uma ambiência propensa a manifestações mais livres, mais próximas de experimentações criativas. Isso não significa que apenas a oficina de percussão seja capaz de promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos, mas é nessa modalidade que se percebe a intencionalidade desse desenvolvimento.

Eu aprendi assim. Eu aprendi a tocar percussão vendo outros percussionistas tocarem e me deixavam criar em cima daquilo que eles faziam. Se eu aprendi assim, eu preciso deixar os alunos livres, eu não posso prendê-los. Eu não posso ensinar de outro jeito, porque aprendi desse jeito (P1, ESE, p. 15)

A concepção dessa dinâmica de ensino se encontra vinculada às próprias ideias do P1 a respeito dos processos e práticas criativas em música. O educador acredita que esses processos surgem de maneira inesperada, espontânea, natural, como algo que ocorre no momento – “bateu ali a ideia naquela hora, veio a ideia, a gente executa [...] a criatividade a gente sabe que não é planejada” (P1, ESE, p. 8). Também considera que o aluno não necessita de certos conhecimentos teóricos prévios às etapas de criação, pois se trata de um fenômeno inerente ao percussionista.

Contudo, embora o P1 defina a criatividade musical como uma ação não planejada, as atividades de composição coletiva observadas na referida oficina costumam trabalhar o planejamento da forma e estruturação das ideias musicais advindas dos alunos, reorganizadas pelo professor em partes (seções) de um todo, a fim de serem executadas em trechos de arranjos musicais posteriormente.

Essa breve descrição das concepções e práticas de ensino do P1 se encontram muito próximas da discussão sobre a democratização de uma educação musical comprometida com a criatividade (PENNA, 2015). Essa perspectiva considera, sobretudo, o rompimento do divisor social entre criadores e expectadores, já que os processos de recriação da própria música ampliam as possibilidades de apropriação e crítica musical entre os alunos. De fato, nessa oficina não há expectadores. Todos são potenciais criadores de suas próprias sonoridades e interagem coletivamente na construção de novas sonoridades.

Também foi possível identificar os três aspectos apontados por Beineke (2009; 2011; 2015) para a verificação das dinâmicas de um ensino criativo. Através das observações das relações sociais em sala de aula, foi possível perceber a preocupação do professor em manter o engajamento de todos os alunos na oficina, valorizando suas contribuições e despertando interesse para as atividades de criação musical coletiva.

Na ausência de registros gráficos em partitura (pois o professor sistematiza e repassa os arranjos oralmente) e de gravações em áudio ou vídeo (pois foi acordado com a instituição que não seriam divulgados tais registros), as descrições das práticas observadas assumem um papel fundamental para a compreensão das dinâmicas vivenciadas nessa oficina. Vale, porém, ressaltar que, embora o referido curso tenha sido o único caso a apresentar uma abordagem voltada para o desenvolvimento da expressão musical criativa, outras manifestações das criatividades musicais puderam ser observadas nas demais modalidades, sendo, portanto, apresentadas na seção subsequente.

5.2.2 Construção de elementos simbólicos nas falas do P2

Embora a ausência de atividades voltadas para composição, criação e improvisação musical, a abordagem do P2 evidencia outros aspectos que podem ser incorporados à amplitude das múltiplas manifestações da criatividade em espaços socioeducativos em música. Aqui, a análise dos processos criativos se encontra mais voltada para a própria construção simbólica de sentidos e significados musicais, presentes nas dinâmicas vivenciadas em sala de aula. Mais precisamente, na forma como o referido professor constrói suas próprias ideias sobre música e sobre criatividade musical e de que maneira essas concepções podem ser percebidas em suas falas cotidianas.

De acordo com o P2, a criatividade surge a partir da busca pelo conhecimento e que o mesmo precisou ser criativo para ampliar seu universo de atuação instrumental, para assimilar, sozinho, informações contidas em livros, ou para absorver conceitos, técnicas e métodos com professores e amigos da banda marcial. O educador acredita que, quanto mais se conhece música, mais chances o sujeito tem de se tornar um ser criativo, ou de realizar produções mais criativas como a improvisação e a composição, por exemplo. Mas sem um conhecimento prévio musical, não há de onde retirar as referências necessárias para uma ideia/performance criativa.

Por esse motivo, o educador julga necessário que os alunos primeiramente compreendam os conteúdos considerados fundamentais para a aprendizagem musical e só depois de uma certa bagagem teórica e de domínio técnico instrumental, se aventurem nas mais variadas formas de releituras e recriações musicais. Conforme já abordado anteriormente, tais conteúdos se encontram voltados para a compreensão da linguagem e estruturação musical tonal, bem como as características idiossincráticas (e técnicas de execução) de cada instrumento abordado na oficina.

Para isso, o P2 constrói verdadeiras pontes entre os conteúdos propostos e a realidade cotidiana dos alunos, através da criação de analogias e figuras de linguagem relativas ao tema que se pretende abordar, quer pensando no âmbito cognitivo, quer no aspecto motivacional. Essas analogias são construídas no momento em que surge a oportunidade de exemplificar certos elementos, bem como para motivar os alunos a permanecerem no que o educador aponta como busca pelo conhecimento musical.

O processo criativo está sempre na procura do saber, tanto no processo de ensinar quanto no processo de aprender [...] Estou sempre tentando, de maneiras diferentes,

explicar o mesmo assunto. Dessa forma, me sinto como um professor criativo, quando crio situações do cotidiano para explicar a música [...] (P2, ESE, p. 5)

Tratam-se de alegorias, imagens, metáforas, representações, que criam uma atmosfera imaginativa, na medida em que possibilita aos estudantes a oportunidade estabelecer certos paralelos entre a apreensão do código simbólico da partitura e suas próprias vivências cotidianas. Essas criações não se encontram, necessariamente, voltadas para uma produção sonora, como ocorre na oficina de metais, por exemplo, mas consideram, sobretudo, a construção de caminhos para o entendimento de determinados símbolos e seus significados, de acordo com um conjunto de hierarquias presentes nas concepções e práticas educativas do professor.

A inspiração para a criação dessas alegorias se encontra em exemplos próprios do cotidiano dos estudantes, a fim de que a aprendizagem se torne mais significativa. De acordo com o P2, se o aluno não se sentir parte integrante daquele grupo, provavelmente, não conseguirá se desenvolver musicalmente e, por isso, é necessário confirmar se o indivíduo compreendeu de fato o que lhe foi apresentado.

Dessa forma, o professor acredita que está contribuindo para o desenvolvimento musical criativo dos alunos, a partir da construção de tais alegorias, já que, a partir delas, os integrantes da oficina podem criar esquemas de compreensão necessários para as etapas de assimilação e aplicação prática de conceitos apresentadas em aula. Esses esquemas são, portanto, associados ao desenvolvimento de competências prévias, relativas aos processos interpretativos, dedutivos e reprodutores de determinados padrões estéticos.

Assim, de acordo com o P2, os estudantes ainda não são considerados aptos para elaborações mais complexas, como arranjos, por exemplo, devido ao desconhecimento de certos conteúdos relativos às técnicas formais de composição.

De vez em quando eles tentam tocar alguma coisa diferente do que está na música, dentro do conhecimento que eles têm. Às vezes dá certo, às vezes não. Quando dá certo a gente aproveita alguma coisa, quando não, eu digo: isso aí não dá certo não, vamos fazer só o que está na música por enquanto, quando a gente estiver mais evoluído, a gente pode criar outro arranjo [...] Mas o nível técnico agora, por enquanto, não dá, porque a gente teria que estudar a questão básica de harmonia, de arpejo, e nessa oficina eu ainda não ofereci essa parte da música para eles [...] (P2, ESE, p. 11)

Parte dessa atribuição de formalidade à atividade composicional advém de sua própria trajetória de familiarização e escolarização, relativa ao fenômeno musical. Embora o sujeito tenha vivenciado a maior parte de suas atividades musicais em espaços não formais

como as ONGs, por exemplo, a forma como sua musicalidade foi desenvolvida traz elementos mais próximos de uma perspectiva formal, com uma abordagem teórico-metodológica mais voltada para o ensino tradicional de música.

Talvez, por esse motivo, o P2 acredite que a criatividade musical seja um resultado natural da busca pelo conhecimento musical e que esse conhecimento esteja diretamente relacionado à compreensão das “notas” (no sentido do código) e seus desdobramentos mais complexos (harmonia, arpejo, instrumentação). A partir da narrativa de sua trajetória de formação musical, sua própria história com expressões mais livres das ações reprodutivas se encontra configurada apenas após certas apropriações teóricas.

Isso não significa que o professor não trabalhe outras abordagens (tocar de ouvido, cifras, tablatura) nem que todas as possíveis ideias musicais dos alunos sejam consideradas insipientes ou inadequadas, mas que as ações precisamente voltadas para as práticas criativas em música só serão desenvolvidas na oficina de metais após o estudo de certos conteúdos. Contudo, embora não apareçam enquanto proposta metodológica, determinadas ações mais livres puderam ser observadas na referida modalidade, sobretudo em momentos de informalidade.

Um exemplo dessas práticas são os próprios agrupamentos (formações) que ocorrem espontaneamente nos intervalos entre as aulas, quer entre alunos da própria oficina, quer na junção com outras modalidades. Nessas ocasiões, foram observadas práticas de improvisação, dentre os estudantes com mais experiência técnico-instrumental, bem como sugestões espontâneas de outros alunos sobre como a peça poderia ser melhor executada.

Até mesmo alunos iniciantes realizam pequenos ajustes em suas partituras, no sentido de simplificar certos saltos, modificando (sozinhos) a posição de notas grafadas, no intuito de facilitar a digitação (prática muito comum entre alunos que tocam escaleta, por exemplo). As vezes essa substituição ocorre apenas pela mudança de oitava, mas outras vezes, escolhem outra nota dentro do campo harmônico, sendo esse tipo de modificação aceita, desde que não cause “dissonância” com o arranjo previamente escrito.

Outras substituições comuns dizem respeito à própria instrumentação, quando a grade do arranjo escrito em partitura apresenta uma disposição instrumental diferente da realidade presente em sala de aula. Nesse sentido, é comum os próprios alunos organizarem tais substituições, sugerindo novos tipos de agrupamentos, por vezes até bastante originais, mediante a disponibilidade de recursos.

Essas manifestações (de certo modo, discretas) do fazer musical criativo ultrapassam as fronteiras da sala de aula, ressoando nos corredores, nos ensaios para as

apresentações públicas, sendo, inclusive, compartilhadas entre alunos de outras oficinas. É o caso do estudante do curso de flauta doce (também ministrado pelo P2) que sugere na oficina de percussão que a melodia de “Asa Branca” seja adaptada ao arranjo construído sobre o jongo. Cansado de tocar a mesma peça todo ano (de acordo com seu próprio depoimento), o aluno propõe uma interação entre as práticas de flauta doce e percussão, com bastante naturalidade em fazê-lo.

Esse trânsito de ideias costuma ser comum na CPD, independente das distintas abordagens teórico-metodológicas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, quanto ao desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos. Em se tratando da forma como cada professor enxerga seu papel nessa construção, resta apresentar as perspectivas do P3, abordadas na sequência.

5.2.3 Criatividade, protagonismo e autonomia: perspectivas do P3

Da mesma forma que o P2 considera os processos e práticas criativas em música, como fruto da busca pelo conhecimento musical, o P3 também acredita que a criatividade musical não surge do nada. Faz-se necessário que o indivíduo adquira certo conhecimento prévio sobre determinados aspectos relativos ao fenômeno musical e suas mais variadas formas de expressão. Entretanto, ambos se diferenciam na compreensão do que seriam esses aspectos, ou essas expressões.

Enquanto P2 elenca a aprendizagem de conteúdos tradicionais (como harmonia e arpejo), como elementos prévios para o desenvolvimento da atividade composicional (ou de improvisação, ou arranjo), o P3 acredita que os alunos podem vir a se tornar naturalmente criativos, a partir do desenvolvimento de suas próprias experiências com a atividade musical, no sentido mais prático possível.

Eu acho que a criatividade depende muito da bagagem musical que você tem. Aí você vai ter subsídios para criar [...] nessa coisa minha de gostar de música, não só de um gênero, mas de tudo, eu consigo encaixar arranjos de rock num forró, alguns solos, etc. Algumas coisas eu pego já prontas, outras eu já invento [...] (P3, ESE, p. 7)

De acordo com o P3, para cada nova ideia musical há uma espécie de “visualização” anterior, adquirida na “bagagem musical” do indivíduo. Essa “visualização” diz respeito aos esquemas perceptivos construídos anteriormente, enquanto a “bagagem”, trata das mais variadas formas de interação com diferentes gêneros e estilos musicais que

circundam o sujeito. A partir de então, “você olha uma coisa e pensa: mas se mudasse alguma coisa ali ficaria ... já vem a ideia! Mas tem que ter uma coisa visualizada antes” (P3, ESE, p. 8).

Deste modo, o educador presume que os alunos podem se tornar criativos a partir de suas vivências práticas com seus respectivos instrumentos, enquanto interagem musicalmente com outros indivíduos. Além disso, considera que o próprio ambiente da CPD, já sugere, por si só, uma atmosfera criativa, devido ao contato com a natureza, proporcionado pela agradável paisagem natural que compõe os espaços de recreação, externos às salas de aula.

Se a própria prática de conjunto, somada ao contato com a natureza, constituem elementos suficientes para a construção de um ambiente favorável à criatividade musical, qual seria, portanto, o papel do professor na facilitação dos processos e práticas criativas na aula de música? De acordo com o educador, sua missão se encontra voltada para o desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos estudantes (no sentido mais amplo possível da definição dos termos), sendo os aspectos criativos, provenientes dessa conscientização.

Ou seja, o P3 acredita que seu papel no desenvolvimento da criatividade musical dos seus alunos se encontra na formação de indivíduos autônomos e protagonistas de suas próprias histórias, sendo a criatividade, uma consequência natural dessa construção de âmbito sociológico.

A gente trabalha muito a partir deles, porque eu não detenho o conhecimento [...] eu inclusive trabalho muito para tirar essa ideia de pirâmide, que o professor está no topo da pirâmide e os alunos na base [...] a partir disso a gente vai tentando dar espaço [...] Estamos sempre abertos às ideias, até porque a proposta da gente é de autonomia. Protagonismo e autonomia [...] Mas eles ficam mais engajados em época de apresentação. Aí eles vêm mesmo, participam mesmo, interagem mesmo [...] (P3, ESE, p. 8)

Para o educador, a partir do momento em que se forma cidadãos autônomos e protagonistas de suas próprias histórias, as manifestações criativas podem surgir como um resultado natural, já que indivíduos autônomos são mais capazes de criar e que o protagonismo constitui uma espécie de criação da própria identidade dos sujeitos.

Como exemplo de uma abordagem voltada para o desenvolvimento dessa autonomia, destaco, aqui, a atividade do “regente”. Em cada aula, o educador escolhia um aluno para ser uma espécie de regente do grupo, cujas funções se dividiam entre a marcação do tempo e a observação das execuções instrumentais de cada componente do conjunto. Ao regente era conferido o poder de indicar sinalizações de ordens diversas, sendo este o

responsável pelo “bom andamento” do ensaio. De acordo com o professor, essa atividade trabalha valores como responsabilidade e coletividade, já que todos os integrantes da oficina devem cooperar com o regente.

Essa, e outras atividades semelhantes, fazem parte de uma construção de uma espécie de “mini sociedade ideal”, presente no imaginário coletivo do grupo. Nessa oficina, os alunos são incentivados a se comportar como se estivessem em um ensaio para a vida fora da ONG, compartilhando, em suas relações sociais cotidianas, os mesmos valores construídos na aula de música. Talvez, por esse motivo, o professor enfatize mais as contribuições de cunho narrativo, verbal, literário (quando dos processos de construções sobre os temas propostos em aula), do que as ideias propriamente musicais trazidas pelos sujeitos.

A gente trabalhou uma composição coletiva uma vez. O tema do projeto era: Quando o povo se junta o poder se espalha. Esse era o layout do projeto. Em cima disso, foi feita uma tempestade de ideias e eles trouxeram várias ideias de frases que organizamos depois [...] então a contribuição deles foram as frases que depois colocamos na música [...] Eu fiz os arranjos depois, porque já estava em cima do horário para liberar os alunos. (P3, ESE, p. 9-10)

Parte dessa sobreposição é atribuída, pelo próprio educador, à sua própria vivência na referida ONG desde a infância. Em depoimento concedido em entrevista, o professor afirma ter incorporado à sua visão pessoal, os mesmos ideais apreendidos da CPD, no que concerne à ênfase na formação humana e cidadã, independente da área de atuação que desenvolve no momento. Nesse sentido, suas ações educativas se encontram mais próximas da identidade institucional da organização do que dos processos propriamente musicais, nas relações de ensino e aprendizagem presentes em sua oficina.

Quanto às ideias propriamente musicais advindas dos estudantes, o professor afirmou em entrevista que tenta “aproveitar alguma coisa que eles trazem” e que às vezes, “eles querem fazer uns arranjos que não dão muito certo” e, quando isso ocorre, ele “vai vendo o que combina e o que não combina” (P3, ESE, p. 11). Consultando os registros em diário de campo, não encontrei situações específicas para exemplificar esse aproveitamento das ideias musicais dos alunos, contudo, há destaque para manifestações mais espontâneas nos ensaios para apresentações públicas, por exemplo.

5.2.4 Síntese das concepções e práticas criativas dos sujeitos da pesquisa

Esse pequeno recorte das ideias apresentadas pelos professores a respeito das

criatividades musicais e suas manifestações práticas em sala de aula, trata especificamente da questão de pesquisa referente à construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Através de depoimentos concedidos em entrevistas, cada professor apresentou sua própria definição de criatividade e como a percebe em suas atividades cotidianas em sala de aula.

Tais depoimentos encontram-se muito próximos das práticas educativas dos sujeitos, conforme observado em campo. Eles trazem elementos significativos oriundos de suas próprias trajetórias de familiarização, escolaridade e de vida musical, bem como valores veiculados pelos campos locais aos quais pertencem, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 8 – Sobre criatividade musical: descrição sintética dos depoimentos dos sujeitos

SOBRE CRIATIVIDADE MUSICAL		
P1	P2	P3
• Coisa de momento / não planejada • Não necessita de conhecimento prévio • Própria do percussionista	• Surge da busca pelo conhecimento musical • Necessita de conhecimento prévio em harmonia e arpejo	• Surge da bagagem musical do sujeito • Necessita de vivência anterior em variados gêneros e estilos musicais
SOBRE A PRÓPRIA VIVÊNCIA MUSICAL CRIATIVA		
P1	P2	P3
• Percebida em todo o processo de formação musical	• Percebida após o domínio de certos conteúdos e/ou técnicas	• Percebida ao longo das variadas experiências musicais adquiridas
SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL CRIATIVO		
P1	P2	P3
• Atividades direcionadas à criação, improvisação, composição coletiva.	• Criações de alegorias para compreensão de conteúdos / estratégias motivacionais	• Desenvolvimento do protagonismo e autonomia

SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS		
P1 Qualquer aluno pode contribuir, independentemente de seu conhecimento teórico ou habilidade técnico-instrumental	P2 Por enquanto, os alunos não se encontram aptos para construir arranjos ou composições, pois necessitam de conhecimentos prévios sobre harmonia, arpejo, etc.	P3 Tentativa de dar espaço, mas nem sempre as ideias de arranjos trazidas pelos alunos dão certo.
SOBRE A AMBIÊNCIA FAVORÁVEL À EXPRESSÃO MUSICAL CRIATIVA		
P1 Percebida naturalmente em todas as atividades que compõem a dinâmica das aulas	P2 Percebida nos processos de negociação de significados dos fenômenos musicais	P3 Percebida no próprio ambiente da CPD (contato com a natureza), interação musical entre os alunos, etc.

Fonte: A autora

Com base na descrição sintética acima, as representações sobre criatividade musical explícitas nos depoimentos dos professores de música na CPD, aparecem relativamente próximas quanto à definição, nos casos do P2 e do P3, mas se distanciam na abordagem prática em sala de aula, em todos os casos. Enquanto isso, a perspectiva do P1 se apresenta como componente distintivo dentre os demais sujeitos da pesquisa, tanto na concepção quanto nas dinâmicas de ensino.

De acordo com os dados coletados em campo, a abordagem do P1 pode ser considerada como próxima das dinâmicas de um ensino criativo (BEINEKE, 2009; 2011; 2015), no que concerne à forma como se relaciona com os integrantes de sua oficina, em como mantém o interesse dos alunos nas atividades propostas e na valorização das ideias dos indivíduos (independentemente de suas experiências anteriores) nas rodas de criação/improvisação/composição coletiva.

Entretanto, ainda que nem todos os professores trabalhem especificamente com atividades intencionais voltadas para a criação musical, algumas manifestações espontâneas dos alunos puderam ser observadas em todas as modalidades musicais ofertadas pela instituição (ora em sala e aula, ora nos intervalos entre as aulas, ou mesmo em ensaios informais e integrações diversas com outras práticas, dentro e fora das dependências da

própria CPD).

Ou seja, sendo o professor consciente ou não da relevância de seu papel na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, diferentes manifestações das criatividades musicais surgem, a todo instante, dentro e fora do contexto de sala de aula. O que varia é a representação dos sujeitos sobre o que seriam essas criatividades, ou como podem ser percebidas em suas práticas de ensino.

Foi possível perceber, por exemplo, que o P2 e o P3 concordam sobre a necessidade da apreensão de certos processos prévios para o surgimento de ideias criativas. Entretanto, compreendem tais processos de formas diferentes. Semelhantemente, o P1 e o P3 acreditam em uma abordagem mais voltada para a execução instrumental propriamente dita, enquanto o P2 divide seu foco de atenção entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Esses, e outros exemplos, servem apenas para explicitar como as criatividades musicais são percebidas de maneiras distintas, entre os grupos sociais que compõem o campo local. Considerando as semelhanças e distinções presentes nas concepções e práticas dos professores, as múltiplas manifestações criativas na CPD se apresentam, quer enquanto constructos de uma prática socialmente engendrada, quer como consequência espontânea de agrupamentos de sonoridades diversas.

Finalizando essa última etapa de análise da rede de significados e valores musicais compartilhados na CPD, passo a abordar a questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, como aspecto que emerge da discussão bibliográfica sobre temas relativos à educação musical no terceiro setor e que ressurge das falas de atores sociais da pesquisa.

5.3 Sobre a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado

Não foi previsto em meu projeto de pesquisa que a questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado na CPD tomasse proporção de tamanha relevância para a análise da rede de significados e valores musicais compartilhados no referido contexto. Esse aspecto surge, inicialmente, como desdobramento da revisão bibliográfica entre autores que discutem temas relativos à educação musical no terceiro setor, mas adquire sentido prático a partir da observação de expressões comumente utilizadas por atores sociais do referido campo local.

Desde o meu primeiro contato presencial com a coordenação da CPD, me foi esclarecido que o objetivo do trabalho educativo ofertado nas oficinas de música não era a formação do músico e sim, do cidadão. Nesse momento, a premissa não me chamou a

atenção, sendo, portanto, considerada apenas um esclarecimento sem muita relevância para as questões de pesquisa.

Contudo, na etapa das entrevistas que tratou especificamente da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, os três protagonistas da pesquisa reafirmaram a mesma premissa: “Não estamos aqui para formar o músico e sim, o cidadão”. Com base na repetição da ideia (quase sempre verbalizada da mesma forma), compreendi que se tratava de um significativo ponto unificador entre as falas dos sujeitos, fazendo parte de um ideal institucional, presente nos objetivos de todas as modalidades educativas ofertadas na CPD.

De fato, assim como o ideal de coletividade, a questão da formação humana e cidadã permeia processos e ações desenvolvidas no referido contexto, sendo, esses, impulsionados através do próprio cronograma temático proposto pela coordenação pedagógica da ONG. De certo modo, trata-se de uma premissa já esperada, em se tratando de uma organização que não objetiva resultados públicos de forte impacto nem possui uma proposta profissionalizante para a atividade musical. Ocorre, porém, que o constructo de coletividade aparece como aspecto invariável, dentre todas as dinâmicas observadas, enquanto o argumento da finalidade, embora congênere, se manifesta distintivamente.

Tal distinção não se encontra exatamente na questão da finalidade propriamente dita, que parece ser equivalente nos discursos dos sujeitos, mas no que significa para cada educador o ato de “não formar um músico e sim, um cidadão”. Ou ainda, de forma mais genérica, o que há na formação do músico que impossibilita a formação do cidadão e vice-versa. Ou seja, se não se forma músicos, mas cidadãos, a perspectiva sobre a formação musical se encontra em um prisma, enquanto a compreensão de formação cidadã, permanece em outro.

Esse tipo de dicotomia não é incomum no campo, se comparado ao caso das ideias apresentadas pelos estudantes sobre a música, distinguindo-a da atividade percussiva, ou da flauta doce ou dos grupos de metais, por exemplo. Só que no primeiro caso, a música compreende uma macro categoria que abarca aspectos desenvolvidos nas demais práticas citadas pelo grupo de alunos, sendo o *status* de legitimação do fazer musical conferido ao modelo oriundo da prática de conjunto. Já o segundo caso, traz uma distinção bem mais definida quanto às concepções do “ser músico” e do “ser cidadão”, apresentando-as como categorizações absolutamente distintas.

Nesse sentido, as primeiras representações que podem ser observadas quanto a questão da finalidade do trabalho educativo-musical desenvolvido na CPD se encontram no que se entende por “formar o músico” versus “formar o cidadão”. Um dado curioso

encontrado na maioria dos depoimentos que se propõem a exemplificar esse tipo de dicotomia é o caso do aluno que foi aceito no *Ballet Bolshoi*, conforme explicitado nas citações a seguir:

É importante esclarecer que nosso objetivo não é formar o músico e sim, o cidadão. Temos como exemplo aqui um dos nossos alunos que agora está no Bolshoi. Temos muito orgulho disso, mas isso é um caso que acontece. A maioria dos alunos passa pela ONG mas não desenvolve, necessariamente, a atividade profissional na música, na dança e no teatro [...] Mas ele sai daqui consciente de seus direitos e deveres na sociedade, porque nossa ênfase se encontra no desenvolvimento da formação humana e cidadania [...] (CX, D.C., p 2-3)

O que eu pretendo passar para os meus alunos é que não estou aqui para formar o percussionista. Estou aqui para formar o cidadão [...] A gente tem um aluno foi aceito lá no Bolshoi, no ballet [...] ele é um caso, como outros que saíram daqui e se formaram no IF em música [...] temos uma menina que se formou em violino. Mas o importante para a gente não é formar o músico e sim, o cidadão [...] Quando a gente percebe que um aluno tem um dom mesmo para a música, a gente indica esse aluno para outros projetos, que tem esse objetivo de formar o músico [...] (P1, ESE, p. 1)

Tem uns casos aí, como o aluno que foi estudar no Bolshoi. Isso é um caso, mas não são todos, sabe? A maioria nem vira músico profissional, mas passa pelo instrumento, sai daqui sabendo o básico. Quando um aluno se destaca, a gente encaminha para outros cursos e ele vai se desenvolver musicalmente, se ele for um músico mesmo, isso vai acabar acontecendo naturalmente [...] (P3, ESE, p. 8)

Com base nos trechos dos depoimentos citados, foi possível perceber que o *Ballet Bolshoi* representa, aqui, uma instituição de caráter profissionalizante e que serve como parâmetro que pode ser aplicado ao sentido atribuído à formação profissional do especialista (nesse caso, o músico). No caso específico do aluno que foi aceito na referida companhia de dança, o *status* de profissionalização aparece enquanto desdobramento de um trabalho educativo iniciado na CPD, que alcançou proporções mais amplas na história de vida daquele sujeito, contribuindo para sua inserção no universo de uma determinada atividade profissional.

Seguindo o mesmo parâmetro proposto pelo referido exemplo compartilhado coletivamente, o ato de “formar o músico” pode ser compreendido como a tarefa de profissionalizar o indivíduo para o exercício da atividade musical, sendo essa especialização técnica ou performática. Deste modo, a história do educando que se inicia na CPD e culmina em sua aceitação no *Ballet Bolshoi*, é costumeiramente utilizada para exemplificar que, embora não seja o objetivo da CPD a formação profissionalizante e sim, cidadã, casos como esse podem ocorrer, mas são uma exceção à regra.

Assim, a ONG não objetiva formar o músico, no sentido de profissionalizá-lo e inseri-lo no mercado de trabalho, mas oferece oportunidades para que esse indivíduo entre em contato com diversas modalidades musicais (ou educativas, esportivas e artísticas) e descubra

sua “vocação”. Esse último termo aparece, inclusive, no projeto organizacional para os cursos de música, no sentido da finalidade de proporcionar ao aluno uma vivência que o permita perceber sua “vocação para os instrumentos musicais” (CASA PEQUENO DAVI, 2017).

Uma vez despertado o interesse pela atividade musical, os alunos que “se destacam”, ou que “têm o dom” ou que começam a se “desenvolver mais rápido que os outros” ou os “mais habilidosos”, ou ainda, os “músicos mesmo” (expressões utilizadas pelos sujeitos) são encaminhados para outros projetos de cunho profissionalizante. Deste modo, faz-se esclarecida a primeira parte da premissa “não formamos músicos”, resta saber o motivo da oposição causada pela segunda.

O eixo da reflexão, aqui, não se encontra mais na questão da não formação profissional em música (por ser um fato já esclarecido) tampouco na ênfase na cidadania (já esperada em organizações de cunho social), mas pelo fato de uma afirmativa ser precedida por uma negativa: não um músico, mas um cidadão. Ou seja, se, ao se referirem sobre a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, os sujeitos afirmassem apenas que o objetivo institucional se encontra na formação humana e cidadã, não haveria dicotomia. Mas há um aspecto sintomático presente na construção dessa premissa que merece ser esmiuçado.

De acordo com o P1, essa formação do cidadão é percebida na forma como a oficina pode contribuir para o desenvolvimento social do estudante, contemplando aspectos relativos às suas relações no âmbito da família, escola e sociedade. Deste modo, o referido professor acredita que sua oficina pode contribuir para a melhoria de vida de seus educandos, quer pela inclusão social que proporciona, quer pelos resultados obtidos através de intervenções práticas.

Tinha uma aluna aqui que sempre vinha e, de repente, começou a faltar. Aí eu fiquei preocupado com o que poderia ter acontecido. A Casa entrou em contato com a família e a história é que ela tinha saído de casa para morar com o namorado [...] Ela só tinha 11 anos e saiu porque a mãe dela obrigava ela a fazer muito serviço em casa [...] Então conversaram com a mãe dela que não era bem assim, que ela tinha que estudar, se divertir, ser criança e aí ela voltou pra casa dela. Nesse dia eu senti que o que a gente faz aqui é muito importante e eu fiquei muito feliz em saber que ela voltou para casa [...] (P1, ESE, p. 15)

Já o “músico”, no caso o percussionista, é representado pelo P1 como um sujeito naturalmente criativo, que precisa desenvolver suas competências em um ambiente de interação prática entre os sujeitos, com ênfase na liberdade de expor suas ideias e reconstruí-las coletivamente. E, conforme observado em campo, há uma preocupação com certos elementos básicos que compõem o universo dos domínios técnicos esperados para o exercício

da prática percussiva.

Com todas essas questões em mente, saí um pouco do roteiro da entrevista para questionar ao referido professor sobre de que maneira sua oficina “não forma um músico”, já que alguns de seus alunos já atuam em escolas de samba e bandas marciais, por exemplo, fora das dependências da CPD. Tal questionamento gerou um grande suspiro, e uma nova perspectiva de que, talvez, o curso de percussão também forme o percussionista, mas apenas no sentido mais prático dessa formação – “[...] Na verdade a gente faz tudo junto. A gente não trabalha com partitura, mas o aluno sai daqui sabendo tocar o básico que um percussionista precisa saber para se desenvolver depois” – concluiu o educador.

Essa busca pelo equilíbrio entre os objetivos sociais e musicais (KATER, 2004; PENNA; BARROS; MELLO, 2012) também se encontra presente na abordagem do P2, cuja prática revela a valorização do conhecimento musical, enquanto ferramenta de transformação social (embora também tenha afirmado que o objetivo de seu curso não se encontra na formação do músico e sim, do cidadão). Para o sujeito, o conhecimento dessa “linguagem universal” que é a música, pode proporcionar aos indivíduos uma infinidade de experiências com outros músicos de diferentes modalidades e nacionalidades, bem como ampliar as possibilidades de promoção social, por meio da profissionalização.

Para o P2, indivíduos musicalizados podem ocupar outros espaços sociais, ampliando o universo de atuação e agregando valor monetário (capital). Contudo, faz-se necessário que eles compreendam a relevância da “união”, já que, se todos não construírem a consciência de que não se conquista nada sozinho, a comunidade não pode ser beneficiada como um todo. Nesse sentido, sua contribuição para o que pode ser atribuído a uma “formação cidadã”, se encontra em promover um espírito de interdependência e valorização do outro, onde cada um faz a sua parte na sociedade e ninguém é desmerecido.

Eu costumo usar o exemplo da orquestra. Você pega 30, 60 instrumentos e coloca para tocar juntos. Cada um está fazendo uma coisa diferente. Cada um tem a sua parte, mas quando tocam juntos, surge a harmonia [...] É essa harmonia que eu quero que eles tenham aqui, essa consciência de que sozinhos não podem fazer muito, mas juntos, podem fazer qualquer coisa [...] (P2, ESE, p. 16)

Assim, a formação da cidadania representa para o P2 um significado muito próximo ao sentido de coletividade, enquanto processo que se faz com o grupo, pelo grupo e para o grupo e onde nenhum indivíduo pode ser considerado inferior ou superior ao outro (quer pelos seus conhecimentos, quer por suas limitações). Atribuição esta, transmitida aos seus alunos sob forma de figuras de linguagem construídas no cotidiano de suas aulas, tendo

como base uma experiência dolorosa vivenciada em seu processo de formação musical.

A partir dessa experiência, o professor acredita que nenhum aluno pode sair de sua aula sem compreender o conteúdo proposto. Além disso, facilita o acesso ao estudo diário, permitindo que os estudantes levem os respectivos instrumentos para casa. Entretanto, a ideia desse empréstimo transcende o objetivo de aperfeiçoamento técnico, passando por outras dimensões sociais.

Quando eles passam na rua carregando os instrumentos todo mundo na rua sabe que eles estudam música. Todo mundo para e vê que são alunos do curso. Tem aluno que carrega um instrumento grande desde lá de cima para mostrar que é estudante de música. Aí já fica claro que não estão vagando por aí sem rumo [...] (P2, ESE, p. 16)

Outra dimensão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, na concepção do P2, é percebida na interação dos alunos com a comunidade externa.

Uma vez a gente fez uma apresentação fora e, enquanto a gente tocava, um casal de mendigos se levantou do chão e começou a dançar. É esse poder de levar a alegria às pessoas que vivem em uma condição tão miserável de vida que faz a gente perceber o quanto o nosso trabalho é importante [...] Nesse dia falei para os alunos: ‘viram como a música pode mudar a vida das pessoas? Eles estavam ali tristes, sem vida, mas a música chegou e mudou tudo’ [...] (P2, ESE, p. 16-17)

Mas é no discurso do P3 que a premissa que separa a “formação do músico” da “formação do cidadão” encontra sua culminância. Conforme já explicitado em subtópicos anteriores, o referido professor acredita que o “exercício da cidadania” abarca a plenitude de seus objetivos educacionais. Parte dessa distinção advém de sua própria compreensão a respeito da sobreposição de valores atribuídos às dimensões de caráter social, em detrimento do desenvolvimento “propriamente musical” dos alunos.

De acordo com o P3, seu privilégio se encontra na formação do cidadão e que, sempre que uma determinada escolha educativa necessite optar por um lado, o desenvolvimento da cidadania será priorizado. Essa subdivisão se encontra muito mais enfática nas falas e práticas desse sujeito do que nas demais concepções e ações observadas em campo, representando, aqui, um caso distintivo no que concerne à questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado. Ou seja, enquanto o P1 e o P2 buscam equilibrar os objetivos sociais e musicais em suas práticas de ensino, o P3 afirma categoricamente: “eu não quero músicos nessa oficina, eu quero cidadãos, conscientes dos seus direitos, deveres e participação política na sociedade”.

Essa culminância na relação de oposição entre as duas categorias revela uma

questão sintomática que distingue a ideia de “formação musical” da “formação cidadã”, nos discursos e práticas do campo local. Talvez, a relevância desse aspecto nem esteja especificamente ligada às distinções sobre música e cidadania presentes nos relatos dos sujeitos, mas no porquê da construção dessa contraposição. Há de se refletir, portanto, sobre as estruturas que influenciam a perpetuação desse modelo.

Parte dessa argumentação que segrega a formação em música da formação humana e cidadã, advém do contato com próprio ensino musical ofertado em cursos de caráter técnico, teórico e/ou profissionalizante em música. De acordo com Queiroz (2015), certos modelos hegemônicos se encontram tão enraizados no sistema formal desse ensino que, muitas vezes, impedem que os sujeitos compreendam a música como um fenômeno social complexo, cujos significados e valores dão sentido à própria vida humana.

Essa separação entre música e vida, proveniente dos mais variados espaços que se propõem a “formar o músico”, contribui para a perpetuação de uma prática que separa o código, do humano, a matéria, do seu sentido e o conteúdo, de suas múltiplas manifestações nas sociedades e culturas. Trata-se de um modelo tão consolidado que, até mesmo fora dos espaços formais de ensino e aprendizagem musical, permanece compartilhado em discursos e práticas observadas em distintos campos de atuação para o educador musical.

Assim, a dicotomia “músico x cidadão”, presente em depoimentos de atores sociais da pesquisa, não surge de uma ideia pura, mas pode ser considerada como proveniente de um *habitus*, construído a partir da síntese com outros *habitus*, para além das fronteiras da referida instituição.

Dito isso, essa última questão relativa à análise da rede de significados e valores compartilhados no campo local trata, especificamente, de como os sujeitos da pesquisa (e a própria instituição investigada) enxergam a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado nos cursos e oficinas de música na CPD. Dentre os aspectos consensuais e distintivos, destaco, aqui, a ideia de que o “músico” vem a ser compreendido como um sujeito que exerce atividade profissional na música, cujo domínio técnico necessário para o exercício de tal atividade advém de uma formação técnico-profissionalizante, não objetivada pelas metas institucionais da ONG. Já a concepção de “cidadão”, se apresenta de forma singular em cada depoimento prestado.

Contudo, é na junção dessas duas categorias que se encontram as reflexões consideradas mais pertinentes para o foco central do estudo, uma vez que a premissa que separa a formação musical da formação cidadã, continua sendo um tema oportuno (não só para a discussão sobre educação musical no terceiro setor, mas para reflexões concernentes

aos demais contextos de ensinos e aprendizagens musicais).

Deste modo, a questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, timidamente iniciada na revisão bibliográfica e amplificada pelas “vozes” dos atores sociais do referido contexto, encerra o último capítulo desta dissertação. É evidente que os trechos selecionados para exemplificar o caráter simbólico e representacional presente nas falas dos indivíduos, constituem apenas um pequeno recorte das ideias apresentadas pelos sujeitos. Tratam-se de partes extraídas de longos depoimentos e podem não retratar a totalidade das percepções e práticas observadas, mas já trazem elementos carregados de significados e valores atribuídos e compartilhados entre os indivíduos e grupos pertencentes ao campo local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de compreender a rede de significados e valores que orientam práticas educativo-musicais na CPD e suas relações na construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, este trabalho se propôs a: conhecer o perfil profissional e a trajetória musical dos professores das oficinas musicais observadas; analisar a rede de significados e valores que orientam suas concepções e práticas educativas; relacionar a prática docente à construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa.

A partir dos depoimentos concedidos em entrevista, foi possível perceber semelhanças e distinções nas histórias de vida musical dos sujeitos e de que maneira essa trajetória contribuiu para a formação do *habitus* do músico. Esse *habitus*, somado ao *habitus* institucional (e outros *habitus*), constitui uma dimensão fundamental para a compreensão da construção de significados e valores atribuídos à música e suas inter-relações nos processos e práticas educativas observadas no referido campo local.

Tais construções são compartilhadas nos (e entre os) grupos sociais, que correspondem a cada curso/oficina observados, formando a rede de significados e valores que orientam práticas educativo-musicais na CPD. Assim, os grupos sociais (oficina de percussão, oficina de metais e aula de música) encontram-se inseridos em um mesmo campo local (a própria CPD) e se inter-relacionam em processos de negociação de sentidos, configurando as representações sociais de música do referido contexto.

O encadeamento desses processos considera as distintas trajetórias de vida musical dos sujeitos, desde suas primeiras vivências em música, passando pelas etapas de escolarização, culminando na manutenção de determinados cultivos e valores que orientam suas concepções e ações educativas. Tais dinâmicas compõem o caráter das experiências musicais observadas no referido contexto, com vistas para os processos e práticas criativas.

Sobre as trajetórias musicais dos sujeitos, o P1 e o P3 se apresentam próximos quanto à valorização da atividade musical no seio familiar, relatando suas experiências iniciais em música como vivenciadas ainda na primeira infância. Ambos são primos, pertencentes a uma família com tradição musical reconhecida na comunidade circunvizinha, tendo, estes, crescido no mesmo bairro e frequentado a mesma ONG quando crianças/adolescentes. Contudo, distanciam-se no desenrolar de suas vivências posteriores, bem como no desenvolvimento do domínio técnico instrumental, processos de escolarização e abordagens teórico-metodológicas observadas em campo.

Enquanto isso, o P2 aparece como elemento distintivo ao grupo dos sujeitos,

sendo sua história musical iniciada na segunda metade da adolescência (em outros projetos sociais desenvolvidos em outro bairro) e cujo interesse pela atividade musical tenha sido, inicialmente, desvalorizado no seio familiar.

Nos três casos estudados, o prosseguimento nas etapas de formação e domínio técnico-instrumental tomaram direcionamentos variados, acarretando em diferentes orientações para a construção de concepções e estratégias de ensino. Entretanto, embora cada grupo social corresponda a uma unidade distinta, as representações sociais de música provenientes do referido campo local se repetem nas falas de atores sociais da pesquisa, quer sejam eles os próprios sujeitos protagonistas, ou mesmo alunos dos cursos e oficinas investigadas, ou ainda, outros personagens pertencentes ao espaço social da ONG.

Dentre as ideias frequentemente compartilhadas, a noção de coletividade representa um consenso entre os indivíduos pertencentes ao campo, com base na própria visão institucional da CPD e suas estratégias pedagógicas para a promoção desse ambiente coletivo. Quanto a esse aspecto não foram observados elementos distintivos na análise dos dados empíricos, tornando-se o principal elemento unificador entre as falas e práticas dos sujeitos da pesquisa.

Em relação às concepções sobre música, estas podem variar entre os interlocutores. Com base em falas espontâneas de alunos registradas em diário de campo, foi possível perceber que os estudantes aproximam a música de um padrão fornecido pela “aula de música” (curso que carrega em sua própria denominação a responsabilidade de definir os elementos que os indivíduos enxergam como necessários para compor uma obra “verdadeiramente musical”). A partir de então surge uma série de desdobramentos provenientes dessa “música”, como as “notas” os “instrumentos de verdade” e a “música mesmo”.

No que diz respeito às representações de música dos professores, o P1 e o P3 apresentam ideias semelhantes, atribuindo ao fenômeno musical um sentido próximo à própria vida (ou fôlego de vida), sendo a música e a vida partes de um processo indissociável de suas próprias trajetórias familiares e comunitárias. Ambos valorizam, sobretudo, as manifestações mais práticas, provenientes de vivências mais próximas de gêneros e estilos considerados mais populares em seus grupos de convivência.

Em outra perspectiva, o P2 associa a música ao sentimento, conferindo-lhe, também, atributos de universalidade e redenção, a partir da ideia de uma “linguagem universal” que aproxima sujeitos de diferentes povos, línguas e culturas. Além disso, este último educador considera que a música pode transformar a realidade social do indivíduo,

através do empoderamento proporcionado pela busca do “conhecimento musical”, conferindo-lhe oportunidades de melhoria na qualidade de vida e de *status* social.

Sendo assim, o P1 e o P3 apresentam características semelhantes quanto às experiências iniciais em música e suas formulações primárias a respeito do fenômeno musical, enquanto o P2 aparece como componente distintivo ao grupo dos professores em ambos os aspectos. Já nas ações educativas, os três sujeitos diferem entre suas abordagens teórico-metodológicas, assim como são distintos seus processos de escolarização (vivências formais, não formais e informais) em música.

Nesse sentido, cada oficina aparece como um grupo social distinto, com dinâmicas próprias e objetivos especificamente ligados à certas características idiossincráticas dos instrumentos que compõem os cursos, bem como a visão de cada professor a respeito do que pode ser considerado mais (ou menos) relevante para o desenvolvimento de seus alunos. Aqui, ficam explícitos os processos de inclusão e exclusão de conteúdos, repertórios, músicas e métodos, com suas respectivas justificativas quanto ao uso (e desuso) desses materiais (já que a ONG lhes confere plena liberdade de decisão sobre os aspectos considerados propriamente musicais em cada modalidade).

Embora separadas por certos valores e cultivos provenientes do *habitus* do músico, as práticas educativo-musicais dos sujeitos da pesquisa são norteadas por alguns eixos em comum, em conformidade com o plano pedagógico institucional. O primeiro eixo diz respeito ao ideal de coletividade, presente em todos os grupos e práticas observadas. O segundo, trata da própria proposição temática da CPD, que unifica não só as modalidades musicais, mas todas as demais atividades desenvolvidas pela instituição. Já o terceiro eixo se encontra na busca pelo privilégio da cultura popular brasileira (sobretudo nordestina e paraibana), nas seleções dos repertórios adotados em aula (sempre que possível).

No que concerne à questão que trata especificamente da construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa, considere apenas as contribuições dos professores quanto às suas representações de criatividade musical. Não foram observadas nas falas dos alunos expressões diretamente ligadas ao fenômeno da criatividade musical, embora tenham sido observadas ações criativas provenientes de práticas dos estudantes, sobretudo na oficina de percussão.

Sobre as ideias dos professores a respeito da criatividade musical e suas manifestações práticas em sala de aula, o P2 e o P3 aparecem próximos em suas concepções e distantes em suas práticas. Para ambos, a criatividade musical não nasce de um vazio, mas como proveniente de experiências anteriores em música. Ocorre que para o P2 essas

experiências se encontram voltadas para a busca do “conhecimento musical”, mais especificamente, para a assimilação de conteúdos relativos ao código tonal e seus elementos constituintes. Enquanto isso, o P3, relaciona as vivências anteriores à bagagem que o indivíduo adquire em suas práticas cotidianas, envolvendo variados gêneros e estilos musicais que perpassam em suas trajetórias como músicos.

Assim, o P1 aparece, aqui, como elemento distintivo ao grupo dos sujeitos, tanto na concepção de criatividade quanto nas suas dinâmicas de ensino criativo. Para o educador, qualquer sujeito pode criar, independente de sua trajetória anterior na música. Essa concepção se manifesta em ações práticas em sala de aula, onde todos os alunos se encontram igualitariamente envolvidos nos processos e práticas composicionais, que surgem nas atividades de reconstruções de gêneros e subgêneros propostos em cada unidade temática.

Deste modo, a abordagem do P1 se encontra muito próxima das dinâmicas do ensino musical criativo, enquanto que nas demais práticas observadas, as expressões criativas dos alunos surgem como um processo oriundo do próprio ideal de coletividade mantido por valores institucionais.

Embora a oficina de percussão tenha sido o único grupo que se apresentou como um espaço favorável às atividades voltadas para as práticas de improvisação, composição e experimentações livres em música, outras manifestações das criatividadees musicais puderam ser observadas no referido campo local. Nesse sentido, foram consideradas as próprias opiniões dos demais sujeitos protagonistas da pesquisa para saber quando (e como) estes se sentem músicos ou professores criativos.

Deste modo, o P2 apresentou suas construções análogas em sala de aula para a explicitação de conteúdos teóricos (ou incentivo à permanência no estudo musical), como elaborações criativas. No que diz respeito aos alunos, estes ainda não são considerados aptos para os processos composicionais (ou de arranjos), em virtude do desconhecimento em noções básicas de harmonia e arpejo, por exemplo.

Enquanto isso, o P3 demonstrou tranquilidade ao afirmar que a criatividade nasce espontaneamente e que o próprio ambiente da CPD (espaço para contemplação da natureza), por exemplo, somado à diversidade de interações entre instrumentos e outros indivíduos sugerem, por si só, um espaço favorável para as criações dos alunos. Além disso, considera que o próprio desenvolvimento do protagonismo e autonomia entre os estudantes são condições necessárias para que estes se tornem sujeitos criativos.

Além das concepções dos professores, também considerei um conjunto de situações observadas, para a análise do referido campo local como um espaço favorável (ou

limítrofe) para o desenvolvimento da expressão musical criativa dos alunos. Nesse sentido, além das vivências claramente dinamizadas com ênfase para os processos e práticas criativas provenientes da oficina de percussão, foram percebidas outras manifestações mais espontâneas entre os alunos das oficinas de metais e da aula de música. Estas últimas manifestações ocorrem, sobretudo, em interações entre as práticas (como ensaios, por exemplo) e improvisações espontâneas que ocorrem nos intervalos entre as aulas ou em outros espaços de convivência na ONG.

Nesse sentido, cada uma das oficinas observadas pode ser considerada como um ambiente favorável à expressão musical criativa, pois as múltiplas manifestações das criatividades musicais ocorrem independentemente dos posicionamentos e ações práticas de seus respectivos professores. O que distingue os grupos sociais nesse aspecto é a consciência desses processos vivenciados em sala de aula. Ou seja, se as criações musicais surgem a partir de dinâmicas organizadas, direcionadas e, claramente, propostas ou como ações inconscientes impulsionadas pelo próprio ideal de coletividade presente no referido campo local.

Assim, o *habitus* institucional que impulsiona as ações e práticas coletivas e a própria representação social de coletividade presente no campo local, contribuem para as manifestações múltiplas das criatividades musicais na CPD, sejam elas conscientes ou inconscientes.

Outro aspecto igualmente importante para a compreensão dos valores compartilhados no referido campo local, diz respeito à finalidade do trabalho educativo ofertado. Tal aspecto (não previsto como equitativamente significativo para a construção da análise dos dados coletados) nasce da revisão bibliográfica sobre temas relativos à educação musical no terceiro setor e amplia sua significância quando evidenciado nas falas dos sujeitos protagonistas (e outros atores sociais do campo).

Trata-se da premissa comumente utilizada entre os interlocutores do caso: “Não formamos o músico e sim, o cidadão”. Sendo o “músico”, representado como um sujeito dotado de domínio técnico ou teórico-musical, que se profissionaliza para o exercício da atividade musical, a primeira metade da premissa se encontra justificada pelo caráter não profissionalizante das modalidades musicais ofertadas na referida instituição. Da mesma forma, a segunda parte que trata da formação do “cidadão” já se encontra prevista, como prática comum em projetos de cunho social.

Entretanto, é na junção das partes que compõem a frase (e suas respectivas alegorias) que surge a dicotomia “músico” x “cidadão”, presente no campo local. Essa oposição dos termos nasce de outras relações provenientes de outros *habitus*, presentes em

cursos de formação técnico-instrumental em música, por exemplo.

Embora a premissa que define a finalidade do trabalho educativo-musical ofertado na CPD constitua um elemento unificador nas falas dos sujeitos, cada educador possui seu próprio ideal para o desenvolvimento dos integrantes de suas respectivas oficinas. Nesse sentido, O P1 e o P2 se aproximam no que concerne à busca do equilíbrio entre os objetivos musicais e sociais, sendo que o primeiro valoriza mais as interações práticas entre os indivíduos, enquanto o segundo divide seu tempo de aula entre os conhecimentos teóricos e práticos.

As perspectivas do P3, contudo, diferenciam-se do grupo dos sujeitos quanto a esse último aspecto abordado, considerando sua função no desenvolvimento social dos indivíduos, como primordial nos processos e práticas educativas. Assim a questão da dicotomia “músico” versus “cidadão” se encontra mais enfatizada nas falas e ações cotidianas do referido sujeito, do que nas demais modalidades observadas.

Assim, com base em inúmeros relatos e cenas descritas ao longo do desenvolvimento desse percurso investigativo, foi possível perceber que os professores de música da CPD constroem a rede de significados e valores que orientam suas próprias práticas educativas a partir de: suas respectivas trajetórias de vida musical que contribuem para a formação do *habitus* do músico; a soma desse *habitus* com o *habitus* institucional (e outros *habitus*); as representações sociais construídas no próprio campo local.

Enquanto isso, as múltiplas manifestações das criatividadees musicais aparecem como constructos de uma prática socialmente engendrada na oficina de percussão e como consequência espontânea de agrupamentos de sonoridades (e ideias) diversas nas oficinas de metais e aula de música. A questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado, por sua vez, se encontra unificada no discurso e distinta na prática de cada educador.

Essa última questão traz como apontamento para reflexões futuras, a busca por um ideal de formação musical com ênfase na formação humana, a fim de minimizar essa dicotomia representada no sentido do “ser músico” versus “ser cidadão”. Tendo em vista que, em pleno século XXI, um aluno ainda é enviado de volta para sua casa depois de tocar um si bemol de maneira incorreta, talvez, os cursos de caráter formal necessitem refletir a ampliação do significado de “formar o músico”.

A história narrada pelo P2 me chamou a atenção pela proximidade com minha própria vivência musical no piano, instrumento que sempre me suscitou fascínio, mas foi abandonado após uma experiência semelhante, ocorrida ainda na adolescência. Essas, e outras situações comumente relatadas entre indivíduos que desistiram de determinados

cursos/instrumentos, podem ser modificadas, através de estratégias de aproximação entre as discussões que ocorrem dentro das universidades e a comunidade externa.

Desta forma, outra contribuição do trabalho para reflexões futuras se encontra justamente nessa busca pela diminuição do distanciamento entre os avanços científicos na área de educação musical e as práticas cotidianas de ensino-aprendizagem em música que ocorrem dentro e fora dos redutos acadêmicos.

Em se tratando do contexto específico deste trabalho, a educação musical no terceiro setor é um tema que ainda inspira uma série de possíveis desdobramentos, tendo em vista o crescimento do número de projetos sociais em todo o país, nesses tempos de crise e incerteza política. Desta forma, outros aspectos não contemplados aqui, podem emergir a partir da observação de outras ONGs e projetos de inclusão social com música.

Destaco ainda a importância do surgimento de novos trabalhos que contemplem questões relativas aos processos de significação e criatividade musical em inúmeras outras práticas e contextos, por serem considerados territórios amplamente exploráveis para a ampliação do campo da educação musical.

Trago, por fim, a relevância de que mais trabalhos abordem a conjugação das concepções de Moscovici e Bourdieu, tendo em vista o baixo número de pesquisas que relacionam as representações sociais e o *habitus* em investigações de fenômenos educacionais. Nesse sentido, sugiro que os referenciais, embora distintos, se tornem cada vez mais complementares, a fim de que essa correlação auxilie na ampliação de fronteiras que permitam uma compreensão mais profunda a respeito de como são construídos e compartilhados os significados e valores musicais em múltiplos espaços e contextos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Apresentação-Repensando o social”: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 10-13, 2018.

ABRAMOVAY, Miriam ... [et al.]. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília. UNESCO, 2002.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, Representações Sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005, 141 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS**. Porto Alegre, 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Educação musical não formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 49-56, set. 2005. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed13/revista13_artigo5.pdf> Acesso em: 10 maio 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>> Acesso em: 06 abr. 2017.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.26, p.92-104, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/177/112>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

_____. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p.42-57, jan-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/531/441>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BELEI, Renata Aparecida ... [et al.]. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, Pelotas n. 30, p. 187 - 199, jan./jun. 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, São Paulo, Ática, 1983. p. 82 – 121.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

_____. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Razões práticas**. 9. ed. São Paulo. Papirus, 2008

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BOWMAN, Wayne. “Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education” **Action, Criticism, and Theory for Music Education** v. 6, n. 4, p. 109-131, 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 146, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 22 fev. 2018

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. **Visions of Research in Music Education**, Princeton, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article____VRME.pdf> Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 07-16, 2007. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286/216>> Acesso em: 18 maio 2016.

BURNARD, Pamela. **Musical creatives in practice**. Oxford (UK): Oxford University Press. 2012.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: Baptista, M.M. (ed.) **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009, pp.51-66.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p.17-24, mar. 2006.

CASA PEQUENO DAVI. Disponível em: <<http://www.pequenodavi.org.br/v4/casa-pequeno-davi/>> Acesso em: 12 mar. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes ... [et al.]. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999) Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: R. Sternberg (ed.) **Handbook of Creativity**, p. 313-35. New York, NY: Cambridge University Press.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar. 2003.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p. 117 - 130.

_____. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do R. de F. et al. (Org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Ving-tun Rosado, 2003. p. 63-70.

_____. **Praxiologia e representações sociais: dialogando com Bourdieu e Moscovici**. [S. l.: S.n.], 2006. No prelo.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123 – 141, jun. 2002.

_____. **Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283–1295, set./dez. 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004b.

DURKHEIM, Emile. Representações Individuais e Representações Coletivas. In: **Filosofia e Sociologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975. p.15-49.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. O que é o terceiro setor? **Revista do legislativo**, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n. 18, p. 26-30, abr./jun. 1997. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/1091/3/1091.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman Editora, 2009.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Ações coletivas cívicas na atualidade: dos programas de responsabilidade/compromisso social às redes de movimentos sociais. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 10-17, jan./abr. 2010.

HIKIJ, R. S. G. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006a.

_____. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 151-178, 2006b.

IKEDA, Alberto T. O ijexá no Brasil: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular. **Revista USP**, n. 111, p. 21-36, 2016.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos, In: BUDASZ, R. (Org.) **Pesquisa em música no Brasil**: métodos, domínios e perspectivas. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 167-198.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-52, mar. 2004.

KLEBER, Magali. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba: Appris, 2014.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜHNING, Angela Elisabeth. Na Encruzilhada dos Saberes e Fazeres Musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). In: Lia Braga; Cristina Tourinho; Lucas Robatto. (Org.). **Trânsito entre fronteiras na música**. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013, v.1, p.11-54.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Etnomusicologia e significações musicais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.10, 2004, p.5-30.

OLIVEIRA A. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7., 2000, Curitiba. **Anais ...Curitiba**, 2000. p. 15-32.

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

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PENNA, Maura; BARROS; Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, p.65-78, Jan.Jun 2012.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. revisada e ampliada, 3ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 99-107, mar. 2004.

_____. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, 2013, p. 7-18.

_____. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: Helena Lopes da Silva; José Antônio Baêta Zille. (Org.). **Música e Educação** (Série Diálogos com o som). 1ed. Barbacena: Ed. UEMG, 2015, v. 2, p. 197-215.

RÊSES SILVA, Erlando da. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e cultura**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003, p. 189-199. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/703/70360207>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Campinas, **Educ. Soc.** v.22, n.76, out. 2001.

SÁ, Celso. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANDS, R. M. Social justice and equity: Doing the right thing in the music teacher education program. **Action, Criticism & Theory for Music Education** v. 6, n. 4, p. 43-59, 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Sands6_4.pdf> Acesso em: 16 jun. 2017

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

STENHOUSE, L. Case Study Methods. In: J.P. Keeves(ed.) **Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook**, Oxford: Pergamon, 1988, p. 49-53.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Revista de administração pública**, v. 33, n. 5, p. 85-102, 1999.

TURA, Maria de Lurdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: Zago N; Carvalho MP; Vilela RAT. (Orgs.). **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A; 2003. p.183-205.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N.; Carvalho, M. P.; Vilela R. A. T. (Orgs.). **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e a participar da investigação de campo referente à pesquisa intitulada “Educação musical e terceiro setor: reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical em um contexto de vulnerabilidade social”, desenvolvida por Quézia Priscila de Barros Silva Amorim. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário, através do e-mail: cmgabr@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, assegurando-me do direito ao anonimato. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: compreender as relações entre as propostas e práticas educativo-musicais dos professores e o desenvolvimento dos processos de significação e criatividade musical dos alunos. Fui também esclarecido(a) das etapas de observação participante e entrevistas semiestruturadas, como parte indispensável do percurso metodológico da pesquisa.

Minha colaboração se fará por meio de observação e entrevista, essa última, autorizada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos diários de campo e gravação da entrevista se farão apenas pela pesquisadora e seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura do(a) testemunha(a):

ANEXO A – Recomendação para realização de trabalho de campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

João Pessoa, 03 de Agosto de 2017.

Da: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Ao: Coordenador da ONG Casa Pequeno Davi – Sr. Dimas Gomes da Silva

ASSUNTO: Pesquisa de Campo

Estamos encaminhando a Mestranda **Quézia Priscila de Barros Silva Amorim**, aluna regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM), do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de **Educação Musical**, tenho a satisfação de recomendá-la, junto a **ONG Casa Pequeno Davi**, para o trabalho de pesquisa a ser desenvolvido, o qual terá fins acadêmicos contando com ampla supervisão dos professores deste Programa de Pós-Graduação. A referida aluna vem desenvolvendo pesquisa sobre **“Educação Musical e Terceiro Setor: reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical em um contexto de vulnerabilidade social”**, sob minha orientação.

Certa de poder contar com vossa honrosa atenção e apoio agradeço antecipadamente.

Cordialmente,

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Orientadora da Pesquisa