



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**BATUCANDO AQUI VOU TRABALHANDO ALI: OS USOS DA
APRENDIZAGEM MUSICAL EM UM PROJETO SOCIAL EM
SALVADOR – BAHIA.**

ANDERSON FABRÍCIO ANDRADE BRASIL

Salvador

2014

ANDERSON FABRÍCIO ANDRADE BRASIL

**BATUCANDO AQUI VOU TRABALHANDO ALI. OS USOS DA
APRENDIZAGEM MUSICAL EM UM PROJETO SOCIAL EM
SALVADOR – BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Concentração em: Educação Musical

Orientação: Profa. Dra. Leila Miralva Dias

Co-orientação: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador

2014

B823 Brasil, Anderson Fabrício Andrade

Batucando aqui vou trabalhando ali: os usos da aprendizagem musical em um projeto social em Salvador – Bahia./ por Anderson Fabrício Andrade Brasil.

.- 2014.
127f.

Orientadora : Profa. Dra. Leila Dias.
Co-orientador : Prof. Dr. Antônio Dias.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Escola de Música, 2014.

1. Música - educação. 2. Projeto social – música. I. Universidade Federal da Bahia. II.t

CDD 780.7
CDU 78(07)

TERMO DE APROVAÇÃO

A Dissertação de **Anderson Fabrício Andrade Brasil** foi aprovada


Leila Miralva Martins Dias
Orientadora


Antonio Dias Nascimento
Co-Orientador


Jusamara Vicira de Souza

Flávia Maria Chiara Candusso



Salvador, 06 de fevereiro de 2014

"Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com um mosquito".

Provérbio Africano

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e melhor Amigo, por meio de quem todas as coisas são possíveis, por meio de quem a vida permanece... Pelo seu cuidado e fidelidade em toda a minha vida...

A Jeusa Brasil, minha companheira, amiga, cúmplice, que decidiu sonhar os meus sonhos, cantar a minha música e construir um mundo nosso, com nossas cores...

A minha mãe Ana, minha irmã Patrícia, pilares incontestáveis da minha formação, meus amores eternos...

A minha Pró e Mãe Leila Dias, que me recebeu, me acolheu e cuidou de mim, abrindo sua casa, me inserindo em sua família e me fazendo crer numa educação que faz a diferença.

A professora Conceição Perrone, a quem devo essa nova etapa, por ter acreditado em mim, e me recebido como seu aluno, sem ela nada disso seria possível.

Ao professor Antônio Dias por me receber como aluno, me receber em sua casa, e me fazer ver na força do seu exemplo que é preciso buscar sempre o algo mais na formação, me apresentando uma visão de mundo que abracei como causa.

Aos meus pares: Maria Luiza Barbosa, Antônio Chagas, Quedma Cristal, Elisama Gonçalves, Luan Sodré, Letícia Bartholo, José Davinson, Neide Santos, Rosa Eugênia, com vocês foi muito bom, faria tudo novamente...

A professora Delmary Vasconcelos pela ajuda preciosa, divisora de águas, norteando minhas comunidades e me fazendo ir muito além...

Aos meus professores eternos: Jailson Coelho, Mara Menezes e Marineide Maciel. Vocês me ensinaram a amar a educação e crer que ela pode transformar o nosso Brasil.

Aos meus eternos amigos, parceiros, mais achegados do que irmãos: Waldir Jr, Valeriano Souza e Alisson Pinho. Vocês foram meu ânimo e incentivo, amparo verdadeiro em todos os momentos, amo vocês.

As professoras Jusamara Souza e Flavia Candusso por terem aceitado gentilmente compor a banca examinadora deste trabalho.

Aos professores da EMUS/UFBA na pessoa da professora Diana Santiago, a quem agradeço o partilhar de saberes por todos esses anos.

E de forma especialíssima, a EEPI, a Wilson Café. Meu muito obrigado pelos dias maravilhosos que tive com vocês, por cada nova experiência, cada novo aprendizado, cada novo desafio, por me fazer muito melhor que antes, minha reverência e respeito a vocês...

BRASIL, Anderson Fabrício Andrade. Batucando aqui vou trabalhando ali. Os usos da aprendizagem musical em um projeto social em Salvador – Bahia. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Música) submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que modo a aprendizagem musical dos alunos em um projeto social contribui para uma atuação profissional na área da música. Com ela tento compreender fatores históricos e atuais, sobre o contexto social e cultural, tanto da instituição que abriga o projeto social, quanto do seus alunos e respectivas famílias, buscando também produzir novas fontes de consulta ao meio acadêmico, com essa tentativa de contribuir para ampliar o conhecimento até aqui produzido na área de educação musical em projetos sociais. A metodologia utilizada segue os pressupostos da abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados em campo foram questionários individuais, entrevistas semiestruturadas, diários de campo, fotografias e filmagens.

Palavras-chave: Educação Musical, Projeto Social, Profissionalização na música.

ABSTRACT

This research aims to investigate how musical learning of students in a social project contributes to professional practice in the area of music. Based on this, I try to understand current and historical factors on the social and cultural context, not only about the institution that offers the social project, but also about its students and families, also seeking to produce new sources of consulting to the academic environment, with this attempt to contribute to expand knowledge hitherto produced in the area of music education in social projects. The methodology follows the assumptions of a qualitative approach, with emphasis on case study. The instruments used for data collection in the field were individual questionnaires, semi-structured, daily field records, photographs and footage.

Keywords: Music Education, Social Project, Professionalization in music.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
SUMÁRIO	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE FOTOS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 Periferia como comunidade.....	12
1.2 A Educação como instrumento de transformação.....	17
1.3 Educação Musical em projetos sociais.....	20
2. METODOLOGIA	24
2.1 Opções metodológicas.....	24
2.1.1 Pesquisa Qualitativa.....	25
2.1.2 Estudo de caso.....	26
2.2 A vivência em projetos sociais.....	27
2.3 O primeiro contato com o campo.....	28
2.4 Procedimentos metodológicos.....	29
2.4.1 Observação participante.....	29
2.5 Coleta de Dados.....	30
2.5.1 Fichas de inscrição.....	30
2.5.2 Diário de campo.....	30
2.5.3 Questionários.....	32
2.5.4 Aplicação dos questionários.....	33
2.5.5 Redes sociais, filmagens e fotos.....	33
2.5.6 Entrevistas.....	34
2.5.6.1 Elaboração do roteiro.....	34
2.5.6.2 Aplicação das entrevistas.....	34
2.5.6.3 Transcrição das entrevistas.....	35
2.6 Tratamento dos dados.....	36
2.7 Estruturação de tópicos de análise.....	37
3. A EEPI COMO PROJETO SOCIAL	39
3.1 Sobre o fundador do Projeto Social.....	40
3.2 O projeto inicial idealizado por Wilson Café.....	41
3.3 “Minha segunda Casa”.....	42
3.4 As pessoas envolvidas na EEPI: corpo docente/discente/funcionários.....	47
3.5 Primeiro contato com os alunos, planejamentos das aulas.....	47

3.6 Práticas Pedagógico-musicais nas aulas.....	48
3.6.1 Datas importantes dentro do plano pedagógico	52
3.6.2 O papel dos instrumentos de percussão na EEPI	55
4. MÚSICA? RESGATE? PROFISSIONALIZAÇÃO? DINHEIRO?.....	57
4.1 “A música é fundamental na minha vida, uma forma de escapar dos problemas e da violência”	57
4.2 “Quero aprender porque tenho um dom que Deus me deu”	59
4.3 Para além do resgate.....	61
4.4 “Quero ser como o professor Dainho Xequerê, ele é Estourado”	65
4.5 A formação além sala de aula.	66
4.6 Aprendo para ser músico profissional?.	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS.....	84
ANEXO A – Questionários	85
ANEXO B – Tabela entrevista.....	88
ANEXO C – Exemplo de diário de campo	89
ANEXO D – Partituras e letras das músicas utilizadas	90
ANEXO E – Materiais didáticos	98
APÊNDICES	101
APÊNDICE A – Carta de Cessão de direitos.....	102
APÊNDICE B – Fotos EEPI	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alunos entrevistados da EEPI.

FIGURA 2 – Professor e alunos da EEPI.

FIGURA 3 – Apresentação dia da consciência negra.

FIGURA 4 – Grafite produzido para o dia da consciência negra.

FIGURA 5 – Quadro de profissões das mães dos alunos.

FIGURA 6 – Quadro de instrumentos dos alunos.

FIGURA 7 – Quadro de profissões desejadas pelos alunos da EEPI.

FIGURA 8 – Carnaval de Salvador 2013.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – A cantora Carla Visi em um bate papo com os alunos da EEPI

FOTO 2 – Estúdio da EEPI

FOTO 3 – Realização de pesquisa no laboratório de informática da EEPI

FOTO 4 – Biblioteca da EEPI

FOTO 5 – Prática de brincadeiras musicais

FOTO 6 – Encerramento das aulas na EEPI

FOTO 7 – Alguns instrumentos de percussão da EEPI

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

BA- Bahia

EEPI – Escola de Educação Percussiva Integral

EMUS – Escola de Música da UFBA

ONG - Organização não governamental

PM – Polícia Militar

UFBA – Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

Comecei a aprender música aos 16 anos de idade. Tinha para as aulas um violão em péssimo estado de conservação, mas já compreendia que ele seria o suficiente para me remeter a um contexto social melhor. Curiosamente o repertório escolhido por mim sempre remetia às músicas que minha mãe ouvia ao lavar as roupas, e que por crescer ouvindo involuntariamente essas mesmas canções, acabei criando vínculo, norteando assim o meu gosto musical. Nas minhas primeiras aulas de música, tive oportunidade de estudar com dois colegas do mesmo contexto social em que vivi e com as mesmas influências domésticas quanto ao repertório, que, mais tarde, impulsionados por esse contexto social, permanecemos também amigos no curso superior de música.

A amizade produzida por esse vínculo musical nos levou a confiarmos mutuamente o poder que a música teve na nossa transição de uma realidade sem esperança para um mundo cheio de possibilidades. Na noite da nossa formatura de graduação pela Universidade Federal da Bahia em 2008, lembrei-me dos dias em que tínhamos somente um pacote de biscoito para alimentar três pessoas durante todo um longo dia, e que, por muitas vezes, pensamos em desistir do curso em virtude da cobrança dos nossos familiares em relação a um “emprego que desse dinheiro”. Naquela noite, compreendi que a música era mais do que o nosso entretenimento, que ela nos presenteou com uma profissão e, mais que isso, nos deu a imensa satisfação de mostrarmos aos nossos pais que a música foi a nossa melhor escolha.

A motivação dessa pesquisa nasce da minha vivência como aluno e educador que me instigou muitas indagações pessoais, também pelos relatos de colegas educadores que

ministram aulas filantrópicas em escolas especializadas e regulares localizadas em comunidades abalizadas pelo estado permanente de carência. Marcaram-me profundamente as aulas ministradas por mim ao longo dos anos em projetos sociais, sempre de forma filantrópica, movido pela oportunidade que tive para estudar música, tendo sido estimulado por pessoas que assim como eu acreditavam em uma educação transformadora, e que, por sua vez, também doaram aquilo que receberam de forma gratuita. Assim como eles preciso voltar e retribuir ensinando a música para comunidades menos favorecidas como instrumento de transformação.

A partir das motivações já expressas anteriormente, esta pesquisa buscou compreender como a aprendizagem da música em um projeto social oportuniza a profissionalização dos seus participantes. Essa preocupação básica da pesquisa reforça-se nas minhas experiências pessoais de ministrar aulas por mais de dez anos em escolas especializadas e em comunidades menos favorecidas. Ao longo desse período, pude observar como algumas pessoas que dispõem de tempo, bons instrumentos, salas estruturadas e aulas com bons professores de música não valorizam a música tanto quanto aquelas que são desprovidas destes mesmos recursos o fazem mesmo estudando em projetos sociais.

No ensino em escolas especializadas, por várias vezes, conheci casos de alunos que afirmavam para o seu professor que só compareciam à aula de música porque seus pais os obrigavam mesmo tendo eles os melhores instrumentos do mercado e sequer se esforçavam para se integrarem à turma. Por sua vez, o ensino da música em comunidades menos favorecidas sempre me pareceu significar muito mais do que um simples componente curricular, mais que uma simples atenção adicional dispensada pelos projetos sociais.

Diante dessas antecipações que me ocorreram como docente, tanto em escolas especializadas, como em projetos sociais, surgiram-me as seguintes indagações: Será a

aprendizagem da música em projetos sociais a única oportunidade de transição para um contexto social diferente e mais humano? Poderá essa aprendizagem constituir-se em um horizonte mais palpável e enriquecedor para essas crianças? É para tentar responder a estes questionamentos, e por consequência formar outros, que esta investigação justifica a sua realização.

De posse de diversos relatos informais de amigos e colegas que trabalham em contextos de escola especializada e também nos projetos sociais surgiu-me a impressão que algumas pessoas em situação de risco e que vivem de forma extremamente necessitada, parecem desfrutar de uma sensibilização diferenciada pela música. Parecem vislumbrar em suas vivências musicais uma ferramenta para se obter uma profissão? Desenvolver a sua subjetividade? Assumir uma identidade que lhe possa conferir sentimento de pertença a um contexto de referência sociocultural e angariar a visibilidade e o reconhecimento diante da sociedade mais ampla? Um meio de obter o seu sustento, ou talvez a forma de se obter sucesso e fama? Como compreender essas questões para que outros educadores possam utilizar mais tarde tais informações?

Assim, fui ao campo, dos projetos sociais para uma melhor compreensão das mudanças educacionais que têm acontecido do surgimento de novas metodologias, e da fundamentação dos processos sociológicos que têm permeado a educação musical nesses últimos anos. Diante dos problemas acima levantados, a presente pesquisa se propõe a trabalhar a seguinte questão: de que modo a aprendizagem musical dos alunos em um projeto social contribui para uma atuação profissional na área da música? (2012-2013).

Com a opção de pesquisa definida, tornei-me professor voluntário de um projeto social e simultaneamente às atividades de ensino busquei, como objetivo geral, investigar os usos da aprendizagem musical para jovens da Escola de Educação Percussiva Integral, EEPI.

Como objetos específicos, procurei levantar aspectos que caracterizam o contexto musical dos alunos, compreender as razões pelas quais os alunos buscavam aprender música, passei a observar o processo de aprendizagem musical de cada um dos alunos e seus respectivos contextos socioculturais, busquei perceber as expectativas que cada um dos alunos trazia consigo para a escola e relacioná-las com o aprendizado da música que iam realizando, e na medida do possível, procurei compreender os caminhos traçados pelos alunos a partir da aprendizagem musical no contexto investigado.

Antes de dar início às atividades de pesquisa de campo propriamente ditas, a partir das minhas discussões no processo de orientação, considerei como pré-requisito fundamental dedicar-me a uma revisão de literatura sobre a ideia de projetos sociais, buscando compreendê-los tanto numa perspectiva sociológica, como campo específico de atuação da Educação Musical. Assim, neste processo de revisão, consultei autores que desenvolveram estudos sobre o tema dos projetos sociais, tanto da área da sociologia como da Educação Musical.

Como resultado dessas leituras, pude perceber que a construção teórica a respeito dos projetos sociais é algo relativamente recente na literatura o que nos permite antever, desde logo, que há ainda um vasto caminho a ser percorrido pela pesquisa científica. Segundo Kleber (2006), esse tipo de projeto ganhou projeção nos últimos trinta anos em virtude da luta dos movimentos sociais, buscando enfrentar as situações de violência, pobreza extrema e inegável ausência dos poderes públicos, por causa do silêncio da própria sociedade.

Por sua vez, Maria da Glória Gohn entende o "projeto social como projeto politico-ideológico de um grupo, explicitado ou não, fruto de parcerias populares organizadas,

governos locais, ONGs, movimentos, etc." ¹ (GOHN, 2011, p. 352). Para a autora, estas organizações sociais privadas reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo que combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos, Gohn (2011). Embora, a autora mantenha seu foco central de investigação nos Movimentos Sociais, refere-se aos projetos sociais como resultado da atuação desses novos sujeitos sociais, na cena política e social brasileira, e como tais, têm despertado o interesse pela pesquisa tanto por parte do setor público, como do privado. Ela assim se expressa:

ONGs e outras entidades do terceiro setor, assim como entidades do poder público administrativo, iniciam pesquisas empíricas sobre alguns movimentos sociais a fim de obter dados para seus planos e projetos de intervenção na realidade social (GOHN, 2007, p. 8).

Gohn, ainda analisando as práticas educativas nos movimentos sociais e nos projetos sociais, esclarece que a aprendizagem nesses contextos acontece por meio da prática social, dizendo:

Um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera o aprendizado. (...) a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente (GOHN, 1999, p. 103, 104).

Embora os projetos sociais sejam também desenvolvidos por Organizações Não Governamentais militantes, como aquelas emergentes da ação de movimentos sociais e da prática social e política de indivíduos ou de grupos de indivíduos movidos por ideais de solidariedade, para Grossi e Barbosa (2004), os projetos sociais hoje se situam no âmbito do

¹ Gohn, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso

terceiro setor, iniciados por idealizações privadas, sem fins lucrativos, buscando a solução de determinados problemas e necessidades de grupos marginalizados para determinadas organizações em função da pouca eficiência do governo e das empresas/mercados. Grossi (2007) ainda esclarece que a música está cada vez mais presente nos projetos sociais, em virtude da sua contribuição com a educação e formação de crianças e adolescentes.

Sobre a possibilidade de atuar como Educador Musical em Projetos Sociais, Santos assim se expressa:

Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins; requer desconstrução de padrões automatizados, modelos de pensamento que sustentam a sua relação com a profissão, com a cultura e com as pessoas; requer produção de novas formulações, revisitar a memória pela qual foram criadas suas representações e os mecanismos que agem na sua atuação profissional; e requer um enfoque humanizador da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos de socialização (SANTOS 2004, p. 60).

Reforçando a linha de pensamento e dos achados dos estudiosos até aqui referidos, Müller (2006) demonstra com muita propriedade, que a sociedade que entende a música como elo de resgate e ferramenta educacional eficaz, é a mesma sociedade que não estabelece continuidade no processo de ensino amparado pela música, Ela diz:

O mundo que a criança está lendo, enquanto está fazendo e vivendo música em alguma ação social, é o mesmo mundo que está dizendo que na escola dela não tem espaço para estudar e vivenciar música; e o que segue acontecendo, debaixo de nossos olhos, é que o mundo que oferece “assistência” através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares; o mundo que está dando “atendimento” através de ações sociais é o mesmo que tira as ciências humanas da escola (MÜLLER, 2004, pag. 56).

Müller também retrata o crescimento inegável desses projetos na sociedade contemporânea dizendo:

“Ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, que há uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais” (MÜLLER, 2004, pag. 53).

Em outro estudo anterior, mesmo considerando a situação de abandono em que vivem as crianças de rua, a autora considera que, apesar disso, há inversamente através de sua precariedade de vida, uma legitimação que crianças e adolescentes experimentam pela exclusão produzida na situação de rua, demonstrando que nesse contexto, essas pessoas reivindicam os direitos sociais e denunciam as dificuldades da vida na periferia, para qual tentam também mobilizar a sociedade (Müller 2000).

Trabalhos nesta área, como o de Almeida (2005), também questionam quem são os professores envolvidos nesse processo educacional que despertam hoje a nossa atenção? Qual a sua formação? Essa autora retrata o caso de alguns professores que desenvolvem trabalhos de educação tradicional, que geralmente não possuem formação docente, reproduzindo o mesmo modelo de ensino que os levaram a aprender música, movidos pelo desejo de cooperar com o contexto social em que estão inseridos (ALMEIDA, 2005, pág. 153).

Outro aspecto tratado por esses estudos se refere à necessidade do educador saber lidar com as questões relacionadas ao preconceito, Oliveira diz:

A capacidade de enfrentamento dos problemas oriundos do preconceito é também muito necessária ao profissional e precisa de esclarecimentos e preparação, pois, caso o licenciado tenha uma personalidade mais sensível, poderá não ter os argumentos e o temperamento para sobrepor-se, e, assim, fracassar (OLIVEIRA, 2003, p. 97).

Para Arroyo (2000), os estudos voltados para essa área têm aumentado a partir da década de 90. Ao tratar das necessidades do educador musical, ela lembra também da importância fundamental em saber lidar com a diversidade musical presente na sociedade. Ela chama a atenção para o fato de que um educador musical precisa saber transitar tranquilamente entre os espaços escolares, não escolares, formais, informais, pelo entendimento de que não existem barreiras entre cada um desses ambientes, sendo a Educação Musical o elo de acesso para cada um deles.

Mais tarde, Arroyo (2002) adverte ainda que é preciso entender a relação que as pessoas estabelecem com a música e entender a sua dimensão social, o que significa considerá-la inserida em práticas sociais específicas, constituindo novas relações entre pessoas que viveram e tocaram instrumentos juntas, sendo induzidas a diferenciações de um grupo para o outro. Essa diversidade de relações com a música presentes na sociedade também é levada em conta por Kraemer, quando nesta perspectiva, afirma que a vivência musical está intimamente ligada às práticas dos diferentes contextos do mundo social, aclarando que a pedagogia musical possui também diferentes dimensões (KRAEMER 2000).

Entender também outros autores que estudam os aspectos educacionais, sociais e culturais nessas periferias pode permitir a criação de uma radiografia da realidade que serve de intervenção no âmbito educacional atual. Segundo Libâneo (2000), a concepção de que a escola convencional ou especializada não é o único espaço onde uma educação de qualidade acontece é pré-requisito para tentar compreender as diferentes recepções dos alunos nos contextos investigados. Para o autor, precisamos ampliar o conceito de educação, para compreendermos o produto do seu desenvolvimento social. Sobre essas diferentes recepções, Del Ben continua a fortalecer esse raciocínio dizendo: “A música sempre poderá ser percebida, sentida de diferentes formas, de diferentes maneiras” (DEL BEN, 2000, p. 133).

Cada aluno traz consigo diversos contextos socioculturais, impregnados de valores particulares a respeito de muitas coisas que os cercam, dos acontecimentos em suas vidas e tudo mais que acontece em sua volta, para Souza, é necessário se aproximar do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades, as condições do cotidiano deles, (SOUZA, 2000, p. 11).

Nesse prisma proposto por Jusamara Souza é importante a abordagem sociocultural, na busca de compreender o cotidiano dos alunos, seus desafios e anseios, remetendo-os a nossa prática como educadores musicais quando em sala de aula. A autora demonstra que alguns projetos sociais procuram fazer com que alunos alcancem uma melhor integração pessoal, e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida, preparando-os para a atividade profissional, (SOUZA, 2011).

A compreensão do cotidiano do aluno é algo que talvez possa exigir do educador musical o exercício da reflexão sobre suas práticas comparadas por uma visão de mundo. A reflexão é talvez uma das virtudes mais importantes no educador envolvido no trabalho realizado em projetos sociais “A atividade reflexiva e flexível é de fundamental importância no processo de identidade profissional e cultural” (HENTSCHKE, 2003 p. 27).

Entendendo a necessidade de tratar também a relação desses jovens com a música e sociedade, Lucy Green afirma que as aulas de música devem ser entendidas como práticas sociais e devem ser capazes de investigar as manifestações e valores peculiares da relação indivíduo-música na dimensão dos significados musicais (GREEN, 2010).

Feitas essas considerações introdutórias ao texto, cabe por fim esclarecer que essa dissertação se estrutura em cinco capítulos. O primeiro deles traz um pequeno memorial do autor, seguido dos objetivos geral e específicos da pesquisa e por fim uma breve revisão de literatura sobre a ideia de projetos sociais e de como são percebidos por diferentes

pesquisadores, como pressuposto inicial para a compreensão do sentido em que são tomados os projetos sociais no presente estudo.

O segundo capítulo, traz o referencial teórico, que busca relacionar as concepções do investigador a respeito das comunidades, na qual se refere aos projetos sociais e a educação musical deste panorama, vinculando com as contribuições desses temas. Esses conceitos sobretudo contemporâneos são fundamentados principalmente pelas concepções de Kleber (2006), Bauman (2003), Freire (1997) e Kater (2004), como os principais pilares nessa construção teórica.

No terceiro capítulo é apresentada a teia metodológica que foi se constituindo para a realização desta pesquisa. Aí são expostas as justificativas para a escolha da abordagem qualitativa nos conceitos de Stake (2011), Bogdan e Biklen, (1994) e o uso da estratégia do estudo de caso desenvolvido por Yin (2005) através da observação participante. Os recursos metodológicos são descritos, bem como as técnicas de coleta de dados adotadas para o campo empírico, cabendo também neste capítulo uma descrição dos aspectos relevantes sobre o campo e como aconteceu a sua escolha.

O quarto capítulo retrata os resultados obtidos nesta pesquisa. Traz inicialmente descrições sobre o projeto social escolhido como campo empírico, bem como as práticas pedagógico-musicais realizadas durante esta pesquisa. Também algumas falas dos alunos sobre suas expectativas com a música, descrevendo aspectos familiares e sociais do contexto comunitário que eles estão inseridos. Mostrando as influências que esses alunos sofrem, as razões que os levam em busca da música, e, quais os usos que fazem a partir das suas aprendizagens musicais na EEPI.

No quinto e último capítulo, retomo os aspectos mais importantes desta pesquisa, descrevendo aspectos importantes que emergiram a partir dos usos da aprendizagem musical

dos alunos, minhas conquistas como educador, pesquisador e amigo dos jovens do projeto em questão. Busco também mostrar o papel da música no contexto de vida dos alunos, relacionando as suas conquistas aos valores propostos por Freire, quando fala da importância da educação que transforma e também liberta o homem de si mesmo, propondo assim, uma reflexão sobre o papel do educador, diante do contexto peculiar desta pesquisa.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Periferia como comunidade

Entender os aspectos da Educação Musical no contexto das periferias urbanas nos remete inicialmente à necessidade de compreender um pouco sobre a complexa e específica problemática desse contexto. Talvez, a visão inicial proposta pelos noticiários produza em nós uma visão de que a periferia é formada pelos bairros mais distantes, mais pobres, com serviço de transportes ruins e serviços públicos quase que ausentes, mas os problemas existentes ali perpassam em muito esse estado de carência generalizado.

A submissão a um transporte público precário e a ausência de serviços básicos demonstram um quadro da violência rotineira. Porém, a primeira violência a qual os jovens que habitam nessas áreas são expostos, é o local em que eles vivem, não pela falta de segurança ou de recursos mínimos, mas por viverem em um lugar onde nem mesmo veículos automóveis podem transitar, onde ambulâncias não podem entrar porque o estreitamento de suas ruas muitas vezes não permite.

Diversas nomenclaturas são encontradas para definir “Periferia”. No contexto da cidade de Salvador, onde essa pesquisa é realizada, são comumente empregadas para esse mesmo termo, definições como bairro popular, favela, comunidade, comunidade menos favorecida, comunidade carente, subúrbio, entres outros. Torna-se difícil encontrar uma nomenclatura capaz de abarcar essa realidade específica já que as nossas cidades estão em constante crescimento social. Diante disso, seria insensato tentar fechar apenas uma nomenclatura absoluta algo que está em processo de mutabilidade constante.

Uso o termo “periferia” para designar áreas da periferia geográfica da cidade, mas também aquelas áreas que, em função da geografia da cidade, e das formas de ocupação do espaço, poderiam ser denominadas de “periferia

social”, com referência às populações pobres que habitam favelas construídas em morros encravados em bairros centrais (GUIMARÃES, 1995, p. 199).

Neste estudo, opto pelo termo periferia, em virtude dos atores da pesquisa se auto definirem assim, como habitantes de periferia. Embora, esse seja um tema amplo e que demanda estudos específicos, o que não cabe no âmbito desta pesquisa, prefiro aceitar a denominação dos atores sociais, entendendo que a maior propriedade para esta definição pertence aos seus próprios moradores. Edgar Morin em sua obra *Ciência e Consciência* trata do assunto dizendo:

“...pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras” (MORIN, 1998, p. 192).

Ao falarmos sobre a educação no contexto acima citado somos levados quase que automaticamente a pensar sobre exclusão e construção de cidadania. Os temas exclusão e cidadania tomaram protagonismo e assumiram um papel importante nas discussões da sociedade, exigindo também uma atenção diferenciada por parte das pesquisas acadêmicas (GOHN, 2011).

A visão breve desses aspectos descritos aqui busca tonificar a necessidade de estudos mais abrangentes sobre esse contexto bem como suas singularidades, mas remonta uma questão ainda maior: o crescimento inegável desses bairros periféricos que é a demonstração clara e irrefutável da desigualdade que prospera na organização de nossa sociedade. Partindo da realidade até então encontrada no campo pesquisado, pode-se perceber que a relação dos jovens com a música nesse contexto é estabelecida a partir de vários aspectos a serem considerados e fundamentados.

Podemos primeiramente citar a comunidade em que eles vivem, de onde herdam a cultura musical que trazem para suas experiências na sala de aula. São diversas histórias, preferências musicais assim como diversas expectativas trazidas. Pelo entendimento de ser necessário tratar da comunidade, tenho encontrado sentido nas palavras de Zygmunt Bauman (2003), como um dos meus suportes teóricos. Ele afirma que uma parte integrante da comunidade é a “obrigação fraterna” de partilhar as vantagens entre seus membros, independente do talento ou importância deles. Embora nas áreas de periferia seja comum a desagregação social, muitas comunidades podem ser encontradas mesmo nesse contexto caótico. A sociedade como um todo é caótica e dentro desta realidade encontram-se comunidades, micro sociedades.

As singularidades encontradas nesse contexto referentes à privação e dificuldades permitem visualizar um pouco dos valores comumente encontrados ali. Para viverem em lugares onde serviços básicos são tão ausentes, alguns vínculos como amizade, confiança e esperança são fortalecidos todos os dias. Alguns pais necessitam deixar seus filhos com o vizinho, pelo acesso ruim e distante a mercados e farmácias. Muitas vezes é o vizinho que socorre quando há casos de emergência. Como mensurar o nível de respeito e dependência que essas pessoas têm entre si? Como não associar a obrigação fraterna citada por Bauman como elo dessa comunidade? Sobre isso o autor fala:

Essa comunidade dos sonhos é uma extrapolação das lutas pela identidade que povoam suas vidas. É uma “comunidade” de semelhantes na mente e no comportamento; uma comunidade do mesmo — que, quando projetada na tela da conduta amplamente replicada/copiada, parece dotar a identidade individualmente escolhida de fundamentos sólidos que as pessoas que escolhem de outra maneira não acreditariam que possuíssem. (BAUMAN, 2003, p. 61).

Diante desses aspectos podemos comparar rapidamente o relacionamento existente nos suntuosos prédios dos grandes centros urbanos, cercados por todos os aparatos de

segurança e conforto, onde muitas vezes os seus moradores sequer sabem o nome do seu vizinho ao lado. Esse vínculo social forte, alimentado pela vida em comum, raramente é encontrado em contextos de alto padrão de vida.

Outro aspecto relacionado a esse contexto das periferias e as comunidades existentes ali, é o papel imprescindível do Educador Musical. O Educador Musical que ensina em projetos sociais nas periferias necessita de uma compreensão do seu papel que é ímpar e delicado, buscando uma visão aclarada das questões emocionais demais importantes a esse contexto. Em uma escola regular o professor pode dar tranquilamente uma advertência de três dias ao aluno, mas no projeto social uma advertência pode resultar em um afastamento definitivo. O Educador Musical precisa ter clareza de que aquele projeto pode ser o último recurso para o resgate daquele jovem. Onde a família e a escola podem falhar o projeto social ainda pode proporcionar não só um mundo significativo, mas também um pouco de afetividade, esperança. Para Kater (2004), o maior privilégio do educador é participar de maneira decisiva e por meio da formação musical do desenvolvimento do ser humano, da construção e possibilidade dessa transformação, buscando, hoje, tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã.

A compreensão de que em suas mãos cabe uma formação que remete aos pressupostos além-sala, o educador tem elementos que agregam formação e que ultrapassam a frieza da letra. Por isso é incondicionalmente necessário a quem se propõe a desenvolver educação nesse contexto uma postura para além do ensino de conteúdos das disciplinas, mas, sobretudo da formação humana. Isso pode ser visto nas palavras de Santos (2004):

Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação teórica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também o conhecimento de áreas afins (Santos, 2004, p. 60).

A formação acadêmica talvez seja primordial e necessária para os educadores, no entanto uma visão mais alargada de mundo, de diferentes contextos sociais não pode ser produzida em uma sala de aula simplesmente. Um pensamento fechado ao conjunto, à totalidade, não pode perceber aquilo que é imprescindível para unir elementos diferentes.

O que se esperar do Educador Musical diante dessa realidade exposta? Apenas o ensino de música? O Educador Musical não encerra seu sacerdócio em transmissão do conteúdo musical. É necessário que ele se engaje em atitudes que estão muito além daquelas encontradas na sala de aula. O Educador Musical não deve ser leniente com a educação estática e deve entender que diante das complexas relações existentes na sociedade contemporânea, precisa desenvolver a sua prática docente de forma mais abrangente possível. Morin (2005), explica que o fechamento disciplinar, associado à inserção da pesquisa científica nos limites tecnoburocráticos da sociedade, produz a irresponsabilidade em relação a tudo o que é exterior ao domínio especializado.

As velhas e rotineiras preocupações de um costumeiro professor de música, talvez, possam ser sucumbidas pelo contato com um novo mundo, que exige saberes além dos aprendidos nos cursos de formação. Os desejos de construir belas apresentações públicas para prestar conta aos pais e patrocinadores, talvez, sejam sobrepostos pela dura realidade da necessidade urgente de levar o aluno a ter o desejo de retornar à sua turma no dia seguinte, e proporcionar a ele um momento único, em que ele nota que alguém se importa com ele. Às vezes os resultados obtidos com um ensino reflexivo sejam tão somente a retomada da esperança em um futuro diferente e o surgimento de um laço de amizade verdadeiro. A aprendizagem musical deve ser capaz de produzir muito além do que se espera no aprender conteúdos, ela deve produzir cidadania, ou seja, pode reconstituir o tecido social fragilizado daqueles jovens envolvidos na experiência musical.

Sirvent *apud* Gohn (2011), afirma que um dos grandes problemas sociais contemporâneos é o fenômeno da naturalização da injustiça, exploração e a pobreza das mentes na população, inibindo o pensamento crítico. A presença do Educador Musical nesse contexto que é orquestrado pela injustiça, ao querer proporcionar mudanças tão rápidas, exige também uma nova forma de pensar e a libertação do fracionamento radical do conhecimento.

Uma conexão com o conhecimento universal faria dismantelar a confiança que muitas vezes nos impede de alargar o horizonte dos saberes, levando-nos a crer que o nosso saber não pode estabelecer conexões com outras áreas de conhecimento.

1.2 A Educação como instrumento de transformação

Dentro de um contexto social que nos remete a tantas diferenças, a educação é entendida como um dos mecanismos mais importantes na correção para essas desigualdades. No entanto essa educação precisa ser encarada como protagonista do desenvolvimento social, assumindo o papel primordial que ela precisa ter. No Brasil, alguns pensadores como Paulo Freire chamaram atenção de todos os envolvidos no processo da educação para com responsabilidade social, para o desenvolvimento da autonomia e a liberdade, para o desenvolvimento do pensamento crítico, a conscientização do indivíduo como sujeito histórico, além de introduzir uma nova relação professor x aluno, ou mesmo uma relação entre diferentes sujeitos, baseada no diálogo (FREIRE 1987, 1997). Diante disso, Paulo Freire percebe a educação como processo inconcluso e em constante mutação, e com papel fundamental no processo de superação da pobreza e do descaso, a ser protagonizada pela própria sociedade.

A sociedade que antes priorizava o trabalho e suas instituições, hoje demonstra dar passos rumo a um despertar para os aspectos imprescindíveis na formação do ser humano, tais

como: auto formação permanente, questionamento de ideias, dos atos cotidianos, a si próprio, de seus valores e seus conceitos (DUMAZEDIER, 2001).

A libertação da opressão da violência e da desigualdade é oportunizada pelo próprio ser humano, por ser ele mesmo o algoz de sua própria espécie. Essa libertação pode ser concebida pela verdade, a verdade advinda do conhecimento. Paulo Freire, mais uma vez, esclarece sobre essa necessidade de transformação, dizendo:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis” se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987).

Entender a pedagogia da transformação é ir além da descrição da dura e cruel realidade a que essas pessoas são expostas. É encontrar o louvor nos mecanismos que elas desenvolvem ao lutar. Freire (1987), diz que a educação libertadora se dá não sobre a descrição dos excluídos e violentados, mas sobre como eles lutam... Freire ainda completa, demonstrando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, e automaticamente a sua autonomia (FREIRE, 1997, p. 25).

O contexto social encontrado nas periferias legitima um ambiente de educação singular, alimentado por relatos e vivências únicas, produzindo um ambiente educacional que gera novas metodologias educacionais e divulga exemplos de superação e crescimento. Esses exemplos constroem um fio condutor de saberes, que estimulam uns aos outros e agregam mudanças para aqueles que se dispõem a uma vida de crescimento e libertação coletiva.

O Estado que hoje ostenta a bandeira da inclusão, acaba por excluir através de suas normas, as quais julga serem de inclusão. Esse entendimento deriva da compreensão de que se os jovens existentes hoje nesses bairros periféricos não se adequam à inclusão proposta pelos poderes públicos, são automaticamente considerados “excluídos”, Boaventura Sousa Santos

(1999), diz que “ a inclusão tem sempre por limite aquilo que exclui”. Como a distribuição de serviços básicos prestados pelo governo é totalmente díspar, alguns excluídos são produzidos pelo próprio sistema de “inclusão” do governo. O autor esclarece que:

Os valores da modernidade – a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça, a solidariedade – e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos a uma crescente sobrecarga simbólica, ou seja, significam coisas cada vez mas díspares para pessoas ou grupos sociais diferentes, e de tal modo que o excesso de sentido se transforma em paralisia da eficácia e, portanto, em neutralização. (SANTOS, 1999, p. 41).

Entender os autores que estudam os aspectos educacionais, culturais nessas periferias, aspectos sociais, educacionais e culturais, pode permitir a criação de uma radiografia da realidade que serve de intervenção no âmbito educacional contemporânea de nossa sociedade.

A Educação Musical tem o papel de dispor aspectos imprescindíveis na formação do caráter, o que a difere de outras áreas do conhecimento, não pelo seu grau de importância, mas porque permite trazer elementos importantes para a construção de uma sociedade melhor e mais humana.

Pensar em uma Educação Musical nessa perspectiva exige uma desconstrução dos parâmetros antigos. É necessária a construção de aspectos não só musicais, mas humanos e sociais, pelo entendimento de que a Educação Musical pensada assim com plena vitalidade, é imprescindível não só para cada indivíduo, mas para todas as culturas.

A existência da música está ligada ao nosso dia a dia de diversas formas, pois a temos no nosso trabalho, nos ritos, nos transportes, nas festividades, permeando todo o nosso viver. “Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.” (MORAN, 2012, p. 12).

Souza (2004), afirma que já nos acostumamos com a ideia de quanto a música é importante na vida das pessoas, mas, talvez, ainda seja preciso dizer alguma coisa sobre o que faria a música ser um fato social. Entender a ferramenta preciosa e eficaz que temos dispostas a nós Educadores Musicais, é um processo de auto descoberta, e mais do que isso, um processo de descoberta do outro também.

Segundo Schafer (1991), a música existe porque nos eleva de um estado vegetativo para uma vida vibrante, temos que ser capazes de fazermos todo o nosso contexto em voltar a vibrar com essa música que emana de nós. A Educação Musical tem papel fundamental na mudança desse panorama educacional presente hoje nas periferias. Para Kater (2002), a música é uma das ferramentas mágicas para promover o desenvolvimento interno e a qualificação humana, talvez até a mais abstrata e de maior sentido coletivo.

1.3 A Educação Musical em projetos sociais

A Educação Musical contemporânea tem ampliado seu campo de atuação e produção, contemplando diferentes contextos, diferentes espaços e desfrutando a riqueza oriunda da experiência com novas metodologias. Inegavelmente com essas descobertas se desvelam novas preocupações sociais emergentes de uma sociedade eruptiva em diversos problemas sociais.

Diante desse contexto ímpar, novas preocupações têm surgido com as práticas educativo-musicais ou socioeducativas, novas acentuações tem acontecido sobre temas preocupantes como drogas e violência, mas, sobretudo no âmbito dos projetos sociais.

A produção musical também tem sido exponencialmente difundida como prática eficaz e totalmente agregadora, que nos projetos sociais tem se caracterizado como um fato social, uma vez que é entendida como significativo elemento de agregação e identidade

cultural (Kleber, 2003). O conhecimento produzido por pequenos grupos, que, muitas vezes estão sem emprego, sem sequer endereço, demonstram claramente a luta contra um processo histórico de opressão, quer pelo Estado, quer pela outra parte da sociedade, produzindo ali novos vínculos sociais, gerando assim a figura dos projetos sociais.

Alguns outros termos para denominar os projetos sociais também têm sido usados tais como centros sociais, ONGs, projetos sócio assistenciais, projetos socioeducativos, projetos socioculturais, projetos sociomusicais, 3º setor. A escolha pelo termo “projeto social” se deve à comunidade onde a pesquisa foi realizada, ou seja, denominar esse termo como o trabalho desenvolvido com os jovens nesse contexto. O significado de cada uma desses termos permite diferentes compreensões e exige um estudo aprofundado, o que não se oportuniza nesta pesquisa. Portanto, essa nomenclatura foi escolhida como padrão para a realização desta pesquisa conforme ¹Kleber denomina este tipo de trabalho.

Os projetos sociais embora sejam uma iniciativa da sociedade contam, algumas vezes, com o terceiro setor e são iniciados por idealizações privadas, sem fins lucrativos, buscando a solução de problemas específicos e necessidades de grupos marginalizados para determinadas organizações em função da pouca eficiência do governo e das empresas/mercados segundo, Grossi e Barbosa (2004).

O contato com o ambiente existente nos bairros periféricos leva-nos a uma noção da ausência do Estado em requisitos que são imprescindíveis em uma sociedade igualitária e democrática, como segurança, saúde, áreas comuns de lazer, espaços culturais como bibliotecas e escolas em condições normais de funcionamento. Os projetos sociais surgem de posse do entendimento de que itens como a literatura, a dança, a música, aulas de informática

¹ KLEBER, Magali O. “**A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**”. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

podem resgatar elementos básicos ao ser humano como a autoestima, a confiança e a esperança em um futuro melhor, na busca de preencher a gigantesca lacuna produzida pela pobreza e descaso dos poderes públicos.

A nova ordem social produziu desigualdades, bairros centrais são supridos com as melhores escolas, grandes postos de saúde, enquanto outros recebem somente a presença da Polícia, de forma coercitiva e por muitas vezes violenta.

Kater e Santos (2004) ilustram bem esses aspectos citados, retratando os projetos sociais como uma alternativa escolar, paralela aos sistemas precários oferecidos à sociedade pelo Estado. Para esses autores o sistema proposto por esses projetos é funcional e eficaz, no que tange o ensino e aprendizagem, e sua necessidade crescente no cenário nacional de educação.

Essa cooperação com o contexto em que está inserido faz com que o projeto social demonstre um engajamento da própria sociedade em se mobilizar, quer através de voluntários ex-alunos dos projetos que retornam e tentam reproduzir o mesmo modelo de educação que os ajudou a mudarem seus contextos de vida.

Toda essa avaliação a respeito da funcionalidade e efetividade do modelo educacional proposto pelos projetos sociais necessita de uma ligação direta com a mutabilidade que sofre a sociedade, bem como as mudanças culturais que acontecem nesse ínterim. Para Souza (2007), devemos considerara a cultura como um conceito móvel e multidimensional, que está continuamente sendo revisado. Fundamentar a Educação Musical no contexto descrito exige uma flexibilidade na construção de conceitos, bem como em definições, haja vista os projetos sociais serem uma realidade muito recente no panorama educacional brasileiro.

Com as publicações acadêmicas sobre a educação musical podemos ter uma pequena dimensão dos trabalhos que vêm sendo realizados no País. As experiências bem sucedidas

com empregos de metodologias inovadoras e políticas de valorização de espaços antes pouco convencionais para o ensino de música recebem agora um destaque diferenciado na literatura da área. Esse destaque tem estimulado novos voluntários a prática e a construção dessa Educação Musical por demais peculiar, demonstrando um campo empírico por demais emergente. Nessa direção Oliveira afirma que,

O terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais como um mercado de trabalho que está em franco desenvolvimento para o educador musical (OLIVEIRA, 2003, p. 95).

Como foi falado anteriormente os projetos sociais surgem em confronto à desigualdade histórica que perpassa os anos alcançando a geração atual. A proposta da Educação Musical se baseia na genuinidade da inclusão, onde as diferenças são instrumentos que podem ser trabalhados para a produção da integração e produção de uma teia de amizades fortalecida pela confiança e respeito. Como citei anteriormente, em virtude dessa sociedade contemporânea possuir formas de exclusão tão abissais, a Educação Musical é essencial na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa.

2 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os caminhos metodológicos na realização desta pesquisa, relatando todo o processo desde a escolha do campo empírico até a escolha da abordagem e da estratégia utilizada. Como o objeto de pesquisa contempla sobretudo as discussões contemporâneas em Educação Musical, apresento, na tessitura deste capítulo a importância da abordagem qualitativa em uma pesquisa que trata de um fenômeno social.

Para ressaltar a relevância do objeto desse estudo, foi feito inicialmente uma revisão bibliográfica, com leitura das produções de periódicos, livros, anais de congressos, e outras publicações que contemplaram aspectos ligados à Educação Musical em projetos sociais.

A pesquisa foi realizada com alunos que se dispuseram a participar e que estavam presentes desde o preenchimento da ficha de inscrição para ingresso no projeto até as apresentações musicais de conclusão de semestre. Todas as imagens, bem como registros de áudio e falas escritas tiveram a devida autorização dos envolvidos.

2.1 Opções metodológicas

As opções metodológicas, até mesmo pelo objetivo traçado com o cenário empírico, foram tomando seu lugar de maneira clara. A estratégia do estudo de caso, na abordagem qualitativa, me permitiu analisar os dados coletados, cumprindo assim a função de desvelar minha questão de pesquisa, em uma articulação cuidadosa e gratificante.

Essas opções, portanto, foram conduzidas pela necessidade de deixar aparecer os dados produzidos no processo da pesquisa, preservando a genuinidade das informações e um resultado que pudesse compreender as nuances do campo empírico. João Álvaro Ruiz afirma

que método é “o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade” (RUIZ, 1985, p.131).

2.1.1 Pesquisa Qualitativa

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pelo entendimento da riqueza de pormenores no campo empírico, tais como: pessoas, locais, conversas, comportamentos e pela dificuldade de mensurar essas informações simplesmente em caráter estatístico. Para compreender a aprendizagem musical realizada pelos alunos do projeto social pesquisado, busquei ter um olhar voltado para cada um dos comportamentos, comentários e diálogos realizados entre eles e os professores, lembrando Bourdieu (2007), que em sua perspectiva sobre a escola, nos mostra que os alunos são como atores sociais que trazem uma bagagem cultural incorporada e muito diversificada.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos de investigação. Com base nisso, busquei aspectos do cotidiano desses alunos na tentativa de capturar as experiências vividas e as questões sociomusicais de cada aluno relatado na pesquisa. A visão da importância do contexto, onde se realiza a pesquisa, deriva da visão de que o comportamento humano é diretamente influenciado pelo seu contexto social (Ibid., p.48). Por isso, a abordagem qualitativa foi escolhida para essa pesquisa.

A concepção de que a conjuntura habitual dos envolvidos na pesquisa era, para mim, uma grande fonte de informações, derivava da compreensão de que o processo era mais importante do que o resultado.

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional

e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (STAKE, 2011, p. 41).

Diante disso, a escolha pela abordagem qualitativa se deu pela eficiência em responder às questões subjetivas, aos problemas de caráter social. Portanto, a abordagem qualitativa nos permite uma visão mais humanística, ocasionado assim uma série de pensamentos quando em sua interpretação.

2.1.2 Estudo de caso

Dentro da abordagem qualitativa, a minha escolha pelo estudo de caso foi baseada no entendimento de que seria esta a estratégia mais apropriada para a coleta e análise de dados. O estudo de caso sempre foi acompanhado de diferentes entendimentos sobre a sua cientificidade e rigorosidade por alguns pesquisadores, mas continua sendo uma das estratégias mais utilizadas. Ele surge na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O principal propósito, nestas áreas era realçar características e atributos da vida social, (ANDRÉ, 2005).

Para Yin (2005), o estudo de caso tem o objetivo de capturar as circunstâncias e condições de uma situação ou lugar-comum ou do dia a dia. Para ele, o estudo de caso é uma investigação empírica que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Com base nesse entendimento, essa estratégia se embasa na concepção de que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e as pessoas investigadas.

2.2 A vivência em projetos sociais

O contexto dos projetos sociais sempre me atraiu por ser paradoxal aos demais ambientes que ministrei aulas como professor de música. Já presenciei o ensino de música de modo mais tradicional, com o uso de uniformes, aparatos personalizados, tais como os cadarços de identificação e com vagas para ingresso muitíssimo disputadas na cidade de Salvador. Diferentemente, nos projetos sociais os alunos muitas vezes não usam farda, apresentam problemas sérios de disciplina e são amparados por um ensino de música que, embora lide com um conteúdo musical, busca, sobretudo, recuperar a dignidade humana e a autoestima dos alunos. Assim, o fazer educacional nos projetos sociais está mais focado no processo educativo, ou seja, na humanização das relações que os educandos e educadores vivenciam entre si enquanto fazem música, que no volume de conteúdo musical adquirido, isso quer dizer que, o desenvolvimento musical é ao mesmo tempo desenvolvimento humano.

Em 2003, tive o meu primeiro contato com um projeto social na associação de moradores no bairro de Valéria, um dos bairros mais violentos da cidade de Salvador que chamava a atenção da opinião pública pela quantidade de jovens mortos no tráfico de drogas. Lá, atendi como professor voluntário o convite de uma líder comunitária e iniciei com aproximadamente 15 jovens em situação de risco nas dependências da associação comunitária do bairro, um trabalho de musicalização através do violão.

A experiência mais marcante do meu trabalho com projetos sociais, no entanto, se deu entre os anos de 2006 e 2007. A Polícia Militar, ao enfrentar um grande número de ações mal sucedidas envolvendo maus tratos à população mais carente de Salvador, resolveu criar um projeto de integração através da música, no qual fui incluído como educador musical, mobilizando para isso também a sua instituição mais artística, a bicentenária banda de música.

A banda da PM existe há quase 200 anos e, sendo a mais antiga banda do gênero em

atuação no Brasil, costuma exercer fascínio sobre jovens que sonham em tocar um instrumento de sopro em sua formação. Através de um convite de seu então coordenador o Capitão PM Adamastor, iniciei junto aos Sargentos Josué da Paz e o Sargento Alexandria um projeto de musicalização de jovens, adultos e idosos. O Projeto atendia as comunidades da Ribeira, Massaranduba, Uruguai, Lobato, Mont Serrat, Baixa do Bonfim, Jardim Cruzeiro e localidades circunvizinhas.

Nesse projeto, tive duas alunas da periferia de Salvador, que, durante todo aquele ano manifestaram desejo em fazer o vestibular para música na Universidade Federal da Bahia, o que me levou a adotar uma metodologia diferenciada para elas, resultando no final do projeto a aprovação de ambas no referido vestibular.

Integrei a Banda de Música da Polícia Militar como violonista, saxofonista e professor, e foi através dela que obtive a ideia inicial de contrapor essa educação nos moldes da rigidez das suas escolas militares com as aulas livres de música dos projetos sociais que a própria polícia atendia.

Depois disso, atendi o convite de um pastor para atuar em uma comunidade carente na Boca do Rio, atendendo garotos pela ministração de aulas de violão. Todos esses trabalhos foram feitos de forma filantrópica.

Em todas essas localidades verifiquei gigantesca riqueza cultural e grande demanda pelo ensino de música. Também descobri que a expectativa dos alunos para aulas de música sempre me serviu como combustível para permanecer ensinando nesses contextos.

2.3 O primeiro contato com o campo

O contato com o campo empírico se deu durante I Fórum de Educação Musical da Bahia, FEMBA, que foi realizado no ano de 2012 na Universidade do Estado da Bahia no

Bairro do Cabula em Salvador e do qual participei na condição de estudante de pós-graduação. A EEPI foi convidada para fazer o encerramento deste encontro, realizando ali uma apresentação de que reunia dança, percussão, e uma música muito rica. A plateia foi impactada pelo toque dos tambores e pela delicadeza trazida pelas alunas que faziam o diálogo da dança com a música.

Após a apresentação o fundador do projeto social, Wilson Café falou sobre o projeto, sobre os êxitos, mas também sobre a filantropia e as muitas dificuldades que o projeto enfrentava, deixando em aberto o convite para possíveis colaboradores que pudessem auxiliar de alguma forma a EEPI.

Logo após a finalização da apresentação dos meninos naquele dia do Fórum, procurei Wilson Café e me voluntariei para ajudar no seu projeto sociomusical. Wilson me recebeu muito bem, e de imediato, me convidou a assumir as turmas como professor de musicalização.

2.4 Procedimentos metodológicos

2.4.1 Observação participante

A minha atuação direta como professor e pesquisador através de um contato prolongado e frequente no período de doze meses no contexto cultural dos meus atores sociais caracterizou-se como uma observação participante devido à minha inserção como pesquisador no ambiente natural de ocorrência do projeto social a ser estudo e de minha interação com a situação investigada na condição de educador musical.

Para Bogdan e Taylor (1975) a observação participante é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. Em

consonância com esses autores, Yin (2005) acrescenta que a observação participante, é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Ele se refere à observação participante como um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

2.5 Coleta de dados

2.5.1 Fichas de inscrição

Antes de conceber os instrumentos de coleta de dados, consegui a permissão da direção da EPPI para consultar as fichas de informações preenchidas pela coordenação da escola no momento de inscrição de seus alunos. Os dados pedidos são: nome, idade e bairro onde moram. Além disso, na ficha de inscrição constavam dados sobre o instrumento musical que cada aluno já tocava, antes de entrar no projeto. Desse modo, as fichas de inscrição de aluno já preenchidas pela coordenação da EEPI constituíram-se no primeiro instrumento de coleta de dados, pois através delas foram recolhidas as primeiras informações sobre os educandos.

2.5.2 Diários de campo

A seguir, à medida que as aulas iam se desenvolvendo foram sendo elaborados registros no diário de campo sobre todas as aulas semanais. Eles foram constituídos de anotações das atividades trabalhadas nas salas de aula e dos resultados obtidos pelos alunos para assegurar que iria me lembrar da maior parte dos detalhes observados durante as aulas.

Eram anotados não só os conteúdos estudados, mas também uma breve avaliação de cada atividade, assim como as reações dos alunos diante das aulas.

Através dos diários de campo pude refletir e tratar da evolução dos meninos em relação às dificuldades de cada um, como o solfejo melódico; atividade quase inexistente até a minha chegada, isto devido à ausência de um professor capacitado para realizar as aulas. Com os registros dos diários, pude verificar também o avanço na realização de atividades que foram eficazes, por exemplo, para a realização da técnica vocal, retratando desde os alunos que não tiveram êxito no primeiro solfejo melódico, até o resultado final na apresentação pública, de fim de ano, com todos os alunos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a preocupação do diário de campo é a de captar por palavras o local, pessoas, ações e conversas observadas, captar um pouco da vida existente ali. De fato, através do diário de campo pude registrar aspectos ímpares que aconteciam durante as refeições dos jovens e mesmo detalhes derivados dos relacionamentos entre eles em outras circunstâncias no âmbito da EEPI. Além disso, como sugeriria Stake (1995), pude registrar várias outras observações e descrições do contexto escolar captadas livremente sem ter de obedecer a uma programação prévia.

Por meio do diário de campo pude retratar ainda acontecimentos para os quais as filmagens não teriam dado conta, como o dia em que dois alunos se desentenderam no corredor do prédio onde funciona o projeto. Neste dia os professores tiveram que separar os alunos, em uma briga tão violenta que os dois envolvidos ficaram feridos. Durante o intervalo para a merenda costumeiramente ouvia sobre as rixas dos alunos em virtude de morarem em bairros diferentes, tendo ali a chance de me antecipar e tratar esses aspectos de forma muito específica. Esses detalhes não poderiam ser capturados por outros instrumentos de coleta mais delimitados como os questionários, por exemplo. Assim, o diário de campo se constituiu no

mais completo instrumento de coleta, pois nele puderam ser registradas informações não programadas, marcadas pela surpresa, pela novidade, restando ainda a opção de um registro “tardio”, ou seja, em momento posterior ao fato que acabava de acontecer diante de meus olhos, conforme o exemplo do anexo C.

2.5.3 Questionários

Além das fichas de inscrição elaboradas pela própria EEPI e do diário de campo, questionários também foram utilizados pela possibilidade de trabalhar o objeto da pesquisa mais especificamente, se a aprendizagem da música em um projeto social oportuniza a profissionalização dos seus participantes. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128).

Na formulação das questões segui também os pressupostos de Gil (1999), buscando formular as questões de maneira clara, concreta e precisa, cuidando para que as perguntas possibilitassem uma única interpretação e ao mesmo tempo não sugerissem as respostas.

A opção pela formulação de perguntas abertas seguiu a concepção de que dessa forma teríamos uma liberdade ilimitada de respostas do participante, permitindo uma linguagem própria com a vantagem de não sugerir influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, já que os atores respondem aquilo que bem lhe convier.

Assim a elaboração das perguntas resultou de um minucioso processo de escolha de questões. Todas elas foram previamente compartilhadas com meus pares do mestrado, sofrendo os devidos ajustes por parte do orientando junto à orientadora por longos 45 dias,

visando clareza e objetividade no que se refere aos aspectos relevantes da proposta da pesquisa (ver anexo A).

2.5.4 Aplicação dos questionários

Uma vez definido o questionário, foi feito inicialmente um trabalho de preparação para que os alunos compreendessem a função dos questionários, bem como o porquê de sua aplicação. Esse trabalho consistiu em explicações sobre a importância da pesquisa para o contexto educacional, bem como o quanto ela ajudaria a fortalecer novos trabalhos daquele mesmo gênero. Como a frequência era muito inconstante devido a vários fatores tais como mau tempo, falta de recursos para o transporte, entre outras questões, os questionários foram aplicados com 14 alunos presentes em apenas um turno de aula, sendo esse número metade dos alunos existentes em minhas turmas.

Como o vínculo de amizade era muito forte entre os alunos participantes, optei em não realizar o questionário com os alunos faltantes, por acreditar que comentários por parte dos primeiros alunos que responderam os questionários poderiam interferir nas respostas desses outros alunos.

Por acreditar que os alunos poderiam se dispersar ao responder um questionário denso com muitas questões, podendo também afetar nas respostas, tomei a decisão de dividir o questionário em duas partes, a saber, uma maior contendo 14 questões e outra menor com somente seis questões.

2.5.5 Redes sociais, filmagens e fotos.

Além dos questionários, utilizei também como técnica de coleta de dados fontes audiovisuais. Assim, filmagens foram feitas em todas as aulas, em alguns momentos de

ensaios e nas brincadeiras nas dependências da escola, bem como nas apresentações públicas. Foram tiradas também diversas fotos por mim, assim como foram coletadas algumas fotos comentadas em redes sociais por parte dos alunos.

Embora não tenha sido contemplada toda a riqueza de informações registrada pelas filmagens, as análises feitas dessas filmagens e fotografias reforçaram maciçamente as informações extraídas dos diários de campo e até mesmo dos questionários.

2.5.6 Entrevistas

As entrevistas escolhidas como instrumento para coleta de dados nesta pesquisa foram semiestruturadas, e tiveram como característica questionamentos básicos estabelecidos em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa.

2.5.6.1 Elaboração do roteiro

A escolha de cada uma das questões foi procedida pela necessidade de elaborar perguntas que abarcassem aspectos do local onde os sujeitos da pesquisa viviam, a realização de algum trabalho musical com retorno financeiro por eles, as influências que recebem para a escolha de suas profissões, bem como outros aspectos mais relacionados à música, como os instrumentos que eles já tocaram e que possuem em casa. Vygotsky (1979), explica que a resposta trazida pelo entrevistado é uma parte do todo da consciência maior que ele pretende comunicar sobre o tema abordado. Assim, elaborei um roteiro que apresento no anexo B.

2.5.6.2 Aplicação das entrevistas

As entrevistas foram aplicadas ao iniciar as aulas, com o total de 14 alunos. Todos os alunos entrevistados foram voluntários, sendo os mesmos que preencheram os questionários.

Esse número de alunos é metade daqueles que foram matriculados nas turmas pesquisadas, deixando a aplicação desse recurso somente com os alunos voluntários e presentes em ambas as ações.

As entrevistas foram em grupo, visando otimizar o tempo e deixar os participantes mais a vontade. Cada grupo representou uma turma do projeto social. Elas foram aplicadas antes das aulas, buscando manter o mesmo clima existente nas aulas semanais. Os alunos respondiam as questões escolhidas após a sua confirmação na lista de chamada, buscando assim não alterar a rotina deles. Esse tipo de entrevista em grupo é conhecida como entrevista de ¹grupo focal. É uma técnica perfeitamente adaptável a qualquer tipo de abordagem, exploratória, fenomenológica ou clínica, sendo também muito útil no quesito remissão de tempo.

2.5.6.3 Transcrição das entrevistas

Entendendo que a pesquisa qualitativa é descritiva, trabalhei com as transcrições das entrevistas em seu estado original, buscando analisá-las de forma fiel, pelo entendimento de BOGDAN e BIKLEN (1994), que tudo deve ser analisado respeitando o seu estado original.

Fiz uma escuta atenta e minuciosa do áudio das entrevistas por diversas vezes, mas acabei por não fazer uma transcrição fiel de suas falas, pelo entendimento de que buscava ali aspectos específicos, a exemplo de saber se os alunos já haviam obtido retorno financeiro com suas práticas musicais, bem como quais são seus principais referenciais na música. Na transcrição, somente aspectos específicos foram preservados na análise de dados, conforme anexo B.

¹ Caplan (1990) define grupos focais como “Pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”.

2.6 Tratamento dos dados

Posteriormente, os dados recolhidos através dos diversos instrumentos de coleta foram tratados pela sua ordem cronológica com todo o material produzido. A saber, fichas de inscrição, questionários, entrevistas, filmagens, fotos e publicações em redes sociais. Eles foram encadernados e categorizados com vista a um fácil acesso para revisitá-los por diversas vezes. O material de caráter digital tal como as fotos e filmagens foi classificado e ordenado em seções específicas.

Na condução de uma investigação, Stake (2011) afirma que pode haver choque de interesses entre o investigador e o investigado. A investigação social deve objetivar o bem estar social e privilegiar práticas benéficas aos participantes. No entanto, eles podem não se beneficiar da investigação, o que desperta reflexões éticas sobre as práticas investigativas e os limites da atuação do investigador em campo (STAKE, 2011).

Com este entendimento de choques de interesse, um aspecto tangente no tratamento dos dados se deve aos alunos quando indagados sobre como eles gostariam de ser tratados na pesquisa. Ao ouvirem a explicação sobre a importância da pesquisa e do papel que as falas deles teria dentro da trama investigatória, os alunos pediram para que fossem tratados pelos seus nomes verdadeiros, pela compreensão de que as associações e abreviações não seriam “honesto”, “roubando” a “fama” deles. Outro pedido foi para que fossem mostrados os seus nomes junto aos respectivos instrumentos tocados por cada um, bem como o bairro onde eles moravam. Essas solicitações dos atores sociais foram atendidas conforme a figura abaixo.

Nome	Idade	Instrumento que toca	Bairro
Gladson Conceição	16	Caixa, Djembe	Arraial
Alex Bispo	15	Caixa, surdo	Arraial
Mahara Santos	15	Dança, timbal	Arraial
Reinan Oliveira	17	Djembe, violão	Engomadeira
Edson Mota	20	Percussão	Engomadeira
Rafaely Santos	16	Percussão	Tancredo Neves
Ronei Peterson	13	Djembe	Engomadeira
Liomar dos Santos	16	Caixa	Tancredo Neves
Everton de Menezes	16	Caixa	Engomadeira
Thiago Cruz	15	Surdo	São Gonçalo
Nataly Paixão	17	Xequerê	Arraial
Tainan Ferreira	17	Caixa	Engomadeira
Sandrini Penna	19	Dança, Percussão	São Gonçalo

Figura 1 - Alunos entrevistados da EEPI

A figura 1 traz, portanto, o nome de todos os alunos voluntários que participaram da pesquisa. Eles permitiram a utilização de suas publicações em redes sociais, estando também presentes nas filmagens realizadas durante toda a coleta de dados para a pesquisa.

Depois disto, as informações foram extraídas e classificadas de acordo com os seguintes eixos temáticos, ligados ao objetivo geral da pesquisa são eles: situação, organização (estrutura física), razões, importância da música, e expectativas. Com essas informações tratadas dei prosseguimento para a escrita de tópicos e por seguinte o sumário.

2.7 Estruturação de tópicos de análise

De posse de todo material coletado para a escrita da dissertação, procedi com a descoberta dos pilares principais, estruturando os tópicos de análise e interpretação dos dados, que são discutidos no capítulo três deste trabalho. De acordo com tudo que os dados me ofereciam como os primeiros resultados, pude definir os tópicos do capítulo da análise de dados.

Em seguida, pus-me a construir a interpretação dos dados, entendendo a peculiaridade e riqueza de cada sujeito trouxe à tona. Busquei uma estruturação de tópicos que fosse fiel à proposta de minha pesquisa, não só no processo de investigação, mas tendo também em comum o objeto em questão.

3. A EEPI COMO PROJETO SOCIAL

Este capítulo traz os resultados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas realizados com os alunos da EEPI, evidenciando a relação e as expectativas que os alunos da EEPI mantêm com a aprendizagem musical e seu uso. Como critério de análise, as categorias surgiram por meio da fusão dos questionários, entrevistas, bem como suas falas em redes sociais. Essas categorias foram elencadas e a partir de suas falas, suas respostas tomaram o protagonismo na construção dos títulos de alguns dos tópicos que compõem esse capítulo, retratando alguns aspectos do contexto social desses jovens.

Ao pensar a Educação Musical em projetos sociais, parto do entendimento de que essa educação proposta pode trabalhar a inclusão na sua essência. O educador talvez seja capaz de promover a descoberta na mente de seu aluno, e essa descoberta pode ser como uma centelha sujeita a tomar forma e crescimento imprevisíveis. Diante desta visão, o professor pode ser lançado dentro de uma máxima de que talvez exista hoje somente uma comunidade de aprendizes.

O professor talvez seja capaz de trabalhar para o crescimento dos seus educandos, mas principalmente para o seu próprio, se renovando em conhecimentos e metodologias, conseguindo desenvolver principalmente o conhecimento aliado a uma integração genuína e verdadeira.

De início, como o projeto social estudado nasceu da iniciativa de um artista, convém apresentar algumas informações importantes sobre o seu criador.

3.1 Sobre o fundador do Projeto Social

Wilson Café é considerado um dos maiores percussionistas do Brasil e já atuou junto a grandes nomes da música nacional como Maria Betânia, Elba Ramalho, Armandinho, entre outros. Tocou em vários países como Espanha, Alemanha, Dinamarca, Japão, Bélgica, Estados Unidos, difundindo a música através da percussão, gravando alguns discos autorais mostrando a riqueza da percussão e da cultura baiana.

Após muitos anos como acompanhante de celebridades, decidiu seguir carreira solo como cantor e compositor tendo ganho, logo no início, o troféu Caymmi com o show “Batam Palmas”.

A ascensão desse percussionista está ligada ao seu encontro com a música mesmo tendo tido uma infância difícil. Os instrumentos de percussão foram imprescindíveis nessa sua formação profissional, pois através deles, houve uma motivação significativa ao ponto de fazê-lo reproduzir o mesmo mecanismo pedagógico que o formou para resgate de outras crianças da violência.

Wilson Café costumava encontrar garotos que “batucavam” em latas nas ruas de Salvador e, certo dia, se perguntou: O que posso fazer para que esses meninos tenham oportunidade de tocar bons instrumentos musicais e, até mesmo, uma oportunidade de trabalho em música como eu tive? Nasceu nesse momento o embrião da EEPI. Inicialmente Wilson Café ensinou os garotos nas ruas, sem recursos físicos ou financeiros, utilizando instrumentos reciclados. Tempos depois, por meio de uma parceria com o grupo ¹Bagunçaço, ele encontrou o primeiro espaço físico para ensinar os seus alunos, dessa vez, com instrumentos musicais profissionais.

Vale ressaltar que Wilson Café não limita sua carreira apenas como instrumentista,

¹ A ONG Bagunçaço é uma instituição sem fins lucrativos, voltada para inclusão social através de atividades culturais e educacionais na comunidade de Jardim Cruzeiro em Salvador - Bahia.

mas atua também como comentarista em rádio e televisão, como ator e como cantor. Portanto, é um personagem influente no cenário cultural baiano, defende a importância dos projetos sociais no Brasil por acreditar que esses desempenham um papel relevante no processo de valorização dos jovens.

3.2 O projeto inicial idealizado por Wilson Café

A partir dessa convicção, criou a EEPI como uma organização não governamental que iniciou as suas atividades em 2003. Wilson Café entendia desde o início que poderia promover uma educação de qualidade tendo por base a arte, e mais especificamente os instrumentos de percussão. A escola desenvolve um trabalho lúdico-pedagógico pelo exercício da vida cidadã, visando a elevação da autoestima de jovens carentes, em risco pessoal e social, na faixa etária entre 12 e 16 anos. Ela recebe em seus espaços apenas os alunos que estejam matriculados na rede de ensino pública de Salvador.

Em consonância com as diretrizes curriculares, a proposta de arte-educação desse projeto se estrutura em torno de várias oficinas, a exemplo, produção musical, técnicas de som e de ritmos latinos variados, aulas de canto e construção de habilidade para criação de instrumentos de percussão com material reciclado.

Essas vivências oportunizam o resgate da cultura regional, fortalecendo a identidade étnica e os valores pessoais e sociais, enquanto cidadãos na busca por uma sociedade inclusiva. Além desses conteúdos artísticos, são somados assuntos relacionados à saúde preventiva, higiene pessoal e relações sociais, incluindo a abordagem de temas ligados ao gênero, à raça e às diversas manifestações musicais e socioambientais.

A EEPI tem como objetivo primordial o resgate da cidadania de jovens afrodescendentes em situação de risco, na cidade de Salvador/BA, por meio da arte-educação,

prevenindo-os da violência e da marginalidade, com a elevação da autoestima, bem como promover e divulgar a cultura afro-brasileira no Brasil e no exterior.

3.3 “Minha segunda Casa”

A EEPI traz em seu quadro professores de música, informática, língua estrangeira, dança, música, capoeira, comunicação, história, para atender a diversos alunos com situações sociais por demais peculiares, exigindo um despojamento expressivo por parte dos educadores de qualquer forma fixa de metodologia e uma compreensão grandiosa para os aspectos sócios emocionais existentes ali.

Todas as turmas recebem aulas de espanhol, informática, comunicação, instrumentos de percussão e teoria musical. O projeto é feito de forma filantrópica, e é mantido pelo músico fundador Wilson Café, recebendo doações de outros artistas e também do governo.

Os alunos recebem periodicamente convidados importantes do cenário musical baiano, inclusive aqueles que são egressos da própria escola para estimular os novos alunos, incentivando-os aos estudos e a prática instrumental constante. As falas desses artistas nesse contexto são presentes mais importantes para os alunos, pois eles podem constatar que a música foi possível como profissão, e que existe a possibilidade desde mesmo caminho ser percorrido por eles. Entre os que visitam o projeto e são amigos da casa estão: Ivete Sangalo, Margareth Menezes, Márcio Vitor, Tonho Matéria, Ninha e Deni da Timbalada.



Foto 1 – Visita de Carla Visi à EEPI

A foto 1 mostra a cantora baiana Carla Visi em um bate papo com os alunos da EEPI discorrendo sobre a importância da educação desses jovens para uma carreira musical bem sucedida.

A estrutura do projeto conta com salas equipadas com cadeiras, quadros brancos, instrumentos de percussão diversos e decoração estilizada. Há um estúdio que é equipado com aparelhagens, permitindo realizar gravações em alta qualidade, assim com realizar ensaios com um número de até 20 músicos simultaneamente, atendendo também a prática musical dos alunos de forma supervisionada.



Foto 2 – Estúdio da EEPI

A foto 2 retrata alguns dos recursos disponíveis no estúdio da EEPI em uma situação de aula de áudio ministrada pelo professor de sonorização dirigida aos alunos. A sala de informática é climatizada e dispõe de diversos computadores com acesso a internet. Os alunos recebem aula com um professor especializado e são estimulados a buscarem de novas literaturas, bem como a pesquisa em temas relacionados a cultura popular propostos pelo projeto.



Foto 3 – Laboratório de informática da EEPI

A foto 3 foi retirada no momento que os alunos da EEPI realizavam, no laboratório de informática, suas pesquisas de espanhol junto à professora da disciplina.

A EEPI também dispõe de biblioteca com um número considerável de exemplares, oportunizando aos alunos fazerem suas pesquisas escolares nas dependências do projeto. Portanto, os alunos desfrutam ali de uma série de recursos aos quais eles não têm acesso nas suas escolas regulares.



Foto 4 – Biblioteca da EEPI

A foto 4 mostra um dos alunos, em seu horário de intervalo, fazendo sua pesquisa escolar na biblioteca da EEPI.

Em suas falas, os alunos da EEPI apresentam as diferentes impressões sobre o significado do projeto social. Isso pode ser verificado no que respondeu o aluno Everton no questionário, e também na sua publicação em uma rede social, conforme ilustrado na figura 2.



Figura 2 – Professor e alunos da EEPI

A figura 2 traz a postagem de um dos alunos do projeto em uma rede social. Ele coloca como título de sua foto “Minha segunda casa”.

3.4 As pessoas envolvidas na EEPI: corpo docente/discente/funcionários.

Os professores da EEPI formam um quadro diferenciado, que envolve desde estagiários de graduação a pós-graduados. Seu conjunto de funcionários também envolve porteiro, merendeira, coordenadora, pedagoga, incumbidos do funcionamento e gestão do espaço.

Para a realização das atividades propostas pelo plano pedagógico dos projetos, as turmas têm alunos entre 12 a 16 anos e não existe distinção entre gênero, nem mesmo o nível musical dos alunos. Eles são direcionados às suas respectivas turmas unicamente pela faixa etária. Cada turno de aula do projeto recebe geralmente o número de trinta alunos.

Os professores de língua estrangeira, bem como os professores de comunicação são cedidos pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, através de uma parceria com o projeto, permitindo que seus alunos da graduação possam fazer seus estágios na EEPI.

Os professores da disciplina “música prática”, nome dado às aulas com os instrumentos de percussão são alunos egressos do projeto que retornaram para retribuir ao projeto a formação musical que receberam.

3.5 Primeiro contato com os alunos, planejamentos das aulas.

As aulas por mim ministradas tinham a duração de uma hora e atendiam um total de trinta alunos no turno vespertino das terças-feiras. Elas aconteciam em uma sala que contava apenas com cadeiras e um quadro branco, sem instrumentos musicais.

O meu primeiro contato com os alunos foi por demais proveitoso. Levei o notebook e o violão para fazer uma primeira avaliação das turmas. Os meninos ficaram maravilhados pela presença do violão e mais ainda por ouvirem diversos gêneros musicais apreciados de um computador munido de mini caixas de som. Notei que a recepção daqueles elementos causava

certa estranheza, até mesmo pelo contexto educacional deles. Pude perceber logo na primeira semana que as aulas dos alunos antes da minha chegada eram feitas basicamente com teoria musical e prática musical com instrumentos de percussão.

Após as duas primeiras aulas, notei uma deficiência grande em aspectos como afinação e conhecimento de harmonia. Após proceder minha primeira avaliação sobre o nível musical das turmas relatei ao coordenador do projeto sobre a minha visão de fazer um trabalho minucioso de musicalização. O coordenador me deu carta branca para iniciar a musicalização dos alunos, iniciando esse trabalho logo na segunda semana de aula.

Os meninos reproduziam claves rítmicas de diversos estilos com uma facilidade surpreendente, demonstrando uma vivência musical no geral diferenciada. Notando esses aspectos sobremodo peculiares, iniciei a elaboração dos planos de aula tentando agregar esses elementos necessários a musicalização deles de forma sistematizada para cada aula.

3.6 Práticas Pedagógico-musicais nas aulas

Os conteúdos trabalhados foram planejados com base nas propostas metodológicas de Willems e Swanwick, adaptados à realidade brasileira.

Do método Willems, foram contempladas as atividades de desenvolvimento auditivo, ritmo, canção, e movimento corporal. De Swanwick, contemplei as abordagens de técnica, execução, composição, literatura e apreciação.

No início do curso, foram feitas dinâmicas de auto apresentação assim como de integração para que todos se envolvessem na turma de modo igual. Também era costume acrescentar atividades de relaxamento e apreciação, enfatizando a importância da vivência antes da leitura e escrita, convergindo com os princípios dos métodos ativos. O repertório foi

trabalhado com variadas canções da tradição oral, executadas ao violão, ou com instrumentos de percussão. Os alunos também traziam suas sugestões de músicas utilizando seus celulares.

As práticas de criação e improvisação eram comuns em todas as aulas, com execuções de ritmos como ijexá, samba, reggae, samba reggae, baião, funk e pagode. Para que essas criações acontecessem, tive que trabalhar com os jovens a capacidade de eles se ouvirem assim como ouvirem a vez de seus colegas.

Para construir um ambiente favorável para trabalhar elementos diferentes das aulas ministradas antes por outros professores, foi necessário estabelecer um vínculo de amizade, e mais que isso, estabelecer um vínculo fundamentado em empatia e desmistificação.

Seguir pelo entendimento de brincadeiras e jogos musicais seria ferramentas riquíssimas para trabalhar os conteúdos mais densos como a leitura absoluta tão estranhada por eles, em virtude de não terem contato anterior com a escrita musical.

Essas brincadeiras serviam não só para introduzir elementos musicais diferentes da rotina dos alunos, mas fortaleciam vínculos de amizades, trazendo também a concepção para os alunos da possibilidade de aprender de forma prazerosa e divertida, levando-os a ouvirem-se e respeitarem os discursos musicais uns dos outros, conforme sugere o professor Luckesi,

Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia de grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo (Luckesi, 1998, p. 6).

Entender que a ludicidade facilita o processo de ensino e aprendizado em qualquer faixa etária estabelece um vínculo firme e eficaz na apresentação dos conteúdos musicais, permite trabalhar o conteúdo musical de forma alegre e prazerosa, transmitindo a música com

simplicidade e eficácia. “Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não” (LUCKESI, 1998, p. 3).



Foto 5 – Prática de brincadeiras musicais

A foto 5 traz a uma brincadeira rítmica, tendo o pão e o padeiro como protagonistas, ao tempo em que trabalha-se a divisão e rítmica e movimentos corporais de forma lúdica.

As aulas sempre eram feitas contextualizando cada novo ritmo, bem como todos os instrumentos musicais escolhidos para a criação de frases rítmicas. Para Swanwick (2003), “o aluno tem que ser estimulado à prática da composição, improvisação, ao estudo da literatura, das informações dos sinais e dos termos musicais”. Ele defende que os alunos “devem ser capazes de ouvir a si mesmos e aos seus colegas, a técnica será o resultado da fluência musical” (SWANWICK, 2003, p. 70).

Além da sala de aula, os alunos tinham também a oportunidade de executar suas criações no estúdio da escola utilizando diversos instrumentos de percussão, sendo acompanhados pelo professor que tocava violão ou saxofone. Após as experiências práticas da música, foi trabalhada, também baseadas no método Willems, a leituras relativa e absoluta. O

trabalho de afinação vocal com os meninos era feito com pequenos grupos para que trabalhassem minuciosamente as notas de cada linha melódica. Cada um desses grupos escolhia uma canção para ser apresentada no final do semestre.

Ao final do ano, os alunos já identificavam as claves rítmicas que executavam, solfejando pequenos trechos rítmicos e melódicos assim como reconheciam os instrumentos e os gêneros musicais que eram expostos a eles.

A apresentação pública, organizada para o fechamento do ano letivo, representou um estágio musical importante para os jovens, porque além de possibilitar o contato com a plateia, favoreceu o desenvolvimento da autoestima. Além disso, foi importante o contato com o músico renomado do cenário baiano, Armadinho Macedo que esteve presente nesse evento, inclusive tocando junto com os jovens da EEPI.



Foto 6 – Encerramento das aulas na EEPI

A foto 6 ilustra uma das muitas visitas de celebridades do cenário musical baiano. O renomado guitarrista Armandinho participando do encerramento do ano letivo na EEPI, acompanhado pelo percussionista Wilson Café, um professor e os alunos.

3.6.1 Datas importantes dentro do plano pedagógico

Algumas datas fazem parte do calendário de atividades culturais propostas pelo projeto. Dentre elas estão o dia das mães, dia do folclore e o dia da consciência negra. O dia da consciência negra é uma data carregada de simbolismos e significados dentro da proposta pedagógica do projeto. Como a valorização da cultura afrodescendente é um dos pilares mais fortes na proposta político pedagógico da EEPI, são elaborados repertórios musicais específicos, mostras de dança e declamações orais sobre aspectos ligados ao tema, conforme ilustra a figura abaixo:



Figura 3 – Apresentação do dia da consciência negra na EEPI

A figura 3 traz uma foto da apresentação do dia da consciência negra na EEPI dos alunos, revelando a dança e a música acompanhada de instrumentos de percussão.

Nessa data, foram apresentados espetáculos de dança e trabalhos de pesquisa sobre personagens ícones do tema, bem como construído todo um repertório para amalgamar todos esses itens. A escola se estiliza com faixas, diversos adereços em suas paredes e colocação de diversos painéis de tecido compõe a decoração para o dia do evento, conforme demonstra a figura 4.



Figura 4 – Grafite produzido para o dia da consciência negra

Em virtude da proporção do evento que costuma trazer renomados convidados à escola, o repertório musical acaba por demandar uma atenção diferenciada. Nessa data em

específico, acabei por me embrenhar junto aos alunos em uma pesquisa que reuniu literatura e um repertório muito mais diversificado. Para trabalhar as canções, também fizemos uma pesquisa sobre os compositores escolhidos, com um apanhado sobre o período histórico e a apresentação de arranjos específicos para as canções selecionadas.

Nesse interim, trabalhamos intensamente elementos antes muito ausentes na prática musical, como o solfejo e orquestração. Trabalhamos juntos arranjos que reunia encontros inusitados como a junção do violão, tombadoras, saxofone e trio de surdos. Essa formação permitiu avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre elementos trabalhados durante todo ano.

Experimentamos compor os arranjos vocais juntos, escrever a linha melódica para o saxofone e mesclar diversas claves rítmicas. A realização de um trabalho nessa dimensão permitiu fechar o ano com um trabalho de excelência, produzido não pelos professores, mas pelos alunos através de uma demonstração de interação e desenvolvimento grandioso do aspecto profissionalismo.

Esse desenvolvimento demonstra a efetividade de propostas que agreguem construções coletivas, nos fazendo lembrar Bastian quando defende a ideia de que “a prática da música e a Educação Musical podem estimular em um mesmo processo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras” (BASTIAN, 2009, p. 42).

As canções traziam em suas letras elementos claros da valorização do negro, em uma referência direta sobre a comunidade em que os alunos e o próprio projeto estão inseridos. A oportunidade de estar junto a esses alunos em um momento de tanta beleza e de um significado tão inigual, me permitiu vivenciar momentos ímpares de compreensão do meu papel como Educador Musical.

3.6.2 O papel dos instrumentos de percussão na EEPI

Os instrumentos de percussão são os protagonistas no modelo de Educação Musical proposto pelo projeto. O coordenador do projeto, Wilson Café é considerado um dos maiores percussionistas do Brasil, como referido anteriormente, trazendo a sua técnica e didática para as aulas desses instrumentos. A EEPI dispõe dos mais variados instrumentos de percussão, contando inclusive com instrumentos de outros países.



Foto 7 – Instrumentos de percussão da EEPI

A foto 7 demonstra alguns dos diversos instrumentos de percussão disponíveis que são utilizados pelos alunos em suas aulas práticas, executando individual e coletivamente os mais variados ritmos brasileiros e africanos.

O projeto conta com três professores de percussão, possuindo só um professor de música para a musicalização. Os alunos são formados para tocar qualquer um dos instrumentos de percussão existentes ali, bem como executar qualquer função dentro de uma banda percussiva.

Dentro dessa filosofia de ensino, Wilson Café é constantemente requisitado para receber alunos de diversas universidades para observarem suas aulas de percussão, havendo também procura por jovens alunos para ingressarem em projetos musicais em andamento no panorama musical do país. Atuando como o professor de musicalização desses alunos, tive que desenvolver uma metodologia muito específica para que agregasse a esse modelo de ensino de instrumento, a formação de outros aspectos da aprendizagem musical como a harmonia e o solfejo melódico.

A grande facilidade que esses jovens possuíam em executar solfejos rítmicos me ajudou sobremodo na inserção da leitura relativa, tendo tido assim êxito na transmissão dos demais conteúdos relacionados aos instrumentos harmônicos e melódicos.

4. MÚSICA? RESGATE? PROFISSIONALIZAÇÃO? DINHEIRO?

4.1 “A música é fundamental na minha vida, uma forma de escapar dos problemas e da violência”.

A comunidade atendida pela escola é abrigada na grande Salvador, na estrada das barreiras no Bairro do Cabula, atendendo também a crianças e jovens de outros bairros como Tancredo Neves, São Gonçalo, Arenoso, Mata Escura, Engomadeira, Arraial do Retiro, Pernambués, área de gigantesca densidade demográfica, com altos índices de homicídios, roubos e assaltos. Somente no bairro de Pernambués, moram ¹ 53.580 pessoas negras, ocupando subempregos, de acordo com o IBGE.

A EEPI recebe um número muito grande de inscrições por parte dos pais que residem nessas comunidades, em busca de oportunizar um ensino diferenciado e que trará ocupação para os seus filhos no turno oposto ao da escola regular.

O pré-requisito para ser inscrito no projeto é que o aluno esteja devidamente matriculado na rede pública, não sendo permitido o ingresso de alunos que não frequentem a escola regular. Ao aplicar os questionários aos alunos, algumas questões aclararam um pouco aspectos relacionados a estrutura familiar, tais como qual a profissão de seus pais, o tipo de música que escutam em seus bairros, bem como quais as profissões que cada um deles desejam desenvolver.

Os alunos relembram o sentimento que possuem em relação à música, o significado que a música tem para eles e quais os usos da música que vão além da aprendizagem musical.

Reinan Oliveira - “A música é fundamental na minha vida, ela é uma forma de escapar dos problemas e da violência”.

¹ <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/03/bairro-da-liberdade-nao-e-o-mais-negro-de-salvador-aponta-ibge.html>

Sandrini Marques - “A música me faz esquecer os problemas e lembrar as coisas boas”.

Gladson Conceição - “Deus, minha mãe e a música são tudo para mim”.

Mahara Santos – “A música me liberta, muitas vezes digo com a música o que não consigo falar por meio das palavras”.

Profissões das mães dos alunos



Figura 5 – Quadro de profissões das mães dos alunos

Para aclarar um pouco a respeito de aspectos sociais, a figura 5 traz uma visão geral sobre as profissões que as mães dos alunos exercem. Ela demonstra que partes delas exercem somente a função de secretaria do lar, sendo a outra parte dividida entre manicure, cobradora, costureira, vendedora e empreendedora individual.

Essas informações extraídas dos questionários aplicados aos alunos confirmam os dados fornecidos pelo IBGE, que retratam a frágil capacitação das pessoas que habitam nessas comunidades. Os pais retratam um quadro de profissões que demonstra uma formação profissional semelhante a das mães: vendedor, percussionista, porteiro, pedreiro, segurança, montador de banquetes, militar, borracheiro, percussionista, soldador, policial.

4.2 “Quero aprender porque tenho um dom que Deus me deu”

A presença de um ambiente de ensino que é preenchido por expressões artísticas e de conhecimento em dimensão diferenciada pode permitir a esses alunos o desenvolvimento de uma esperança que os leva a acreditar que é possível ter um futuro diferente daquele que é muitas vezes proposto no local onde residem.

Essa vivência nesse contexto educacional proposto pelo projeto pode produzir contato com diversas linguagens artísticas e o encontro com pessoas que tiveram a transição de um contexto de privação e violência para uma vida digna por meio da educação. Também estimula os jovens a interagirem entre eles, formando em uma rede de cobrança na busca fazer diferente, por tocarem cada vez melhor seus instrumentos e por seguinte, adquirirem melhores oportunidades de emprego, como muitos que já passaram pela EEPI tiveram.

Em falas dos alunos sobre a importância da música na vida deles, pode-se se notar que a aprendizagem musical naquele contexto extrapola a técnica e o simples tocar do instrumento.

Gladson Conceição - “Quero aprender porque tenho um dom que Deus me deu”.

Edson Mota – “Quero aprender a tocar para completar os meus conhecimentos”.

Sandrini Marques – “Quero aprender a tocar para aumentar o meu currículo”

Alguns depoimentos revelam a dimensão no fazer musical daqueles alunos. Nesse tipo de aprendizagem existe claramente uma relação de troca entre os professores e os alunos. A grande maioria dos alunos não dispõem de instrumentos harmônicos, ou melódicos. Eles também não têm oportunidade de fazer aulas particulares de música, mas, ainda assim

conseguem fazer música com os instrumentos são disponibilizados para eles. O quadro a seguir demonstra a relação instrumentos x alunos entrevistados do projeto:

Alunos que possuem instrumento

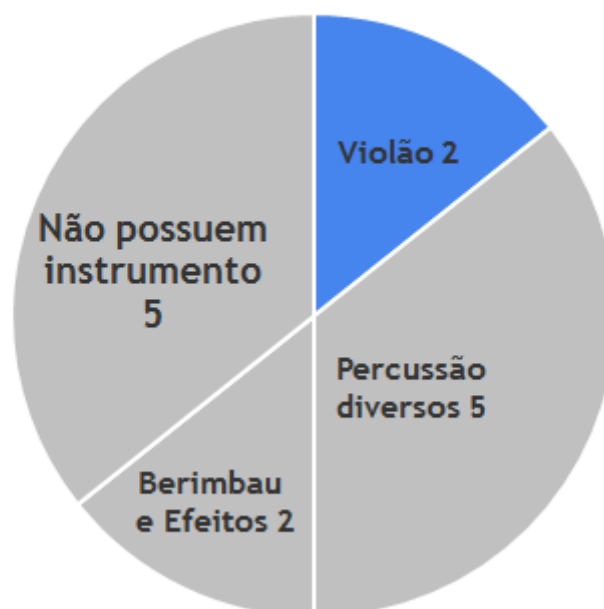


Figura 6 – Quadro de instrumentos dos alunos.

Essa figura demonstra que dos alunos entrevistados somente dois alunos possuem um instrumento harmônico (violão), cinco não possuem qualquer instrumento e sete possuem somente instrumentos de percussão. Essa ausência de instrumentos de qualidade propicia por levar esses alunos a aproveitarem todo o tempo disposto a eles na prática instrumental oferecida pelo projeto.

4.3 Para além do resgate...

Os jovens da EEPI ao experimentarem o contato com o mercado profissional e terem a oportunidade de tocar em apresentações públicas proporcionadas pelo projeto, relatam uma

sensação de que é possível ser como as demais pessoas que têm um espaço na sociedade, que podem ser notados pela sua arte e seus respectivos talentos.

Os alunos recebem convidados que são por demais conhecidos na mídia televisiva e radio. Esses convidados oportunizam aos alunos bate papos sobre sua ascensão profissional, sobre a suas histórias de vida e defendem sempre ao findar o encontro a grande oportunidade que eles estão tendo em participar de um projeto tão grandioso.

Nesses encontros, alguns alunos são convidados a participarem com os artistas de apresentações profissionais e alguns deles chegam até mesmo a viajar em turnês musicais junto ao fundador do projeto Wilson Café. Diante desses acontecimentos, a aprendizagem musical acaba por receber uma atenção diferenciada dentro do projeto social. É quase inevitável a relação entre a música e a profissionalização oportunizada por ela.

Quando questionados sobre as suas preferências profissionais, os alunos acabam evidenciando aspectos interessantes quanto à sua influência, bem como às suas escolhas no aspecto profissão, conforme mostra a figura a seguir:



Figura 7 – Quadro de profissões desejadas pelos alunos da EEPI.

Dos quatorze alunos voluntários que responderam o questionário, dez desejam seguir carreira musical, duas desejam seguir a carreira como dançarinas, um deseja seguir carreira militar. Uma das alunas afirmou que não quer seguir a carreira musical dizendo:

Rafaela Santos - “Não vejo a música como profissão, por que é bom e dura pouco”

Essa mesma aluna relatou que têm um pai percussionista, e ainda acrescentou: “a música é boa, mas dura pouco”. Em meus diários de campo essa aluna é destacada como uma das mais desvoltas na prática instrumental, fazendo apresentações belíssimas e sendo uma das mais bem relacionados com seus colegas de turma. No entanto, ela sempre me falava que tinha medo de se frustrar profissionalmente.

Ao ouvir as falas dos alunos sobre as suas relações com a música fui impactado pelas diferentes concepções, mas sobretudo pelo direcionamento que eles dão à aprendizagem musical a partir das suas vivências na EEPI. Algumas falas extraídas dos questionários ilustram bem a relação dos alunos com a música nos quesitos uso de suas aprendizagens:

Thiago Cruz - “Quero aprender a tocar para me tornar um músico bem sucedido e com muito conhecimento”

Ronei Peterson - “Quero a música como profissão por que o que mais gosto de fazer é tocar”

Mahara Santos - “Quero aprender a tocar por causa do meu pai que é percussionista”

Everton Santos - “Quero aprender a tocar por que posso precisar como um meio de trabalho”

Alex Bispo - “Quero aprender a tocar por que me sinto bem e é a profissão que quero fazer”

Nesses depoimentos, nota-se que todos os cinco alunos aprendem música com um desejo claro de continuarem atuando na área porque sentem prazer com isso, porque tem influencia familiar e porque tem esperança em se sustentar com música.

Em outra questão do mesmo questionário foi verificado que dentre 14 alunos, doze deles já realizaram algum trabalho musical com retorno financeiro. Alguns desses mesmos alunos são indicados pelos próprios professores para tocarem em eventos musicais como *freelance*, tornando esses eventos estágios importantes para a inserção musical deles no mercado de musica local.

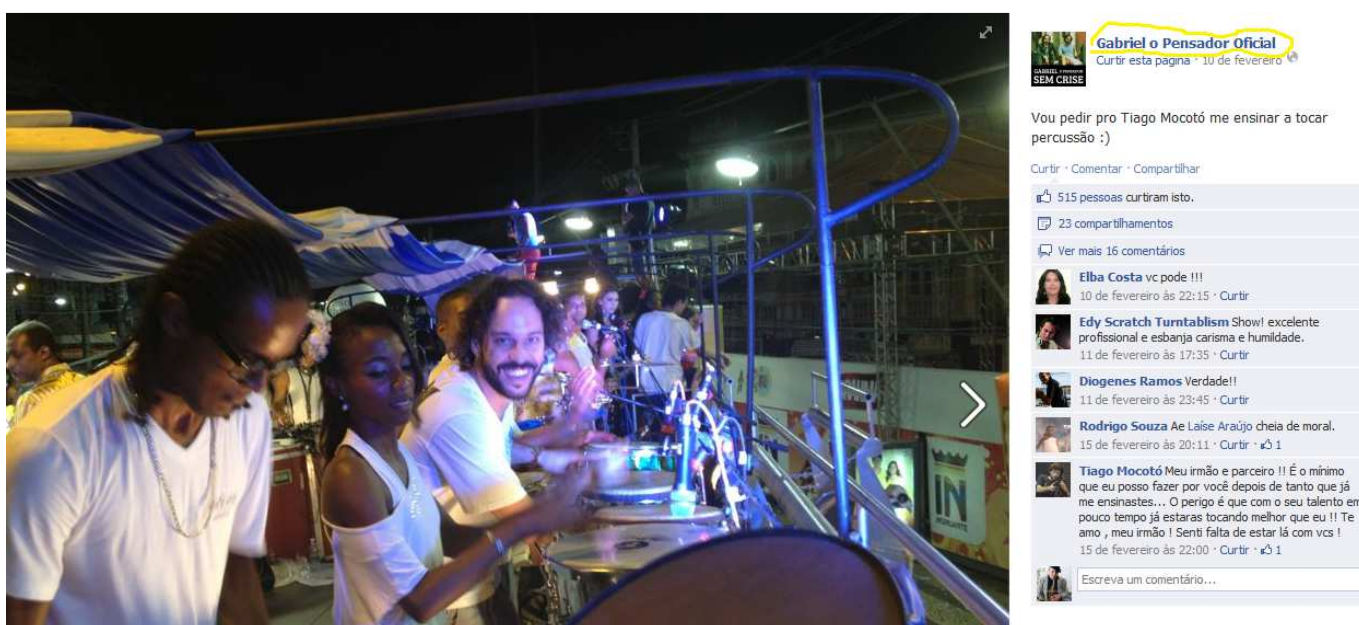


Figura 8 – Carnaval de Salvador 2013

A figura acima traz alunos e ex-alunos da EEPI tocando junto ao rapper Gabriel o Pensador no carnaval da cidade de Salvador – BA, a convite do coordenador do projeto, o percussionista Wilson Café.

Outro aspecto a se destacar no contexto da EEPI é a projeção de futuro que os jovens fazem a partir da admiração pelos seus professores. Como há aqueles que já possuem carreira profissional de destaque na música tanto no panorama nacional como internacional, quando

questionados a respeito de seus referenciais musicais, os alunos citaram maciçamente os seus professores de música como modelos de musicalidade e profissionalismo, a exemplo de suas falas abaixo:

Sandrini Marques – “A professora Márcia é meu exemplo de vida de tudo, quero fazer tudo da mesma forma como ela faz...”.

Gladson Conceição - “Na percussão quero ser como Brown (Carlinhos Brown) ou Wilson Café, quero ser bem sucedido como eles”.

Alguns desses alunos, como referido anteriormente sempre são convidados pelo fundador do Projeto Wilson Café, fazendo trabalhos musicais também em eventos importantes, a exemplo o carnaval da cidade Salvador, como exemplificado acima.

Resumir essa formação que agrega elementos imprescindíveis na formação de um cidadão simplesmente ao resgate da violência, pode transformar a essência da proposta do projeto da EEPI em algo ínfimo e descontextualizado. Apesar de muitos projetos estarem localizados em bairros muitas vezes periféricos, e não terem em seus planos políticos pedagógicos a profissionalização de jovens, alguns jovens conseguem adquirir ali uma profissão e um pouco de dignidade.

O projeto social figura aqui em alguns momentos aspectos que não nos remete a música diretamente, mas demonstram uma série construções coletivas, aclarando assim a importância desse tipo de projeto na sociedade contemporânea.

Os sujeitos dos movimentos sociais saberão fazer leituras de mundo, identificar projetos diferentes ou convergentes se participarem integralmente das ações coletivas, desde seu início, geradas por uma demanda socioeconômica ou cultural- relativa ao não pelo simples reconhecimento no plano dos valores ou da moral (GOHN 2007, p. 10).

Essa vivência em um ambiente que busca a produção de conhecimento acaba por permitir o amadurecimento emocional e social desses alunos, comportando que cada um deles possa fazer a sua própria leitura da sociedade, do mundo.

4.4 “Quero ser como o professor Dainho Xequerê, ele é “Estourado”

Por ter um relacionamento muito próximo com os alunos, era muito comum perguntas deles sobre o meu trabalho musical, tais como o papel da universidade no meu aprendizado e como eu fazia para viver como músico. Em meus diários de campo, registrei conversas com os demais professores sobre essas mesmas perguntas feitas também a eles pelos mesmos alunos.

Muitos dos alunos se referiam a um dos professores e ex-aluno Esteban, como “Estourado”, que na linguagem deles significa famoso e que ganha muito dinheiro com a música. O próprio professor Esteban convidava alguns alunos para participarem de apresentações com o seu grupo, reproduzindo assim o mesmo formato que lhe permitiu adquirir maturidade musical e profissional.

Conversas informais com os alunos me permitiram conhecer um pouco sobre as propostas de formação de bandas entre eles, e sobre os seus ganhos financeiros ao tocarem aos finais de semana em eventos diversos. Pude notar que essas conversas sobre perspectivas profissionais na área aconteciam sobremodo com os professores de música, aonde os alunos chegavam até a perguntar quando eles seriam convidados a fazer uma ² “*guig*” com os professores.

² GUIG é com são conhecidas popularmente em Salvador/ BA algumas bandas freelance, com formações específicas para fazer uma tocata musical com fins financeiros, ou não.

4.5 A formação além-sala de aula

O intervalo para o recreio era um momento para mim sobretudo importante. Pude notar, ao longo da minha vivência com esses meninos, que eles utilizavam aquele momento para atualizarem suas conversas e tratarem de interesses pessoais de amizades. Notei que ali seria um momento rico para me inserir nas divergências que por vezes aconteciam entre eles, onde eu poderia sentar para ouvi-los, entendendo um pouco sobre os seus mundos e permitindo que eles também tivessem acesso ao meu.

Os alunos falavam sobre visitas ao meu perfil em um site de relacionamento, perguntando sobre minhas apresentações musicais, sobre minhas viagens, e cogitavam quando teriam oportunidade de tocar da mesma maneira que eu toco.

Com essa amizade que adentrava nos sites de relacionamento, acabei por perceber também que as postagens de alguns desses alunos traziam referências à EEPI utilizando termos como: “minha família” ou “minha segunda casa”. Eles também faziam questão de postar sobre os eventos que o projeto social realizava a exemplo das apresentações públicas, onde eles apareciam tocando.

Durante esses momentos, ouvia suas ansiedades e suas dificuldades na escola regular, e me via ali como um amigo, um professor com uma responsabilidade que iria muito além à sala de aula.

Nesses momentos de intervalo enquanto merendavam, pude notar que nenhum dos alunos desprezava os alimentos servidos pelo projeto, que por falta de recursos do projeto eram sempre os mesmos. O simples fato de sentar com eles durante as refeições acabou produzindo um vínculo de confiança real, permitindo que nós tratássemos de aspectos de suas

aprendizagens, como a dificuldade que eles possuíam para executar as partituras que eu passava durante as aulas.

Nesses momentos, também ouvia sobre a violência diária que eles eram submetidos, com a presença rotineira da polícia nos seus bairros, e a privação que passavam como falta de recursos para comprar os instrumentos musicais que tanto desejavam.

Questões como essas me constrangiam levando-me a conversas corriqueiras com os demais professores para saber quais as suas impressões sobre esses aspectos e o que poderia ser feito para realizarmos mudanças metodológicas a partir da nossa compreensão das dificuldades vividas por esses alunos.

Durante esses aprendizados informais, pude conhecer um pouco mais sobre as preferências musicais dos meus alunos, assistir ao que eles gostavam de tocar sem a preocupação de serem avaliados. Nesses “nossos” encontros durante preciosos minutos sentados no pátio, percebi a ligação diferenciada que eles tinham com o pagode e o hip-hop. Notei ali a importância de tocar também o que eles gostavam, até por que muitos deles me relataram que gostariam de tocar em bandas de pagode.

Iniciei um estudo sobre as músicas prediletas deles e, nos momentos que tínhamos fora da sala de aula, comecei a tocar junto com eles aquilo que gostavam. Em alguns momentos, até mesmo antes de começar a aula, tocava trechos de música de pagode na própria sala, fazendo a aula começar de forma descontraída e agradável.

4.6 Aprendo para ser músico profissional?

Conforme relato anterior lecionei em escolas especializadas e regulares durante muitos anos e, ao iniciar minhas aulas na EEPI, pude notar a recepção diferenciada que os alunos tinham para a minha utilização de um notebook durante as aulas. Obviamente que eles

já tinham visto um computador, mas o paradoxo era os ouvir relatarem que no turno oposto, houve falta de cadeiras para sentar nas escolas regulares.

Os alunos sempre eram advertidos pelo coordenador Wilson Café sobre a falta de cuidado dada por eles à estrutura da escola, a exemplo da sujeira deixada nas cadeiras, nas mesas e paredes. Nesse aspecto, sempre me via também levado a tratar desses procedimentos que seriam tão simplórios nas escolas que havia ensinado anteriormente, como o fato de não colocarem com os pés sobre as cadeiras. Também tive que interceder para resolver as rugas que surgiam só em virtude de morarem em bairros distintos, e, assim trazerem o legado da inimizade ocasionada por uma cultura de violência. Em alguns casos essa violência era tão forte que era necessário o remanejamento de alunos para turmas diferentes.

Em outros momentos eu precisei aguardar um pouco na frente da escola, junto a outros professores, para que os aliciadores de tráfico, tão comuns naquela região, fossem afastados. O próprio coordenador sempre nos pedia a observar a presença de qualquer pessoa estranha na frente do projeto, evitando assim que os próprios alunos permanecessem ali após o término das aulas.

As visitas constantes de alguns pais em busca de informações sobre o desempenho de seus filhos me estimulavam a dedicar uma atenção diferenciada aos alunos, por notar ali, na valorização dos pais, uma oportunidade impar destinada aqueles meninos por estarem recebendo um olhar caloroso, já que estava sendo relatada constantemente por eles a falta desse olhar em suas escolas regulares.

Esses aspectos me levavam constantemente a reavaliar a minha prática pedagógica, a reavaliar meus valores e pensar em uma série de possibilidades para envolver outros educadores naquele projeto. De forma espontânea e natural, os professores relacionavam

também entre si, em troca de saberes e sugestões para que todos esses aspectos citados acima não fossem desprezados por nenhum de nós, em nossas práticas docentes.

Alguns alunos demonstraram que a aprendizagem musical promovia também a autoafirmação, transpassando o contexto familiar e até mesmo o aspecto profissionalizante alcançado por alguns alunos.

Nataly Paixão – “A música é importante para mim, porque sem a música eu não sou nada”.

Ronei Peterson - “A música é tudo para mim, porque é o que mais gosto de fazer é tocar”.

Essas questões descritas aqui de forma tão peculiar, como as trocas de conhecimentos, as relações existentes entre os alunos e os professores, talvez nos leve a rever os nossos conceitos, não somente sobre a escola, mas também sobre a sociedade, e por seguinte a relação que nós, enquanto indivíduos desfrutamos com ela.

Para Jean-Jacques Rousseau, a educação não deve buscar a adaptação do indivíduo a sociedade, é necessário formar indivíduos perfeitos, para que se construa a sociedade perfeita. Para ele, o homem é naturalmente bom, a sociedade o corrompe, e a música é imprescindível nesse processo de formação (ROUSSEAU, apud FONTERRADA 2008).

Alguns alunos através de seus relatos demonstram a dimensão que a música ocupa em suas vidas, em uma tessitura que foge aos muros do projeto e a qualquer parâmetro para encerrar quais podem ser seus usos.

Mahara Santos – “A música é superimportante para mim, pois toda a minha família é envolvida no mundo da música”.

Esses usos distintos ou semelhantes revelam um pouco das dimensões existentes nos ambientes onde a educação musical acontece. Alan Merriam, em suas considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola nos esclarece:

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p. 209).

Ouvir e retratar as falas desses garotos possibilita aqui revelar um pouco da relação que eles têm com a aprendizagem musical, a partir da dimensão social, das vivências desses alunos com a escola, com suas comunidades, a partir dos seus significados em relação à sociedade. Os usos da aprendizagem musical conduzida para o desejo de ter um emprego, como uma meta a ser conquistada a partir da aprendizagem dos alunos no projeto social, é apenas um dos muitos outros usos encontrados nesse rico contexto.

Suas falas reproduzem seus anseios em relação ao futuro, demonstrando também que a partir das experiências e aprendizagens adquiridas no projeto social, eles se projetam para esse futuro. Assim, o que conduz esses alunos em busca da aprendizagem na EEPI não parece ser somente a aprendizagem com vistas a uma carreira como músico profissional, mas uma série de outros aspectos tais como a autoafirmação, prazer, manutenção do vínculo familiar, e muitas vezes, até um escape para a violência a que são submetidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, ao ter como objetivo geral investigar os usos da aprendizagem musical em um projeto social me fez enxergar, de modo mais ampliado, a inserção do professor na vida do aluno, entendendo que esta acontece em uma relação para além da sala de aula. Através de um simples “comer juntos” no recreio, a relação professor aluno remete a uma pedagogia fraterna, paterna/maternal, e, sobretudo, humana. Essa postura educacional arrasta o aluno não mais pelas palavras mencionadas nas aulas, mas pelo agir, pelo cuidado e dedicação que o leva a crer que a educação recebida não é somente para obrigações comprimidas, mas lições à vida.

Essa educação se estabelece como uma janela que ao escancarar-se descortina os processos educacionais retroalimentados pela ação de trocas entre pessoas, no ato de dar e receber. Essa troca é ilustrada nas falas de alunos do projeto estudado. Mahara Santos revelou que esta troca consiste numa pedagogia musical libertadora dizendo: “a música me liberta, muitas vezes digo com a música o que não consigo falar por meio das palavras”.

Entendemos que o contato do pesquisador com os atores sociais, neste caso os alunos da EEPI, contribuiu de modo importante para a formação pessoal e profissional do professor pesquisador principalmente pelas trocas ocorridas nesta relação construída durante a pesquisa. Assim, entendemos um pouco da linguagem dos alunos, ajudando-os em suas buscas, revelando que as aprendizagens musicais acontecem na convivência entre pessoas e comunidades.

Encontramos nas palavras desses autores pesquisados a lembrança da nossa condição humana. Foi entendendo um pouco sobre o contexto social que cerca esses alunos, quais são suas necessidades, que vão além do pão e do alimento de cada dia, ouvindo as suas falas, que

crecemos como educadores, e pesquisadores, repensando a nossa visão de mundo e de educação.

Ao ampliar essa visão de troca, comungamos, ao longo da pesquisa com as palavras de Paulo Freire, nos compelindo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção, e mais ainda, que sem docência não há discência, as duas se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1997).

Ao nos relacionarmos com esses jovens poderíamos, simplesmente, acreditar que os ajudamos ao nos voluntariarmos para dar aulas de forma filantrópica. Porém, ao ter aberto essa janela, pudemos ouvir suas vozes, conhecer seus contextos tão peculiares, e participar de um crescimento inegável, onde remetemos, às vezes, à nossa própria história de vida, abrindo nossas janelas e escutando, por exemplo, na voz de Sandrini Marques nossas próprias vozes: “A música me faz esquecer os problemas e lembrar as coisas boas”.

O papel ímpar da música em nossas vidas é reafirmado quando ouvimos declarações como a dessa aluna, que comporta significados tão pessoais e demonstra que os usos da aprendizagem musical vão para além da aquisição de conhecimentos musicais, mas com uma função de fugir da dura realidade de suas vidas. Em outras palavras, de buscar em si mesmo “coisas boas” que os motivem a não desperdiçarem suas vidas.

Nos relatos de experiências musicais passadas teve uma fala comum entre alunos nos momentos de intervalo. Os alunos lembravam sempre as visitas de músicos famosos que vieram à escola para tocar com eles. Esse ambiente extremamente musical ocasionava o encontro dos diferentes e o surgimento de amizades que ultrapassam os muros do projeto, demonstrando a importância e eficácia de um projeto pedagógico que estimulava o viver juntos por meio de elementos comuns como o fazer musical.

A pesquisa mostrou que a aprendizagem musical vai muito além do aspecto profissionalizante abordado por essa pesquisa, mas registramos também o encontro de pessoas se relacionando com a música, se descobrindo que os diferentes podem ser iguais quando falam a mesma língua, neste caso, quando tocavam juntos.

Ao interpretar os relatos dos alunos entrevistados, percebi que a aprendizagem musical pode ser capaz de achar um ponto de convergência, promovendo a cooperação entre eles, levando os participantes do fazer musical a experimentarem a solidariedade. Nesse aspecto, o educador pode colaborar com educando em seu processo de descoberta da música, descobrir as capacidades específicas dos alunos e ajuda-los no desenvolvimento de suas capacidades tais com a criatividade, a sua estética e sua sensibilidade artística.

A pesquisa revelou que o projeto social EEPI, ao oportunizar o aprendizado em áreas como informática, língua estrangeira, dança, música, capoeira, comunicação e história, permite a esses jovens dialogarem em pé de igualdade, com as demais pessoas que compõem a nossa sociedade. Os resultados indicam que esses jovens não são formados apenas como profissionais, mas também como cidadãos.

Ao questionarmos sobre esses aspectos, inevitavelmente nos questionamos também: onde esses jovens estariam se não houvesse esse projeto social atendendo as suas comunidades? Será que as escolas regulares, geralmente precárias de diversos elementos, estariam formando essas pessoas para a vida?

Pelos resultados encontrados nesta pesquisa, somos levados a crer que o projeto social proposto pela EEPI trabalha aspectos além-sala, construindo assim, uma educação mais ampla, isto é, para além da música, orientando-os também para a vida através da experiência musical.

Os relatos dos alunos demonstram que as causas que levam esses jovens a frequentarem o projeto em busca da música, parecem ser também em busca de janelas que se descortinam para a visão de horizontes, de uma vida possível. Entendemos então, que a música surge em uma dimensão que abarca afetividade, alívio, pois nas palavras de Mahara Santos “a música me liberta”.

Além da liberdade referida pela jovem Mahara, notou-se que as construções musicais ocorrerem a partir das interações, pois uma educação musical transformadora só acontece a partir das interações entre as pessoas envolvidas nos aspectos de ensino e aprendizagem da música. Ao conviver tão de perto com esses alunos, verificamos o surgimento de diversas formações musicais, tais como, pequenos quartetos para estudarem naipes de percussão, e a criação de bandas para trabalharem profissionalmente com pagode. Ao lancharmos juntos no intervalo, percebemos que existiam pequenos grupos unidos, às vezes, pelo simples fato de um aparelho celular tocar um *hit* que os colocava em total harmonia para realizarem suas coreografias. A pesquisa mostrou que o fazer musical neste contexto é capaz de promover o encontro das pessoas. É o encontro das diferenças no fazer musical.

Entendendo que a interação é uma das conquistas mais importante na proposta do projeto social, questionamos: Como agregar jovens que são inimigos em seus bairros? Como criar uma linguagem comum a eles? O fato de esses jovens construírem juntos arranjos para seus instrumentos, relatarem por meio da música seus anseios e sonhos, declara talvez, que haja um encontro também de suas expectativas, quando relatam um para o outro o que eles esperam da música. Dias (2011) estudou a interação como resultado significativo na vida dos indivíduos quando em suas práticas musicais. Para ela, um simples olhar pode às vezes construir um pouco mais, levando a aprendizagem musical a desempenhar uma formação técnica e agregadora, fazendo as pessoas cantarem juntos a um só tempo, executando ritmos e

melodias de modo coletivo. Os resultados desta pesquisa apontam para essa interação transformadora, uma vez que os alunos, em seus relatos, comentaram sobre a importância da música em suas vidas.

O contexto desse projeto social permitiu o surgimento de novas expectativas para os jovens alunos. Alguns encontraram a transição do contexto de exclusão para um contexto mais humano, onde é permitido até sonhar com uma profissão, como relatou Thiago: “quero aprender a tocar para me tornar um músico bem sucedido e com muito conhecimento”, ou como disse Ronei Peterson: “quero a música como profissão por que o que mais gosto de fazer é tocar”.

As falas desses alunos evidenciaram que a aprendizagem musical embora remetendo inicialmente ao aspecto profissional, para responder a pergunta de pesquisa, extrapola essa constatação, alcançando outros aspectos da vida como a libertação, fuga da realidade, projeção, enquanto ser humano e enquanto cidadão.

Esse contexto social descrito nesta pesquisa mostra não somente a violência a qual esses jovens são expostos, suas privações, mas retrata também as pretensões profissionais e suas expectativas para o futuro. O encontro de pessoas em realidades tão distintas, no que tange às características das comunidades, de onde provem os alunos pôde permitir a construção de um amplo mosaico de conhecimentos peculiares dentro de um projeto social. A sensibilidade tornou-se uma das ferramentas mais eficazes nessa construção social.

Foi através do desenvolvimento dessa sensibilidade que o educador talvez tenha se tornado capaz de compreender quais os elementos que envolvem a vida de seus educandos, suas bagagens, suas realidades, e seus mundos possíveis. Diante desses elementos, os papéis, muitas vezes se inverteram: tornou-se o educando o educador, e o educador o educando, movimentados pelas trocas de conhecimentos. As experiências culturais trazidas dos

diferentes contextos foram, muitas vezes, recursos ricos para a elaboração de uma nova metodologia, pautada agora em empatia e desmistificação de diferentes jeitos de pensar e fazer música.

O ensino e a aprendizagem sempre caminharam juntos, porém, a aprendizagem não dependeu de alguém ensinar, mas da capacidade e do querer deixar-se permitisse aprender. O Educador Musical pôde, numa perspectiva histórica sobre a Educação Musical posta em prática, perceber em quais aspectos a sua postura pedagógica foi modificada, valorizando a aprendizagem musical dos seus educandos, aliando a sua didática de ensino aos objetivos que seus alunos buscavam. Além disso, pode se perceber, se a aprendizagem dos alunos ocorreu de forma lúdica ou carregada de responsabilidades e prazos. Isso no entanto, só se tornou possível na medida em que ambos, professor e alunos se permitiram aprender uns com os outros, nesse processo interativo entre educadores e educandos.

O relato do aluno Gladson mostra diferentes concepções sobre a música quando diz: “Deus, minha mãe e a música são tudo para mim”. A frase de Gladson evidencia que alguns desses alunos trazem um sentimento distinto pela música, não podendo a aprendizagem obedecer apenas uma busca pelo cumprimento de prazo ou pelo atendimento de umas das partes. Assim, entendemos que a aprendizagem produz uma mão dupla de trocas, de crescimentos que levam a diferentes usos dessa aprendizagem.

A vivência musical como se pôde perceber, além de produzir a interação entre os alunos, promove novos valores. A pesquisa aponta que muitos desses jovens não seguirão a carreira musical, mas é inegável o papel integrador exercido pela educação musical nesse contexto, onde os diferentes tocam juntos, se respeitam se animam e, mais que isso, conseguem sonhar juntos. Apesar de ouvirmos em muitas de suas falas o desejo de seguir a

carreira profissional de músico, outros acabam por se satisfazerem simplesmente com a conquista novas e duradouras amizades.

Muitos dos alunos inscritos em projetos sociais nascem no berço da rejeição, geralmente sem planejamento familiar, e crescem em um ambiente em que até mesmo o amor e cuidado dos pais são escassos. Nesse contexto percebemos a necessidade de suprimir o julgamento e a crítica, trabalhando questões essenciais na visão do outro, como por exemplo, assumindo simples posturas com um olhar generoso dizendo: “vamos repetir”, ao invés de “você tocou errado.” Essa postura do educador musical pôde fazer a diferença na vida daquele aluno.

O convívio com esses alunos, durante a pesquisa, revelou que o educador, através das suas práticas nesse ambiente, pode produzir vivências significativas trabalhando não só a música e sua expressão, mas sobretudo a socialização. Somos seres relacionais, e como tais necessitamos de auto-observação a todo tempo. Podemos perpetuar o modelo no qual fomos formados, mas podemos olhar para o aluno e estabelecer uma metodologia que se estruture em valores construídos em vivências com pessoas diferentes, e, assim, moldarmos continuamente esse modelo.

A auto-observação consciente nos leva ao crescimento pessoal, e, conseqüentemente, profissional, substituindo velhas “considerações interiores” por novas “considerações exteriores”. Considerar, nos termos gramaticais, significa dar atenção, levar em conta, observar atentamente, mediar em, pensar, examinar, apreciar e refutar.

Nosso papel como educadores musicais em contextos sociais ultrapassa os muros da escola. Esses meninos são atendidos em classes escolares que são compostas quase sempre por trinta alunos, em que, muitas vezes, o professor não consegue sequer lembrar o nome de cada um deles. Será que fora dos muros da escola, no projeto social, eles demonstrarão

interesse em adquirir mais conhecimento? Essas dúvidas é o que nos movem a construir conhecimentos que permeiam a relação com alunos, levando o educador musical a entender que uma relação de troca consiste na recepção e doação.

A educação transformadora descrita até aqui, talvez seja o recurso mais importante no nosso País. Um Brasil que reproduz, muitas vezes, o pensamento de que as pernas de um jogador de futebol valem mais do que a cabeça pensante de um professor. Os órgãos que hoje compõem o Estado seja polícia, os hospitais e a escola pública, são nada mais nada menos do que integrantes da nossa sociedade que estão investidos de funções. Ou seja, a responsabilidade dos problemas que hoje precisamos administrar é de cada um de nós, pois somos também integrantes dessa mesma sociedade.

Alguns professores e pesquisadores podem atribuir a responsabilidade para o governo, para a escola, ou para qualquer outra pessoa. Mas por outro lado, podem se apropriar dos recursos dispostos e produzirem uma educação musical significativa no contexto em que estão inseridos, com recursos ou sem eles.

Na fala de um dos alunos sobre as razões que o levou a buscar a aprendizagem musical, representa a forma como os jovens consideram a música em suas vidas e como podem vir a empregá-la em um futuro próximo. Sobre isso o aluno Reinan Oliveira disse: “a música é fundamental na minha vida, ela é uma forma de escapar dos problemas e da violência”. A pesquisa revelou também que o uso da aprendizagem musical está nos novos hábitos adquiridos pelos alunos, mas principalmente nos impactos que a música tem causado nas suas vidas, em suas famílias e comunidade locais.

Ao realizarmos esta pesquisa, verificamos que onde há serviços primordiais para uma vida normal, estão também ausentes, por ineficácia da sociedade, alguns elementos básicos que citamos acima, como educação, saúde e a segurança pública.

Entre muitas janelas descortinadas nesta pesquisa, à luz da conclusão deste trabalho, como pesquisador e educador musical me sinto comprometido a abrir mais uma das muitas janelas que compõem a arquitetura desta pesquisa, o de músico profissional inserido no contexto de periferia. Acredito que ao assumirmos quem somos descortinando nossos valores, e na figura humana que nos revelamos, podemos contribuir mais e melhor com a nossa sociedade.

Espera-se, também, que esta investigação estimule outras reflexões, e, assim, acabe gerando novos questionamentos. Muitas de nossas elucubrações aqui mencionadas podem vir a ser desdobradas em outras pesquisas, demonstrando que cada aspecto acima citado pode ser um objeto de pesquisa, de estudo.

Logicamente que, além desta, outros pesquisadores podem ampliar diversos olhares sobre a educação musical em projetos sociais, a exemplo, de conhecer outros projetos nas variadas dimensões na Educação Musical.

Por fim, pretendo continuar desenvolvendo em trabalhos futuros, quais são os impactos sociais produzidos pelo projeto social da EEPI causados na comunidade que circunda esse projeto social onde alunos pesquisados estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- ALMEIDA, C.M.G.de. *Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre, RS*. 168f. Dissertação Mestrado em Música, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2005.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 5. 2000.
- BASTIAN, H. G. *Música na escola*. Ed. Paulinas: São Paulo, 2009.
- BRASIL, Anderson F. Andrade, *Relatório Anual da Disciplina Prática de Ensino*. Salvador: EMUS/UFBA, 2008. Não editado.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editor (Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama), 1997.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods: a henomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley, 1975.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. D. Kern; G. J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CARVALHO, J. J. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, p.53-91, out. 1999.
- CAPLAN, S. *Using focus group methodology for ergonomic design*. *Ergonomics*, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.
- DEL BEN, Luciana. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In: Souza, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), 2000, PP. 133-142.
- DIAS, Leila. *Interações nas práticas pedagógico-musicais: dois estudos de caso*. 224f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. ESCOLA DE EDUCAÇÃO, 2011.
- DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

_____. (2001), *Lazer e Cultura Popular*. Coleção Debates nº 82. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERCUSSIVA INTEGRAL. Disponível em www.facebook.com/escolapercussiva?fref=ts. Acesso em 17. 05.2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1987

HENSTTSCHKE, L. SOUZA, J. (org.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2ª edição, Edições Loyola, São Paulo 1997.

GROSSI, Cristina. *Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical*. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo15.pdf

GROSSI, Cristina. BARBOSA, Paula I. R. *Educação musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional*. In: *Encontro Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical*, 13, outubro, 2004, Rio Janeiro. Anais... Rio De Janeiro. CD-ROM.

GREEN, Lucy. *A aprendizagem informal e a Escola: uma pedagogia nova sala de aula*. *Jornal da Sociedade de Musicologia na Irlanda*, 5 (2010).

GUIMARÃES, Eloisa. *Escolas, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Tese (Doutorado em Educação). 1995.

HENSTTSCHKE, L. SOUZA, J. (org.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 51, 2004.

KLEBER, Magali O. “*A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*”. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KRAMER, R.D. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Tradução Jusamara Souza. *Em Pauta*, v.11, n.16/17, abril/nov.2000.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
 _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos “*Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade*”, in *Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação*, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19 ed. Campinas-SP. Papirus. 2012.

MORIN, Edgar. *O Método 6: Ética*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
 _____. *Ciência com consciência*. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MÜLLER, Vânia. *Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 53-58, Mar. 2004.

_____. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Alda de. *Atuação profissional do educador musical: terceiro setor*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, 93-99, Mar. 2003.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, atlas, 1985.

SANTOS, R. M. S. “*Melhoria de vida*” ou “*fazendo a vida vibrar*”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, nº10, p.59-64, março 2004.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. FONTEERRADA, Marisa T. O.; SILVA, Magda R. Gomes da; PASCOAL, Maria Lúcia (trad.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

SOUZA, Jusamara (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2000.

_____. *A educação Musical e práticas sociais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 7-11, Mar. 2004.

_____. *Música na Escola: propostas para implementação da Lei 11.769/08 na rede de ensino de Gramado, RS*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VISCONTI, Márcia, BIAGIONI, Maria. *Guia para educação e prática musical nas escolas*. São Paulo: ABEMÚSICA- Associação Brasileira de Música, 2002.

WILLEMS, Edgar. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Pro - Música, 1970.

YIN, R. K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Portugal: Aníoto, 1979.

ANEXOS

ANEXO A – Questionários

Questionário Sócio – Musical 2012

1. Você possui algum instrumento? Quais
2. Porque você quer aprender música?
3. É a primeira vez que tenta aprender música?
4. Quais instrumentos você já toca?
5. Qual o tipo de música você gosta de ouvir?
6. Qual o tipo de música que mais toca em sua casa?
7. Qual o tipo de música que mais toca em seu bairro?
8. Alguém em sua família toca algum instrumento?
10. Alguém lhe estimula a torna-se músico?
11. Você pensa em se tornar músico profissional?
12. Você vê a música como opção de profissão?
13. Você já desenvolveu ou desenvolve alguma atividade musical remunerada?
14. Qual a importância da Música para você?
15. Como você se sente ao tocar seu instrumento?
16. Tem algum artista que você gostaria de ser igual?

Questionário Social 2012

1. Em que bairro você mora?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a profissão de seus pais?
4. Qual a profissão que você deseja ter?
5. Você já repetiu o ano alguma vez? Quantas?
6. Já viu alguma cena de violência próxima a sua casa ou da sua escola?
7. Você trabalha ou já trabalhou alguma vez em meio aos estudos?

Questionário final aplicado aos alunos



Escola de Educação Percussiva Integral

Questionário Musical 2012

Aluno:

Turma:

1. Você possui algum instrumento? Quais?
2. Porque você quer aprender a tocar?
3. Alguém em sua família toca algum instrumento?
4. Qual a profissão de seus pais?
5. Qual a profissão que você deseja ter?
6. Qual o tipo de música você gosta de ouvir?
7. Qual o tipo de música que mais toca em sua casa?
8. Você pensa em se tornar músico profissional?
9. Você já repetiu de ano alguma vez? Quantas?
10. Você vê a música como opção de profissão?
11. Em que bairro você mora?
12. Já viu alguma cena de violência próxima a sua casa ou da escola?
13. Qual a importância da Música para você?
14. Como você se sente ao tocar seu instrumento?

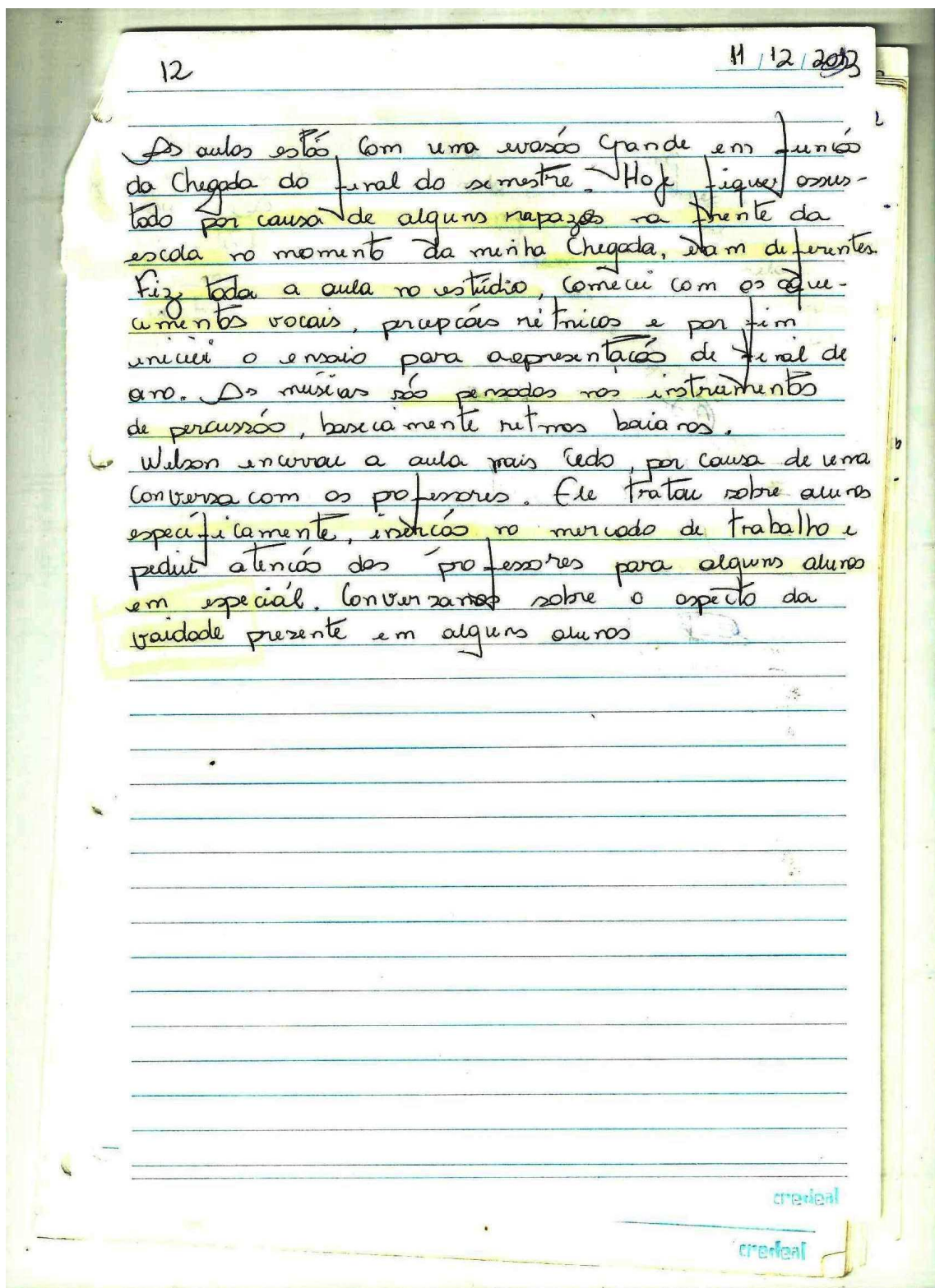
Anderson Brasil - Professor de Musicalização com VIOLÃO

ANEXO B – Tabela para entrevista

Entrevista EEPI

Nome	Idade	Instrumento	Gênero musical	Bairro	Referência Musical	Já teve algum retorno financeiro com a música
Gladson Conceição	16	Caixa, Djembe	Reggae	Arraial	Carlinhos Brawn	Sim
Alex Bispo	15	Caixa, surdo	Partido alto	Arraial	Dainho Xequerê	Sim
Mahara Santos	15	Dança, timbal	Jazz, bossa	Arraial	Beyonce	Sim
Reinan Oliveira	17	Djembe, violão	Instrumental	Engomadeira	Djavan	Sim
Vanessa Almeida	14	Dança, percussão	Pop rock	Est. Das Barreiras	Não	Não
Leonardo Ribeiro	16	Percussão	Pagode	Est. Das Barreiras	Carlinhos Brown	Sim
Edson Mota	20	Percussão	Romântica internacional	Engomadeira	Não	Não
Rafaely Santos	16	Percussão	Todos	Tancredo Neves	Mc Beyonce	Sim
Kelly Santos	13	Percussão/Dança	Todos	Engomadeira	Márcia Andrade	Sim
Ruan Jesus Santos	17	Percussão	Pagode, Reggae	Engomadeira	Saulo Fernandes	Sim
Ronei Peterson	13	Djembe	Rap e pagode	Engomadeira	Anderson Brasil	Sim
Liomar dos Santos	16	Caixa	Pagode/partido	Tancredo Neves	Carlinhos Brown	Sim
Everton de Menezes	16	Caixa	Pagode	Engomadeira	Anderson Brasil	Sim
Thiago Cruz	15	Surdo	Pagode/ Reggae	São Gonçalo	Bob Marley	Sim
Cristiane Nayala	16	Dança, percussão	MPB	São Gonçalo	Não	Não
Nataly Paixão	17	Xequerê	Reggae/pagode	Arraial	Ivete Sangalo	Sim
Yasmim Kelly	13	Dança, percussão	Reggae/pagode	Tancredo Neves	Márcia Andrade	Não
Tainan Ferreira	17	Caixa	Clássico/MPB	Engomadeira	Dainho Xequerê	Sim
Aloísio Antony	13	Percussão	Pagode	Est. Barreiras	Não	Não
Monique Evelyn		Percussão	Hip Hop/samba	Est. Barreiras	Não	*
Sandrini Penna	19	Dança, Percussão	Internacional	São Gonçalo	Márcia	Sim
Joyce Moura	17	Teclado	MPB/internacional	Est. Barreiras	Ivete Sangalo	Não
Laís Carla	16	Surdo	Pagode	Engomadeira	Jau Peri	Não

ANEXO C – Modelo do diário de campo – 12ª aula



ANEXO D – Partituras e letras das músicas utilizadas

1. Palco - Gilberto Gil

Subo nesse palco, minha alma cheira a talco
Como bumbum de bebê, de bebê
Minha aura clara, só quem é clarividente pode ver
Pode ver
Trago a minha banda, só quem sabe onde é Luanda
Saberá lhe dar valor, dar valor
Vale quanto pesa prá quem preza o louco bumbum do tambor
Do tambor

Fogo eterno prá afugentar
O inferno prá outro lugar
Fogo eterno prá consumir
O inferno, fora daqui

Venho para a festa, sei que muitos têm na testa

O deus-sol como um sinal, um sinal
Eu como devoto trago um cesto de alegrias de quintal

De quintal

Há também um cântaro, quem manda é Deus a música

Pedindo prá deixar, prá deixar
Derramar o bálsamo, fazer o canto, cantar o cantar

Lá, lá, iá

2. Sorriso Negro - Fundo de Quintal

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

3. Então É Natal - Simone

Então é Natal, e o que você fez?
O ano termina, e nasce outra vez
Então é Natal, a festa Cristã
Do velho e do novo, do amor como um todo
Então bom Natal, e um ano novo também
Que seja feliz quem souber o que é o bem

Então é Natal, pro enfermo e pro são
Pro rico e pro pobre, num só coração
Então bom Natal, pro branco e pro negro
Amarelo e vermelho, pra paz afinal
Então bom Natal, e um ano novo também
Que seja feliz quem, souber o que é o bem

Então é Natal, o que a gente fez?
O ano termina, e começa outra vez
Então é Natal, a festa Cristã
Do velho e do novo, o amor como um todo
Então bom Natal, e um ano novo também
Que seja feliz quem, souber o que é o bem

Harehama, há quem ama
Harehama, ha
Então é Natal, e o que você fez?
O ano termina, e nasce outra vez
Hiroshima, Nagasaki, Mururoa, ha...

É Natal, é Natal, é Natal

4. O Pão | Grupo êba

Todo dia o padeiro faz o pão

Faz o pão

Faz o pão

Faz faz faz faz faz o pão

Todo dia o padeiro amassa o pão

Amassa o pão

Amassa o pão

Amassa amassa amassa amassa amassa o pão

Pão pão

Pão pão pão

Pão pão pão pão pão pão pão

5. Asa Branca – Luiz Gonzaga

TECLADO POPULAR
 PROF. ADRIANO DOZOL

No caso do seu teclado não ter a levada (style) de baião, toque com o ritmo Pop Rock.

Asa Branca

Style: Baião
 Voice: Accordion
 ♩ = 105

Luiz Gonzaga / Humberto teixeira

The musical score for 'Asa Branca' is written in treble clef, key signature of one sharp (F#), and 2/4 time signature. It consists of seven staves of music. The chords and fingerings are as follows:

- Staff 1: G (fingerings: 1 2, 3, 5, 3, 4)
- Staff 2: G (fingerings: 1, 3, 5), D7 (fingerings: 4, 3), G (fingerings: 3), G (fingerings: 1, 2)
- Staff 3: G (fingerings: 3, 5), C (fingerings: 4, 3), Am (fingerings: 1, 4, 3, 2, 3)
- Staff 4: D7 (fingerings: 7), G (fingerings: 2, 1), G (fingerings: 7, 1, 2), G (fingerings: 3, 5), G (fingerings: 7, 4, 3)
- Staff 5: C (fingerings: 1, 4), Am (fingerings: 7, 3, 2), D7 (fingerings: 3), G (fingerings: 2, 1, 3, 5, 3)
- Staff 6: C (fingerings: 4, 2, 3, 1), Am (fingerings: 5, 3, 4, 2), D7 (fingerings: 3, 2, 1, 3), G (fingerings: 5, 3), C (fingerings: 4, 2, 3, 1)
- Staff 7: Am (fingerings: 5, 3, 4, 2), D7 (fingerings: 3, 2, 1, 3), G (fingerings: 1, 2), G (fingerings: 1, 2)

6. Garota de Ipanema – Tom Jobim

GAROTA DE IPANEMA

A. C. JOBIM
VINÍCIUS DE MORAES

The musical score for "Garota de Ipanema" is presented in piano accompaniment. It consists of six systems of music, each with a treble and bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat major / D-flat minor), and the time signature is common time (C).

The first system begins with a treble clef staff containing a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords F, G, and Gm are indicated above the staff.

The second system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords Gb, F, Gb, and Cb7 (B7) are indicated above the staff. A first ending bracket is shown above the treble staff, leading to a second ending.

The third system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords Cb7, Gbm, D7, and Gm are indicated above the staff.

The fourth system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords Eb, Am, D7, Gm, and C7 are indicated above the staff.

The fifth system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords F, G, and Gm are indicated above the staff.

The sixth system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a simple accompaniment. Chords Gb, F, Gb, F, Gb, and F are indicated above the staff.

7. Oração Ao Tempo - Caetano Veloso

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo...

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo...

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...

O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo...

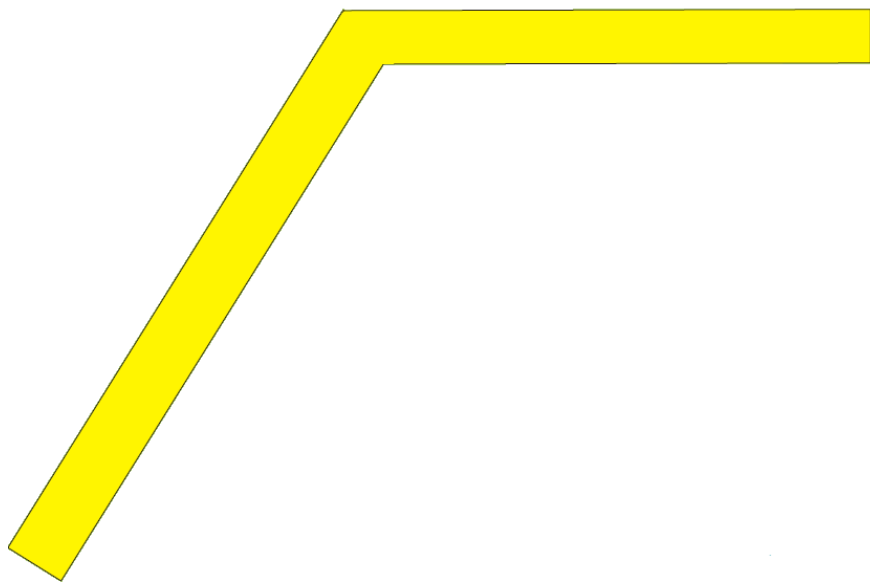
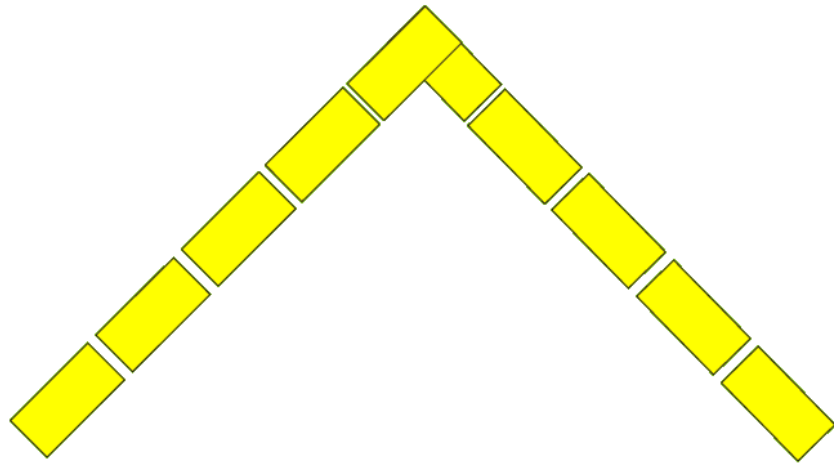
E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo

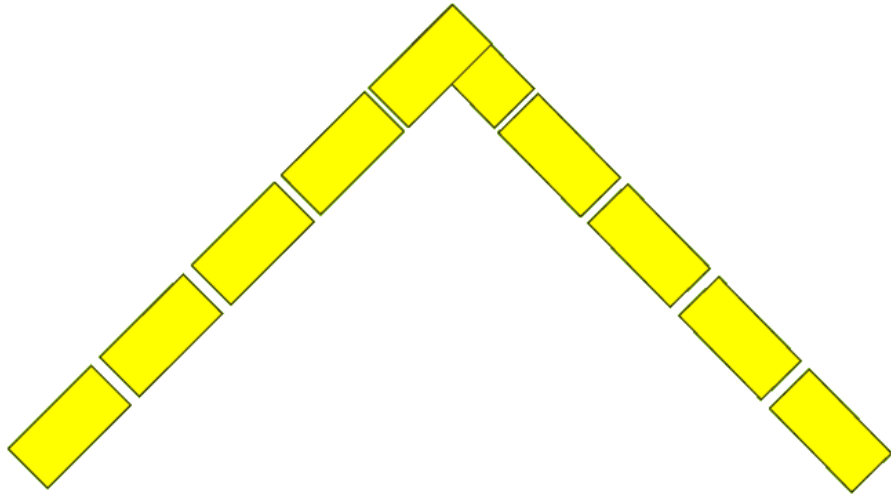
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo...

ANEXO E – Materiais didáticos (Gráficos sonoros)**Gráficos sonoros**





APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS,
IMAGENS E ÁUDIO**

Eu, (nome, estado civil, documento de Identidade), responsável pelo aluno xxxxxxxxxxxxxxxxxxx da Escola de Educação Percussiva- EEPI, declaro para os devidos fins que cedo para Anderson Fabricio Andrade Brasil, de R.G. xxxxxxxxx, BA, aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, os direitos de utilização de entrevistas e depoimentos orais realizados nos anos de 2012 e 2013, bem como o direito de uso de imagens de áudio, fotos e, gravações de imagens para o único e exclusivo fim de serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, para a escrita da dissertação de mestrado e demais atividades vinculadas à mesma, incluindo a pesquisa, publicação e divulgação.

A presente autorização prevê que a minha identidade seja mantida em sigilo nas entrevistas e depoimentos por mim cedidos e a minha revisão e anuência da(s) entrevista(s) realizada(s).

Salvador, _____ de novembro de 2012

_____ (assinatura)
(nome)

APÊNDICE B – Fotos EEPI**Foto 1 – Turmas da EEPI reunidas****Foto 2 – Antes da apresentação na EEPI**



Foto 5 - Prática instrumental

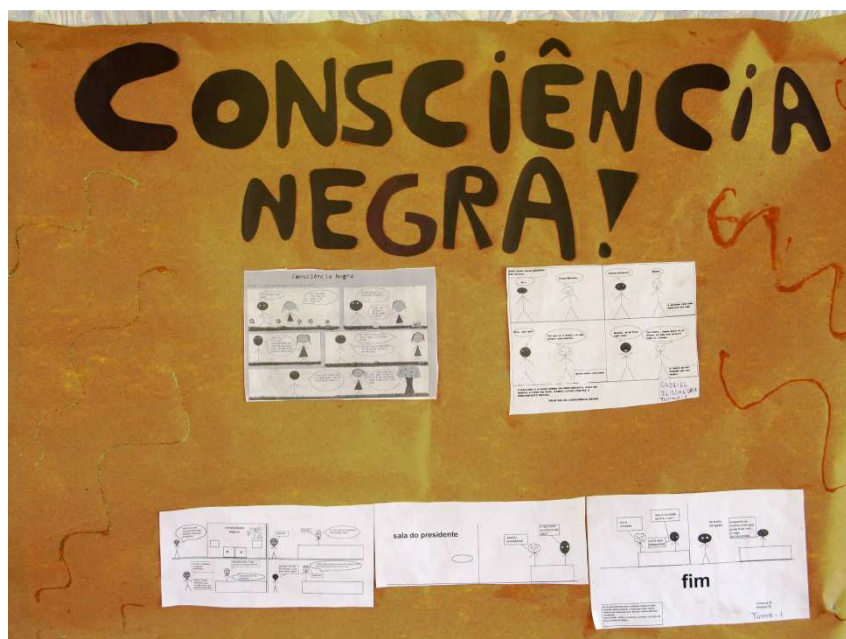


Foto 6 – Cartaz do dia da consciência negra



Foto 7 – Apresentação de convidados especiais no dia da consciência negra

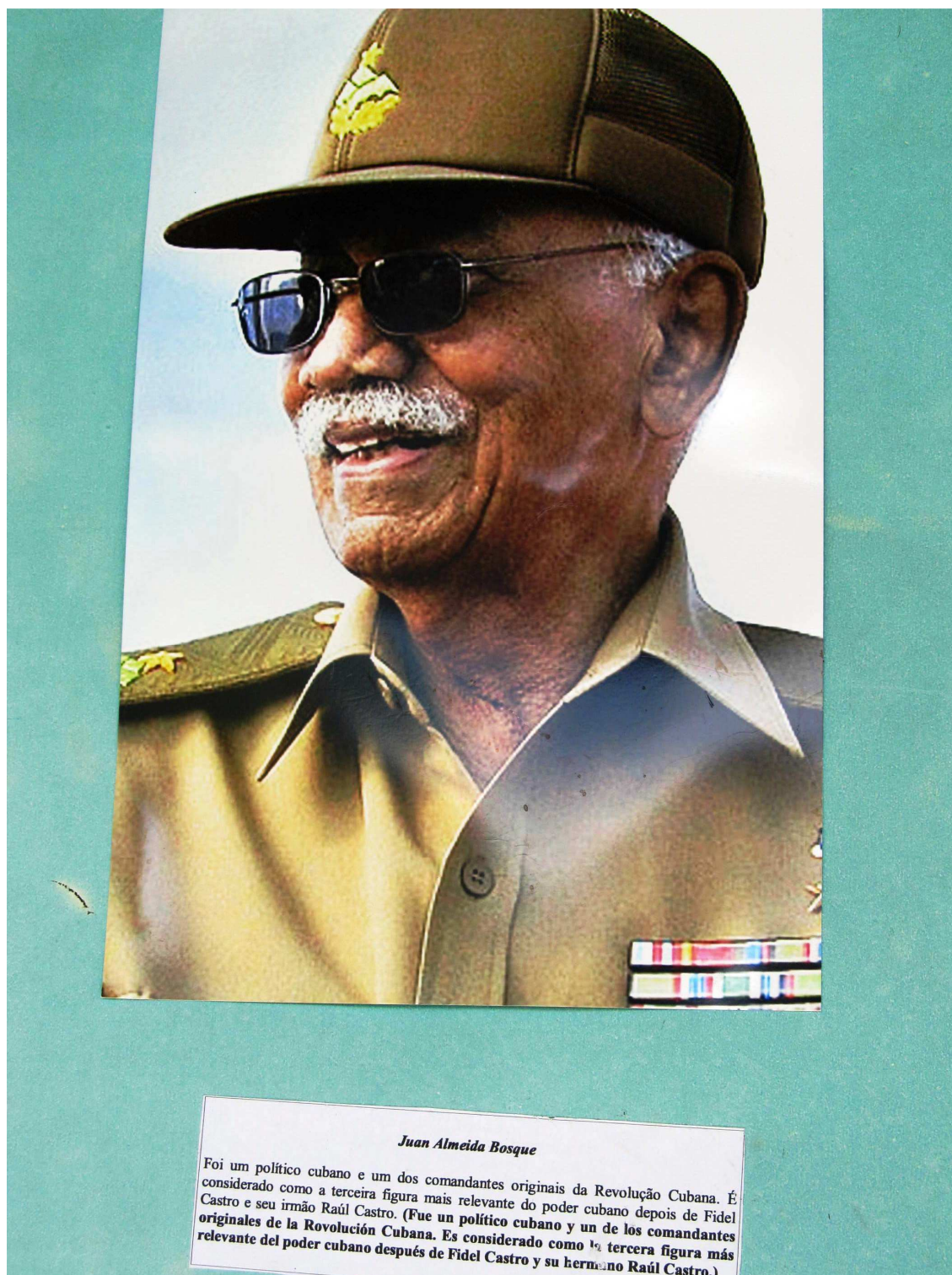


Foto 8– Cartaz produzido pelos alunos para o dia da consciência negra

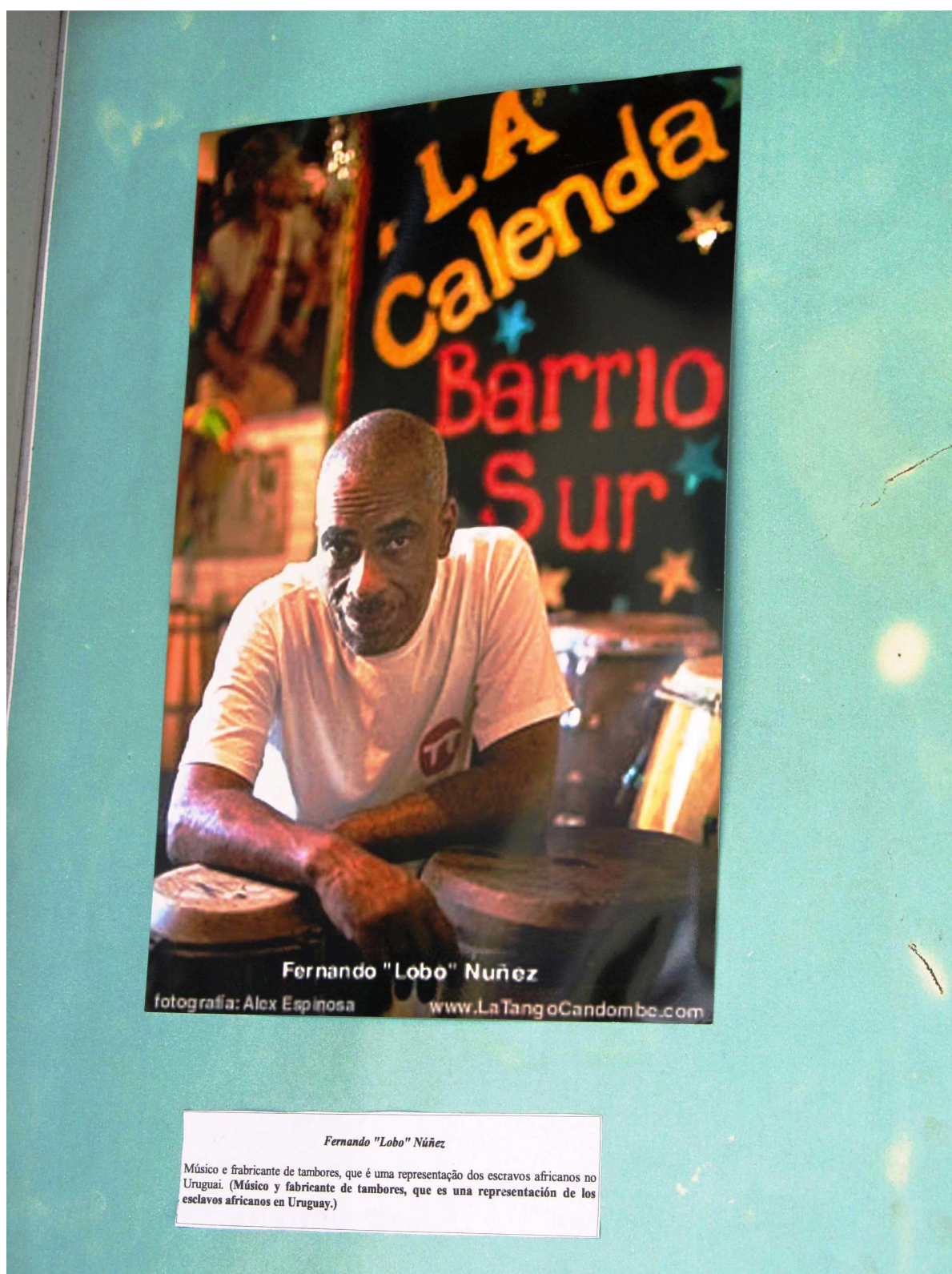


Foto 9 – Cartaz produzido pelos alunos para o dia da consciência negra



Foto 10 – Decoração estilizada para o dia da consciência negra



Foto 11 – Voz, violão, percussão e dança no dia da consciência negra.



Foto 12- Visita de Tuzé de Abreu e Peu Meurray aos alunos da EEPI



Foto13- Apresentação dos professores e convidados na abertura das aulas na EEPI



Foto 14 - Decoração para apresentação pública na EEPI

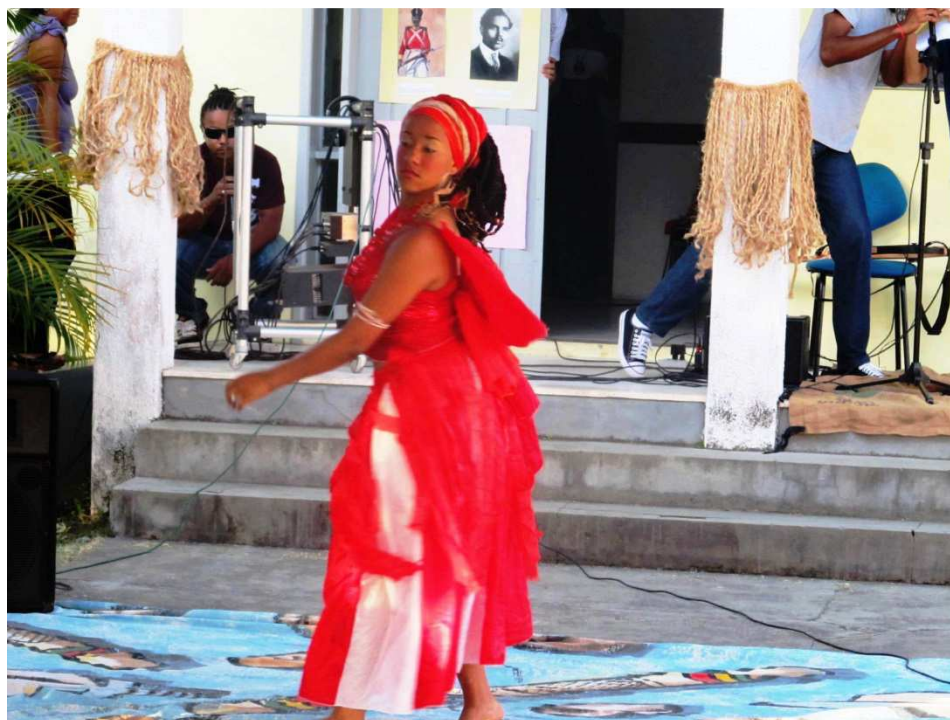


Figura 15 – Dança no dia da consciência negra



Foto 16 – Mesa dos convidados nas apresentações públicas

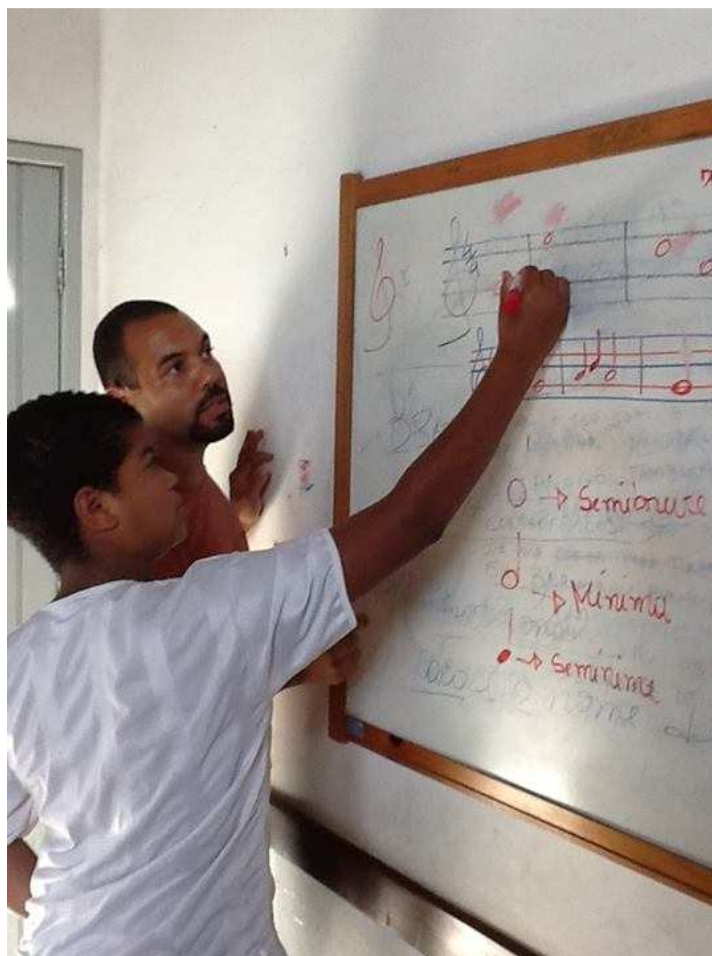


Foto17 - Estrutura das salas da EEPI



Figura 18 - Ensaio ao lar livre



Foto 19 - Passagem de som