



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

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS:
OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO**

ELISAMA DA SILVA GONÇALVES SANTOS

Salvador
2014

ELISAMA DA SILVA GONÇALVES SANTOS

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS:
OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Concentração em: Educação Musical.

Orientadora: Prof. Dra. Leila Miralva Martins Dias

Salvador
2014

Santos, Elisama da Silva Gonçalves

Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação/ Elisama da Silva Gonçalves Santos. – Salvador: UFBA/PPGMUS, 2014.
155f.: il.color.

Orientadora: Leila Miralva Martins Dias.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia Escola de Música, 2014.

1.Educação Musical 2. Saberes Docentes 3. Projetos Sociais. I. Dias, Leila. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.


CDD 780.7

TERMO DE APROVAÇÃO

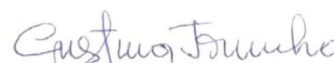
A Dissertação de **Elisama da Silva Gonçalves Santos** foi aprovada



Leila Miralva Martins Dias
Orientadora



Magali Kleber



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador, 07 de fevereiro de 2014

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão.

À Deus, criador dos céus e da terra e de tudo que neles há, por ser aquele que sustém a minha vida e minha alma e por permitir este momento acontecer.

À minha mãe Lucivanda por me inserir no mundo da música, me dando exemplos de dedicação, amor e persistência.

Ao meu pai João Reis pelo incentivo e cuidado com a família ensinando aos filhos a importância de trilhar o caminho da educação, construindo a vida com dignidade.

Ao meu irmão Dongo por ampliar a minha capacidade de conviver e compartilhar no âmbito familiar.

Ao meu querido Luan Sodré, companheiro na vida e na profissão, pelo carinho, apoio e pelas trocas de experiência durante este mestrado.

Aos meus eternos professores do Seminário de Música de Feira de Santana por acreditarem na minha capacidade de crescer no mundo musical, mesmo quando eu ainda era uma menina.

À minha orientadora Professora Dra. Leila Dias, a querida “pró”, que além de colaborar neste trabalho, me ensinando a arte de pesquisar, construiu junto comigo uma parceria profissional e uma amizade que com certeza durará por toda a vida.

Às professoras Dra. Cristina Tourinho e Dra. Magali Kleber por suas contribuições via email, pessoalmente e até mesmo nos corredores dos congressos da ABEM.

À professora Dra. Mara Menezes pelo incentivo inicial para que eu ingressasse no mestrado me auxiliando na construção do meu pré-projeto de pesquisa.

Ao professor Dr. Antônio Dias, por suas contribuições valiosas no âmbito das “questões sociais”.

À professora Dra. Delmary Abreu por ter sido protagonista de um momento decisivo da pesquisa me questionando e despertando em mim novos direcionamentos.

Aos amigos Antônio Chagas e Anderson Brasil pelas trocas valiosas, pelos momentos de dúvidas compartilhadas entre os três e pelas amizades eternas.

Aos amigos Quedma, Lucas, Neide, Cláudia e Davison pelos momentos compartilhados na UFBA e nos congressos, pelos conhecimentos construídos e amizades preciosas.

Às queridas amigas Lú, Chica, Paulinha e Germana por dividirem diversos momentos comigo, proporcionando momentos de distração e conversas durante os pontos críticos do mestrado.

Ao diretor e vice-diretor da escola de música da UFBA por me liberarem do trabalho em momentos decisivos desta pesquisa.

Ao meu querido amigo e colega de profissão Hamurabi por me substituir eventualmente no trabalho para que eu pudesse realizar minha pesquisa de campo e pelos risos proporcionados por sua amizade.

Aos professores das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-graduação, pois cada um trouxe saberes que de algum modo contribuiu para esta pesquisa.

Aos coordenadores dos projetos sociais visitados, por me receberem gentilmente e cooperarem com o andamento da pesquisa em campo.

Aos queridos alunos dos projetos sociais visitados por me receberem e compreenderem este trabalho com carinho.

Aos queridos educadores musicais, André, Jorge e Rafael, por participarem desta pesquisa de peito aberto, cheios de generosidade para com este trabalho, me recebendo em suas aulas e serem os grandes responsáveis por ampliar meu universo de saberes.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender de que maneira os saberes docentes tem norteado a prática de educadores musicais em projetos sociais de Salvador. Buscou elucidar o modo como estes saberes foram construídos e de que maneira estavam imbrincados nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula. A pesquisa foi realizada em três projetos sociais distintos, tendo como atores sociais três educadores musicais. Baseou-se em uma metodologia de caráter qualitativo, desenvolvida a partir de três estudos de caso, denominado por estudo multicasos, Bogdan & Biklen (2004) e Bresler & Stake (1992). Está fundamentada na concepção de Tardif (2010) entendendo o saber docente como um “saber plural”, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades, *saber-fazer*, mobilizados e dinamizados na atuação docente. Apoia-se, também, nos estudos de Tardif & Lessard (2007), compreendendo o saber como fruto das relações interativas do educador e as demandas dos contextos profissionais e pessoais. Discute, ainda, os projetos sociais e as demandas da contemporaneidade, a formação do educador musical e os contextos “não escolares” buscando estabelecer uma interlocução com os saberes docentes na atuação de professores de música em projetos sociais. Para análise dos dados foram utilizadas as concepções de saber de Tardif (2010) e Tardif & Lessard (2007), e para estabelecer o diálogo entre os saberes e os projetos foram utilizadas as concepções de atuação docente em comunidades trazidas por Gohn (2010). A partir da pesquisa de campo constatou-se que a construção dos saberes dos docentes pesquisados está fundamentada na história de vida, no contato com a formação universitária, nas experiências vividas e nas buscas pessoais que surgem diante da trajetória profissional de cada um. Por fim, a atuação docente nos projetos sociais também se revela como um cenário de trocas de saberes, aprendizado coletivo, auxílio no desenvolvimento musical e humano dos alunos, e mais um espaço importante a contribuir na formação profissional de educadores musicais.

PALAVRAS CHAVE: Educação Musical, Saberes Docentes, Projetos Sociais.

ABSTRACT

The main aim of this work is to understand how the teacher knowledge has been guiding the practice of musical educators for social projects in Salvador. The attempt was to elucidate how this knowledge was constructed and how it is interwoven in the teaching practices inside and outside the classroom. The research has been carried out in three different social projects, and its social actors were three musical educators. It was based on a qualitative-shaped methodology, developed from three case studies, named multicase studies, Bogdan & Biklen (2004) e Bresler & Stake (1992). It is based on the Tardif (2010) conception, according to which the teacher knowledge is intended as a “plural knowledge”, that is, a whole of knowledge, skills, *know-how*, which are mobilized and turned dynamic within the teaching practice. It is also based on Tardif and Lessard (2007) studies, considering knowledge as the result of the interactive relationship of the educator and the demands of personal and professional contexts. It also discusses social projects and demands from contemporaneity, the formation of a musical educator and the “no scholar” contexts, trying to establish a dialogue with the teacher knowledge in his performance as a teacher of music in social projects. Tardif (2010) and Tardif and Lessard’s (2007) conceptions of knowledge have been used in order to analyze the data, while Gohn’s (2010) conceptions of the teaching performance within a communitarian context have been used to set the dialogue between knowledge and projects. Starting from the field research, we can determine that the construction of the teacher knowledge taken into consideration is grounded in his life history, in the relationship with the university education, in the past experience and in the personal paths which appear throughout each teacher’s personal carrier. Finally, the teaching performance within social projects shows itself as a knowledge-interchange scenario, a collective learning, a support in the human and musical development of students and a further important space for a contribution in the professional education of musical educators.

KEYWORDS: Music Education, Teacher Knowledge, Social Projects

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO.....	iii
EPIÍGRAFE	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
SUMÁRIO.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ABREVIACÕES.....	xiii

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	9
--	----------

1.1 PROJETOS SOCIAIS E AS DEMANDAS DA CONTEMPORANEIDADE	9
1.2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL E OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO “NÃO ESCOLARES”: IDENTIFICANDO OS SABERES DO PROFESSOR.....	16
1.3 OS SABERES DOCENTES: CONCEITO E TIPOLOGIAS.....	19
1.3.1 Os saberes docentes e a atuação de educadores musicais em projetos sociais	24

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	27
---	-----------

2.1 PRIMEIRAS INSERÇÕES	27
2.2 CAMPO EMPÍRICO	30
2.2.1 Critérios de Escolha	30
2.2.2 Espaço Cultural Pierre Veger.....	32
2.2.3 Projeto Social “Por um mundo melhor”.....	36
2.2.4 Escola de Educação Percussiva Integral - EEPI.....	40
2.3 ESTUDOS MULTICASOS	44
2.4 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	45
2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
2.5.1 Observações	47
2.5.2 Diários de campo.....	50
2.5.3 Entrevistas Semiestruturadas.....	51
2.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	52
2.6.1 Transcrição das entrevistas.....	53
2.6.2 Categorização dos dados	54
2.6.3 Cruzamento dos dados	54
2.6.4 Elaboração do Sumário	54
2.7 ESCRITA DA DISSERTAÇÃO	55

CAPÍTULO 3 - OS SABERES DOCENTES NOS PROJETOS SOCIAIS	56
--	-----------

3.1 PROFESSOR ANDRÉ NO ESPAÇO CULTURAL PIERRE VERGER	57
3.1.1 Atuação.....	61
3.1.1.1 Saberes Pedagógico-musicais.....	61
3.1.1.1.1 Metodologia de ensino	61
3.1.1.1.2 Processo X Resultado	68
3.1.1.1.3 Postura Pedagógico-musical	71
3.1.1.1.4 Autonomia do Educador Musical	73
3.1.2.1 Saberes Psicossociais.....	75
3.1.2.1.1 Interações	75
3.1.2.1.1.1 Alunos	75
3.1.2.1.1.2 Instituição	76
3.1.2.1.1.3 Comunidade	76
3.1.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e afetividade	77
3.1.3.1 O entusiasmo!	79
3.2 PROFESSOR JORGE NO PROJETO SOCIAL “POR UM MUNDO MELHOR”	80
3.2.1 Atuação.....	85
3.2.1.1 Saberes Pedagógico-musicais.....	85
3.2.1.1.1 Metodologia de ensino	85
3.2.1.1.2 Processo X Resultado	90
3.2.1.1.3 Postura Pedagógico-musical	93
3.2.1.1.4 Autonomia do Educador Musical	95
3.2.2.1 Saberes Psicossociais.....	97
3.2.2.1.1 Interações	97
3.2.2.1.1.1 Alunos	97
3.2.2.1.1.2 Instituição	98
3.2.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e a afetividade	98
3.2.3.1 O entusiasmo!	100
3.3 PROFESSOR RAFAEL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERCUSSIVA INTEGRAL	101
3.3.1 Atuação.....	104
3.3.1.1 Saberes Pedagógico-musicais.....	105
3.3.1.1.1 Metodologia de ensino	105
3.3.1.1.2 Processo X Resultado	109
3.3.1.1.3 Autonomia do Educador Musical	111
3.3.2.1 Saberes Psicossociais.....	111
3.3.2.1.1 Interações	111
3.3.2.1.1.1 Alunos	111
3.3.2.1.1.2 Comunidade	112
3.3.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e a afetividade	113
3.3.3.1 O entusiasmo!	115
CAPÍTULO 4 – OS SABERES DOCENTES: COMO DIRECIONAM AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS NOS PROJETOS SOCIAIS?....	117
4.1 DE ONDE VÊM OS SABERES?.....	117
4.2 OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO.....	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	134
A. Carta de Cessão	135
B. Questionário/ Professor André	136
C. Questionário/ Professor Jorge	137
D. Questionário/ Professor Rafael	138
E. Currículo antigo do curso de Licenciatura em Música/UFBa	139
F. Currículo novo do curso de Licenciatura em Música/ UFBa	141

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Espaço Cultural Pierre Verger.....	34
FIGURA 2. Projeto Social “Por um mundo melhor”	38
FIGURA 3. Escola de Educação Percussiva Integral - EEPI.....	41
FIGURA 4. Quadros com indicação de pulsação.....	86
FIGURA 5. Movimento das mãos em relação à cintura para indicar a altura de notas.....	86
FIGURA 6. Gráfico de altura.....	88
FIGURA 7. Arranjo do Marabaião.....	108
FIGURA 8. Os saberes docentes na atuação de educadores musicais nos projetos sociais.....	124

LISTA DE ABREVIACÕES

- AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil
ABEM – Associação Brasileira de Educação Musica
ABET – Associação Brasileira de Etnomusicologia
APEMBA – Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia
CE – Caderno de Entrevistas
DC – Diários de Campo
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
DEAM – Delegacia da Mulher
GRID – Grêmio de Reintegração do Idoso e de Deficientes
IEM – Instituto de Educação Musical
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
NASPEC – Núcleo Assistencial de Apoio à Pessoa com Câncer
ONG – Organização Não Governamental
PIBID – programa institucional de bolsas de iniciação à docência
PROBENS – Programa de Benefícios da Rede Franciscana
RCP – Relatório do Coordenador Pedagógico
SACSCJ - Sociedade de Assistência e Cultura Sagrado Coração de Jesus
SECULT – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UFBA – Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute os saberes docentes que norteiam a atuação de educadores musicais em projetos sociais, a partir da pesquisa desenvolvida em três projetos da cidade de Salvador. Teve como finalidade compreender de que maneira os saberes dos educadores musicais tem direcionado a atuação pedagógica em projetos sociais.

Esta pesquisa surgiu a partir de questionamentos pessoais sobre a minha história de vida. Nasci em uma comunidade na cidade de Feira de Santana e, durante a minha infância, presenciei amigos serem vítimas de descaso social, por falta de segurança, saúde e educação de qualidade. Neste período, tive a oportunidade de ter aulas de música numa escola de música da cidade ligada ao curso de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Nesta escola, fiz o curso básico de piano e paralelamente, tinha aulas de musicalização, canto coral, flauta doce e História da Música. Durante oito anos, frequentei esse curso graças aos esforços de meus pais, que pagavam uma taxa semestral, tirando do pouco que conseguiam trabalhando exaustivamente para sustentar a mim e ao meu irmão.

Essa experiência mudou a minha vida, pois, a partir do curso, pude não só desenvolver o estudo musical no piano, mas também, trocar experiências com outros colegas, conhecer novas realidades e até seguir a carreira como musicista. Paralelo ao curso, tive a experiência de música na igreja e em casa, ouvindo cantores da música gospel brasileira e americana, ouvindo meus pais cantarem os hinos da igreja, vendo minha mãe assistir concertos na tv e tocar teclado. Mas, sem dúvida, frequentar uma escola de música, mudou os rumos da minha vida, dando-me oportunidade de expandir o meu universo cultural, artístico e humano.

Durante muitos anos via os problemas sociais que cercavam a comunidade em que morava, e me perguntava, se não poderíamos ter um projeto social ali que contemplasse aulas

de música, dança, teatro e outros cursos. Quem sabe meus colegas preencheriam o tempo de ociosidade que passavam na rua a mercê de situações de risco como violência e drogas? Esse é um retrato que está posto não só na minha comunidade como também em diversos lugares no Brasil. É uma chaga social, resultado, também dos altos índices de desigualdade social, aumento da violência e da falta de políticas públicas educacionais, Kleber (2006). Na escola, pelas ruas, praças, igrejas e diversos outros ambientes éramos jovens e crianças cheios de energia, sedentos de conhecimento, dominando uma bagagem musical oriunda das brincadeiras da infância, dos nossos pais, da escola, da igreja e das rádios. Infelizmente nem todos tiveram a oportunidade, como eu, de vivenciar trocas culturais, expandir o universo musical, tocar um instrumento ou até mesmo se profissionalizar seja com a música ou em outra área de conhecimento.

Meu primeiro contato com um projeto social foi quando eu ainda era aluna do curso de Licenciatura em Música da UFBA, como atividade da disciplina Iniciação Musical II, em que todos os alunos deveriam realizar observações em diversos contextos de Educação Musical. Ao chegar nesse projeto social, a saber, o Espaço Cultural Pierre Verger, campo empírico desta pesquisa também, observei aulas de percussão. Desde a primeira aula fui envolvida por uma mistura de sons, ritmos, olhares, risos e conversas entre 20 jovens e o professor de percussão.

Naquele momento lembrei-me de minha história, da minha comunidade e nasceu em mim um fascínio por aquele ambiente e pensei nas diversas possibilidades que um projeto social pode proporcionar aos sujeitos envolvidos ali. Embora a escola se configure em nossa sociedade como um meio democrático de acesso ao saber, é necessário considerar os contextos de ensino “não escolares”, como ONG’s, Fundações e Projetos Sociais. Pois, em alguns deles há trabalhos importantes de Educação Musical sendo desenvolvidos,

promovendo o acesso à música para diversas pessoas de periferias e centros urbanos, conforme será visto mais adiante.

Por isso é importante conhecer mais profundamente os educadores musicais que circundam estes espaços, e o modo como eles tem construído e partilhado seus saberes nos projetos sociais. Assim, desejei compreender, de que maneira os saberes docentes têm norteado a atuação pedagógica de educadores musicais em três projetos sociais de Salvador? Tratando-se de três professores com trajetórias profissionais distintas.

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como os saberes docentes têm norteado as práticas de educadores musicais em sala de aula e também fora dela nos projetos sociais. E para atingir este objetivo delineou-se com o objetivos específicos apreender o contexto dos três projetos em que os educadores musicais atuam, o processo de construção dos saberes dos professores, a relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica nos projetos sociais, identificar as sugestões dos docentes pesquisados para os currículos de formação de educadores musicais, bem como, os possíveis desdobramentos da pesquisa para os currículos acadêmicos.

Hoje, os projetos sociais configuram-se como campos emergentes, resultantes de grupos da sociedade civil, movimentos sociais, iniciativas de uma ou mais pessoas e de instituições diversas. Desde as últimas décadas do século XX, os projetos sociais vêm se expandindo rapidamente, dando uma nova roupagem às estruturas sociais. Para Gohn (2003), a explicação para este fato advém das mudanças e transformações ocorridas na sociedade deste período, marcada por uma série de lutas sociais contra uma sociedade terrivelmente fragmentada e segmentada, contra a desigualdade social, fome, miséria e contra o mundo do consumo imperando como valor básico na vida das pessoas. Além disso, a falta de políticas

públicas e o aumento da violência, também geraram novas necessidades principalmente para os setores educacionais em nosso país.

Realizando uma breve análise do contexto político e econômico brasileiro é possível constatar um país em grande desenvolvimento econômico, rico em recursos naturais, com uma indústria altamente desenvolvida, porém, com índices significativos de desigualdade na distribuição de renda (IBGE, 2010) ¹. Realidade esta, alimentada por um sistema capitalista desigual que se reflete não só no âmbito econômico, como também no âmbito educacional no que diz respeito ao acesso ao direito de cidadãos à educação de qualidade. De acordo com a Constituição Federal de 1988 no Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Desse modo, é evidente que compete ao Estado o dever de proporcionar aos cidadãos Educação democrática de qualidade, assim como, Saúde, Segurança e Assistência Social. “A democracia não constitui um estágio, mas um processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres são prolongados, implicando avanço muito grande dentro da sociedade.” (VIEIRA, 1998, p. 12). Neste contexto de lutas por uma educação democrática, é importante ressaltar que, embora o Estado tenha o compromisso de prover a todos os cidadãos o direito aos bens sociais, isto não acontece em todos os espaços.

Em muitos locais periféricos, como nas grandes comunidades, moradores em área de risco, vivem à mercê de necessidades básicas como saúde, segurança e educação. É na busca por estes bens que temos a ação de projetos sociais, ONGs e fundações que buscam promover para as comunidades bens como arte, esporte, saúde e segurança. Neste contexto, os projetos

¹ Informações do Site: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14/06/2013.

sociais configuram-se como mais um espaço de luta pela promoção de emancipação, participação e acesso aos direitos de todo cidadão. Portanto, pensar a Educação Musical no seio dos projetos é também pensar a música de forma politizada.

O educador musical do projeto social lida com a diversidade cultural e na perspectiva de que as práticas musicais nos Projetos podem se mostrar como um fator bastante favorável para as trocas culturais, politização e transformação social. Desse modo, é importante conhecer os saberes docentes que permeiam estes espaços, saberes que são construídos tanto na formação profissional e pessoal quanto na atuação docente Tardif (2010), considerando o saber como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que norteiam a atuação do professor.

Alguns pesquisadores têm direcionado seu olhar para os projetos sociais como objeto de estudo, sobretudo, para os desenvolvidos nos grandes centros urbanos. A exemplo, de Kleber (2006), pesquisando o processo pedagógico-musical em ONGs de São Paulo e no Rio de Janeiro; Almeida (2005) com um survey em oficinas de Porto Alegre; Rodrigues (2007) discutindo o trabalho em ONGs de Salvador; Weiland (2010) com educadores de projetos comunitários em Curitiba, utilizando conceitos da psicologia social e educação; Candusso (2002), discutindo o processo de ensino e aprendizagem em um grupo de percussão em Salvador e Maciel (2011) os processos pedagógicos-musicais, assim como, questões sobre inclusão social no Projeto AABB Comunidade em Irecê, no estado da Bahia.

Nota-se que essas pesquisas contemplam tanto as práticas pedagógico-musicais, como também, as relações da comunidade com a música. Embora haja estudos que tratam da formação de professores de música, grande parte têm se voltado para a educação básica como veremos a seguir.

No que concerne ao processo de formação e profissionalização docente algumas pesquisas podem ser citadas como: Esperidião (2011) discutindo o desafio dos licenciandos em Música/Educação Musical e em Pedagogia em seus respectivos caminhos de formação pedagógico-musical; Abreu (2011) investigando como professores licenciados em outras áreas se tornaram professores de música na educação básica; Abud (2009) que buscou investigar a apreciação como elemento mediador entre teoria e prática na formação de professores de música; e no que concerne a formação e atuação docente, Bellochio (2000); Figueiredo (2002); Spanavello (2005); Del Ben (2003) e Morato (2009).

Paralelo a isso, alguns educadores tem direcionado suas pesquisas para a formação docente no intuito de identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão. Dentre as pesquisas realizadas, destaco o estudo de Azevedo (2007) que teve como objetivo investigar os saberes docentes presentes na ação pedagógica de estagiários de música no Rio Grande do Sul; o trabalho de Hentschke; Azevedo; Araújo, (2006) discutindo as características e tipologias dos saberes docentes na formação do professor, Bellochio (2003) trazendo algumas reflexões sobre a formação do professor e os saberes da prática docente como pontos chaves na concepção do desenvolvimento profissional e trabalhos que elucidam os saberes docentes atrelados à formação e atuação do educador tais como, Beaumont, (2004); Spanavello & Bellochio, (2005) e Del Ben (2001,2003).

Azevedo (2007) fundamenta a tipologia dos saberes em autores como Gauthier (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002). Gauthier et al. (1998) ressalta que os professores possuem um repertório de conhecimentos construído no trabalho docente cotidiano e nas relações sociais, ou seja, saber social fundamentado na prática. Os trabalhos citados acima trazem discussões relevantes no que concerne a Educação Musical em projetos sociais, à formação do educador musical e aos saberes docentes na atuação do professor de música.

Como base teórica para compreensão da Educação Musical em comunidades, recorri a Kleber (2006), Gohn (2010). Para compreender as características, tipologias e natureza dos saberes docentes utilizei os conceitos de Tardif (2010) e Tardif & Lessard (2007) por entender que os saberes docentes estão imersos na relação formação e atuação docente.

Esta pesquisa baseou-se em uma metodologia de caráter qualitativo, desenvolvida a partir de três estudos de caso, denominado por estudo multicasos Bogdan & Biklen (2004), Bresler & Stake (1992). Com o intuito de estabelecer uma compreensão mais geral dos saberes docentes nos projetos sociais, sem tecer comparações ou avaliações, a opção pelos estudos de caso se deu por entender que se trata de um fenômeno contemporâneo Yin (2005), imbuído de acontecimentos próprios do contexto e revelando o modo de ser de agir dos indivíduos.

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de observações, diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Em minhas visitas a cada aula dediquei total atenção ao meu campo observado, descrevendo os detalhes, tendo cuidado e discrição ao entrar, sair e dialogar com os sujeitos, de modo que não invadissem e/ou modificassem o cotidiano dos educadores musicais e dos alunos.

Estrutura do Texto

Este trabalho foi construído dando bastante atenção aos dados. A partir das minhas análises, as *categorias de codificação* Bogdan & Biklen (1994) encontradas nos diários de campo e nas entrevistas foram cruciais para a construção do sumário deste trabalho, surgindo assim os capítulos dessa dissertação. Iniciada com um capítulo introdutório, no capítulo seguinte abordo as concepções teóricas que embasam esta pesquisa, recorrendo a autores que tratam da Educação Musical em projetos sociais, da formação do educador musical e atuação nos contextos de educação musical “não escolares”. Por fim, trago os saberes docentes

envolvidos na atuação pedagógica, características e tipologias do saber e suas implicações para os educadores musicais nos projetos sociais.

No segundo capítulo apresento os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa. No terceiro trago a análise dos meus dados considerando estes os protagonistas desta pesquisa. Neste ponto busquei elucidar a prática pedagógica dos educadores musicais, assim como, a postura pedagógico-musical em sala de aula, a autonomia desses professores para decisões em sala e também fora dela. Por fim, procurei deixar emergir os aspectos psicossociais que permeiam a prática dos professores, salientando a interação dos educadores musicais com os alunos, com a instituição, e com as comunidades, assim como, as questões de afetividade envolvidas na atuação docente.

No quarto capítulo apresento de modo transversalizado os dados desta pesquisa, articulando de modo reflexivo o que foi colhido junto aos três professores pesquisados nas entrevistas, nos diários de campo e das observações in loco. Assim trago um olhar ampliado sobre o que emergiu dos dados coletados.

Encerro o trabalho trazendo reflexões a respeito de tudo que foi percebido como observadora dos projetos, articulando todas as informações colhidas, procurando compreender o que de essencial e de inovador para a pesquisa pôde ser elaborado. Trago também a minha experiência vivida enquanto pesquisadora e as contribuições deste trabalho para a educação musical no que concerne ao ensino de música nas comunidades e à formação de educadores musicais, assim como algumas reflexões sobre como essa pesquisa traz inspirações para as próximas que virão.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa se apoia em algumas visões teóricas que compreendem a Educação Musical em projetos sociais, assim como, os saberes docentes naquela realidade. Para a compreensão da presença da Educação Musical em projetos sociais recorri aos estudos de Kleber (2006) e Gohn (2001, 2010).

No que concerne aos saberes docentes, busquei elucidar a concepção de Tardif (2010) e Tardif & Lessard (2007) entendendo o saber docente como um “saber plural”, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades, *saber-fazer*, mobilizados e dinamizados na atuação docente, apoiados na concepção do saber, enquanto fruto das relações interativas do educador e as demandas dos contextos profissionais e pessoais.

O papel do educador musical e a utilização de seus saberes no contexto dos projetos sociais foram inspirados na concepção de Gohn (2010), do educador que atua nos marcos de uma proposta de formação integral do ser humano e de trocas de saberes e de Freire (1987,1996) do educador que ensinando também aprende. Assim, a atuação nos projetos sociais também se revela como um espaço de trocas de saberes, aprendizado coletivo e mais um espaço importante a contribuir na formação profissional de educadores musicais.

1.1 PROJETOS SOCIAIS E AS DEMANDAS DA CONTEMPORANEIDADE

Os projetos sociais são campos emergentes, resultantes de iniciativa da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais, do terceiro setor, de instituições diversas e de uma ou mais pessoas. Os objetivos dos projetos sociais diferem de acordo com os princípios e ideologia de quem os organiza no seio da sociedade.

O conceito de Projeto na definição da ONU de 1984 é de um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de orçamento e de um período de tempo dados. O projeto social pode ser denominado como um “empreendimento social”, ou seja, uma estratégia de ação com objetivos, metas, prazos, recursos e avaliação bem estabelecidos no intuito de organizar ações para transformação de uma determinada realidade. Para a compreensão desses objetivos faz-se necessário uma reflexão breve sobre os âmbitos nos quais os projetos sociais têm emergido.

A princípio, trataremos aqui da ideia de sociedade civil que está atrelada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII quando representava a sociedade dos cidadãos. O termo “civil” na época era entendido como a sociedade formada de cidadãos, ou seja, aqueles que tinham direitos e deveres. Segundo Vieira (1998, p. 10), nesta época, a palavra “cidadão” sobressai, e se contrapõe à palavra “súdito”, que significa aquele que obedece. O conceito de sociedade civil estava relacionado ao conceito de cidadão. Com o passar do tempo, o termo civil ganha complexidade. Os direitos mais restritos ao cidadão comum transformaram-se em direitos de cidadania, tornaram-se direitos civis, direitos políticos e durante o século XX, direitos sociais. O conceito de “direitos sociais” surge no pós- Primeira Guerra Mundial, Vieira (1998).

Assim o conceito de sociedade civil trazia a ideia de uma sociedade criada no seio da modernidade, na superação do feudalismo e da monarquia, sendo um conjunto de pessoas com direitos iguais. Para Vieira (1998), não existia cidadania sem direitos e sem Estado-nação. É possível perceber que, na lógica de direitos dos cidadãos estabelecida no Estado-nação, era função deste prover a sociedade bens como educação, saúde, segurança e assistência social, mas no decurso da história isso não vem ocorrendo em todos os espaços

sociais. Em muitos locais como bairros periféricos, alguns bens como saúde, segurança, assistência social e educação não são oferecidos à população. Além destes espaços, diversos indivíduos na sociedade não se sentem contemplados com a ordem que estabeleceu o Estado-nação, e sofrem com a exclusão gerada pelo capitalismo.

Assim, é comum a organização de indivíduos da sociedade com o intuito de criar um espaço de desenvolvimento humano, ONGs ou um projeto social que atue nos marcos de uma proposta de reumanização, esporte, segurança, saúde, e educação ambiental na comunidade, ao tempo em que, buscam gerar conhecimento do outro e consciência social, Gohn (2010).

Ainda se tratando do cenário de lutas sociais brasileiro, temos os movimentos sociais que surgem na contramão do crescimento explorador do capitalismo, da discrepância entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas e do desrespeito à dignidade humana. Os novos movimentos sociais surgem com força no Brasil a partir da década de 80 e se constituem como atores na mobilização e pressão por mudanças na sociedade, Gohn (1988). Nos movimentos estão inseridos grupos diversos que reivindicam interesses baseados na coletividade. Seja grupo de mulheres que lutam por uma creche no bairro, grupos que lutam pela posse de terra, seja um grupo de jovens que buscam prover adolescentes grávidas de atendimento pré-natal, ou um grupo de moradores que luta pela garantia do direito à moradia no bairro.

Embora não seja comum a criação de projetos sociais dentro dos movimentos sociais, Gohn registra que a ideia de emancipação, também presente nos projetos é dominante no seio dos movimentos. Expressões dessa ideia no conjunto da sociedade tem resultado na instituição de conselhos, colegiados, em ONGs e até mesmo em Políticas Públicas. Gohn (2010) aborda o conceito de emancipação e participação como um processo de construção de cidadãos éticos, ativos, com responsabilidades diante do outro, preocupados com o coletivo,

mobilizados e participativos na comunidade educativa. Segundo ela esse processo deve contemplar:

Projetos emancipatórios, que coloquem como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um outro modelo econômico, não excludente, que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é o centro das atenções e não o lucro, o mercado, o *status quo* político e social, o poder em suma (GOHN, 2010, p. 73).

Partindo destes princípios e pensando na relação de ensino e aprendizagem, o pensamento de emancipação e participação que Gohn aborda podem ser pontos de partida para uma educação que esteja centrada no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, no resgate do sentimento de pertença em uma determinada comunidade, sensibilização de todos que participam, das trocas de saberes entre educador e educandos e respeito às subjetividades do aluno.

Paralelo aos movimentos sociais, temos no cenário social brasileiro o Terceiro Setor. Este pressupõe uma ordem social em que o Estado é o primeiro setor e o Mercado é segundo. O Terceiro Setor já foi confundido com voluntariado por abranger diversas entidades sem fins lucrativos, sendo inserido no mundo do mercado de modo contraditório. Também já foi nomeado como o conjunto de instituições que atuavam na esfera pública com ações dinamizadas apenas pelo governo ou somente por empresas comerciais, Gohn (2010).

Em países como Estados Unidos e Inglaterra o chamado terceiro setor já tem uma longa tradição. Originado do termo *charitie* tinha a caridade, o assistencialismo e a filantropia como bases de origem. Hoje este setor está profissionalizado nestes países e participa ativamente da economia deles. Para Gohn (2010) o terceiro setor se configurou como alternativa do neoliberalismo e foi obrigado a enfrentar contradições no Brasil e outros países da América Latina e África. Segundo a autora, nestes territórios, a tradição das ONGs tinha

uma história e memória baseadas no apoio aos movimentos sociais populares e na luta contra regimes militares. Gohn afirma que após 1990 nesses países vamos encontrar um “novo terceiro setor, cooperando e disputando espaço com as ONGs cidadãs, dialogando ou tencionando relações” (GOHN, 2010, p. 76).

Isso foi viável, também, devido a leis específicas criadas para normatizar sua atuação e nesses países o terceiro setor passa a fazer parte “do novo modelo de gestão pública, na desregulamentação do Estado, especialmente na gestão das políticas sociais” (GOHN, 2010, p. 76).

No Brasil, este setor é composto por diversas associações e entidades com perfis distintos. Essas entidades são mantidas pelo apoio financeiro e institucional que recebem de bancos, fundações empresariais, empresas nacionais, internacionais e do poder público. Estas empresas mantenedoras atuam no âmbito das políticas de responsabilidade social, tendo isenção de impostos do governo por conta do serviço que fazem. Este conjunto de empresas patrocinam diversos projetos sociais, que segundo elas são destinados à clientela carentes sob a lógica de inclusão social. Esta noção de inclusão perpassa pela lógica de incluir “os que estão à margem social” no modelo de ordem moderna e capitalista em que vivemos.

Nota-se que algumas contradições emergem na lógica do terceiro setor. A tentativa de retirar o Estado da esfera de intervenção nas questões sociais e transferi-la ao terceiro setor não seria porque as ONGs são mais eficientes que o Estado, ou simplesmente por razões econômicas. Para Montañó:

O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e

do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (2002, p. 12).

Assim é possível perceber que o terceiro setor, em geral, que tem suas raízes fora dos movimentos sociais, carrega um discurso genérico de inclusão social, não lida com a noção de emancipação e participação da sociedade nos interesses coletivos, pois não tem relação de pertencimento, as ações são frutos de ações desterritorializadas e o trabalho voluntário não tem nenhum impacto no desenvolvimento de uma consciência social, Gohn (2010). Desse modo, podemos destacar que, de um modo geral, as atividades do terceiro setor muitas vezes tem levado ao *merchandising*, agregando valor a uma marca, produto e/ou pessoa.

Paralelo aos projetos sociais que surgem da organização da sociedade civil, dos movimentos sociais e do terceiro setor, há projetos que nascem da iniciativa de uma ou mais pessoas da sociedade – o mais comum –, ou até mesmo da iniciativa de entidades diversas como fundações e instituições religiosas, por exemplo. Tem como objetivo a transformar uma realidade, desenvolver a autonomia e a consciência social dos sujeitos, sensibilizar e contribuir para a formação humana, tornando-se o que Nascimento (2007) chama de organizações militantes.

Os projetos pautados nestes princípios são caracterizados tanto pelos conteúdos voltados para as ideias de cidadania, identidade cultural, e solidariedade, como pelas metodologias de ensino que proporcionam o encontro entre os saberes do educador e do educando, Nascimento (2007).

Em meio a estes princípios, destaca-se que embora Gohn (2010) utilize os conceitos de emancipação e participação como emergentes dos movimentos sociais, podemos utilizá-los como princípios balizadores em alguns projetos sociais. Pois, a participação da comunidade e os projetos construídos no pensamento coletivo podem contribuir ativamente para transformação da realidade de quem participa. Estes projetos, a depender da linha de

segmento, podem proporcionar melhorias urbanas, formação de cooperativas, desenvolvimento da autoestima e autoconfiança de jovens e crianças e/ou até mesmo a reintegração de jovens às suas famílias.

Segundo Gohn (2001) a educação tem tido lugar central na acepção coletiva da cidadania. Por isso é possível observar a grande quantidade de projetos sociais que oferecem aulas de música, dança, teatro, informática, reforço escolar e diversas outras oficinas ligadas ao desenvolvimento educacional e humano do indivíduo. No que concerne à educação musical Kleber (2006) afirma que “ainda não existe, em termos Educação Musical em ONGs, uma tradição como há nas universidades, conservatórios e escolas de música, o processo está sendo construído no cotidiano mediante as ações práticas” (p. 298).

Desse modo, podemos destacar que a concepção de Educação Musical que é levada para as comunidades e o objetivo dos projetos sociais é de suma importância para entendermos o modo como às práticas musicais têm sido desenvolvidas nestes espaços e como podem contribuir para as trocas culturais, desenvolvimento artístico e humano de professores, alunos e da comunidade.

Além de uma instituição denominada de Projeto Social, esta pesquisa também foi desenvolvida em uma ONG e uma Fundação. O termo ONG, foi utilizado pela primeira vez na Organização das Nações Unidas, em 1950, referindo-se a organizações internacionais, constituídas por finalidades específicas sem fins lucrativos. O termo abrange uma variedade de organizações diferentes que nascem da iniciativa de uma ou mais pessoas, dos movimentos sociais, do terceiro setor e de diversas instituições e que transitam por diversas áreas como educação, cultura, meio ambiente, comunicação, ciência e tecnologia.

Para Kleber (2012)² a Fundação é uma entidade de interesse social cuja finalidade é prover à população diversos aspectos da necessidade humana, suprimindo as deficiências do Estado, buscando a conscientização sobre o papel das instituições e do ser humano no meio cultural, científico, político, ambiental e social.

Neste trabalho, incluo estas três instituições pesquisadas no âmbito das organizações militantes pelos objetivos e atividades que elas desenvolvem, em direção à formação humana por meio da arte, leitura e esporte. Utilizo o termo projeto social para me referir a elas não só por terem grandes semelhanças em seus estatutos, objetivos e organização, mas também por ser a maneira como a maioria dos meus entrevistados se refere aos locais de atuação.

1.2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL E OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO “NÃO ESCOLARES”: IDENTIFICANDO OS SABERES DO PROFESSOR

Diante das demandas da sociedade contemporânea, os projetos sociais surgiram como espaços legitimados de construção de saberes, resgate da cidadania, transformação social e desenvolvimento humano. Com isso, a educação passa a permear estes espaços sociais, demandando dos educadores preocupação e atenção para com estes contextos em que há, entre suas paredes, relações de ensino e aprendizagem.

Assim, a universidade que outrora voltava sua atenção para formar professores para atuarem no espaço escolar, é também levada a atender, no campo da formação de professores, os contextos fora da escola. Para atender essas demandas sociais:

Recentemente, as universidades começaram a incluir nos seus currículos os chamados saberes da diferença: regionais, étnicos, de gênero, de poder, do cuidado, da maternagem, da docência, da experiência, da memória, enfim, um sem número de novos saberes. Assim, a universidade reativou o seu

² Slide utilizado pela professora Magali Kleber durante o minicurso de Educação Musical e Projetos Sociais no XI ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL, 2012.

lugar de importância na sociedade civil através do acolhimento dessas novas teorizações, sem as quais ela estaria cada vez mais desacreditada (FAVACHO, 2009, p. 113).

A inserção desses “novos saberes” nos currículos universitários também é fruto de políticas públicas, impulsionadas pela luta de diversos profissionais, docentes e estudantes na busca por um currículo mais consistente e conectado com a realidade profissional. Contudo a inclusão destes “novos saberes” aos currículos universitários ocorre de forma lenta. No caso do curso de Licenciatura em Música, a exemplo da Universidade Federal da Bahia, muitos avanços já foram alcançados, tais como, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), fortalecendo as Licenciaturas e dando a oportunidade dos alunos inserir-se na escola pública mesmo antes de concluírem o curso. A possibilidade dos alunos realizarem seus estágios curriculares fora do curso de extensão da Universidade, sendo agora recomendado que sejam realizados na escola pública, e por fim o fato de em algumas disciplinas os alunos serem estimulados a observarem diversos contextos de atuação do educador musical como escolas públicas e privadas, projetos sociais e extensão universitária.

Favacho alerta que embora os cursos universitários estejam passando por modificações, citadas acima:

O compromisso da universidade, em geral, tem sido sempre com o saber científico, racionalizado e hierarquizado; portanto, cabe a nós interrogar se esses novos saberes – os saberes locais – já não se encontram devidamente recolonizados pela voracidade científica da universidade (2009, p. 113).

De que maneira esses saberes locais estão sendo incorporados aos cursos de formação e a natureza destes saberes tem sido respeitada? Ou mesmo antes de pensarmos em inserção de novos saberes nos currículos, estamos levando em conta a construção dos saberes pessoais e experienciais dos alunos?

O educador musical ainda enfrenta muitos desafios em seu processo de formação no que concerne à preparação para atuar em outros contextos fora da escola, segundo Oliveira (2003). No caso dos projetos sociais, o licenciado precisa estar atualizado não somente nas metodologias e habilidades de performance, mas também nas tecnologias e diferentes formas de administração de ensino, produção cultural, ampliação de saberes, competências, campo de atuação e a possibilidade de gestão administrativa.

Alguns saberes dos estudantes no curso de Licenciatura são construídos na experiência, já que é muito comum ter licenciandos atuando antes mesmo de concluírem o curso. Alguns deles vão se constituindo enquanto educadores numa “formação experiencial” que ocorre paralela à formação universitária, ou então, quando ao sair da academia se deparam com realidades as quais nunca haviam tido contato enquanto educadores musicais.

Então, de que maneira a universidade pode prover aos educadores musicais a construção de saberes docentes importantes para a atuação nos contextos “não escolares”? Agregando saberes aos já existentes nos currículos? Dialogando com os contextos “não escolares” por meio de oficinas promovidas pelos alunos da graduação dentro dos contextos e vice versa? Estimulando os licenciandos a estabelecerem contatos com outros educadores musicais que construíram seus saberes fora da academia?

Segundo Tardif (2010) o saber docente é plural e proveniente de diversas fontes profissionais e pessoais. Assim é importante que os educadores musicais sejam reconhecidos também como sujeitos do conhecimento, que a sua formação seja pautada na parceria entre universidade e na experiência construída pelo educador durante e depois da sua passagem pela formação universitária.

1.3 OS SABERES DOCENTES: CONCEITO E TIPOLOGIAS

Esta pesquisa buscou compreender de que maneira os saberes docentes têm norteado a atuação de educadores musicais em três projetos sociais de Salvador. Para isso foi necessário recorrer a autores que tratassem do conceito de saberes docentes e suas implicações na atuação pedagógica do professor. Com este objetivo busquei fundamentar a questão do saber docente em Tardif (2010) e Tardif & Lessard (2007), por perceber que Tardif lida com um conceito mais amplo de saberes baseado em pesquisas que refletem o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. E Tardif & Lessard (2007), trabalham juntos com a perspectiva dos saberes docentes como resultados das interações humanas.

Para Tardif (2010) os saberes docentes, ou os “saberes que servem de base para o ofício de professor” é definido como “um conjunto de conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nos espaços de atuação, a fim de realizar concretamente as suas tarefas” (p. 9).

Assim, o saber docente na perspectiva de Tardif configura-se como um corpo de conhecimentos técnicos e/ou científicos, saberes da ação, o “saber-ser”, habilidades técnicas e artesanais adquiridas também durante a experiência na profissão. O modo como o professor mobiliza estes componentes é decisivo para a condução do trabalho em sala de aula. É importante ressaltar que a questão do saber dos professores não pode ser desconectada das outras dimensões do ensino. Por isso, Tardif & Lessard (2007) situam a questão do saber do professor dentro da história de vida do educador, sua situação dentro dos espaços de atuação e na sociedade. Sem dúvida, não há como falar do saber sem entender que o professor também está muitas vezes condicionado a situações diversas na vida e no trabalho. Os professores são profissionais que trabalham com algo em busca de algum objetivo. Para Tardif (2010)

O saber dos professores é o saber *deles* (grifo do autor) está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua

história profissional, com a suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (p. 11).

Assim, podemos destacar que enquanto o professor estiver imerso na profissão docente, os saberes estão em constante (re)construção.

Tardif afirma que o saber dos professores é um saber social. Em primeiro lugar porque é partilhado por todo um grupo de agentes, os pares de profissão. Os pares que geralmente trabalham numa mesma instituição de ensino partilham de uma estrutura coletiva de trabalho, regras do estabelecimento e algumas vezes do planejamento pedagógico da instituição. Em segundo lugar, porque perpassa por um sistema que garante e orienta a sua definição e utilização tais como: “universidade, administração escolar, sindicatos, associações, ações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e aprovação das competências” (TARDIF, 2010, p. 12).

Em terceiro lugar, os saberes dos professores é social, pois o docente lida com sujeitos sociais. Ensinar é também saber agir com outros sujeitos. Daí recorre a influência que o aluno exerce sobre o saber do professor, tendo em vista que, a depender da postura do professor em sala de aula, as trocas de saberes podem ser produtivas ou não.

Em quarto lugar, porque o “saber-ensinar” se modifica com o passar do tempo e das mudanças sociais. Por fim, o saber dos professores é também processual, na medida em que ele incorpora, modifica e adapta esses saberes ao longo de sua carreira, diante das demandas postas, dos conflitos em sala de aula e das crises na profissão. O fato de associarmos o saber docente a um “saber social” não significa colocar estes saberes em função de fatores externos, pelo contrário, o professor também é agente produtor e modificador do seu corpo de saberes.

Tardif revela que o saber docente se baseia em três tipos de fio condutores. Entre eles estão a relação do saber docente com o próprio trabalho do professor, muitas vezes o saber é

“produzido e modelado pelo trabalho”, pelas situações do cotidiano em sala de aula. O segundo fio condutor do saberes docentes é a pluralidade do saber. Os professores possuem conhecimentos, “maneiras de fazer” bastante diversificados que são provenientes de diversas fontes, entre elas da formação acadêmica, da experiência cotidiana em sala de aula, das buscas pessoais e da história de vida.

Por fim, o último fio condutor dos saberes é a temporalidade do saber. Os saberes docentes são construídos ao longo do tempo na vida dos professores. Mesmo antes de começarem a ensinar, ou adentrarem na profissão docente, este profissional já vivenciou no mínimo 16 anos de sala de aula, como aluno. Assim, já absorve bagagens culturais de outros professores, modos de ser e de agir em sala de aula e possivelmente guardam na memória os professores que marcaram suas vidas. Paralelo a isso, os professores também tem uma história de vida pessoal, concepções advindas da educação familiar, religiosa e do local onde nasceu. No entanto, Tardif afirma que: “a ideia de temporalidade não se limita só à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (2010, p. 20).

Além dos saberes oriundos da história de vida, Tardif (2010) aponta para quatro tipos de saberes que fundamenta a profissão docente. Sendo eles: os *saberes profissionais* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), *os saberes disciplinares*, *os saberes curriculares* e *os saberes experienciais*.

Os *saberes profissionais* são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores como as antigas escolas normais e as universidades e estão relacionados às ciências da educação, ou seja, segundo Tardif (2010) “essas ciências não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los na prática do professor” (p. 37), conhecimentos como: noção dos sistema escolar, sobre o desenvolvimento da criança,

das classes sociais, a violência entre os jovens e a diversidade cultural. Quanto aos saberes pedagógicos, são aqueles oriundos das concepções pedagógicas, ou seja, teorias pedagógicas que podem conduzir as práticas do professor. Temos como exemplo as tendências pedagógicas centradas na pedagogia da “escola nova”, pedagogia tecnicista, pedagogia tradicional, pedagogia libertária etc.

Os *saberes disciplinares* são saberes “definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2010, p. 38). São os saberes que correspondem ao campo de conhecimento (história, matemática, música, literatura, etc) do professor que hoje são integrados na universidade na forma de disciplinas. São conhecimentos compartilhados nas disciplinas universitárias independente das disciplinas da área de Educação.

Para Tardif (2010), os *saberes curriculares* advêm dos programas e currículos escolares, incluindo aí, objetivos, conteúdos e métodos que muitas vezes o professor precisa se adequar ou até mesmo aprender a lidar com os programas escolares no intuito de aplicar em sala de aula.

Por fim, Tardif (2010) se refere aos *saberes experienciais* do professor como:

Saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus e de* habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (p. 39).

O saber experiencial é o saber adquirido pela prática, no exercício da profissão diante dos desafios, dos conflitos, da vontade de criar coisas novas e até mesmo experimentar. Este saber está intimamente ligado às funções do professor, por meio destas funções ele é mobilizado, modificado e assimilado. Além disso, é um saber prático, está diretamente relacionado à sua prática, aos problemas e às situações do cotidiano de trabalho. É um saber interativo, pois emerge e se instala nas interações entre o professor e os outros sujeitos envolvidos no processo educativo, como alunos, pais, colegas de profissão e coordenadores da

instituição. É um saber plural e tem suas bases num conjunto diversificado de conhecimentos e sobre um modo-de-fazer, e *insights*, que são utilizados em função do momento específico ou da rotina da sala de aula.

Os saberes experiências não emergem apenas diante das situações adversas da prática, mas também são adquiridos durante a história de vida, carreira e experiência de trabalho, Tardif (2010). Ao mesmo tempo é um saber que se modifica ou é remodelado ao longo da carreira, tem embutido nele a personalidade do professor, o seu jeito de ser, de falar e de se posicionar.

Para Tardif (2010) o saber experiencial dos professores “é pouco formalizado. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho” (p. 110), o que pode ser passível de discordâncias, já que muitas vezes os professores em sala de aula recorrem a determinadas atividades por entender que são mais eficazes naquele momento e fazem questão de selecioná-las.

Os professores em geral atribuem certa importância à experiência. Talvez pelo fato dos saberes experienciais trazerem em si a marca da personalidade dos professores, é muito comum ouvi-los dizer “eu tenho experiência com isso”, “tive algumas experiências”. Nota-se que os professores se referem à experiência na primeira pessoa como algo que eles *tem*, algo que é *deles* construído por eles. Claro que, o saber experiencial, como já foi dito, também sofre influência de outras ações do cotidiano. Assim, o saber da experiência é mais um celeiro de conhecimentos importantes na formação docente.

Diante do aporte teórico apresentado, considero para esta pesquisa o conceito de saberes docentes como um corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para a atuação do professor no contexto de ensino. Entendendo atuação do professor não só a prática em sala de aula como também fora dela. E esses saberes são oriundos de diversas

fontes tais como: história de vida, formação inicial e continuada dos professores, princípios filosóficos e socioculturais das instituições, experiências do trabalho, aprendizagem com os pares e de buscas pessoais.

1.3.1 Os saberes docentes e a atuação de educadores musicais em projetos sociais

Os projetos sociais tornaram-se campo de atuação de diversos profissionais, entre eles, o educador musical que, ao inserir-se numa instituição como essa, assume o compromisso com as demandas do contexto. Desse modo, tornam-se importante os saberes que os docentes levam para suas práticas.

A atuação em projetos sociais demanda dos educadores musicais não só saberes relacionados às práticas pedagógico-musicais, como também saberes relacionados à diversidade cultural, a coletividade e a realidade existente. Nos projetos, os saberes docentes dos educadores musicais podem ser mobilizados a fim de alcançarem alguns objetivos fundamentais, entre eles; proporcionar aos alunos a vivência humana com a música, contemplando a execução vocal ou instrumental, atividades lúdicas, a criação, improvisação, desenvolvimento do ouvido histórico-crítico das músicas apreciadas dentro e fora da comunidade e ampliação do repertório a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, compreender como funcionam as instituições, suas dinâmicas e demandas; dialogar e interagir com os colegas de profissão; conhecer a realidade da comunidade local e desenvolver a consciência de que a música pode ser um elemento importante na formação do ser humano.

Gohn (2010) se refere ao educador que atua nas comunidades como Educador Social e afirma que ele:

Atua nos marcos de uma proposta de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de

alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (p. 55).

É preciso ressaltar que ao atuar nestes espaços o educador musical não só mobiliza, como agrega, modifica ou adapta saberes aos que ele possui. Os educadores musicais são diferentes dos seus alunos, mas não superiores nem inferiores a estes. O diálogo destas diferenças e as trocas das diversas formas de ver o mundo também possibilita o aprendizado coletivo – professor e aluno – construindo e aprendendo novos conhecimentos, atitudes e habilidades, ou seja, novos saberes. Isso corrobora o pensamento de Freire (1987) em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). O saber é uma busca constante, é criação e recriação, é coerência entre a palavra a ação.

Podemos destacar que muitos educadores musicais, ao saírem dos muros da Universidade se deparam com determinadas realidades sociais e muitas vezes constroem um conjunto de saberes da experiência prática que segundo Tardif (2010) são agregados aos saberes profissionais, acadêmicos e curriculares. No entanto, é muito comum encontrar nos projetos sociais professores que sequer passaram por um curso de Licenciatura, cursaram o bacharelado em instrumento, ou até mesmo não passaram pela graduação acadêmica. Muitos profissionais tiveram seus primeiros contatos com um instrumento no próprio projeto em que atuam, ou mesmo tocando sozinhos no autodidatismo.

Estes profissionais que não tiveram acesso aos saberes da academia ou aos saberes profissionais, têm em suas práticas outros saberes que também o legitimam como educadores musicais. Sobretudo porque é um conjunto de saberes que emergem na história de vida, buscas pessoais, na construção do conhecimento por meio da autonomia, da experiência e das trocas de saberes nos projetos sociais impulsionadas pelas interações com os alunos, instituição, colegas de profissão e a comunidade.

Partindo do princípio de emancipação e participação que permeia a construção ideológica de alguns projetos sociais, Gohn (2010), e considerando que o educador musical nestes espaços lida com uma diversidade cultural, com jovens e crianças em risco social, ele deve estar pautado em proporcionar metodologias de ensino que estimule o desenvolvimento da autonomia dos educandos, resgate da autoestima dos indivíduos, atividades que promovam interações entre todos os participantes e o desenvolvimento de uma consciência social, de que todos são importantes no mundo. Ao passo em que, o educador também deve estar aberto para trocar saberes, respeitar e entender que o contexto de atuação têm riquezas a acrescentar na sua formação profissional e humana.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 PRIMEIRAS INSERÇÕES

As primeiras inserções no campo de pesquisa foram precedidas por um levantamento para situar os projetos sociais de Salvador que ofereciam aulas de música. Além disso, foram feitos contatos com professores, coordenadores e professores dos projetos. Após estes contatos e às primeiras inserções, realizei uma análise mais aprofundada do meu pré-projeto de pesquisa buscando maior clareza do meu objeto e percebi que era necessário encontrar especificamente professores que tivessem formação em Licenciatura em Música, já que nele eu me referia à formação acadêmica do educador musical.

No entanto, ao me deparar com o primeiro campo e realizar observações sistemáticas, senti a necessidade de buscar outros professores de música em projetos sociais sem formação da Licenciatura, para obter a compreensão do universo de educadores que tinham construído sua vida profissional também em um bacharelado ou mesmo fora da Universidade. E, para minha surpresa, o que seria apenas para agregar experiências para mim, enquanto pesquisadora, tornou-se sujeito desta pesquisa. Assim, este trabalho foi desenvolvido com três educadores musicais com formações profissionais distintas, em três projetos sociais, respectivamente.

Como já foi dito, o primeiro projeto social visitado já tinha sido campo de minhas observações quando ainda graduanda no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia em 2010, tendo então me despertado o entusiasmo pelo trabalho em comunidades. Ao iniciar o mestrado, entrei logo em contato com a coordenadora do Espaço Cultural Pierre Verger. Esta conversou com seus professores apresentando meu projeto de pesquisa em reunião pedagógica e, a partir daí, tive a devida aprovação para começar a fazer

visitas às aulas de música, de modo assistemático. Ao chegar no projeto, conversei com os três professores de música, sendo um de coral, um de percussão e um de violão. Com o tempo as visitas se intensificaram mais, sobretudo, nas aulas de violão e coral. Fui bem recebida pelos três professores, dos quais dois já me conheciam da Universidade. Eles me apresentaram aos seus alunos e, pelo modo como fui recebida, fui me sentindo cada vez mais a vontade para desenvolver minhas observações ali.

Também fiz um contato com o Instituto de Cegos da Bahia, no bairro do Barbalho, por meio de outro colega da Universidade que é professor de técnica vocal neste espaço. Conversando sobre minha pesquisa, fui convidada por ele a fazer uma visita e conversar com a coordenadora do Instituto. Marquei uma visita informal e conversei com a coordenadora que me explicou toda a história, organização e dinâmica do Instituto. Este projeto trabalha com crianças e jovens especiais, oferecendo oficinas de Técnica Vocal, Teclado, Percussão, Braile e Atividades Motoras.

Os professores compartilharam comigo o desafio de trabalhar Educação Musical com pessoas com necessidades especiais e o quanto eles aprenderam com esta experiência, além de se sentirem muito motivados a estarem atuando ali. Após reuniões com minha orientadora e tendo em vista que realizar a pesquisa em um projeto com educação especial demandaria mais tempo para um aprofundamento no tema, resolvemos que eu deveria ir em busca de outros projetos sociais, já que se tratava de uma pesquisa em tempo de mestrado e o meu foco naquele momento era a formação dos professores. Agradei à coordenadora do Instituto de Cegos e expliquei porque eu não poderia continuar a pesquisa lá cogitando a possibilidade de outra pesquisa, oportunamente, já que o tema Educação Especial é tão importante para a formação do Educador Musical.

O Projeto Social “Por um mundo melhor”, foi o terceiro espaço visitado e surgiu ao fazer ligações para vários amigos e colegas de música. Foi quando encontrei um deles que atuava com ensino coletivo de violão neste projeto. Antes das minhas visitas, este professor entrou em contato com a Madre Superiora, coordenadora do projeto, que autorizou a minha entrada e observações das aulas. Fui bem recebida pelos funcionários e pelo professor que me apresentou aos alunos. Ele me mostrou o espaço físico do projeto e me deu informações sobre as oficinas ministradas ali. Deixou-me bem a vontade e foi claro quando disse que eu poderia frequentar a qualquer momento suas aulas. Já no primeiro dia de observação, decidi realizar uma entrevista com o professor.

Minha inserção na Escola de Educação Percussiva Integral – EEPI se deu por meio de um contato com um colega do Mestrado que também atuava como professor neste projeto. Por meio dele, consegui contato com o coordenador do projeto e com um Professor de Percussão. Após ligar para ambos fui ao local pela primeira vez para ter uma conversa informal com o professor de percussão. Ele me deixou a vontade e esteve aberto para que eu pudesse observar suas aulas. Na minha primeira visita ao projeto aproveitei para realizar uma entrevista com o ele.

Além desses, também realizei uma breve passagem pelo projeto Casa do Sol, em Cajazeiras V. Por meio de colegas da faculdade entrei em contato com o professor de teclado e marcamos uma conversa. Ao chegar ao local, fui bem recebida pelos funcionários e o professor me mostrou o espaço e me apresentou às coordenadoras. Pedi autorização para realizar uma entrevista com o professor. Após a gravação ele permitiu que eu observasse suas aulas. No entanto, o projeto estava aguardando verba de uma empresa parceira para que as aulas de teclado e outras oficinas do ano de 2013 pudessem começar. Diante disso, tornou-se inviável minha pesquisa com este professor neste projeto.

2.2 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico desta pesquisa é composto por três projetos sociais da cidade de Salvador. Nestes espaços são desenvolvidos trabalhos com música e outras oficinas artísticas e neles busquei como sujeitos da pesquisa um professor de música em cada projeto, respectivamente. É importante ressaltar que o educador musical é o protagonista desta pesquisa, por isso, as primeiras observações das práticas pedagógicas em sala de aula foram importantes para as escolhas.

Ao longo deste capítulo procurarei descrever os projetos sociais, onde, cada um dos professores pesquisados estava imerso. Nesta descrição são considerados aspectos relevantes dos três locais como o histórico das instituições, os objetivos filosóficos e pedagógicos, público que atende, cursos oferecidos, equipe de trabalho, fonte de recursos e o papel nas comunidades. Além de documentos, sites, conversas informais e entrevistas, também busquei como fonte para a descrição do campo empírico, um mergulho nos meus diários de campo, por entender que meus escritos revelam a minha percepção sobre o contexto no momento da pesquisa. Os nomes originais dos projetos sociais pesquisados foram mantidos por decisão dos seus respectivos coordenadores.

No capítulo 3, abordo de forma mais aprofundada cada professor escolhido, dentro de sua dinâmica pedagógico-musical em cada um dos projetos sociais.

2.2.1 Critérios de Escolha

A escolha do campo empírico e dos professores a serem investigados surgiu a partir de alguns critérios. Após diversos encontros com minha orientadora, definimos alguns parâmetros para a escolha do campo empírico. O primeiro deles foi a minha identificação com

os projetos sociais. Esta identificação surgiu a partir das primeiras inserções, ou seja, o modo como eu me senti estando em cada um daqueles espaços.

O segundo critério diz respeito à receptividade, o modo como fui recebida pelos coordenadores, professores e alunos. O terceiro diz respeito às possibilidades de acesso aos projetos, visto que, durante a pesquisa faz-se necessário a ida ao campo muitas vezes, para novas observações, novos diálogos e, sem dúvida, manter o vínculo entre investigador e o campo, pois, ao longo da pesquisa o investigador lida com “outros dados descritivos que vão surgindo ao longo do processo de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 113). Isso, portanto, poderia culminar em novas demandas e re-visitas no campo.

Para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, os educadores musicais, aspectos como a postura deles, o modo como se relacionavam harmoniosamente com seus alunos e a receptividade destes para com a pesquisa foram decisivos na escolha final. A partir dos critérios abordados, escolhi um professor de cada um desses espaços, sendo eles, o professor de canto coral no Espaço Cultural Pierre Verger, o professor de ensino coletivo de violão no Projeto Social “Por um mundo melhor” e o de percussão na Escola de Educação Percussiva Integral - EEPI. Para preservar a identidade dos educadores musicais bem como, dos sujeitos envolvidos nos projetos pesquisados, utilizei nomes fictícios para os professores, escolhidos por cada um.

É importante ressaltar que a escolha de três professores não significa que esta pesquisa teve o caráter de um estudo comparativo, mas buscou compreender as especificidades e pontos em comum de cada caso. Sobre essas compreensões do mundo social, Kleber (2006) afirma:

Realizar um estudo em ONGs justifica-se, considerando que a produção de conhecimento e a construção de asserções que emergem dos [...] contextos específicos oportunizam que aspectos significativos do mundo social inerente a esses sobressaiam nas descrições (KLEBER, 2006, p. 19).

Desse modo, pesquisar junto às comunidades revelou um recorte do universo da Educação Musical em projetos sociais, compreendendo assim aspectos do contexto, das demandas e do papel do educador musical nestes espaços. Portanto, apesar de ter transitado por cinco projetos sociais que tinham Educação Musical, ao final fiquei com os três escolhidos, o que apresentou-se como um panorama importante para que eu pudesse me sentir segura na coleta dos dados que fossem necessários à esta pesquisa.

2.2.2 Espaço Cultural Pierre Verger

Constitui-se como um Espaço Cultural que faz parte das atividades de inserção social de uma Fundação da cidade de Salvador. A Fundação foi criada no ano de 1988 pelo fotógrafo, etnólogo, antropólogo e pesquisador francês Pierre Verger. Ele viveu grande parte da sua vida em Salvador e realizou diversas pesquisas no continente africano. Ele criou a fundação com o intuito de disponibilizar todo o acervo de fotos e escritos sobre suas viagens, pesquisas e registros de heranças culturais africanas. A Fundação é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, que funciona até hoje na mesma casa em que este fotógrafo viveu durante anos.

Os principais objetivos da Fundação são de preservar, organizar e divulgar a obra do fundador, estabelecer e manter as trocas culturais, humanas e científicas entre o Brasil e a África, principalmente entre a Bahia e o Golfo do Benin, servir como centro de informações e pesquisas e cumprir a função social integrando a comunidade local e circunvizinhas.³

O Espaço Cultural Pierre Verger foi criado pela Fundação e é fruto da realização de oficinas culturais que aconteceram desde 2002. O espaço foi inaugurado em 2005 para

³ Informações do site: <http://www.pierreverger.org/fpv/index.php/br/a-fundacao/quem-somos>. Acesso em 21/10/2013.

contribuir com a formação dos jovens e crianças da comunidade. Naquele mesmo ano, o projeto também virou um dos Pontos de Cultura, criados pelo Ministério da Cultura, projeto que se estendeu até 2008, desde então desenvolvendo outros projetos ligados ao MinC. Está localizado no bairro do Engenho Velho de Brotas, na Ladeira da Vila América em Salvador.

O bairro Engenho Velho de Brotas, no Brasil Colônia, foi um dos muitos engenhos de cana-de-açúcar. Já esteve sediada no bairro a Prefeitura de Salvador entre os anos de 1983 e 1985. Além disso, encontramos o Parque Solar Boa Vista, com o casarão erguido no final do século XVIII local no qual residiu o Poeta Castro Alves, que hoje abriga o Cine-Teatro Solar Boa Vista e a Secretaria de Cultura – SECULT. O bairro também conta com entidades beneficentes como o NASPEC – Núcleo Assistencial de Apoio à pessoa com Câncer e o GRID – Grêmio de Reintegração do Idoso e de Deficientes, entidades de apoio a comunidade como Delegacia da Mulher – DEAM, o Posto de Saúde Santa Luzia e a Lavanderia Comunitária. Além das instituições citadas, o bairro possui um calendário cultural onde acontece a festa em homenagem a Santa Luzia, festas tradicionais de largo como Carnaval, Dia das Crianças e a Parada Gay, tradicionais no bairro. Aliado a este cenário está a Fundação e o Espaço Cultural, contexto desta pesquisa.

O Espaço atende em sua grande maioria crianças e adolescentes da Vila América/ Engenho Velho de Brotas e de comunidades vizinhas como Vasco da Gama, Federação, Engenho Velho da Federação. Atrai também pessoas de bairros mais distantes que procuram um maior envolvimento com as diversas expressões artísticas.



Figura 1 – Espaço Cultural Pierre Verger

O projeto oferece cerca de 20 oficinas entre elas, Ação Griô e Histórias Contadas, Artes Plásticas, Canto Coral, Capoeira Angola, Corte e Costura, Cultura Digital, Dança Afro, Educação Digital, Esporte Cidadão, Fotografia Analógica, Fotografia Artesanal Pinhole, Nossa Cozinha, Percussão, Produção de texto, Teatro, Violão, Xadrez, projeto interdisciplinar do ser e Formação de Banda Musical. Também conta com uma biblioteca comunitária, que possui um rico acervo para o público infanto-juvenil, com a finalidade de incentivar a leitura e a pesquisa.

O projeto conta com o apoio da Fundação que lhe deu origem, no que concerne ao financiamento das atividades pedagógicas e recursos materiais. Além disso, conta com aprovação periódica de projetos ligados ao Ministério da Cultura e Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Cultura através do Fundo de Cultura que patrocina atividades do Espaço Cultural desde 2009. Além destes recursos, o espaço também conta com

doações de pessoas e entidades diversas. As atividades do Espaço acontecem num local anexo à Fundação.

O projeto conta com uma equipe técnica formada por uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica, um coordenador administrativo, uma bibliotecária, três funcionários de serviços gerais e os educadores que ministram as oficinas, cerca de 20 no total, sendo que alguns realizam trabalho remunerado e outros são voluntários. Além dos alunos, o local recebe pessoas da comunidade todos os dias, visitantes, pesquisadores, público para eventos além de mães, pais, irmãos e amigos dos alunos. Uma das cenas descritas sobre o contexto, durante minhas visitas foi registrada assim:

O ensaio está sendo realizado no pátio e algumas pessoas da comunidade estão assistindo. Crianças jogam futebol com uma bola improvisada na entrada do pátio, um pouco afastadas do centro [...]. O pátio é amplo e arejado. Possui um tapete, mesas, bancos ao redor e uma paisagem arborizada ao lado. Imagens fotográficas nas paredes tiradas por Pierre Verger dos povos africanos, quando ele fez suas viagens à África. Uma tela protege o teto para não cair nada nas pessoas. Numa das mesas ao redor do pátio uma senhora serve uma merenda, salgados e bolo. Pessoas da comunidade entram e saem. Algumas vêm buscar seus filhos que fazem aula no Espaço [...] as coisas no pátio acontecem de forma muito natural, sem intervenções, cada um mesmo assim, respeita o espaço do outro (DC. 2012, p. 3 e 4).

Este trecho revela a minha percepção do espaço naquele momento e mostra detalhes do cotidiano naquele lugar, ou seja, a descrição física aliada ao modo de ser e de agir dos sujeitos. Nesta perspectiva, foi possível perceber alguns detalhes sobre o público daquele espaço, jovens e crianças que circulavam pelo local, entre uma atividade e outra, alguns conversando, pequenas rodas de conversas no pátio, crianças que brincam, jovens que ouvem música no fone de ouvido, ao mesmo tempo em que, compartilhavam experiências, “resenhas” do bairro ou da aula anterior.

Nos últimos anos, a equipe do projeto vem se empenhando para a produção de eventos e apresentações regulares realizando projetos como Ação Griô, Trilhas Griô e Capoeira Viva, e produção de espetáculos diversos a exemplo do Espetáculo “Eu sou o blues” em 2012, realizado pelo professor e pelos alunos de canto coral com o apoio de outros Professores. A construção e a montagem deste último espetáculo foram acompanhadas por mim, tendo em vista que coincidiu com o período das minhas visitas neste campo e o estudo com o professor de canto coral.

2.2.3 Projeto Social “Por um mundo melhor”

Funciona nas instalações do Convento Santa Clara do Desterro na cidade de Salvador no bairro de Nazaré. Fundado em 1681 no local onde havia uma pequena Igreja e um hospício, é o primeiro convento de freiras do país.⁴ A relação entre o projeto e o local onde funcionam suas atividades começa ainda no início do século XIX com a criação da Sociedade de Assistência e Cultura Sagrado Coração de Jesus – SACSCJ.

Fundada originariamente em 1864 na cidade de Alès no sul da França, no ano 1900 a associação chegou ao Brasil e em 1901 em Salvador. Em setembro do mesmo ano fundaram o Orfanato da Imaculada Conceição, para atender às meninas órfãs da região. Em 26 de outubro de 1907 as Irmãs estabeleceram-se no Convento. Vieram acompanhadas das 50 órfãs do Orfanato. De acordo com o coordenador pedagógico do projeto, a SACSCJ tem por finalidade:

A prestação de serviços de assistência social a quem dela necessitar, a proteção à família, à maternidade, à infância à adolescência, à velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a promoção integração ao mercado de trabalho, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de

⁴ Site: http://www.iphan.gov.br/ans.net/tema_consulta.asp?Linha=tc_belas.gif&Cod=1107. Acesso em: 22/10/2013

deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária, através de iniciativas nos setores de educação e cultura, saúde e assistência social, incentivando valores éticos e cristãos visando contribuir para o desenvolvimento da cidadania e convivência, e ainda, manutenção de suas associadas (RCP, CP2, p. 1).

A sociedade também se instalou na cidade do Rio de Janeiro em 19 de outubro de 1937 com a denominação de Congregação das Irmãs Franciscanas do Sagrado Coração de Jesus. A Sociedade possui personalidade Jurídica no Brasil desde 1962. Ainda segundo o coordenador:, “para atender as exigências e a realidade do mundo de hoje passamos do Orfanato da Imaculada Conceição para o projeto social com os mesmos objetivos porem com nova modalidade, nova dinâmica de atuação” (RCP. CP2, p. 1).

De acordo com o coordenador, o orfanato funcionava em regime de internato. No intuito de atender um número maior de jovens e crianças em 2009 passou a ser chamado de Projeto Social “Por um mundo melhor”, ampliando o acesso para crianças do Colégio Franciscano, que funciona no prédio do convento e para pessoas da comunidade em geral. Depois da transformação, algumas jovens continuaram em regime de internato, outras saíram do convento, mas até hoje ainda há alunas do projeto que vivem no convento.

O convento conta com uma área ampla na qual está situada a Igreja construída no século XVII, um pátio ao lado da igreja, estacionamento próprio, área verde, um Colégio Franciscano da rede de ensino privado, áreas internas de convivência e as residências de freiras. As instalações do projeto ficam ao fundo do convento junto a uma quadra de esportes.

Todo este complexo está localizado no bairro de Nazaré, em Salvador. Este é um bairro bastante movimentado da cidade, que tem sua origem datada do século XIX, com muitas escolas, hospitais, igrejas, estádio e carrega um legado histórico muito importante para o cenário cultural da capital baiana. Está localizado no centro de Salvador, entre os bairros de Brotas, Tororó, Barbalho, Jardim Baiano, Saúde, Mouraria, Lapa e do Centro Histórico,

existem duas grandes praças: o Campo da Pólvora e o Largo de Nazaré, além de diversos outros monumentos históricos da cidade, como o Fórum Rui Barbosa – que guarda os restos mortais do seu patrono, Pereira (1994).

Além do projeto social pesquisado, o bairro possui uma infinidade de instituições que contribuem para o legado histórico, artístico e cultural do bairro e adjacências, tais como, Academia de Letras da Bahia, Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, Santa Casa de Misericórdia, mais três igrejas católicas e Fonte do Gravatá.⁵



Figura 2 - Projeto Social “Por um mundo melhor”

O projeto atende a crianças e adolescentes entre seis e 17 anos, pertencentes a famílias de baixa renda e idosos acima de 60 anos de idade. Através da parceria com o Colégio Franciscano, beneficia alunos do Programa de Benefícios da Rede Franciscana – PROBENS, ou seja, alunos que estudam com bolsa no Colégio Franciscano, assim como, alunos da comunidade matriculados na rede pública de ensino. Para se matricular no projeto, uma taxa é

⁵ http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendopolo.php?cod_area=1&cod_polo=70. Acesso em: 22/10/2013

cobrada aos pais. Posteriormente em conversas com professores e com o coordenador do projeto, constatei que esta taxa poderia ser dividida durante o ano. No entanto, não era obrigatória. Segundo o coordenador, havia pais que não tinham como contribuir com a taxa total, então alguns contribuía com o valor que podiam e os que não podiam, de nenhum modo eram constrangidos a fazerem, pelo contrário, o projeto acolhia a todos, dentro da capacidade do número de alunos.⁶

O projeto oferece educação complementar através de oficinas em turno oposto á educação escolar, com cunho artístico, cultural e desportivo tais como, Música, Teatro, Dança e Esporte, Artes cênicas, Reciclagem cênica, Estudos sobre a vida: cidadã e ecológica e apoio Familiar. Além disso, conta com o apoio financeiro vindo da SACSCJ, por meio do Colégio Franciscano e fundos adquiridos dos eventos realizados nos espaços do convento, como cerimônias de casamento e festas.

O objetivo geral do Projeto Social “Por um mundo melhor” está pautado em possibilitar o desenvolvimento cultural, artístico, educacional, ecológico e social de seus participantes. Melhorar a qualidade de vida e despertar talentos do publico alvo, contribuindo de forma sistemática, no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes pertencentes às famílias de baixa renda. Além disso, o projeto busca ações que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e também junto aos idosos buscando uma melhoria de qualidade de vida através da dança. (RCP, p. 1).

Atualmente, o projeto oferece as seguintes oficinas; Teatro, Ensino coletivo de violão, Balé (clássico, contemporâneo e moderno), Flauta, Leitura e Escrita, Esporte, Valores Humanos e Reforço de Matemática. Na estrutura física, o projeto conta com uma sala de Teatro/ Artes cênicas, uma sala de violão e flauta, um salão de dança, sala de leitura e escrita,

⁶ A taxa corresponde ao valor de R\$ 80,00

uma quadra de esportes, sendo a mesma do colégio; uma sala de coordenação pedagógica, uma de Assistência Social, uma cozinha, um refeitório, onde muitos alunos e professores almoçam no dia em que tem atividades no projeto, quatro banheiros, uma sala de vídeo e uma de almoxarifado.

Nesse projeto há um professor para cada oficina oferecida, com exceção de Valores Humanos que conta com dois. Há um coordenador pedagógico, uma assistente social, dois estagiários de Serviço Social, um funcionário de serviços gerais, uma cozinheira e a Madre Superiora que responde pelas questões burocráticas e administrativas da SACSCJ.

Nos dias em que eu frequentei o projeto, sempre encontrava crianças e jovens transitando pela área verde do convento indo para as oficinas e outros alunos da comunidade também. O projeto sempre estava movimentado de crianças e adolescentes lendo, dançando, jogando e em momentos de interação pelos corredores.

2.2.4 Escola de Educação Percussiva Integral – EEPI

Está situada no Parque Residencial Maestro Wanderley, na Estrada das Barreiras no bairro Cabula em Salvador, e tem o início de suas atividades em 2003. Embora, em seu documento consta a denominação de ONG e tenha o nome de “escola”, utilizo o termo “projeto social”, respeitando o modo como o professor pesquisado se refere a este espaço.

A história do bairro Cabula começa ainda no século XVIII, quando o mesmo foi povoado por africanos oriundos do Congo e de Angola. Segundo historiadores, eles dançavam o *Kabula*, ritmo banto religioso e que significa *partilhar*. Com o passar dos anos, já no século XIX, algumas chácaras se instalaram no bairro, sendo responsáveis pela produção de laranjas, chegando até mesmo a exportá-las para os Estados Unidos. O bairro também é conhecido por sua enorme área verde, a Mata do Cascão, nascentes e rios como a Represa do Cascão. Apartir

de 1970, com a urbanização crescente nesta região, esta área de Mata Atlântica tornou-se reserva monitorada pelo 19º Batalhão do Exército.⁷

O Cabula tem em suas proximidades os bairros de Pernambués, Cabula VI, Engomadeira, São Gonçalo, Narandiba, Tancredo Neves e adjacências, Avenida Paralela e a rodovia BR 324. Esta é uma das regiões mais populosas da cidade, conforme a figura abaixo.



Figura 3 – Escola de Educação Percussiva Integral – EEPI

O bairro é bastante movimentado e possui diversas instituições entre elas, um dos maiores hospitais públicos de Salvador, Hospital Geral Roberto Santos, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, escolas da rede privada e diversos colégios públicos, empresas de diversos ramos, supermercados e igrejas diversas. Assim, é possível perceber a dinâmica sócio-histórica do bairro, a multiplicidade de serviços e o papel da Escola Percussiva na comunidade.

⁷<http://salvadorhistoriacidadebaixa.blogspot.com.br/2011/07/cabula-e-pernambues.html>. Acesso em: 13/11/2013.

<http://br.groups.yahoo.com/group/olikel83/message/3>. Acesso em: 13/11/2013.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabula_\(Salvador\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabula_(Salvador)). Acesso em: 13/11/2013.

19º BC é reduto de mata na Paralela, por Maiza de Andrade. *A Tarde*, 21 de setembro de 2008. Acesso em 13/11/2013.

O projeto desenvolve um trabalho lúdico-pedagógico com jovens e crianças, oriundos da Rede Pública de Ensino da cidade, da comunidade e adjacências, na faixa etária entre 12 e 16 anos. O objetivo geral do projeto pauta-se em elevar a auto-estima de jovens, em risco pessoal e social, por meio da Arte-Educação, bem como o estudo da História e Cultura Afro-brasileira através da música fortalecendo e complementando a educação básica dos alunos. Além disso, propiciar a construção de novos conhecimentos em assuntos relacionados à saúde preventiva, higiene pessoal, relações sociais e às diversas manifestações culturais.

Segundo o presidente da EEPI, eles buscam um trabalho na linha da Arte-educação, por acreditar que o desenvolvimento artístico deve estar unido ao lado humano. Segundo ele, a arte deve vir integrada à leitura, respeito ao próximo e valorização do interior humano (Presidente da ONG, 4/10/2013).

A EEPI oferece oficinas de Percussão, Musicalização, Espanhol e Informática. Além destas, o professor de percussão também ministra aulas de capoeira no espaço do projeto. Hoje o espaço conta com 30 alunos. Todos participam de todas as oficinas durante três dias da semana. As oficinas são organizadas em horários de modo que este número de alunos é dividido pelo tempo em que estão no projeto, ou seja, turmas 1, 2 e 3 e as turmas têm aulas de todas as oficinas em horários específicos para cada uma. As oficinas acontecem no turno vespertino, logo, os seus alunos frequentam suas escolas pela manhã.

Durante o período desta pesquisa, numa conversa com o Presidente, ele revelou que o sustento da EEPI vêm de recursos próprios, ou seja, ele tem se empenhado e utilizado parte do dinheiro que arrecada nos Shows, já que é percussionista com carreira nacional e internacional, e de doações diversas. Em outros momentos, o espaço contou com o apoio do Governo do Estado, por meio da Secretária de Cultura, empresas privadas e também, doações. Segundo o presidente, o projeto tem sido mantido com muita dificuldade financeira.

No que concerne ao corpo de professores e funcionários, o projeto conta com um professor de percussão, um de musicalização, uma de espanhol, um de informática, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma funcionária de serviços gerais e um porteiro.

Além das oficinas, o projeto promove, a cada início de ano, uma aula inaugural com artistas da música baiana, compositores e convidados. Durante esta pesquisa, acompanhei a aula inaugural de 2013 que foi dedicada aos cem anos de nascimento de Walter Smetak pelo seu trabalho de construção de instrumentos. Neste dia, o espaço contou com a presença de membros da família Smetak, Tuzé de Abreu (flautista da Orquestra Sinfônica da UFBA e amigo de Smetak), duas produtoras e Peu Meurai, músico percussionista que trabalha com construção de instrumentos utilizando material reciclável. Todos foram convidados pelo presidente da EEPI que contou com a presença de diversos alunos, professores do projeto e convidados da comunidade.

Sobre a minha percepção do campo neste momento, relatei nos meus diários de campo:

Hoje foi realizada a aula inaugural no espaço e contou com a apresentação de alguns músicos convidados. Os instrumentos também estavam armados no pátio. É uma estrutura coberta com toldos. Antes de começar o evento os alunos conversavam enquanto aguardavam. Percebi que a maioria se conhecia, moravam no mesmo bairro, já estudavam no projeto, trocavam experiências, riam, brincavam, enfim, interagem (DC, 2013, p. 27).

Este relato revela minha percepção do espaço e dos alunos naquele momento. As trocas, os olhares curiosos e as interações também eram foco das minhas observações e já desvelavam detalhes daquela atmosfera.

2.3 ESTUDOS MULTICASOS

Após selecionar meu campo empírico, e após clarificar melhor meu objeto de pesquisa, foi-se definindo a estratégia de investigação a ser utilizada. Partindo do objetivo e os referenciais teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, optei pelos estudos multicaseos, dentro da abordagem qualitativa.

O objetivo de compreender o modo como os saberes docentes têm norteado a atuação dos educadores musicais em projetos sociais definiu o saber docente dos educadores musicais como objeto de estudo. Esta definição revelou a necessidade de utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236)

Ao definir os educadores musicais dos projetos sociais descritos, cada um foi considerado como um caso, portanto três casos, logo optei pelos estudos multicaseos.

Sobre estudo de caso Yin afirma que este:

Permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Tal compreensão revela que o universo de comunidades envolvem fenômenos sociais complexos, no sentido de complexidade como uma rede tecida e construída por diversos fatores, Edgar Morin (1996). Portanto, compreender os três casos dentro de uma perspectiva da totalidade, sem perder as características individuais, foi de extrema importância para o processo de investigação.

Boa parte dos investigadores utiliza a terminologia estudo de caso quando investigam uma unidade. Quando se trata de duas ou mais unidades Bogdan & Biklen (1994), utilizam o termo estudo de casos múltiplos. “Embora existam diferenças quanto à terminologia utilizada,

as características e princípios dos estudos multicaseos são os mesmos do estudo de caso” (DEL BEN, 2001, p. 62).

É importante ressaltar que, embora o pesquisador trabalhe com dois ou mais casos, isso não significa que haverá comparação entre os casos. O objetivo desta pesquisa não foi em nenhum momento a comparação, tendo em vista que poderia comprometer a riqueza de detalhes e particularidades de cada contexto. Nos estudos multicaseos, o mais comum é traçar relações em termos de dimensões gerais, visto que cada caso se caracteriza por suas próprias especificidades, Del Ben (2001).

Autores como Bresler e Stake (1992) e Del Ben (2001), revelam que não há procedimentos formais no que concerne ao modo de abordar a relação entre os casos. Geralmente, busca-se preservar elementos específicos de cada caso e posteriormente realizar uma análise transversal entre os casos, Del Ben (2001). A transversalização ou o cruzamento dos casos é de extrema importância para a compreensão do conjunto de casos como um todo. Nesta pesquisa, cada Educador Musical foi observado como único e com suas especificidades. Posteriormente, busquei elementos, em comum aos três casos, que pudessem revelar aspectos do universo dos educadores musicais em seus projetos sociais.

2.4 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Considerando as diversas dimensões de um estudo voltado para projetos sociais, faz-se necessário uma pesquisa de caráter *qualitativo*, tendo em vista que o projeto social está inserido em um fenômeno social de caráter “sistêmico, estrutural e complexo” (KLEBER, 2008, p. 218). A questão de pesquisa busca compreender de que maneira os saberes docentes dos educadores musicais tem contribuído em suas atuações nos projetos sociais. Desse modo, a pesquisa envolve uma investigação pormenorizada de fatores específicos a cada contexto e a

cada realidade. Os dados recolhidos são designados como *qualitativos*, que significa “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Uma vez que o objeto de pesquisa está inserido no campo sociocultural da Educação Musical, faz-se necessário o uso desta abordagem, pois a pesquisa qualitativa possui características fundamentais para que o investigador possa traçar uma observação que contemple a descrição do cotidiano, costumes, gostos, ou seja, a preocupação com o contexto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47 – 49).

A inserção do pesquisador nestes espaços sociais deve acontecer de forma muito cuidadosa, tendo em vista que o investigador lida com comportamentos, informações, dados muito pessoais de seus sujeitos de pesquisa, exigindo do investigador horas de visitas, observações nos contextos e entrevistas. Além disso, a análise dos dados em toda a sua riqueza é um recurso crucial para o desenvolvimento da pesquisa sob a abordagem qualitativa. Esta mostra-se muito importante para a pesquisa em Educação Musical pois, trata-se de uma área do conhecimento em que os pormenores do cotidiano social dos sujeitos participantes têm que ser levado em conta. Segundo Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber “aquilo que experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973, apud, BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

O uso da abordagem qualitativa nesta pesquisa se justifica pelo fato de lidar com sujeitos, contextos diferentes e experiências culturais diversas. No entanto, o objetivo da pesquisa qualitativa não é revelar uma realidade, pois “o propósito é construir uma memória experiencial mais clara e ajudar as pessoas a obter um conhecimento mais sofisticado das coisas”, Bressler (2006, p. 61). Realizar este estudo com os educadores musicais nos projetos

sociais é lidar com sujeitos que, antes de “serem” profissionais, são também seres humanos, possuem suas experiências e valores que, de um modo ou de outro, também influenciam na prática pedagógica em sala de aula.

2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O campo empírico caracteriza-se como um celeiro rico em acontecimentos, comportamentos, diversidade cultural e elementos do cotidiano diversos. Isso requer do pesquisador o uso de diversos instrumentos de coleta de dados para que os detalhes do campo não se percam. Nesta pesquisa, o primeiro procedimento metodológico utilizado foi a inserção inicial no campo, com o intuito de fazer o contato mais direto com as comunidades, coordenadores, professores e o cotidiano dos projetos. Embora, em um dos campos, a minha inserção já tinha sido feita na graduação, as observações periódicas foram o segundo passo, seguidas da elaboração de diários de campo, com o objetivo de assegurar registro dos momentos observados. Por fim, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com cada um dos três professores individualmente.

2.5.1 Observações

A pesquisa de natureza qualitativa requer do investigador um olhar atento ao cotidiano, por isso as observações no campo se caracterizam como um instrumento valioso no processo de pesquisa.

Ao iniciar o processo de observação sistemática nos contextos, já havia percorrido um longo caminho de contato com os coordenadores e visitas ao campo. Inicialmente expus para cada professor o projeto de pesquisa, do que se tratava e os objetivos da pesquisa. Marquei os horários de observação nos contextos de acordo com o dia de aulas dos professores. No

começo das observações, busquei uma presença maior nos contextos, escolhi um horário de cada professor com uma turma somente. Posteriormente, observei a atuação deles em turmas diversas, com o intuito de compreender com mais profundidade o modo como cada um lidava com faixas etárias e situações diferentes.

Nos primeiros dias de inserção no campo, como observadora, surgia um pouco de insegurança, de minha parte, devido a expectativa em relação a aceitação naquele espaço e a confiança que os professores estavam depositando em mim. Como afirma BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 124):

Os primeiros dias representam a primeira fase do trabalho de campo. A sensação de desconforto e de não se pertencer àquele mundo, que caracteriza esta fase, geralmente acaba com uma indicação clara de aceitação por parte dos sujeitos.

Aos poucos, o universo da pesquisa e o fato de me apropriar de “ser” pesquisadora foi-se desvelando, deixando-me mais a vontade nos contextos. Durante as visitas, tive o cuidado e a discrição ao entrar, sair, conversar e interagir com os indivíduos, sem invadir o cotidiano deles.

Enquanto pesquisadora havia uma busca por neutralidade do ponto de vista comportamental, no entanto havia limitações desta neutralidade. Freire (2010) afirma que a característica fundamental da observação na pesquisa qualitativa é que ela não busca ser neutra nem gerar uma descrição neutra. Ao contrário, ela assume que toda observação é necessariamente subjetiva e impregnada da ideologia ou visão de mundo do pesquisador e dos demais envolvidos na pesquisa.

No início das observações, deixei bem claro para os professores que o meu objetivo ali não era de avaliar a sua atuação pedagógica e sim compreender de que maneira a formação deles e os seus saberes contribuiu para atuarem naquele contexto. Eu sempre me sentava no

fundo da sala até mesmo para ser mais discreta e buscava observar cada detalhe da aula, dos acontecimentos, sobretudo, da prática pedagógica do professor e sua interação com os alunos.

As observações do professor André, no Espaço Cultural Pierre Verger, deram início em Setembro de 2012 e ocorreram nos ensaios da turma de Coral nas quartas e sextas-feiras das 16 às 18 horas. Durante um mês, frequentei os dois ensaios semanais, depois apenas um, por conta das observações em outros contextos. Mas sempre que possível, tentava ir aos dois dias. Ao chegar nas primeiras aulas fui apresentada à turma pelo professor que explicou a razão de eu estar ali. Em alguns ensaios, o professor me convidou para participar dos vocalizes e, algumas vezes, para acompanhar as músicas ao piano.

Fiz os primeiros contatos com o Professor Jorge no projeto social “Por um mundo melhor” em fevereiro de 2013, mas antes que fossem feitas as observações, realizamos a entrevista após o carnaval de 2013. Com o intuito de garantir os relatos dos educadores musicais dos Projetos “Por um mundo melhor” e EEPI, em meio a este período de Carnaval e início das aulas, preferi entrevistá-lo a priori.

Frequentei as aulas de ensino coletivo de violão, ministradas pelo professor Jorge, durante as terças feiras na turma de 9:30 da manhã, logo depois, observando em turmas da tarde também. No primeiro dia de observação, o professor me apresentou aos seus alunos e posteriormente me levou para visitar as instalações do projeto. Também me apresentou ao supervisor e à cozinheira.

Visitei o Professor Rafael na EEPI em fevereiro de 2013 e tivemos uma conversa informal na frente do prédio, pois já tinha encerrado o expediente. Falei um pouco da pesquisa para ele, expliquei sobre os meus objetivos e ele prontamente me convidou para observar suas aulas. Na segunda visita realizei logo uma entrevista. Comecei a observar as aulas de Percussão que aconteciam as terças feiras das 14:30 às 15:30, posteriormente observei outras

turmas. Sempre antes das aulas eu e o professor tínhamos um curto diálogo sobre suas aulas de percussão, sua vida musical dentro e fora do projeto, as experiências dos alunos e o objetivo dele enquanto educador musical daquele espaço.

Durante as aulas, o que era entregue em sala de aula pelos professores aos alunos como partituras, folhas com exercícios e letras de música, também era me dado uma cópia. Todos estes materiais serviram como elementos de análise da prática pedagógica dos educadores musicais.

2.5.2 Diários de campo

Os diários de campo foram instrumentos de coleta de dados valiosos nesta pesquisa, revelando-se como um celeiro de informações registradas sobre boa parte do que presenciei dentro dos projetos sociais. Sobre o diário de campo BOGDAN & BIKLEN, descreve este como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150). Algumas anotações do campo foram escritas em casa, no carro, ou em algum cantinho reservado dos projetos. Lüdke & André (1986) afirmam ser inviável fazer anotações no momento das observações em sala de aula para não comprometer a interação com o grupo observado. No início da pesquisa de campo, por algumas vezes levei um caderno pequeno e caneta na mão, mas senti que o mais importante era ver, ouvir e sentir cada ação em sala de aula e posteriormente o que era rememorado por mim, como afirma Lüdke & André (1986), com certeza eram aspectos mais importantes para a pesquisa.

Nos diários de campo foi possível registrar a estrutura de aula, a organização da estrutura física, os eventos, atuação pedagógica dos professores em sala de aula, as situações comportamentais dos indivíduos e minha interação com cada contexto.

2.5.3 Entrevistas Semiestruturadas

Segundo Lüdke & André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, tendo por objetivo um caráter investigativo.

Além dos três professores investigados, busquei entrevistar mais um educador musical de projetos sociais, no intuito de ter uma compreensão mais ampla deste universo. No entanto, já que foi inviável observar o Projeto Casa do Sol, optei utilizar nesta pesquisa apenas os dados sobre os três educadores musicais escolhidos.

A forma flexível presente nas entrevistas semiestruturadas possibilitou-me uma análise do contexto muito mais descritiva e aprofundada. O roteiro de entrevistas realizadas com os educadores musicais foi construído com algumas perguntas que, ao analisar as respostas, fosse possível compreender os diversos aspectos ligados à construção dos saberes e à atuação dos professores tais como a formação profissional, inserção nos contextos, a relação com a instituição, motivação e a metodologia de ensino utilizada nesses projetos sociais.

Na construção do roteiro de entrevistas desenvolvi três modelos distintos de questionários. Como o objeto de pesquisa aborda os saberes docentes de três educadores musicais com caminhos de formação musical distintos, deveria elaborar um roteiro de entrevista que estivesse relacionado com cada uma de suas formações sem perder o fio condutor da pesquisa que era a relação dos saberes docentes dos educadores musicais com a atuação pedagógica em comunidades.

Por isso, junto com minha orientadora, focamos primeiro na construção do roteiro de entrevista do professor Licenciado em música e posteriormente para o professor Bacharel em Violão assim como para o Percussionista. Todas as entrevistas foram realizadas durante a última semana de fevereiro de 2013. Procurei deixar os professores bem a vontade. Segui o

roteiro pré-estabelecido, mas em alguns momentos, surgiam novas questões e diálogos que não poderiam ser descartados. Pois, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, [...] produzem uma riqueza de dados que revelam as perspectivas do respondente” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 136).

Todas as entrevistas foram feitas por mim, nos respectivos projetos sociais. Eu dispunha de um gravador e o roteiro de entrevista em mãos. Ao fim, eu sempre agradecia aos participantes. Por algumas vezes foi necessário voltar ao campo para realizar pequenas entrevistas para complemento de questões importantes que emergiram posteriormente.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Este foi um momento crucial para o meu processo de pesquisa, já que foi necessário muito trabalho, incluindo a transcrição, organização, catalogação e sensibilidade para deixar emergir o que era importante dos dados, sem perder o foco da pesquisa. Para BOGDAN & BIKLEN:

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (1994, p. 205).

Após a coleta, transcrição e organização dos dados, imprimi todo o material e agrupei em dois cadernos. Cadernos de Entrevistas e Diários de Campo. Ao todo foi possível coletar cerca de 120 minutos de entrevistas e vinte e cinco diários de campo. Cada caderno tinha páginas enumeradas. Este modo de organizar auxiliou na análise e no tratamento dos dados, após um número considerável de leituras. A cada nova leitura iam surgindo outras

compreensões acerca do campo, do objeto assim como a elucidação da minha pergunta de pesquisa. Durante essas diversas leituras foi sendo construída a estruturação dos tópicos, o que resultou na criação do sumário.

2.6.1 Transcrição das entrevistas

A transcrição das entrevistas, bem como a digitação dos diários de campo foram feitas por mim. A cada entrevista transcrita, tive o cuidado de revisar o áudio, as inflexões das falas, pontuação, vírgula, expressões próprias de cada entrevistado naquele momento, o que podia me revelar mais riquezas de cada relato e legitimar ainda mais o meu processo de pesquisa. Conteí com o auxílio de um colega da pós-graduação para tratar o áudio de uma entrevista, tornando-o assim mais audível para que nada se perdesse.

Após as transcrições, dei início a uma leitura aprofundada, começando pelas entrevistas, grifando os trechos mais importantes dentro dos objetivos da pesquisa, partindo da perspectiva da importância dos relatos e memórias do professor sobre sua vida profissional, Nóvoa (2007).

Elaborei um outro caderno de entrevistas, desta vez apenas com os trechos relacionados com o objetivo da pesquisa, trazendo também a numeração da página para que pudesse, eventualmente, reconhecer a fonte original dos dados encontrados. Em seguida, realizei mais leituras e grifos para enfatizar os pontos mais relevantes que se transformaram posteriormente em estrutura de tópicos. O mesmo fiz com os diários de campo que traziam de modo mais detalhado a prática pedagógica dos professores e o cotidiano de cada um dos projetos sociais estudados.

2.6.2 Categorização dos dados

Além dos grifos nas entrevistas, buscava escrever ao lado das falas palavras-chave ou frases que representavam o pensamento dos educadores musicais entrevistados, ou ao que se referiam, a exemplo, quando se tratava de um relato sobre sua formação, escrevia *Formação do Educador* para os relatos sobre o tema ou *Respeito ao conhecimento do aluno* para os trechos que tratava do conhecimento prévio dos alunos.

Ao concluir as leituras, grifos e a identificação destas categorias, elaborei duas listas com estruturas de tópicos, oriundas das entrevistas e dos diários de campo, o que Bogdan & Biklen (1994) chamam de “*categorias de codificação*”.

2.6.3 Cruzamento dos dados

De posse dessas análises e após outras leituras dos dados procurei encontrar frases ou tópicos em comum quando encontrava outras categorias e subcategorias. Daí, realizei um cruzamento entre as duas listas. Foi muito comum encontrar tópicos semelhantes entre as entrevistas e o diário de campo. Uma terceira lista de tópicos foi elaborada, que era o resultado do cruzamento dos dados.

2.6.4 Elaboração do Sumário

Do processo de cruzamento dos dados emergiu gradualmente a estrutura de tópicos rumo à construção do sumário que começava a se desenhar para nortear a escrita dessa dissertação. É evidente que a lista de categorias não surgem apenas dos dados coletados. Sobre isso, Bogdan & Biklen (1994) afirma que há perspectivas que os pesquisadores consideram importantes para codificar, sob a influência de valores sociais e maneiras próprias de dar sentido ao mundo.

O momento inicial do percurso metodológico tem um ponto de partida com definições e pressupostos teórico-metodológicos bem definidos, mas, ao longo do processo, a proposta inicial vai sendo enriquecida e tomando outras direções. Na análise dos dados, em que foi necessário cuidado, surgia entusiasmo com aquilo que emergia dos relatos dos professores, dos diários de campo, dos encontros semanais com minha orientadora, com as novas leituras e por fim com a elaboração do sumário, arcabouço dessa dissertação.

2.7 ESCRITA DA DISSERTAÇÃO

A escrita deste trabalho se iniciou a partir do sumário previamente construído de onde dei início pela escrita dos pressupostos metodológicos. Descrevê-los era o mais recomendável, tendo em vista, os acontecimentos estarem frescos em minha memória.

É importante ressaltar que, ao longo do mestrado, leitura de artigos, livros, participação em congressos, produções nas disciplinas, troca de saberes com os colegas nos corredores, publicações e reflexões conjuntas durante as orientações também serviram de base para a fase inicial da escrita desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - OS SABERES DOCENTES NOS PROJETOS SOCIAIS

Neste capítulo, trago uma elucidação mais próxima possível dos sujeitos de pesquisa. Dar voz aos dados e ao que deles emergiu foi importante para o desenho desse trabalho. Procurei abordar a formação dos educadores musicais pesquisados e a atuação deles nos seus respectivos projetos sociais, tendo como fio condutor os saberes docentes construídos ao longo de suas trajetórias e o modo como eles os utilizam em suas práticas pedagógicas nesses contextos.

O capítulo está dividido em três partes, a saber, a do professor André, professor Jorge e professor Rafael. Cada parte está traz aspectos sobre a trajetória profissional dos docentes e dados sobre a *Atuação* nos respectivos projetos sociais. Em seguida, elucidamos dois eixos centrais, os quais emergiram dos dados. O primeiro eixo trata-se dos *Saberes Pedagógicos-Musicais*, com um mergulho na *Metodologia de ensino* do educador musical, o modo como ele conduz sua aula, os conteúdos abordados e as atividades pedagógicas. Em seguida ao *Processo X Resultado*, expondo o modo como os educadores musicais compreendem o processo e resultado no ensino de música incluindo aí seus objetivos pedagógico-musicais, quais as práticas mais recorrentes na sua atuação e como isso reflete no resultado musical dos alunos. Em terceiro lugar à *Postura pedagógico-musical* diante dos conhecimentos prévios do aluno e por fim a *Autonomia do Educador Musical*, trazendo o modo como este educador construiu sua autonomia e como faz uso dela no projeto social em que atua.

No segundo eixo encontram-se os Saberes Psicossociais, referentes ao modo como os educadores musicais interagem com seus alunos, com a instituição, com as comunidades e a maneira como lidavam com as questões afetivas dos alunos. Por fim, trago ao leitor o que motiva os educadores musicais pesquisados a atuarem nos respectivos projetos sociais.

3.1 PROFESSOR ANDRÉ NO ESPAÇO CULTURAL PIERRE VERGER

O Professor André na época em que foram coletados os dados desta pesquisa tinha 39 anos de idade. Iniciou seu curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal da Bahia em 1999, concluindo em 2005. Sua trajetória musical começou na infância, beirando a adolescência por vontade própria. Segundo ele:

A música na minha vida começa com a musica que tá na massa, que toca, apesar de que em 1980 você tinha uma variedade de coisas nas rádios, então era bem diferente do formato que se estabeleceu em 90. Então tudo era muito difícil eu tinha uma vontade de aprender as coisas, tive uma aula com um professor de violão que depois por um motivo de um trabalho ele não pode me dar aula e ficamos nessa “uma” aula e aí eu comprei um livro de violão que fui aprendendo sozinho ali (CE, p. 19).

Foi dentro de um universo autodidata, inicialmente, que André construiu parte de seu conhecimento musical, vendo outros colegas tocando, buscando meios de ouvir e aprender sozinho. Ele afirma que “ia pegando tudo de ouvido [...] tendo experiências de ouvir os sons, olha como o instrumento tal, dentro dessa gravação se comporta” (CE, p. 19). Na década de 90, André ingressa no Colégio Estadual Deputado Manuel Novaes, onde havia aulas de música. Sobre isso ele disse:

Fiz um teste que era uma escola técnica então você passava por um processo de seleção me lembro de um fato interessante que foi uma peça de Bach que eu tinha tirado de ouvido. E o pessoal ficou como você...? se você não lê? Eu disse não, foi o ouvido [...] a minha relação, que sempre foi meu professor, foi ouvir o que tava tocando (CE, p. 19).

Posteriormente ao ensino médio, ele ingressou na Universidade, levando sua bagagem musical possibilitando a ampliação do seu repertório e de “conhecer outros universos” (CE, p. 19). A respeito da influencia da sua formação musical inicial na sua vida profissional André afirmou, “minha formação ela vai assim [...] eu tive muito autonomia aprendi muitas coisas por meios próprios o que facilita muito minha vida na sala de aula hoje como professor” (CE, p. 19).

O seu contato com a Educação Musical em comunidades veio por meio da própria Universidade através de um trabalho realizado na disciplina Iniciação Musical sobre educação musical escolar e não escolar. Neste período foi realizado um Seminário na Universidade em que um dos palestrantes era integrante do Projeto Axé⁸. André ouviu a experiência daquele palestrante sobre música em comunidades e, segundo ele, “Eu pirei naquela ideia, eu me vi ali dentro naquele modelo [...] assim que eu vi como eles ensinavam musica ali naquele lugar eu disse, eu quero conhecer esse espaço” (CE, p. 20). Um dos objetivos do trabalho da disciplina sobre Educação Musical em comunidades era que os graduandos observassem aulas nos contextos. André aproveitou o ensejo e se dirigiu ao Projeto Axé, onde, vivenciou suas primeiras experiências de educação musical em comunidades. Segundo ele, “foi a minha paixão trabalhar com projetos, trabalhar nessa linha de Educação Musical” (CE, p. 20).

Sobre sua formação acadêmica, André declarou seus conhecimentos, experiências e as práticas pedagógico-musicais vivenciadas na Licenciatura. Quando questionado sobre quais os conhecimentos vivenciados nas disciplinas Iniciação Musical I, II e Prática de Ensino⁹ do curso de Licenciatura ele utilizava no projeto social André afirmou:

Muita coisa, muita coisa [...] O encontro com a teoria, com Willems, com Dalcroze, com Suzuki. É um diálogo a mais e aí você se vê nesse espaço. Você percebe algumas lacunas nas suas práticas de educação e aí você vai dialogando muito com isso [...] Qual conhecimento que eu poderia destacar entre os muitos que aprendi? O pensamento da Educação Musical [...] os pensadores as coisas que eles levantavam sobre a importância do movimento corporal, a ideia da audição ativa, do respeito a cultura local e aí eu trago o pensamento de Swanwick que respeita o diálogo entre as pessoas, o lugar onde você tá, o significado (CE, p. 24).

⁸ O Projeto Axé é uma ONG de Salvador que desenvolve atividades arteducativas com crianças e adolescentes em situação existencial de extrema pobreza, privilegiando os que vivem nas ruas. Fonte: <https://www.facebook.com/pages/ProjetoAxeSalvador/504569816247201?id=504569816247201&sk=info>. Acesso em: 09/12/2013.

⁹ Atualmente, com as mudanças do novo currículo do curso de Licenciatura da UFBA, a disciplina Iniciação Musical I passou a ser intitulada como Fundamentos da Educação Musical I e II; a disciplina Iniciação Musical II em Metodologia da Educação Musical I e II; a disciplina de Prática do Ensino que antes era obrigatória por um ano, foi diluída nas disciplinas de estágio supervisionado, com obrigatoriedade, de acordo com o MEC, de 400 horas de estágio em sala de aula.

É preciso ressaltar a preocupação dele em conectar os conhecimentos da sua formação acadêmica à sua experiência no projeto social. Para Tardif (2010), os saberes também se integram à prática docente por meio da formação (inicial ou continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas na Universidade. É possível perceber esta conexão quando André acrescenta sobre o que ele trazia da disciplina de Apreciação Musical:

Eu trouxe como pesquisar! [...] Aquele olhar da matéria de alguma forma me ajudou a perceber como ouvir um gênero que eu não conhecia e andar mais rápido para identificar elementos, em como a melodia se desenvolve, os instrumentos... [...] Consegui enxergar um pouco daquele universo (CE, p. 25).

Além das disciplinas cursadas na Escola de Música da UFBA, André também relatou os conhecimentos vivenciados nas disciplinas de Educação como Didática “ai entra o Paulo Freire, da ideia de ser um Professor que permite que o outro cresça [...] tem toda a questão do construtivismo, essas teorias da educação que permeiam o pensamento da gente” (CE, p. 25). E no que concerne à disciplina Estética, ligada à área da filosofia da arte ele diz; “Estética pra mim foi “total”! a gente discutiu muito a questão da arte, o papel da arte, [...] então eu não abro... a estética mexe com o meu olhar sobre o meu trabalho” (CE, p. 26).

Sem dúvida a trajetória de André na Universidade, proporcionou a construção do corpo de saberes disciplinares. No entanto, estes saberes foram conectados a outros saberes, entre eles os experienciais e pessoais. André afirmou que “A Universidade te ensina a navegar”, ou seja, o caminho vai sendo traçado no cotidiano do docente.

O contato de André com o Espaço Cultural Pierre Verger, se deu por meio da disciplina Prática de Ensino em 2002, quando realizou o seu estágio dentro da Fundação que ainda não possuía o projeto, denominado pela Fundação como Espaço Cultural. A respeito de sua inserção na Fundação André expôs:

Eu fiz um estagio de oficina de criação musical com a temática da musica nordestina. A gente ficou um ano aqui depois teve banca, todo aquele

processo e ai pronto acabei ficando também e ai foi quando a fundação ganhou essa posição de Espaço Cultural e ai outras oficinas foram se estabelecendo mas até então no meu estagio só tinha... era uma casa eu dava aula ali em baixo [...] e ai pronto fiquei, tô até hoje, 10 anos de experiência com um trabalho em comunidades (CE, p. 21).

Inicialmente, após a conclusão do estágio, André ministrava aulas de violão no Espaço Cultural. Todos os anos, desde a criação do projeto, a equipe pedagógica buscou promover apresentações e eventos encerrando o ano, foi quando em 2007 surgiu a ideia do espetáculo Samba dos Engenhos, “a gente teve a ideia de colocar um samba de roda e ai era um grupo cantando, foi ai que surgiu o coral” (CE, p. 23).

Desde então, André, vem realizando o trabalho com Educação Musical no local por meio do Canto Coral, exercendo suas atividades remuneradas. Durante esta pesquisa, as conversas informais com o professor, nos corredores, ou ao fim das aulas, revelaram detalhes de sua trajetória profissional e a sua identificação pela prática coral.

Diante da trajetória profissional de André foi possível perceber como a sua gama de conhecimentos e experiências se constituíram enquanto saber. O modo como sua inserção dentro do projeto ocorreu, também revela a maneira como sua vida profissional foi sendo tecida. Sobre suas experiências profissionais além do Espaço Cultural, ele afirma:

Eu tive muita experiência assim nas diversas situações com seres humanos [...] No presídio, o trabalho de coral que gerava atividades ligadas a percepção, desenvolvimento musical e humano [...] trabalhei 4 anos no projeto chamado Caravana da Musica que a gente viajava pras comunidades no Brasil inteiro e dava formação aos professores de escola regular do município a como usarem o mecanismo da musica nas suas aulas e ai esse percurso na cidade a gente dava aula também aos meninos também né? Eu tive experiência com eles também, eu dei aula dentro da aldeia, as aldeias bem de lá do Mato Grosso (CE, p. 21).

Diante disso, podemos destacar dentro da trajetória profissional de André, o corpo de saberes foram construídos por meio da academia, das vivências pessoais e profissionais e na

sua imersão no projeto. Adiante veremos o modo como ele conecta seus saberes às suas práticas pedagógicas, por meio de sua atuação no Espaço Cultural.

3.1.1 Atuação

O Professor André atua no Espaço Cultural há 10 anos, exercendo atividade na condição remunerada – hora/aula. A cerca de seis, trabalha no local com o Coral que é formado por jovens e adultos com faixa etária entre 12 e 55 anos, com cerca de 18 integrantes¹⁰, em média 13 mulheres e seis homens. O coral tem como um dos objetivos oportunizar o exercício da voz e do corpo, cantando canções de um cenário musical variado, aliados a cultura local, ponto de partida para os diversos gêneros musicais aos quais são levados a experimentar.¹¹ Segundo o professor, um dos objetivos dele no coro era buscar alternativas as quais os jovens pudessem se identificar e ampliar o universo musical deles atrelado ao desenvolvimento do lado humano.

A chegada dos integrantes ao coral se dava, muitas vezes, por demanda espontânea. Segundo o professor o aluno “vem com colegas” e daí ele encaminha para fazer a matrícula. O coral ensaiava em uma sala de música com ar condicionado, cadeiras, violões, instrumentos de percussão, um armário, uma caixa amplificadora, piano elétrico e decorada com fotos de povos africanos.

3.1.1.1 Saberes Pedagógico-musicais

3.1.1.1.1 Metodologia de ensino

Na maioria das vezes, o professor André chegava mais cedo do que o horário previsto da aula, arrumava a sala, ligava o teclado e aguardava a chegada dos alunos.

¹⁰ Número de coristas durante o período da coleta de dados.

¹¹ Site: <http://www.pierreverger.org/fpv/index.php/br/espaco-cultural-comunitario/oficinas/canto-coral>. Acesso em 22/10/2013

Geralmente iniciava os ensaios, com os alunos de pé em círculo, conduzindo exercícios de, alongamento dos ombros, braços, pescoço, girando a cabeça, mexendo o quadril, realizando atividade em duplas. Um aluno de frente para o outro girando a cabeça e massageando a bochecha do outro. André sempre pedia cuidado no alongamento, para que todos realizassem sem pressa e com cautela para não causar lesões. Pedia aos alunos para espreguiçarem e soltarem o corpo, conduzindo exercícios de articulação, levando a língua até o céu da boca, massageando as bochechas e simulando mastigação. Também conduzia exercícios de respiração com inspiração e expiração pedindo que todos soltassem o ar com SSSS na expiração, primeiro ele mostrava como fazer e os alunos faziam.

Era comum, no segundo momento dos ensaios, André sentar-se ao piano e pedir que os alunos ficassem de frente para ele, em formato de semicírculo dando início ao aquecimento vocal com vibração de lábios subindo do 1º ao 5º grau de uma escala diatônica, ascendente e descendente, subindo e descendo a tonalidade, geralmente utilizava o exercício de *boca chiusa* nos graus 1,2,3,2,1 de cada tonalidade, sempre explicando para os alunos o significado da *boca chiusa* e de como o exercício funciona.

Em seguida, alguns vocalizes com vogais no grau da escala maior diatônica 1º, 2º, 3º, 2º, 1º, às vezes partindo do lá maior, começando com lá 2, ou dó maior começando com o dó 3 chegando no máximo ao dó 4. Aliado a estes exercícios, ele trabalhava com a sílaba Tru, tanto em *legato* como *staccato* utilizando a língua. Também era muito comum vocalizes com nomes de bairros de Salvador – Paralela, Amaralina, Piatã, Pituba, Itapuã, utilizando a seguinte sequência duas vezes: graus 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 4º, 3º, 2º, 1º da escala diatônica maior subindo e descendo a tonalidade. Em cada grau era alocada uma sílaba dos nomes dos bairros.

Achei este recurso interessante, pois faz parte do contexto dos alunos, já que se trata de bairros da cidade e, ao mesmo tempo, trabalha elementos de articulação como vogais e

consoantes e é de fácil memorização. Além deste recurso, ele encerrava este momento fazendo vocalizes com trechos das canções, repertório do Musical ou das apresentações próximas. Nota-se, aqui, a preocupação do professor com a técnica vocal e ao mesmo tempo com a integração do coro ao espetáculo.

Além disso, André corrigia a postura de cada um e sempre pedia que os alunos relaxassem a mandíbula para que a emissão sonora fosse melhor e não causasse danos à laringe. Em alguns momentos, ele pedia que cada aluno fizesse o exercício sozinho e quando surgia alguma dificuldade cantava próximo ao aluno, repetia a nota, ou o acorde no piano, pedindo que o aluno ouvisse a nota com bastante atenção.

Durante os exercícios de técnica vocal, o professor sempre estava ao piano tocando os acordes, os motivos melódicos e direcionando a turma. Algumas vezes, tocava apenas a primeira nota do exercício e pedia que a turma continuasse sozinha, no intuito de perceber a afinação do coro. É possível perceber a preocupação de André com os elementos musicais e a técnica vocal do grupo.

Os conteúdos abordados por André durante o momento do ensaio nos remetem aos conhecimentos da área de regência, técnica vocal e fisiologia da voz. Este fato nos transporta ao que Tardif (2010), nomeia de saberes disciplinares, ou seja, aqueles que são específicos da área e provavelmente, foram vivenciados por André na Universidade.

Geralmente, André promovia uma dinâmica de integração na turma. Esta dinâmica acontecia entre o momento de alongamento do corpo e os exercícios de técnica vocal. Nesta dinâmica, ele utilizava elementos musicais como pulsação e andamento. A dinâmica era intitulada como Passa-palma. Com todos em círculo, os participantes tinham que bater palma olhando e direcionando as mãos para alguém e assim sucessivamente. Logo depois, cada um deveria bater o pé e depois a palma, quem recebia pé-palma deveria passar com palma-pé. O

professor estipulava uma pulsação e os alunos deveriam bater palma e o pé dentro do pulso. À medida que, ia aumentando a velocidade, cada um teria que ter mais atenção para passar a palma e bater o pé, ou, vice-versa. Chegava um ponto em que o andamento estava bem acelerado e era bastante divertido, todos riam. Percebi que esta dinâmica fazia com que cada aluno olhasse para o outro e tivesse atenção para com o outro, além de possibilitar a integração do grupo.

Após este momento inicial da aula, que durava em média 35 minutos, André dava início ao ensaio do repertório. Como a turma não lê partitura, todo o repertório era trabalhado explorando a memória musical por meio da audição, ou seja, o professor tocava no piano as notas do trecho da música a ser ensaiada e cantava junto também. Logo depois pedia que os naipes repetissem juntos e individualmente. Assim, André entregava à turma as letras de algumas canções que seriam trabalhadas durante um determinado período.

Geralmente, o professor começava o ensaio de repertório com o naipe dos baixos e pedia que os alunos ficassem de pé, combinando depois, baixos e tenores, baixos e contraltos, sopranos e contraltos, baixos, tenores e contraltos, e por fim, todos juntos. O professor também passava com os alunos alguns trechos das músicas, utilizando apenas a voz falada, com o objetivo de trabalhar o ritmo das canções. André tocava o piano ou o violão em todo o momento do ensaio. Acompanhava o grupo, tocando as melodias, ouvia, corrigia afinação, frisava os trechos complicados e, às vezes, cantava junto com o naipe ou com algum aluno com dificuldade.

Alguns arranjos eram feitos pelo próprio André, outros eram feitos por outros arranjadores. Destes últimos, o professor utilizava a partitura para se basear na hora do ensaio. Dos seus arranjos, era muito comum que ele tocasse os trechos sem o auxílio de partitura. Notei que até mesmo alguns arranjos de colegas foram adaptados por ele para o coral.

A interpretação das canções era um elemento musical bastante elucidado por André. Ao cantar as músicas, ele sempre pedia ao coral que interpretassem a letra como estivessem “cantando uma história”.

Ao chegar alunos novos, André sempre fazia uma audição destes antes de começar o ensaio. Ele perguntava o nome do aluno, as experiências musicais, se este já cantava ou tocava e pedia que cantasse uma música de sua escolha. Logo após, classificava a voz realizando vocalizes com *boca chiusa* e vibração de lábios indo do 1º ao 5º graus da escala diatônica maior, ascendente e descendentemente. Logo após esta avaliação e classificação, o professor encaminhava o aluno novo ao naipe correspondente a voz.

Ao terminar o ensaio do repertório do dia, era muito comum André encerrar cantando uma música mais antiga do coral. Mesmo aos novos, André pedia que ouvissem os veteranos cantando e tentassem cantar os trechos que se repetiam, como o refrão das letras. Algumas vezes, nos momentos finais da música ele propunha ao grupo um acompanhamento com percussão corporal de todos, com palmas, batendo nas coxas, no peito e marcação com os pés.

Nota-se que são atividades pedagógico-musicais muito importantes no momento em que o educador musical não dispõe de instrumentos, além de desvelar aspectos da formação de André, levando para a sala de aula conteúdos de práticas pedagógico-musicais vistos na sua formação acadêmica, ou seja, saberes disciplinares, Tardif (2010).

Durante a realização desta pesquisa, houve alguns momentos cruciais de preparação do repertório. Entre eles a montagem do Musical “Eu sou o blues”, produzido em 2012 e o “Baile de Carnaval” em 2013, com marchinhas de carnaval de rua e a apresentação do “Dia das Mães” em maio de 2013. Paralelo a isso, outras músicas também eram ensaiadas pelo coral.

Para o Musical “Eu sou o blues” como o próprio nome já diz, foram utilizados Blues, Negro Spirituals, Cantos de Trabalho dos Negros escravizados no sul dos Estados Unidos e músicas brasileiras arranjadas em blues. Para este Musical o professor utilizou filmes, gravações de áudio e vídeos, no intuito de mergulhar a turma naquele universo cultural. A apreciação do gênero foi o fio condutor inicial para a construção das bases do Musical. Sobre os conhecimentos vivenciados na disciplina de Apreciação Musical na universidade e utilização no coral, André afirma que o Blues “era um universo que eu não tinha, então a apreciação musical, aquele olhar da matéria, de alguma forma me ajudou a perceber a como ouvir um gênero que eu não conhecia” (CE, 2013, p. 25).

Quando me inseri neste projeto social para dar início às observações do professor, a produção deste espetáculo já estava encaminhada, sendo possível acompanhar o processo apenas do meio para o final.

Para o musical foram utilizadas canções do próprio André, canções tradicionais do congo, bem como de; John Lee Hocker, Big Bill Broonzy, Adoniran Barbosa, Cazuza/Frejat, Renato Russo, Billy Foster, Elmore James, entre outros. O espetáculo foi realizado no Teatro Vila Velha em novembro de 2013. A produção contou com figurino, iluminação, alunos das oficinas e teatro, dança e música. Uma prévia foi montada no encerramento do Encontro da ABET, no pátio da Escola de Música da UFBA.

Para o “Baile de Carnaval”, foram utilizadas 21 marchinhas tradicionais do carnaval de rua baiano, pernambucano e carioca. O professor distribuiu as letras e deu início à construção deste espetáculo com apreciação das marchinhas, algumas em gravação original, retiradas da internet. Utilizando um notebook e uma caixa amplificadora, todos realizaram a apreciação de cada música em sala. Esse processo durou cerca de três ensaios. Primeiro definia a tonalidade mais confortável para o grupo, logo depois ia cantando cada estrofe e

repetindo com a turma. Havia no grupo, algumas alunas acima de 40 anos que conheciam boa parte das marchinhas antigas, assim, ela ajudavam também os colegas no aprendizado das músicas. Antes de cantar as canções, André sempre perguntava se alguém conhecia o compositor e falava um pouco sobre elas, a história da canção e do local de origem.

Além disso, André pedia que cada aluno sugerisse uma música que geralmente se canta em carnaval de rua, ou que poderiam ser utilizadas no espetáculo. A turma sugeriu várias músicas, algumas delas foram eleitas por todo o grupo. Até mesmo algumas que foram sugeridas pelo professor foram trocadas por músicas indicadas pelos alunos. Nota-se que o repertório foi construído por meio de uma negociação saudável entre o professor e a turma.

Para este espetáculo foram trabalhadas canções de compositores como: Timbalada, Zé Keti, Moraes Moreira, Orlando Silva, Noel Rosa, Armandinho, Caetano Veloso, Olodum e Claudia Leite. O espetáculo contou com a participação dos alunos das oficinas de teatro e violão. Foi realizado no pátio do Espaço Cultural e contou com a presença de pais, alunos, professores, amigos e pessoas da comunidade, que no final foram convidados a dançarem no palco.

Além do repertório para os espetáculos, algumas músicas foram preparadas pelo professor. Estas canções eram de autores como, Gilberto Gil, Carlinhos Brow e cantos tradicionais africanos. As duas primeiras foram apresentadas na confraternização de Dia das Mães.

Portanto, nota-se na atuação de André, a integração de três tipos de saberes abordados por Tardif (2010). Os disciplinares, no momento em que ele trabalha conteúdos específicos aprendidos no curso de Licenciatura em Música. Os saberes curriculares que emergem quando promove montagens de espetáculos musicais coerentes com a filosofia do Espaço Cultural, ao reviver a cultura africana e, por fim, os saberes da experiência com a integração das artes, que

segundo o professor, é oriundo da sua vivência com outras linguagens artísticas fora da Universidade.

3.1.1.1.2 Processo X Resultado

Durante a preparação dos espetáculos mencionados acima, um aspecto da prática pedagógico-musical do professor que me chamou a atenção foi atuar, também, sob a ótica da Transdisciplinaridade, não só dialogando com outras linguagens artísticas presentes no projeto, como também construindo um novo conhecimento. Assim, “A transdisciplinaridade trata-se do resultado natural da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade; é o reconhecimento da interdependência entre todos os aspectos da realidade” (SOUZA, 2002, p. 19).

É evidente que pensar num espetáculo como um Musical já nos leva a compreensão das linguagens artísticas envolvidas num trabalho como esse, sendo necessária a presença da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Ao propor este tipo de trabalho, o professor André já nos revela um aspecto da sua concepção do ensino de música. Segundo ele:

Não dá pra você fazer música só com música, porque em algum momento, o teatro vai tá ali, a questão do visual, do espaço também conta. Eu acho que as artes não deveriam andar tão separadas assim. Elas precisam andar juntas mesmo, a gente precisa do movimento corporal, então a dança tá ali também junto, acho que é importante (CE, 2013, p. 27).

A preocupação de André com a integração das Artes foi percebida não só em seus relatos como também em suas práticas no Espaço Cultural. Ao pensar no Musical “Eu sou o blues” ou até mesmo no Espetáculo “Baile de Carnaval”, a professora de teatro foi logo contactada por ele, e foi planejado pelos dois, o enredo, que seria fio condutor do espetáculo, a sequência das cenas, o texto e a participação da turma de teatro junto com o coral.

Foi possível perceber que, na construção dos espetáculos, os alunos também interferiam no processo. Os professores estabeleciam uma espécie de diálogo com as turmas. Discutiam juntos sobre o figurino, iluminação, posição no palco, movimentos do coral na cena e sugestões de ambas as partes. Em um dos ensaios do Musical “Eu sou o blues”, realizados no pátio do Espaço Cultural, André interrompia em alguns momentos, voltava a cena, passava o texto com o coro, dialogava com os alunos e ia construindo as ideias junto com o grupo. Além do coral, alunos das oficinas de violão sempre estavam presentes auxiliando na banda que acompanhava os espetáculos.

Tratando de suas experiências profissionais e suas disciplinas optativas cursadas no seu curso de licenciatura, o professor afirma como elas auxiliaram na sua forma de aproximar-se do teatro e da dança André afirmou:

Eu fui aprendendo com outros profissionais. Então eu acho que minhas matérias foram feitas assim [...] eu tive aulas com professores de teatro interferindo ali no meu processo, e aí esses professores de teatro a gente vai aprendendo com eles, professores de dança. Trabalhei no projeto Caravana da Música [...] pra mim foi uma escola, foi uma universidade porque eu viajava com professores de musica e professores de dança então durante 4 anos da minha vida eu trabalhei com professores fazendo dança junto comigo [...] é quase uma segunda faculdade (CE, 2013, p. 27).

No que concerne à sua experiência com a Caravana da Música sendo levada para o coral, André enfatizou:

Eu trago muitas dessas experiências para o trabalho de coral. Vamo movimentar, vamo mexer, vamo pensar como é que a gente tá no palco, como entra? A gente entra de qualquer jeito como se a gente tivesse entrando no quarto de nossa casa? Não. Tem que ter um respeito pelo espaço, o corpo da gente tá falando o tempo inteiro. Essas informações me ajudam a ajudar os meninos também. [...] Isso eu não trouxe da universidade (CE, 2013, p. 27).

A preocupação de André em dialogar algumas produções do coral com o teatro e a dança, enriquecia o trabalho, não só pelos resultados, como também, pelo desenvolvimento

artístico e humano dos alunos e de todos os envolvidos no processo. Além disso, revelou a capacidade de André em trabalhar em grupo, com outros profissionais da Arte, como a professora de Teatro, o professor de Dança, a professora de Artes Visuais e o professor de violão. Para Oliveira (2003), a capacidade de trabalho interdisciplinar e as habilidades de negociação administrativa e pedagógica podem interferir consideravelmente para o sucesso do profissional em um projeto social.

Assim, percebi que a escolha e o ensaio do repertório estavam direcionados a apresentações e espetáculos elaborados por André e pelo corpo docente do Espaço Cultural. Ou seja, o coral não ensaiava sem um objetivo. Pois André tinha o intuito de fazer com que os alunos mostrassem o resultado do trabalho em um determinado período. No entanto, isso não fez do coral um grupo que vislumbrasse apenas o resultado, mas pelo contrário, para André, as apresentações representavam um estímulo para a turma e, o processo de preparação do repertório, os ensaios e os conteúdos musicais elucidados em sala contribuíam para o desenvolvimento musical e humano dos alunos.

Sobre a ideia de processo e resultado na atuação André colocou que:

Muitas vezes a visão da periferia é uma visão utilitarista também, pelo fato das necessidades então os pais: “suspendem a aula de violão, pra que violão?”. “Tem que fazer uma coisa que vai dar dinheiro, fazer um trabalho”. Então a gente enfrenta muito essa coisa e ai se esquece um pouco da importância de coisas que apesar de não ser tão imediatas a vista dos resultados elas mexem com a cabeça da gente elas fazem a gente perceber o mundo de forma diferente, traz a capacidade de sonho (CE, 2013, p. 22).

André revela que, na sua concepção, as conquistas com o trabalho ali na comunidade são em longo prazo, mas que segundo ele “mexem” com os indivíduos que estão imersos no processo. As apresentações e amostras públicas também são modos dos alunos exporem para a comunidade, para os amigos e a família, o desenvolvimento musical e pessoal de cada um.

3.1.1.1.3 Postura Pedagógico-musical

Um dos aspectos importantes que emergiu da atuação pedagógica do professor foi o modo como ele respeitava o conhecimento prévio e as subjetividades de seus alunos. A começar pela chegada dos novatos ao coral, quando lhes pedia que cantasse uma música de livre escolha. Isso deixava o aluno a vontade em um momento que é novo para ele, estar em um grupo diferente, em meio a tantas pessoas, sem impor que ele cantasse música A ou B, de modo que o aluno percebesse que ali era um espaço de trocas. Assim, André podia captar qual o universo musical que aquele aluno levava para o grupo, realizando uma avaliação diagnóstica do que o aluno “geralmente” ouvia e/ou gostava.

Outro aspecto da atuação do professor que revelou a sua sensibilidade para com os alunos estava na escolha do repertório que seria trabalhado para as produções do coral. Essa escolha estava sempre passível de negociação entre professor e alunos, pedindo que os alunos sugerissem outras músicas. Muitas vezes, na montagem das cenas, André deixava claro que aquele momento também era de experimentação e passível de sugestões dos integrantes do coral.

Aliado ao respeito do conhecimento prévio do aluno, havia a preocupação em expandir este conhecimento. A exemplo, do “Baile de Carnaval” que foi planejado em meados do carnaval de 2013. Durante as aulas me chamou a atenção o fato de André partir do tema “Carnaval” para chegar em marchinhas antigas do repertório tradicional do carnaval do meados do século XX. Músicas que alguns alunos não conheciam e talvez nem fossem tão importantes a eles se não fossem contextualizadas. As músicas de carnaval de rua que os alunos sugeriam em sala foram aliadas à expansão do conhecimento prévio do aluno, assim, o repertório foi construído na parceria entre o professor e seu grupo. Sem dúvida, a atuação nos

projetos sociais também requer abertura mental para aceitação do gosto musical dos alunos e dos professores, Oliveira (2003).

Quando se refere à bagagem cultural do aluno André diz que é importante “valorizar a realidade porque ali tem muita coisa bacana. Despir um pouco o conhecimento técnico, desse olhar muito da exigência formal e tentar ser mais aberto a essa realidade” (CE, 2013, p. 28).

Esta afirmação aliada ao modo de agir em sala de aula, mostrou o respeito de André em contemplar o celeiro cultural de seus alunos. Em seus relatos, o professor revelou aspectos de sua postura diante da bagagem cultural dos alunos:

O que esse jovem tem aqui nesse espaço? O que ele traz? Eu não olho assim, “eu tenho a chave da música e você não...” vamos trocar, vamos ver o que vocês trazem e a partir daí vamos construir coisas. Eu acho que os resultados da minha prática foram verificados ai, quando eu comecei a ser mais sensível aos alunos (CE, 2013, p. 24).

Esse diálogo também proporciona trocas de saberes entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, o que contribui ativamente na eterna “(re) construção” dos saberes docentes.

Os conhecimentos prévios que os alunos levam para sala de aula também estão intimamente ligados às suas subjetividades. Estes indivíduos também são constituídos de sentimentos, visões de mundo, preferências e objetivos de vida. De algum modo, recai sobre o educador musical a tarefa de, também, contemplar estas questões. André revela que atuar ali é:

Sempre enxergar o mínimo como máximo. Às vezes aquela coisinha que parece insignificante é ela a importância para uma transformação maior depois, então acho que tá sempre incentivando o aluno, sempre estimulando ele a querer mais, o esforço dele ali, porque as vezes o que você acha que foi insignificante pra ele foi um esforço muito grande (CE, 2013, p. 28).

André está frequentemente utilizando as palavras “incentivar” e “estimular”, o que nos revela a sua postura de professor para com os alunos. Esta contempla o estudante por meio de

uma atividade, escolha do repertório, diálogo, abertura para uma opinião, nas construções coletivas, ou seja, dar voz ao aluno e àquilo que ele traz.

Por fim, atrelado ao conhecimento prévio e as subjetividades dos alunos, estão as questões que envolvem a autonomia deles. Nota-se, nos relatos de André sua atenção para com a autonomia do aluno em sala de aula e discorre sobre os limites da liberdade do outro, sobre como o aluno pode ampliar e desenvolver sua autonomia. Sobre isso ele diz:

É um trabalho árduo porque o aluno às vezes não está acostumado a falar, a se posicionar, a criticar. Acha que o professor vai se chatear. Quando eles percebem que eles podem se posicionar as vezes eu preciso frear no sentido do respeito né? Alguns pensam que “não, eu posso me posicionar então não vou respeitar mais ninguém”. Então às vezes, a gente precisa tá dialogando nesse aspecto também, mas sempre permitindo que o aluno se posicione (CE, 2013, p. 25).

É possível perceber que a afirmação de André vem de algum modo, corresponder às suas vivências durante a formação acadêmica, pautadas no pensamento de Paulo Freire, no que concerne, ao espaço do aluno, à sua autonomia para se desenvolver, a se posicionar e ser crítico. André, também revela que o educador musical tem um papel importante na construção dessa autonomia em sala de aula, sobretudo, para não interferir negativamente no universo da coletividade. Em algumas aulas observadas enquanto alguns alunos tinham conversas paralelas e dispersão, André, com muita calma, conversava com a turma de um modo muito natural e espontâneo, pedia concentração, sem causar constrangimento.

3.1.1.1.4 Autonomia do Educador Musical

A ideia de “autonomia” perpassa pela formação de André, como já foi dito. Durante sua trajetória houve momentos em que por meio de sua autonomia, aprendeu muitas coisas, o que hoje, contribui para sua atuação como educador musical. Segundo ele:

Eu aprendi a construir pensamento e aprendizagem. Também descobri como fazer uma determinada coisa sem necessariamente a ajuda de uma pessoa,

que muitas vezes encurta o caminho, mas as vezes também paralisa o seu pensamento porque você fica sempre acostumado a tocar uma musica porque o professor passou e eu não tinha isso não [...] eu ia em busca dessas coisas dessa forma (CE, 2013, p. 19).

André revela então aspectos do modo como ele construiu sua autonomia profissional. Foi possível perceber a versatilidade dele com os instrumentos musicais, entre eles o piano e o violão, utilizados para acompanhar, ensaiar os naipes e fazer os vocalizes com o coral. Até mesmo com os instrumentos de percussão, muitas vezes, usados por ele à frente do coral para marcar o pulso ou realizar um acompanhamento rítmico.

André também compunha, construía arranjos para o coro e tinha facilidade em transpor no piano e no violão. Além disso, em dias de apresentações, ele se prontificava a ajudar na montagem dos instrumentos e na equalização do som. Em alguns ensaios gerais no pátio, ele acompanhava o coral ao piano, às vezes levantava e ia com o violão próximo aos alunos e em outros momentos utilizava a guitarra. Embora, houvesse reuniões pedagógicas com a coordenação, André gozava de autonomia também para planejar e conduzir o seu trabalho em sala de aula.

Ao falar sobre suas buscas pessoais diante das necessidades do dia-a-dia na profissão, André afirma:

A Universidade não me trouxe também o acesso a tecnologia. Acho que isso foi uma coisa que ficou devendo em meio a tanto desenvolvimento tecnológico. Eu tive que aprender *Finale*, a escrever meus programas por conta própria de uma forma muito dura assim, porque você não tem nada sistematizado, orientado. Os poucos livros têm algumas traduções em português a maioria em outros idiomas. Questão de relação com áudio tecnologia montagem de som são coisas que você vai precisar usar na pratica de seu trabalho, não quero nem entrar na questão que a universidade trabalha com o pensamento reflexivo. Isso é muito importante e eu reconheço a importância dessa abordagem, mas você também precisa ser instrumentalizado pra chegar no mercado de trabalho. Porque o professor quando entra numa escola ele vira técnico de som, ele vira professor de teatro, ele vira um monte de coisas (CE, 2013, p. 27).

André alega que sentiu a falta destes conhecimentos na sua formação acadêmica. No entanto, reconhece contribuições importantes da Universidade e mostra que construiu autonomia diante das demandas postas.

3.1.2.1 Saberes Psicossociais

3.1.2.1.1 Interações

3.1.2.1.1.1 Alunos

A maior parte das Interações percebidas entre André e os alunos ocorreram dentro da sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais. Era sempre muito comunicativo e espontâneo com os alunos. Durante os ensaios, parava em momentos necessários, dava sugestões, orientações e conversava com o grupo.

Ao decorrer das aulas, quando os alunos demonstravam dificuldades em executar os exercícios de técnica vocal, André mostrava aos alunos como fazer, se aproximava do aluno, tocava nos ombros, nos braços, nas mãos, mostrava os músculos da respiração até que cada um pudesse compreender a maneira correta de fazer. Tais constatações corroboram Tardif & Lessard (2007), que apresentam a docência como um modo de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto, tendo como caráter fundamental a interação humana, do face a face com o outro.

Em muitos momentos, era comum ver André conversar com algum aluno, pedir informações, dar conselhos ou sugestões sobre algo relacionado à vida tanto no projeto, como fora dele. Sem dúvida, o fato de estar ali há muitos anos e se conhecerem mutuamente facilitava, de modo significativo, as interações entre eles.

Claro que, a cada aluno que chegava era preciso um tempo para que as interações ocorressem de modo mais profundo.

3.1.2.1.1.2 Instituição

Algumas atitudes de André revelaram, também, como acontecia a sua interação com a Instituição. Primeiro por interagir e agregar à sua prática pedagógica alguns princípios filosóficos e educacionais do projeto. Pode ser citada como exemplo a escolha de determinado repertório para o coral, a elaboração de alguns espetáculos, a exemplo do “Eu sou o blues” que abordava o blues, lembrado como um estilo musical de raiz africana. Percebe-se que esse tema, de algum modo, atendia à filosofia do projeto, que está ligada a relação das Artes com a cultura africana e afro-brasileira.

A interação com a Instituição se revelava na participação de André nas reuniões de planejamento pedagógico, “a gente tem reuniões, a gente tem encontros mensais de avaliação, de análise da prática, de pensar no que vamos fazer juntos” (CE, p. 23).

Esta afirmação confirma as minhas observações em loco, no que diz respeito ao trabalho que ele desenvolvia junto com os outros professores do projeto.

3.1.2.1.1.3 Comunidade

A interação de André com a comunidade se revelava na sua fala sobre o papel do Espaço Cultural Pierre Verger na família e na comunidade:

Aqui é como uma família, uma extensão da comunidade [...] Um lugar em que as pessoas entram e saem, participam das aulas. A comunidade tem livre acesso ao projeto e o projeto uma importância muito grande para a comunidade (DC, 2012, p.1).

André tem consciência que a comunidade também estava envolvida com o projeto. Filhos de diversas famílias do local estudavam ali. O projeto é conhecido não só na comunidade como também nos bairros adjacentes. Há professores que moram no bairro. Os espetáculos promovidos pelo Espaço Cultural eram divulgados pelos alunos, além disso, famílias e outros moradores apreciavam as apresentações daquele local. As trocas entre

projeto e comunidade ocorriam de modo natural, assim como o próprio entendimento de comunidade como, compartilhamento natural do dia-a-dia, Bauman (2003).

Foi possível perceber que no dia da apresentação do espetáculo “Baile de Carnaval”, à medida que as cenas aconteciam, o coral ia interagindo com os convidados que assistiam, sendo pais, pessoas da comunidade, professores, funcionários e alunos de outras oficinas. Quando eu menos esperava, o espetáculo se tornou, de fato, um “Baile de Carnaval” com todos dançando, cantando e o professor André, que apenas dava as entradas das músicas para a banda, também “caiu na dança” junto com o grupo gigantesco que se formou ali. Todos estavam fantasiados e foi uma festa muito divertida.

As relações da comunidade e o Espaço e entre André e a comunidade, já são reveladas por si só a partir dos alunos. O trabalho realizado em sala de aula, as apresentações, confraternizações de carnaval, dia das mães, festa junina e as oficinas diversas aproximavam, de modo significativo, as pessoas que vivem nas redondezas. Os alunos também eram como uma ponte desta comunicação entre comunidade e professor.

3.1.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e afetividade

Da prática pedagógico-musical de André no projeto, emergiram diversas questões extramusicais, como a influência da prática coral na autoestima, autoconfiança e afetividade dos alunos. Estas questões estão relacionadas ao modo como a música reflete nos sentimentos. Não é de hoje que alguns estudos comprovam a relação da música com as emoções, por isso, o fazer musical tem tido tantas influências no interior dos indivíduos.

Para Damásio (2004) sentimento é uma percepção de certo estado do corpo, percepção de pensamentos, ou seja, a percepção de um certo modo de pensar. A música nos projetos

sociais, assim como, em outros contextos tem influenciado, de modo significativo, no modo de pensar, de agir e nas preferências das pessoas.

Sobre as questões psicossociais que emergiam na sua atuação, André enfatizou que:

Você abre suas portas pra fazer um trabalho aberto a todo mundo. Você não tá focado com o artístico. Você está focado com o trabalho humano e que é difícil avaliar, mensurar o que houve de crescimento naquele aspecto naquela pessoa ali, porque, “fulano tá ali cantando, ah mais tá desafinado”, tudo bem, mas e aí? Mas e quem não fazia nada daquilo? Quem nunca ia se ver naquela posição ali? Quem aprendeu a falar e se posicionar subindo nas apresentações de trabalho com musica no palco como temos depoimentos de alunos e alunos daqui que tinha uma autoestima muito lá em baixo e ai diante do trabalho, elas foram se valorizando mais (CE, 2013, p. 23).

Nota-se em seu relato a influência da música na autoestima e autoconfiança de alguns alunos, ao subirem no palco, ao cantarem, ao se sentirem valorizados por estarem ali, pela oportunidade de serem vistos e percebidos em meio a tantos problemas do cotidiano. É possível perceber o quanto a *performance* tem sido importante para a autoestima do individuo.

Sobre o modo como André lidava com isso ele afirmou, “isso não dá pra medir sentado numa cadeira e dizer... Ah não tá cantando bem porque o que tá valendo mais ai é muito mais os aspectos interior e humano das pessoas do que qualquer outra coisa” (CE, 2013, p. 23).

André completou seu pensamento expondo que “em qualquer classe você encontra pessoas que precisam de coisas que dependem de suas necessidades. Seja lá qual for as carências que as vezes não são dinheiro, mas são também afetivas” (CE, 2013, p. 22).

Embora, André levasse em conta as contribuições da prática musical para o interior dos alunos, também não descartava a possibilidade do desenvolvimento musical dos indivíduos afirmando que “muitos vão se desenvolver, vão descobrir capacidades e se surpreender até com os resultados que serão alcançados” (CE, 2013, p. 23).

André expôs que em sua concepção, a arte na comunidade exerce um papel fundamental na vida das pessoas. Sobre isso disse:

A arte dentro das comunidades ela tem esse papel, despertar nas pessoas essa coisa de voltar a sonhar [...] que é essa coisa que move qualquer coisa na vida da gente. Se a gente não sonha, a gente não tem como ir além das coisas, a gente não se vê no futuro a gente se acomoda naquela situação seja de violência, seja de ausência de alguma coisa (CE, 2013, p. 22).

Na visão de André, a arte proporciona aos indivíduos a oportunidade de se imaginar ali fazendo uma coisa não necessariamente com objetivos financeiros, ou profissionais, mas buscando uma perspectiva humana, dos sonhos, da felicidade ou da realização pessoal. É necessário se abrir para aceitar as diferenças, entender as dificuldades dos alunos e sempre enxergar o mínimo como o máximo, pois aquilo que parece insignificante pode ser a ponte para uma transformação maior depois.

3.1.3.1O entusiasmo!

André revelou alguns fatores decisivos para a sua motivação e realização pessoal em atuar no Espaço Cultural. Segundo ele, estar ali:

É um encontro comigo mesmo e um encontro com a minha historia porque a minha historia veio disso. Eu nasci em periferia e sei um pouco de perto como é nascer em um bairro, num lugar que as coisas nem sempre chegam. É interessante ver um bairro como esse aqui onde tem um espaço onde os jovens podem frequentar e aprenderem outras coisas, mas no meu caso mesmo não tinha, então isso me motivou mesmo a estar junto com as pessoas em um espaço realmente onde as pessoas precisam (CE, 2013, p. 22).

Percebe-se que a motivação de André em atuar na comunidade nasceu em primeiro lugar da sua história de vida. Ter nascido e vivido numa comunidade contribui no entusiasmo de André em estar ali. Pois, ele compreende as necessidades dos indivíduos envolvidos no projeto. Por conseguinte, veio da relação dele com a profissão, quando expôs: “eu me sinto

realizado porque é uma escolha minha, é uma paixão que eu tenho. Eu me sinto bem trabalhando com essas coisas. Acredito nelas, sobretudo, acredito nelas” (CE, 2013, p. 22).

O professor demonstra também uma relação da sua história de vida com a sua profissão e a realização pessoal, quando diz que o crescimento pessoal dos sujeitos “é o que mais motiva a minha identificação com esse local, a minha capacidade de me sentir fazendo alguma coisa que realmente eu posso ver benefícios nas pessoas negatitados” (CE, 2013, p. 22)

Diante disso, é possível destacar que a motivação de André em atuar no projeto, não nasceu no vazio. Ela foi construída a partir de diversos fatores ligados a sua história de vida pessoal e profissional, as contribuições da música na vida das pessoas e à paixão que nutre pela profissão.

3.2 PROFESSOR JORGE NO PROJETO SOCIAL “POR UM MUNDO MELHOR”

No período em que foram coletados os dados desta pesquisa, o Professor Jorge tinha 26 anos de idade. Iniciou seu curso de Bacharelado em violão na Universidade Federal da Bahia em 2004, concluindo em 2008. De acordo com o ele, suas experiências musicais começaram no início da adolescência no meio familiar.

Segundo ele, “eu comecei viver, querer aprender música vendo meu primo. Meu primo tocava, eu tive contato com ele, ele tinha violão, morava todo mundo na mesma casa, comecei a pegar o violão e ai ele foi me ensinando” (CE. 2013, p. 1).

Posteriormente, foi estimulado por sua avó para entrar em uma escola de música.

Eu já tinha meus 14 anos eu já estava tocando, eu queria aprender a tocar bateria e fui pra escola aprender tocar bateria, só que não rolou e só tinha aula de violão [...] fui fazer violão, porque já tocava um pouquinho assim de música popular. Aí comecei fazer aula na oficina” (CE, 2013, p.1).

O contato de Jorge com a oficina de violão nos cursos de Extensão da Escola de Música UFBA foi decisivo para a continuidade da sua trajetória musical. À medida que ia tocando, sua relação com o violão ia se estreitando e logo começou a traçar um caminho em direção à graduação em instrumento: “fiz dois semestres de oficina, ai fui gostando já tava naquele caminho de pensar vestibular, aí fiz aula particular um semestre e fiz o vestibular... e aí pronto... faculdade... (risos)”

(CE, 2013, p. 1).

Ao ingressar na Universidade, ainda muito o jovem, ele leva os ensejos de um jovem instrumentista que pretende construir uma carreira musical como concertista; “eu entrei já pensando [...] como muita gente entra lá, as vezes você pensa que vai ser um concertista” (CE, 2013, p. 1).

Seu contato com o ensino de violão ocorre pouco tempo depois do ingresso no curso de Bacharelado, “você vai vendo a realidade das coisas e você começa a dar aula e eu comecei a gostar disso” (CE, 2013, p. 1). Esta afirmação refere-se à compreensão de “ser concertista” como a carreira e todas as questões financeiras envolvidas nesta escolha, o que culminou na sua inserção no ensino, despertando o prazer em ser professor. Ele deixa claro que também “gostava de estar estudando alí, desenvolvendo minha musicalidade, técnica, etc.” (CE, 2013, p.1).

A extensão universitária que, em outros momentos, acolheu Jorge como aluno, era o espaço em que ele atuava como professor na oficina de Iniciação Musical ao Violão – IMIV, a partir do segundo ano de graduação, abrindo espaço para sua inserção na área do ensino.

Eu fui dando aula, tendo contato com outros professores, meus colegas e professores que me orientaram. Mas a gente era orientado para dar aula em grupo. Eu comecei a dar aula pra criança com uma colega e fui aprendendo com ela. Vendo ela fazer e depois fui tentando fazer do meu jeito [...] Depois trabalhei em outras escolas particulares [...] e comecei a ter uns alunos particulares” (CE, 2013, p. 5).

A partir do contato com a área do ensino de violão, algumas necessidades, como os conhecimentos na área da Educação Musical foram emergindo, principalmente, no momento em que ele se insere nos contextos dos projetos sociais. Ao finalizar a graduação em instrumento, Jorge foi indicado por um colega para atuar em um projeto social no bairro de Piatã, em Salvador. As suas experiências, até então, estavam ligadas muito mais ao ensino do instrumento. Diante das dificuldades encontradas em sala de aula, como rotatividade, falta de instrumento, questões relacionadas a indisciplina e número extenso de alunos, surgiu a necessidade de aliar ao ensino coletivo de violão, práticas pedagógicas da área da Educação Musical, então, ele afirma:

Comecei a ter que pesquisar [...] Eu perguntava a algumas pessoas que estudaram licenciatura, perguntava algumas atividades, porque eu tinha que trabalhar coisas de musicalização [...]. Procurei sempre ta em contato com o pessoal da licenciatura [...] assisti algumas aulas de Iniciação¹² [...] me aproximei mais dessa área (CE, 2013, p. 6).

Estas afirmações revelam a intenção de Jorge em aproximar-se de atividades pedagógicas da Educação Musical, já que ele enquanto professor de turmas de ensino coletivo de violão lidava com a relação ensino e aprendizagem. Sobre os saberes construídos na Universidade e os resultados na sua vida enquanto docente, Jorge relatou que:

Da Universidade, como eu fiz o curso de instrumento, eu não posso dizer a você que eu tive uma orientação com matérias do meu curso pra isso aqui, não. Eu posso dizer o que eu aprendi com meu professor de violão que eu posso aplicar dando aula pra os meus alunos, instrumentos técnicos, essas coisas assim. Por exemplo, uma aula de música de câmara, de prática de conjunto ou prática de orquestra que você trabalha em grupo, então eu posso, de repente, vivenciar algumas coisas ali naquelas aulas e aplicar aqui, são essas coisas que posso trabalhar mais aqui, do que na parte pedagógica mesmo. Porque na parte pedagógica o que eu aprendi foi com meu estágio lá na oficina, mas não fazia parte do meu curso (CE, p. 5).

¹² Iniciação Musical I e II, disciplinas do currículo antigo do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Hoje são intituladas Fundamentos da Educação Musical I e II e Metodologia da Educação Musical I e II.

É importante ressaltar que a preocupação com sua prática pedagógica também vem aliada a sua descoberta como professor, revelada em uma de suas falas quando diz que “eu me apaixonei por dar aula” (CE, 2013, p. 1). Sobre o estágio da “descoberta” na carreira docente Huberman (2007, p. 39) afirma que:

O aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

É importante frisar que a “descoberta” descrita por Huberman muitas vezes vem aliada a outros fatores da vida profissional como questões financeiras, formação profissional e trajetória de vida. No entanto, a “descoberta” pode ser a base da vida profissional de qualquer indivíduo, pois, sem dúvida está relacionada ao modo como o professor pensa, age e foi se desenvolvendo enquanto ser social.

O contato do Professor Jorge com o projeto social pesquisado, se deu em 2011, por meio de uma indicação de uma Professora da UFBA, que foi contactada pela Madre Superiora do projeto. Jorge aceitou o convite feito por email para atuar no projeto com ensino coletivo de violão, exercendo atividade remunerada, “eu já tinha tido aquela experiência, eu gostei de trabalhar em projeto social [...] a ideia de você tá trabalhando com crianças carentes é muito bom, eu gosto” (CE, 2013, p. 2).

Ao chegar ao projeto, Jorge organizou as turmas com o máximo de cinco alunos, por faixa etária e/ou alunos que tinham mais ou menos o mesmo nível de conhecimento musical. No primeiro semestre ele tinha apenas duas turmas de violão, posteriormente, aumentando para quatro turmas em 2012 e em 2013.

O interesse desse professor por sua formação continuava. Assim, ele intensificou as buscas por cursos na área da Educação Musical, a exemplo das Vivências Musicas mantidas pela Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia – APEMBA e oferecidos pelo

IEM¹³. São cursos de Práticas Pedagógicas de Educação Musical com os Métodos Ativos, Percussão Corporal, Musicalização para bebês e o curso da pedagogia Wilhems ministrado pela professora Carmem Mettig.

Jorge afirma que “depois que eu comecei a dar aula no IEM veio a história dos Vivências” (CE, 2013, p. 9). E por fim, o seu ingresso como aluno especial do Mestrado da UFBA, na disciplina Educação Musical: ensino alternativo e não formal.

Eu fiz a matéria [...] e como é ensino alternativo e não formal, então você lê mais sobre quem escreve, quem fez contatos com projeto social, quem fez trabalhos com projetos sociais e acaba também que tem uma discussão sobre experiências e isso ajudou também a eu pensar de uma forma diferente” (CE, 2013, p. 9).

A partir dos seus relatos e das minhas observações, percebi que o caminho traçado por Jorge revela experiências oriundas de diversos espaços. Sua trajetória tem início ainda na adolescência e nos mostra que o “ser professor”, estar em sala de aula, foi um celeiro de descobertas, busca por novos conhecimentos e possibilitou a construção de uma rede de saberes *peçoais, disciplinares e experienciais* Tardif (2010).

A sua formação profissional revela um educador musical que tornou-se “educador” diante das demandas do cotidiano pessoal e social e da sua realização em ensinar. A seguir, veremos o modo como ele conectava seus saberes às suas práticas, por meio de sua atuação pedagógica no projeto.

¹³ IEM – Instituto de Educação Musical oferece as vivências anualmente durante a última semana do mês de Setembro.

3.2.1 Atuação

Jorge atua no local há cerca de dois anos com ensino coletivo de violão, exercendo atividade na condição remunerada – hora/aula. Durante o período desta pesquisa, ele dava aulas as terças, o dia inteiro, com duas turmas pela manhã e duas à tarde.

As turmas de ensino coletivo de violão que foram observadas durante esta pesquisa tinham em média quatro alunos por turma. As aulas aconteciam numa sala localizada no térreo do projeto e próximo à cozinha. A faixa etária variava entre 7 e 15 anos. A primeira turma da manhã com alunos entre 7 e 11 anos, a segunda com adolescentes entre 12 e 15 anos, a primeira e a segunda turma da tarde também era formada por adolescentes entre 13 e 15 anos.

As oficinas tinham uma duração de uma hora cada. Na sala de aula o professor contava com cadeiras, quadro branco, nove violões, com apenas seis em condições de uso, pilotos de quadro branco, um pequeno tambor, uma mesa e instrumentos reciclados como chocalhos de garrafinhas pet. Nem todos os alunos tinham violão em casa. Assim, alguns utilizavam o violão apenas quando estavam no projeto nos dias da oficina de violão ou de outras oficinas. A arquitetura da sala revelava traços de uma construção antiga, ainda do século XVIII, observadas nas colunas, nas paredes e em uma janela de grande porte que sempre estava aberta para ventilar a sala.

3.2.1.1 Saberes Pedagógico-musicais

3.2.1.1.1 Metodologia de ensino

O professor sempre chegava mais cedo no projeto. Arrumava a sala, colocava algumas cadeiras em forma circular, conferia os violões que seriam utilizados naquela aula e aguardava a chegada dos alunos.

Geralmente, ele iniciava as aulas com alguma atividade pedagógico-musical explorando elementos musicais de maneira lúdica, com o objetivo de introduzir um conteúdo novo ou relembrar o que já foi visto. Como exemplo, temos o estudo de pulsação, utilizando as palmas e os pés. Ele definia uma pulsação e pedia que os alunos o seguissem sempre associando à execução no violão. Ele desenhava no quadro uma tabela com diversos quadrinhos, alguns tinham a letra T e outros estavam vazios e ia apontando-os sequencialmente dentro de um pulso para os alunos tocarem nas cordas soltas do violão quando o quadrado estivesse preenchido com a letra, conforme o exemplo:

T	T	T		T	
	T	T			T

Figura 4. Quadros com indicação de pulsação

Repetia várias vezes e, logo depois, substituía as letras pelos acordes que a turma já conseguia fazer, exemplo, Lá maior (A) e Mí Maior com sétima (E7). Jorge pedia que cada aluno fosse ao quadro e criasse sua sequência e assim com todos os outros sucessivamente.

Também trabalhava revisão do nome das sete notas musicais utilizando o movimento com as mãos para identificação das notas. Era feito com a mão virada para baixo e os dedos voltados para o centro, na mesma direção, como no exemplo abaixo:

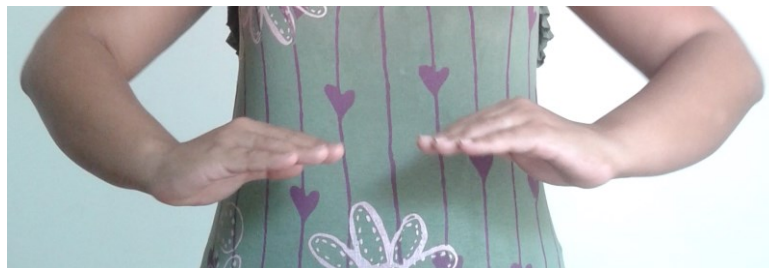


Figura 5. Movimento das mãos em relação à cintura indicando altura de notas

Os alunos deveriam ficar de pé e Jorge tomava como ponto de partida o Dó central, nesta nota as mãos deveriam ficar posicionadas na altura da cintura, e a cada grau ascendente

as mãos deveriam fazer um pequeno movimento para cima, e a cada grau descendente, o mesmo movimento para baixo. O professor sempre pedia que os alunos também falassem uma sequência de notas para que todos repetissem. Era muito comum Jorge dar espaço para seus alunos criarem em algum momento da atividade.

Como esta é uma das atividades bastante recorrente do Método de Educação Musical Edgar Willems, supus que essa experiência do professor Jorge foi adquirida do seu contato com as Vivências de Educação Musical promovida pela Apemba.

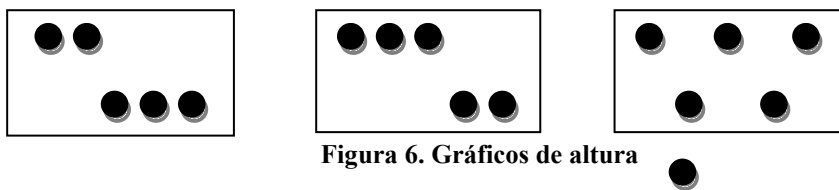
Ele também utilizava Percussão Corporal com palmas, estalos de dedos, pés e batida nas coxas. Geralmente definindo uma pulsação e criando sequências rítmicas em cima desse pulso, mostrando as sequências e a turma repetindo, depois cada aluno deveria criar sua sequência para os outros repetirem. No momento final da atividade era dado o espaço para que cada um improvisasse, com os demais fazendo a base mais suave.¹⁴ Também costumava dividir a turma neste tipo de atividade e pedia que uma parte dos alunos fizesse determinado ritmo com os pés e a outra parte nas coxas. Distribuía o tambor e os chocalhos para que o que estava sendo feito com o corpo fosse agora substituído pela percussão.

No momento em que Jorge proporcionava a cada aluno a criação para que os demais repetissem, percebi que a atenção do aluno era redobrada, não só pela liberdade de criar uma melodia, ou uma sequência rítmica, mas em ver toda a turma executando o que o cada um criou. Além de motivar, esta atitude do professor proporcionava o aprendizado musical, também, por meio da imitação e com ludicidade. A aprendizagem em música também envolve imitação além de sermos fortemente motivados a observar o outro.

¹⁴ Posteriormente, Jorge mostrava a turma a expressão *piano*, como a nomenclatura utilizada em música para a dinâmica mais suave.

Ao trabalhar com o conceito de sons graves e agudos, Jorge levou para sala de aula algumas cartelinhas, confeccionadas por ele, com gráficos de altura. Para introduzir o assunto, ele começava tocando no violão uma corda mais grave e depois outra mais aguda e pedia que a turma identificasse qual a diferença entre os sons. Os alunos iam dando palpites como “um som é grosso” e o outro “é bem fininho”. Aos poucos, o professor ia dando dicas para que a turma chegasse ao termo utilizado em música, como grave e agudo.

Ao mostrar os gráficos, ele deixava bem claro que, embora nas cartelinhas, a representação dos sons agudos estivesse em cima e a dos sons graves em baixo, no violão o raciocínio do aluno deveria ser o contrário. Sentados com o violão na posição de execução tradicional a corda mais aguda está em baixo e a corda mais grave está em cima. O professor então mostrava os gráficos de altura e pedia que a turma executasse na corda mais grave ou mais aguda. Ele também fazia um ditado tocando sequências de sons graves e agudos no violão de costas para a turma e todos deveriam apontar qual cartelinha tinha o gráfico correspondente ao que foi tocado pelo professor. Logo depois os alunos deveriam ir ao quadro criar gráficos para que os demais executassem no violão. Abaixo temos um modelo de cartelinhas com gráficos de altura.¹⁵



Os gráficos de altura funcionam como um recurso pedagógico-musical que é baseado no Método Willems. Sem dúvida, o momento inicial da aula de Jorge proporcionava aos alunos uma vivência dos conteúdos musicais por meio de atividades lúdicas, com o uso da criação, improvisação, execução instrumental, com trocas entre todos e muita diversão. Além

¹⁵ As cartelinhas eram feitas com um papel mais resistente do que papel ofício e eram protegidas por papel contact.

disso, ele cativava a atenção da turma, ao tempo em que proporcionava a integração do grupo. Assim, quando recorria ao uso de atividades pedagógico-musicais lúdicas, oriundas da área da Educação Musical, ele demonstrava “como” utiliza os saberes que construiu em parceria com os colegas da Licenciatura, na extensão universitária, nos cursos e congressos de Educação Musical, bem como na sua experiência profissional.

É importante destacar que as atividades da aula eram conectadas sem rupturas. Assim, após o momento inicial, todos executavam no violão exercícios de dedilhado. Primeiro apoiando o polegar numa corda mais grave e depois dedilhando cordas mais agudas com os dedos indicador e médio. Jorge também propunha dedilhar as cordas mais agudas em ritmos diversos. Ele mostrava e os alunos repetiam, logo depois cada aluno criava um ritmo e todos deveriam repetir.

Após os exercícios de dedilhado, era muito comum que Jorge focasse no repertório da turma revisando os acordes já dominados pelo grupo e sempre cantava uma canção enquanto a turma o acompanhava tocando os acordes no violão. Ao chegar nas aulas da turma iniciante, percebi que Jorge já havia trabalhado os acordes de A e E7. Mas, notei que a cada duas aulas, ele ensinava um acorde novo para a turma, seguido de uma canção construída apenas com aqueles acordes. Para o trabalho com estes acordes ele utilizou as canções “La Bela Luna” de Paralamas do Sucesso e “Samba-Lelê” do cancionista popular.

Ao trabalhar o acorde de Ré maior, Jorge ensinou a canção “Don’t Worry” de Bob Marley, utilizando os acordes de Lá Maior, Mí Maior com sétima e Ré Maior. Nota-se que o estudo dos acordes também está ligado ao repertório. Os alunos já saiam da sala conhecendo e tocando os acordes dentro de uma canção, ou seja, o estudo se tornava significativo para eles.

Ao chegar alunos novos, Jorge ensinava a principio o acorde de Lá Maior e na hora da execução dos acordes, para acompanhar uma canção, pedia que os alunos novos tocassem

apenas no momento em que o acorde ensinado aparecia. Isso ocorria até que os alunos novos pudessem alcançar o nível em que a turma já estava.

Geralmente Jorge encerrava a aula revisando as canções aprendidas durante a aula no intuito de fixar os acordes estudados. Ele sempre pedia aos alunos para estudarem e ouvirem em casa as canções trabalhadas.

3.2.1.1.2 Processo X Resultado

Uma das ações que emergiram da prática pedagógico-musical de Jorge foi a construção coletiva de uma apresentação. A produção dos alunos seria exibida na confraternização do dia das mães.

A apresentação contou com a preparação de dois arranjos em algumas aulas. O primeiro, da música “Assim sem você” de Adriana Calcanhoto seria apenas instrumental e o segundo da música “Ainda bem” de Marisa Monte foi construído também com vozes. A elaboração do segundo arranjo contou com a participação do professor e dos alunos na parte instrumental e apenas das turmas na construção da paródia. A letra continha uma homenagem às mães.

O primeiro passo para a construção do arranjo da música “Ainda bem” foi a elaboração da parte instrumental. O professor já vinha trabalhando a harmonia desta canção com os alunos das turmas mais avançadas. Em algumas aulas, ele uniu as turmas de avançados e iniciantes. Jorge cantava a letra da canção, os alunos veteranos dedilhavam as notas da harmonia e os iniciantes tocavam a percussão composta por, três chocalhos feitos de garrafinhas pet e um pequeno tambor. Jorge ia sugerindo elementos rítmicos na construção do arranjo, ao mesmo tempo em que alguns alunos iam opinando também.

Enquanto a turma executava, Jorge ia corrigindo as entradas, ritmos, as harmonias e os solos. Primeiro todos ensaiaram cada sessão da música cantando a letra original, depois, ensaiavam apenas a parte instrumental.

Para a construção da paródia, o professor levou seu notebook para a sala e pediu que todos escutassem e prestassem bastante atenção na letra da canção “Ainda bem”, principalmente nas frases e nas rimas. Isso foi feito tanto com as duas turmas da manhã quanto com as turmas da tarde. Ao chegar na aula, as turmas da tarde já encontraram no quadro uma parte da letra composta pelas do turno matutino. Após escutarem a canção, Jorge pediu aos alunos que dessem continuidade à letra que já estava no quadro. Logo toda a turma começou a dar opiniões, sugerir frases, palavras e combinações de rimas. Quando achavam que algo não estava bom eles mesmos corrigiam, alguns também levantavam e escreviam as frases no quadro. Jorge manteve uma postura de estimular isso, não interferiu no processo de construção, apenas direcionava as questões de rima. Era comum ele dizer – “Vamos lá pessoal, cantem para ver se vocês gostam”.

Por conta da “liberdade” que o professor proporcionou a turma, em alguns momentos os alunos conversavam bastante, até mesmo discutiam suas preferências e as vezes se desviavam do assunto. Entretanto, Jorge sempre buscava chamar a atenção dos alunos para atividades com muita calma.

A construção coletiva evidenciada no trabalho dos alunos é caracterizada pelo trabalho colaborativo e segundo Damiani (2008), nesse tipo de atividade:

Os membros de um grupo se apoiam visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (p. 213).

É preciso ressaltar que os alunos eram os principais responsáveis pela criação deles. Elaborar uma letra para ser cantada e acompanhada por eles mesmos podia despertar o prazer

em ter sido parte daquele trabalho, em ser autor junto com os outros. Ali tinha um pouco de cada um deles num misto de criatividade.

Ao terminar a letra, todos os alunos cantaram acompanhados do professor. Depois, cada um pegou violões, chocalhos, tambor e cantaram a letra com o arranjo instrumental construído na aula passada.

Após a construção dos arranjos das duas canções, as aulas foram intensificadas com a execução destes. Para isso Jorge unia as turmas do turno da manhã e as turmas do turno da tarde. Cada turma no seu turno específico. À medida que os grupos executavam as canções, ele corrigia a postura dos alunos, a posição dos dedos, as entradas, ritmo e a pulsação. Além disso, passava individualmente com os que apresentavam mais dificuldade, pedia atenção nos trechos complicados e sempre frisava que “tocar em grupo não é tocar só, é tocar junto, é ouvir o outro”.

No dia da apresentação todos chegaram com uma hora de antecedência. Jorge arrumou as cadeiras, afinou os violões e organizou os instrumentos de percussão que seriam usados. Antes de começar os alunos fizeram um ensaio geral. Por fim, executaram as canções sendo apreciados por boa parte das mães de alunos do projeto.

Durante as aulas, Jorge revelava preocupação com o desenvolvimento musical e humano dos seus alunos. Este fato era latente quando demonstrava atenção com a postura, afinação dos violões, execução correta dos acordes, das melodias e dos arranjos e até mesmo quando havia execução vocal ele estava sempre preocupado com a emissão de modo que não prejudicasse o aparelho vocal da turma. No entanto ele frisa que o resultado não é o foco da atuação. “Pensar em resultado? Não tem que ficar pensando em resultado, nem imediato, tem que ser a longo prazo mesmo, ter paciência com aquilo” (CE, 2013, p. 7). Além disso, Jorge

expõe as variáveis que podem envolver o desenvolvimento musical de um aluno. Segundo ele:

A questão não é só o aluno! As vezes o aluno tem facilidade e tudo mais, mas o negocio do projeto social que eu vejo são as condições que você tem pra você fazer a sua aula. Você não vai ter tudo organizadinho, tudo muito bem feito. Às vezes você não tem material, ou você tem o material, digo o material pra você dar suas aulas, aí tem um problema com horário, ou quando você não tem nada disso você tem que pensar que o aluno tem alguns problemas de família (CE, 2013, p. 7).

A compreensão do universo sociocultural do aluno é uma ferramenta importante na prática de Jorge, pois influencia no momento de traçar objetivos, planejar a aula ou até mesmo perceber o desenvolvimento musical do aluno.

3.2.1.1.3 Postura Pedagógico-musical

Um dos aspectos que também emergiu da atuação pedagógica de Jorge foi o modo como ele respeitava o conhecimento prévio, as subjetividades e a autonomia de seus alunos. Quando trabalhava com a turma um novo assunto, era muito comum perguntar aos alunos se alguém já tinha ouvido falar naquilo, ou quem poderia opinar ou dizer algo sobre o conteúdo abordado. Temos como exemplo a aula em que Jorge falou sobre sons graves e agudos e antes de explicar sobre assunto, ele tocou as cordas graves e agudas do violão e pediu que os alunos descrevessem aquele som.

A construção coletiva vivenciada pela turma é um exemplo claro da postura que Jorge tinha em relação ao conhecimento e a autonomia de seus alunos. Sobre considerar a bagagem de conhecimentos do aluno ele relatou:

Eu aprendi assim que eu tenho que aproveitar, eu considero isso. Eu tenho que aproveitar o que vem do aluno também é ate porque eu não posso chegar aqui e entupir ele com o que eu conheço ou musica erudita, até popular, por mais que eu goste ou que acho que é interessante pra ele. E ele

vai vim fazer aula, daqui a pouco com duas semanas o menino não tá aí (CE, 2013, p. 7).

A sua postura em sala de aula, revelou um educador que procurava compreender e utilizar elementos do universo musical de seus alunos. Esta postura corrobora o pensamento de Freire (1996) quando ele diz que “ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige a consciência do inacabamento [...], o reconhecimento de ser condicionado, o respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade [...] apreensão da realidade [...], curiosidade” (p. 8). Jorge relata um fato ocorrido no projeto que tem relação com a realidade dos alunos e o modo como ele lida com isso no cotidiano. Segundo ele:

Tinha um aluno que ficava aqui nos corredores, ele não era meu aluno de violão, ele ficava aqui sem fazer nada, ele fazia outra oficina que era de dança. Ele ficava com o celular ouvindo rap, e vários raps que falava de várias coisas assim muito pesadas, ou pagode, mais baixo astrais na letra. E eu ficava assim preocupado. Só que ele era um menino legal, gente boa, ele também tratava você como se você tivesse a idade dele, ele tratava você como se você tivesse na rua com ele, não tem esse respeito de você pensar nem na questão de ser professor ou uma pessoa mais velha que as vezes a gente tem. E aí eu comecei a trazer ele pra cá, e orientar ele, pega o tambor aqui, tem um tamborzinho aqui, vamos acompanhar os meninos, os meninos tocavam violão e ele fazia o acompanhamento com o tambor. Aí quando eu dava dois minutos, se eu desse uma chegada ali o pagode tava comendo aqui dentro... (risos). E eu tentava aproveitar, deixava, tinha cuidado porque ele tava frequentando essa aula, tentava fazer algumas coisas com o que eles gostavam, mas por exemplo ele falava “eu gosto de percussão”, então eu falei vou aproveitar esse menino pra ficar aqui, não vou deixar ele sem fazer nada não (CE, 2013, p. 8).

Percebe-se a preocupação de Jorge com esse aluno, que mesmo não sendo das turmas de violão, o comportamento do garoto lhe chamou a atenção. Mesmo fora da sala de aula, a preocupação do professor enquanto educador musical não ficou em segundo plano, pelo contrário, ele levou o aluno para sua aula e tentou aproveitar o que ele tinha. Jorge manteve uma postura de orientador, no sentido de direcionar o aluno, ver o que ele gostava de tocar,

entregando-lhe um tambor e inserindo a participação dele na construção dos arranjos com a turma.

A sensibilidade do educador musical para com os seus alunos não está baseada apenas na relação que o professor traça com os conhecimentos prévios, mas também o modo como ele organiza o ensino com vista a beneficiar o crescimento do aluno. Sobre isso ele enfatizou que “você tem que aprender diversas formas de ensinar, a linguagem pra criança...Você tem que fazer de diversas formas, não tem como fazer de um jeito só” (CE, 2013, p.6). Fazer de diversas formas, utilização da linguagem adequada à faixa etária são estratégias usadas pelo educador musical para que a construção do conhecimento seja eficaz para o aluno. É um modo de conceber a relação de ensino e aprendizagem em sala.

Duas semanas antes para o espetáculo do Dia das Mães, Jorge levou uma professora de canto para realizar uma oficina de técnica vocal com as turmas, já que eles iriam cantar na apresentação. A iniciativa de convidar um outro profissional foi muito importante pois além de levar um conhecimento novo aos alunos, proporcionou uma vivência diferente em sala de aula.

Para Jorge, “muitas vezes, você não vai aplicar na academia, tem que rever outra forma de ensinar, que vai fazer aquele aluno compreender” (CE, 2013, p. 7). Isso revela que o educador musical é um eterno desbravador na busca por meios que dialogue, facilite e amplie o conhecimento do aluno. Para Freire (1996), a liberdade e a autoridade, o “saber ouvir” e o diálogo andam de mãos dadas na prática pedagógica do educador.

3.2.1.1.4 Autonomia do Educador Musical

A ideia de autonomia perpassa não só pela formação como também pela atuação de Jorge. Isso é latente quando ele se refere à primeira experiência com um outro projeto social e

diz que “teve muita coisa que foi muito difícil pra mim, eu tive que me virar de uma forma que eu não tinha sido orientado” (CE, 2013, p. 5). Assim, é possível perceber que o processo de construção da autonomia do educador musical nasce diante das dificuldades cotidianas, por conseguinte, este é levado a modificar estratégias para se adaptar a uma nova realidade.

Ao entrar no projeto, Jorge logo se propôs a dividir as turmas com no máximo cinco alunos, tentando ajustar pela faixa etária quando era possível. Ele afirma:

Eu coloco assim, sabe tocar, não sabe tocar. Tem muito alunos que assim o pai tem violão aí já tem contato. No primeiro semestre foi mais difícil fazer isso, porque na verdade ninguém sabia, as vezes tinha o violão, mas não sabia nada. Aí eu comecei a trabalhar e quando passou o primeiro semestre eu consegui ajustar melhor, então tinha gente que tinha facilidade, os meninos que já conseguiam tocar melhor fica nessa turma, os outros que, não desenvolveram tanto quanto eles, ficam nessa turma aqui e aí vem os alunos novos. Sempre com os alunos novos é mais complicado porque eu nunca sei o que vem (CE, 2013, p.3).

Nota-se que o professor exerceu uma postura de autonomia diante da organização das turmas. Isso foi pautado em experiências anteriores de sua vida que não tiveram tanto sucesso, por isso, buscou este caminho no intuito de facilitar o trabalho e o desenvolvimento dos alunos. Embora, houvesse reuniões pedagógicas com a coordenação, Jorge gozava de autonomia para planejar e conduzir o seu trabalho em sala de aula.

Ele expõe algumas experiências vividas no local, com alunos da turma de reforço escolar, onde precisou modificar suas estratégias.

Ficava muito aluno aqui, andando, brincando, vendo televisão, [...] ou então ficava aqui na minha porta. Eu às vezes chamava e as vezes tinha uns meninos pequeninhos, muito pequenos “ah eu quero fazer aula de violão”, vou fazer aula de violão mas eu via assim os dedinhos pequeninhos e não tinham condições de tocar, falei vamos fazer meia hora com os meninos pequenos antes, montei uma turma antes com os meninos menores fazendo mais musicalização. Aí eu comecei a pensar numa coisa assim em criar instrumento, fazer uma coisa rítmica, as vezes eu pegava o violão mas não tinha com ensinar o violão a tocar violão, era mais uma coisa de experimentar e aí eu utilizava outras atividades musicais pra eles não ficarem sem (CE, 2013, p. 3).

Por conta das dificuldades encontradas com as crianças, ele foi autônomo, recorreu à criação de instrumentos com material reciclado e à experimentação. Pude também observar que ele não só estava atento à conservação e afinação dos violões como também na confecção do material didático para utilização em sala de aula como, por exemplo, as cartelinhas com os gráficos de altura. Além disso, auxiliava na montagem do som durante as apresentações, montagem dos instrumentos e direção da parte musical. Essas atitudes revelam um educador que se adequava às demandas do contexto, o que, exigia dele autonomia e flexibilidade.

3.2.2.1 Saberes Psicossociais

3.2.2.1.1 Interações

3.2.2.1.1.1 Alunos

Foi possível perceber a interação de Jorge com os alunos tanto em sala de aula como fora dela. Sobretudo, por essa relação ser fundamentalmente interativa e significativa para ambos, Tardif & Lessard (2007). Jorge era sempre calmo, conversava com os alunos, até mesmo nos momentos de indisciplina das turmas, procurava pedir atenção sem causar constrangimento.

Durante as aulas, sempre mostrava aos alunos como sentarem corretamente, a postura com o violão, tocava nos dedos e nos ombros dos alunos, mostrava como fazer e era sempre atencioso com as turmas. Quando um aluno de outra oficina chegava na porta da sala, Jorge convidava para assistir a aula.

Além disso, ele tinha uma interação com os alunos fora do horário das aulas.

Vivenciar isso aqui não é só pensar que eu vim dar minha aula, passei o que eu queria, vou avaliar e acabou. Não! É você vivenciar mesmo. Eu vivencio muito mais tempo com eles, tem horário de almoço, eu almoço junto com eles. Eu procuro vir mais cedo pra ter um tempinho, se tiver alguma coisa, atividade pra fazer, dia de apresentação também. Você tem todo aquele

contato com eles [...] vendo a realidade desses meninos, você vivencia outra coisa. Você aprende muito aqui também (CE, 2013, p. 4 e 9).

Como dava aula durante todo o dia da terça feira, acabava almoçando com alguns alunos do projeto. Ele complementa dizendo que quer ser “aquela pessoa que os alunos tenham um contato ali dentro, que eles se sintam bem, que eles possam conversar, que eles curtam a aula, e que eles aprendam da mesma forma que eu tô aprendendo” (CE, 2013, p.9). Nota-se que esta interação não só aproximava ambos os lados, como também, traziam novos aprendizados para professor e alunos.

3.2.2.1.1.2 Instituição

Diante de sua atuação, foi possível perceber o envolvimento de Jorge com as demandas da instituição. Temos como exemplo algumas apresentações organizadas por toda a equipe de professores do projeto e as reuniões pedagógicas. Sobre isso, ele expõe:

A gente tem que preparar... tem certas algumas apresentações. Porque isso aqui é vinculado a Igreja [...] a gente tem aqui as datas comemorativas de Igreja [...] Nossa Senhora, mês de Maria, que coincide com o Dia das Mães, [...] o Natal que sempre a gente faz, aí como a Igreja é Franciscana, tem o dia de São Francisco e Santa Clara também” (CE, 2013, p. 4).

Jorge também participava “das reuniões, pra gente tá planejando tudo direitinho e organizando” (CE, 2013, p. 5), evidenciando a integração entre a coordenação pedagógica e os professores atuantes no projeto.

3.2.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e a afetividade

Da atuação pedagógico-musical e dos relatos de Jorge, emergiram diversas questões relacionadas ao modo como a música tem exercido influências no lado emocional do aluno e a maneira como ele lidava com isso. Segundo Tardif & Lessard (2007), o trabalho docente

repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar dos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas (p. 258).

O pensamento dos autores corrobora as evidências percebidas na atuação docente de Jorge. Durante a pesquisa pude perceber a preocupação dele com os problemas psicossociais de seus alunos envolvendo a família, a formação do indivíduo e o papel do professor diante destas demandas.

Ele revelou que, em alguns casos, as dificuldades na aprendizagem e concentração poderiam emergir de um “problema de família” e que era importante pensar também na “questão social”. Ao relatar sobre os conflitos na atuação, Jorge enfatizou:

O aluno não aprende por quê? É porque não quer? Eu dava aula particular e o menino não aprendia porque não tava interessado mesmo, mas aqui eu não posso dizer isso, porque as vezes o menino não tava interessado, as vezes eu chegava aqui e eu olhava assim tinha três meninos que desenvolviam legal e um tinha muita resistência e as vezes ele discutia. E ter que lidar com essas questões de violência, nem violência quero dizer, mas um comportamento as vezes agressivo, você não pode lidar pensando que “ah porque ele é agressivo somente e acabou”. Então depois tem que conversar com as pessoas que conhecem melhor, você tem que rever muito o que você tem, ou você não pode pensar só em ser um professor, eu acho que você não pode ser o professor de música, e também não posso ser um psicólogo porque não tenho formação pra isso, mas tem que pensar muito nessas questões sociais, pensar muito na pessoa que tá ali (CE, 2013, p. 7).

Ao relatar sobre o que chama de “questões sociais”, ou seja, aquilo que é inerente ao cotidiano do aluno fora do projeto, ele deixa claro que, embora seja professor e não um psicólogo é necessário levar em consideração as questões psicossociais que envolvem o aluno, tais como autoestima e a afetividade. Afinal de contas, é um ser social que assim como o professor, enfrenta problemas no dia-a-dia, em casa, na rua, na escola e no interior de suas emoções. Isso é claro quando Jorge se refere “a pessoa que ta ali”, ou seja, no indivíduo, no ser social, que além de aluno também é filho, é irmão, é colega e é um ser humano como qualquer outro.

Assim, o professor buscava atrelar à sua prática pedagógico-musical a formação integral do ser humano.

Você tem que ter esse olho de ver que também tem que formar o indivíduo. Aqui eu não vou pensar só no trabalho musical, isso eu acho bem complicado, eu não posso fugir. De repente eu tô no projeto social pra ensinar música, mas o meu objetivo é formar só o indivíduo e não ter nada de musicalidade? Tem que pensar na parte musical, mas ao mesmo tempo tem que tá paralelamente o social, essa viagem de formar o menino, de tá orientando mesmo e a questão musical (CE, 2013. p. 8).

Nota-se que Jorge também tinha uma postura de preocupação com questões para além da música. Na sua concepção, a formação do indivíduo também é um elemento fundamental na relação de ensino e aprendizagem. Pois, a formação do ser humano tem em si construção e reconstrução de valores, do respeito ao outro, fortalecimento da autoestima e autoconfiança, resgate do sentimento de pertença no meio em que o indivíduo vive, num determinado grupo ou comunidade, e por fim o reconhecimento de sua importância na sala de aula, na comunidade e no mundo.

3.2.3.1 O entusiasmo!

Jorge revelou alguns fatores decisivos para sua motivação em atuar no projeto social “Por um mundo melhor”.

O ambiente dos projetos sociais é diferente... aquela coisa do contato, eu não tenho o mesmo contato com um aluno na escola de música que eu tenho no projeto social. O aluno na escola de música chega ali com o pai dele. Teoricamente deve ter uma orientação melhor, familiar, porque às vezes na escola de música você tem uma vida econômica melhor, às vezes tem uma escola boa, orientação, educação familiar, essas coisas todas. E aqui nem sempre você tem isso, às vezes sim (CE, 2013, p. 4).

Como já foi dito anteriormente, Jorge tinha um contato mais próximo com os alunos no projeto, ele almoçava com os meninos, conversava e conseguia interagir com a realidade

dos alunos. Em seguida, relatou que sua motivação também reside na possibilidade de contribuir com o desenvolvimento musical e na realidade dos alunos.

Não tô aqui também pra passar minha parte musical, “toco violão e tô satisfeito” sabe? Minha motivação é essa também de vir aqui e tá ajudando na realidade também desses meninos. Eu tenho alunos aqui que na verdade eu vejo esses meninos lá na frente tocando, vejo até como concertistas, não porque eu quero que eles sejam, mas acho um interesse tão grande. Uns meninos maravilhosos que aprenderam, começaram comigo sem saber tocar nada e tocam hoje de um jeito, estudam muito violão (CE, 2013, p. 4).

O professor revelou sua satisfação pessoal quando disse que “é um prazer danado ver os meninos desenvolverem” (CE, 2013, p.1). Aliado às questões de poder contribuir de algum modo com o desenvolvimento musical dos alunos, Jorge relatou sua preocupação com um aspecto que é inerente à formação do indivíduo, quando afirmou que o seu entusiasmo ali também vinha da possibilidade de despertar nos alunos a “solidariedade com os próprios colegas” (CE, 2013, p. 4).

É possível perceber que a sua motivação estava imbuída de três fatores principais, sendo eles, a interação com os alunos, o que possibilitava o conhecimento da realidade deles, por conseguinte, a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento musical dos indivíduos, como a expansão do conhecimento destes, a possibilidade de tocar um instrumento, quem sabe até mesmo seguir uma profissão e por fim, em contribuir, através de sua prática, para que os alunos fossem solidários uns com os outros.

3.3 PROFESSOR RAFAEL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERCUSSIVA INTEGRAL – EEPI

No momento em que foram coletados os dados desta pesquisa, o professor Rafael encontrava-se com 24 anos de idade. Ele atua na EEPI a cerca de seis anos e sua trajetória

musical começou ainda na adolescência no mesmo projeto em que leciona atualmente.

Segundo ele:

Eu venho desse próprio projeto, eu comecei aqui como aluno [...] em... 2003 [...] Eu tava passando mesmo aqui na frente e não sabia nem o que era aqui né? Só que eu vi uma grande multidão na porta e aí eu vim pra saber o que era e fiquei sabendo que seriam aulas de percussão, além de percussão, português e informática [...] Eu me inscrevi, mas sem muita expectativa porque tinha muita gente. Ligaram pra mim, fui selecionado e vim pra fazer uma audição. Nessa audição eu acabei passando e entrei na escola onde comecei aprender música (CE, 2013, p. 15).

Ao entrar na EEPI como aluno, a carreira de Rafael começou a se desenhar, possibilitando não só a formação musical como percussionista, como também, encaminhamentos futuros.

Segundo ele, “me formei, daqui fui encaminhado pra UFBA, pra o curso de extensão” (CE, 2013, p. 15). Sobre o curso de extensão Rafael revela suas experiências e aprendizado afirmando que “o curso de extensão que eu tive na UFBA me ajudou muito. Com Baguinha e Jorge Onça, me ajudou muito em afinação, em várias coisas, notas, partitura e várias coisas que avançou o meu currículo” (CE, 2013, p. 17).

Durante o seu relato, notei a satisfação dele em ter sido aluno da EEPI e, depois da sua experiência no curso de extensão da Escola de Música da UFBA, ter voltado à comunidade para lecionar percussão. “Retornei à escola por chamado da direção pra começar dar aula como instrutor de percussão e hoje dou aula aos alunos daqui do projeto, do mesmo projeto aonde eu fui aluno” (CE, 2013, p. 15).

Muitos elementos ambientais se revestem de grande importância na vida e exercício profissional do professor. Ter vivido num determinado ambiente sociocultural, pode proporcionar conhecimentos e experiências valiosos para o ensino num ambiente semelhante, Goodson (2007). Assim, é importante ressaltar que havia grandes chances de Rafael conhecer

profundamente seu contexto de ensino, incluindo aí, os alunos, as famílias, a comunidade em geral e o impacto social da EEPI.

Paralelo ao universo da docência, o professor construiu uma carreira como percussionista profissional. Tocando em bandas e grupos dentro e fora da Bahia, gravando, e se apresentando em palcos, programas de tv e trios elétricos. Sobre uma de suas experiências enquanto instrumentista ele enfatizou, “tive algumas vivências e uma das maiores vivências que tive foi com Ramiro Mussoto, um grande percussionista argentino que faleceu em 2009 onde eu aprendi muita coisa com ele e hoje repasso para os meus alunos” (CE, 2013, p. 15).

Rafael revelou a sua preocupação em unir sua experiência em sala de aula com suas vivências como instrumentista “essa vivência é que eu trago para os alunos, pra quando eles chegarem no mercado de trabalho saberem a diferença de uma sala de aula e de um estúdio com uma banda profissional” (CE, 2013, p. 17).

Esta ambiguidade profissional, entre o educador musical e o performer, acrescenta à sua prática elementos importantes de dois universos que podem ser complementares. Em muitos locais, músicos com as mais variadas formações atuam como educadores musicais. É o caso, por exemplo, dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre, como mostra Almeida (2005). No entanto, podemos perceber que na trajetória profissional de Rafael, houve buscas pessoais dele no intuito de agregar outros saberes aos já incorporados em sua formação. Recorrendo a extensão universitária, aos colegas de profissão, aos mestres nas bandas e até mesmo às trocas com seus alunos.

O corpo de saberes construídos na formação profissional docente é flexível e passível de (re) construções cotidianamente Tardif (2010). O saber docente estará sempre em constantes transformações nas práticas e nas relações do professor com o mundo. É válido ressaltar que jamais devemos negar os saberes construídos nos seios das comunidades, pelo

contrário, revelam aspectos da identidade dos sujeitos, seus modos de ser e de agir e a dinâmica cultural própria, o que é um rico celeiro para o educador musical que atua nos projetos sociais.

Além de suas experiências como Professor de percussão na EEPI, ele também lecionava Percussão num projeto intitulado Vivendo com a Cultura Afro-Brasileira, situado na comunidade de São Gonçalo do Retiro e no Pró Jovem que atendia a adolescentes de três comunidades vizinhas.

A trajetória profissional de Rafael revela-nos um educador musical que iniciou a sua formação dentro do espaço onde hoje atua. O aluno que hoje é professor tem em sua construção humana a imagem do antes e o depois da Escola Percussiva. As suas experiências musicais, trazem uma gama de saberes que não passou pela graduação universitária e nos revela práticas oriundas do cotidiano, da sala de aula, do interior dos estúdios, da extensão da universidade, das trocas com os alunos e com os colegas de profissão. Adiante, podemos observar o modo como ele conectava seus saberes às suas práticas, por meio de sua atuação pedagógica na EEPI.

3.3.1 Atuação

Rafael desenvolve um trabalho na EEPI com aulas de Percussão em grupo e, há cerca de um ano e meio, exerce atividade como voluntário por falta de verbas da instituição para custear o pagamento dos professores.

O professor trabalhava com três turmas, todas as terças durante o turno vespertino. Cada turma tinha uma hora de aula. Com alunos na faixa etária entre os 12 e 18 anos e uma média de 15 alunos por turma. Além dos alunos regulares do projeto, era muito comum a visita de alunos antigos nas aulas.

A entrada dos alunos no projeto acontecia geralmente no início do ano, segundo Rafael:

Acontece a época de inscrições, eles se inscrevem, logo depois das inscrições tem a audição. Nós chamamos de audição, onde eles passam por um pequeno teste de aptidão [...] Que na verdade é um teste onde a maioria passa [...] Pois nós sabemos que uma grande parte veio pra aprender, mas nós fazemos um teste para ver o conhecimento daquele aluno até para saber separar as turmas, onde cada um vai se adequar (CE, 2013, p. 17).

As aulas de Percussão em grupo eram realizadas com três turmas, cada uma em um horário específico, uma após a outra. As aulas aconteciam no estúdio do projeto. Rafael e os alunos contavam com cadeiras, espaço com revestimento acústico, ar condicionado, diversos instrumentos de percussão como congas, agogôs, triângulos, xequerês, reco-reco, pandeiros, caxixis, cuícas, bongos, timbals, surdo virado, timbales, trio de surdos, djembé, atabaques, e outros.

3.3.1.1 Saberes Pedagógico-musicais

3.3.1.1.1 Metodologia de ensino

Geralmente, Rafael chegava um pouco mais cedo do que o horário previsto das aulas. Ligava o ar condicionado e arrumava o estúdio posicionando, no fundo da sala, os instrumentos maiores como timbals, surdo virado, timbales, trio de surdos e atabaques. No chão da sala, os instrumentos menores como agogôs, triângulos, pandeiros e xequerês. Só depois dessa arrumação, ele liberava a entrada da turma para dar início à aula.

Era comum dar início a aula comentando sobre o que foi visto na aula e/ou atividades da EEPI da semana anterior. Temos como exemplo, o passeio que todas as turmas do Projeto fizeram ao Solar do Ferrão para visitar a exposição dos instrumentos musicais construídos por Walter Smetak. Na aula seguinte, o professor deu espaço para que cada aluno falasse sobre os instrumentos vistos e qual tinha-lhes chamado mais a atenção.

Costumava dar início as aulas pedindo que cada aluno escolhesse um instrumento posicionado na sala. Logo após, pedia que cada um falasse sobre a história e a classificação (idiofônicos, membrafônicos, etc.) do instrumento escolhido ali. Quando algum aluno não lembrava o professor ia ajudando e as vezes pedia que outro aluno ajudasse o colega, estimulando assim, uma cooperação entre eles. O objetivo de Rafael nessa atividade, segundo ele, era que os alunos além de tocar, pudessem conhecer e manusear os instrumentos, que são diversos.

Outra atividade comum no início das aulas era a escolha e o estudo histórico e sonoro de um instrumento que nem todos na turma tinham o domínio de execução. Assim, o professor escolhia algum instrumento, a exemplo da cuíca e/ou do congo trazendo os aspectos históricos dos instrumentos, mostrando como são tocados e pedia que alguns alunos tocassem esses instrumentos explorando as possibilidades sonoras.

No momento inicial de algumas aulas, Rafael também falava sobre a conservação dos instrumentos. Em uma dessas aulas, ao falar sobre a conga e o pandeiro, o professor discorreu sobre os procedimentos que deveriam ser usados como a lavagem e a secagem do couro e ensinou a turma a encourar esses instrumentos. Fez junto com um grupo de alunos que também ajudaram a encourar a conga. Depois Rafael pediu que um grupo fizesse sozinhos para ver se assimilaram. O professor frisava a todo o momento a importância do percussionista cuidar de seu instrumento, já que a manutenção é muito cara e nem sempre o músico teria alguém que fizesse esse serviço.

Geralmente, depois desse momento inicial, Rafael prosseguia com a execução instrumental de um repertório específico. Pedia que os alunos se dirigissem até os instrumentos que estavam sendo utilizados na construção do arranjo e dava início à execução.

No semestre de observação desta pesquisa os alunos estavam preparando um arranjo intitulado de “Marabaião”, que era uma mistura de Maracatu com Baião.

Em algumas observações das aulas das turmas 1 e 2, percebi que Rafael distribuía triângulos e agogôs e dividia em dois grupos. Agogôs de um lado e triângulos do outro. Primeiro ele perguntava para a turma o nome daqueles instrumentos, a história e classificação de cada um deles. Os alunos iam falando, dando opiniões e sugestões de exploração sonora dos instrumentos.

Logo depois, o professor mostrava, a cada aluno, como tocar o instrumento, bem devagar. Mostrava o motivo rítmico falado e utilizando os sons onomatopaicos “co” e “qui”, sendo “co” representante do som mais grave do agogô e “qui” o som mais agudo. Ficando assim: *co qui co qui co qui qui co qui*. Logo após, Rafael pedia que todos tocassem juntos e devagar.

Com o grupo dos triângulos o professor mostrava como executar frisando que era semelhante ao papel do triângulo no Baião. Nas aulas seguintes, o professor voltou a revisar o “Marabaião” e adicionou o pandeiro ao arranjo. Logo depois pediu que os grupos, de agogôs e triângulos tocassem juntos.

Rafael falou sobre a técnica do pandeiro e que o papel desse instrumento naquele arranjo deveria ser semelhante ao da zabumba no Baião. Primeiro ele mostrava como deveria ser executado e depois falava no ritmo, as palavras que indicavam a posição da mão e dos dedos sobre o instrumento. As palavras eram, *Open, dedo, palma, open, dedo, palma, slep*. Rafael ensinava ao grupo de alunos passo a passo e pedia atenção dos demais, pois segundo ele, olhando também “se aprende”.

Abaixo temos um exemplo transcrito do arranjo concebido por Rafael e executado pelas turmas.

The image shows a musical score for four instruments. The instruments are listed on the left: 1. Triângulo, 2. Agogô, 3. Pandeiros, and 4. Surdo Virado. The score is written on four staves. The Triângulo part consists of a continuous eighth-note pattern. The Agogô part consists of a series of eighth notes. The Pandeiros part consists of eighth notes with a '7' symbol above some notes, indicating a specific rhythmic pattern. The Surdo Virado part consists of a few notes followed by a rest, indicating a specific rhythmic pattern.

Figura 7. Arranjo do Marabaião

É possível perceber a preocupação de Rafael em que todos tocassem todos ou pelo menos boa parte dos instrumentos, para isso ele pedia que os alunos trocassem de instrumentos nas aulas. Pude identificar que esta troca também proporcionava a integração da turma, pois os alunos acabavam tendo contato uns com os outros, dialogavam, sorriam, trocavam de lugar na sala e se posicionavam ao lado de diversos colegas.

Rafael não estava preocupado somente com a técnica e execução instrumental, mas também com a capacidade dos alunos em tocarem juntos, de um ouvir o outro, o cuidado da turma com os instrumentos e a conscientização de que um dia todo o aprendizado em sala de aula seria útil para a vida deles fora dali.

Após a execução de cada trecho do arranjo, ajustes da pulsação e dos trechos mais complicados, Rafael pediu que todos tocassem juntos, não só os pandeiros, agogôs e triângulos, como também, os alunos que estivessem executando os instrumentos mais graves. A música “Asa Branca” de Luis Gonzaga, foi agregada ao arranjo para ser acompanhada pelos alunos no ritmo do “Marabaião”. O objetivo era executar publicamente este arranjo na festa de São João do projeto.

Rafael sempre finalizava as aulas tocando o que foi trabalhado e se despedia dos alunos de um modo muito extrovertido.

3.3.1.1.2 Processo X Resultado

Durante as aulas, era latente a preocupação de Rafael em que os alunos desenvolvessem a consciência de que os conhecimentos construídos em sala de aula poderiam, um dia, ser utilizados por eles na atuação no mercado de trabalho. Em algumas atividades propostas, diálogos em sala e até mesmo em seus relatos ele frisava que um dia esses meninos e meninas poderão atuar em bandas, gravações em estúdio ou em apresentações diversas e deveriam estar preparados para isso.

Em sala de aula, ao propor algumas atividades como o histórico e classificação dos instrumentos, Rafael enfatizava que era importante o percussionista conhecer os instrumentos de percussão, porque muitas vezes o aluno ia se ver sozinho no mercado de trabalho como o único percussionista dentro de um estúdio, então, era necessário, conhecer, tocar e saber usar os instrumentos de percussão, que são variados.

Ao encourar alguns instrumentos com a turma, o professor expunha que, no dia-a-dia, o percussionista deveria cuidar do seu instrumento, já que nem sempre encontraria profissionais para realizar este trabalho, além de muitas vezes, cobrarem altos preços para isso. Neste aspecto da música e do mercado de trabalho, Rafael, exercendo o papel de educador, revelou traços de sua trajetória enquanto músico profissional.

Já passei por algumas bandas onde cada banda é uma vivência diferente, você além de aprender musicalmente você aprende no mundo a lidar com as pessoas mais do que na sala de aula, na sala de aula existe o respeito de aluno e professor nas bandas existe o respeito de profissional para profissional, então essa vivência é que eu trago para os alunos pra quando eles chegarem no mercado de trabalho saberem a diferença de uma sala de aula e de um estúdio com uma banda profissional (CE, 2013, p. 17).

Ele demonstrava uma preocupação com o futuro dos seus alunos. Assim, além das atividades propostas, ele também direcionava conselhos à turma, referentes a postura que os alunos deveriam assumir ao chegarem num estúdio para gravar ou para tocar. Principalmente quando havia dispersão na turma ele chamava a atenção do grupo com muita calma, frisando que o objetivo da turma ali era aprender e o dele, fazer com que todos saíssem dali prontos para “tocarem e se portarem no mundo lá fora”. É possível destacar que quando Rafael se referia ao modo dos alunos se “portarem no mundo” isso pode ser associado não só a questão da profissionalização do aluno, mas também a maneira dele agir no mundo, a sua formação enquanto cidadão dentro e fora dos ambientes profissionais.

Exercer uma profissão como músico profissional pode oportunizar novas formas de sociabilidade com diferentes esferas da vida social, além disso, o indivíduo “tem a oportunidade de conviver com os pares, e aprende a ordenar suas formas de sociabilidade e suas representações, o que contribui para o processo de amadurecimento psicológico e intelectual” (Guimarães & Romanelli, 2002, p. 121). Isso pode gerar autonomia e trazer novas experiências para o ser humano.

Adentrar no mercado de trabalho pode ser uma experiência a ser vivida num futuro próximo, já que alguns destes adolescentes já se aproximam dos 18 anos. No entanto, na EEPI, há casos de alguns jovens que já tocam profissionalmente e viajam com bandas para apresentações dentro e fora do Brasil.

Paralelo a isso, foi possível perceber a preocupação de Rafael com o desenvolvimento musical dos alunos. A cada atividade proposta, ele estava sempre preocupado com a execução, a postura, com o “tocar junto”, o “ouvir o outro”. Sempre pedia a turma que escutassem as músicas estudadas, os ritmos vistos em sala de aula e sempre procurava tocar para os alunos na hora dos exemplos musicais.

Rafael também se mostrou consciente de que o processo de desenvolvimento musical do aluno está cercado por diversos fatores externos à aula. Ele afirma que “às vezes o jovem chega sorrindo, quer fazer aula e às vezes aquele mesmo jovem do dia anterior chega chateado, sem conseguir assimilar as coisas” (CE, 2013, p. 18). Rafael atribuiu esta atitude aos problemas que os jovens enfrentam no dia-a-dia, principalmente na família.

3.3.1.1.3 Autonomia do Educador Musical

A autonomia de Rafael estava imersa tanto na sua formação profissional quanto na atuação. Embora tenha vivenciado o estudo da percussão no mesmo projeto em que hoje dá aulas, ele tem em sua trajetória, resultados de buscas pessoais e muito estudo levando para a EEPI sua experiência nas bandas e nos palcos, cuidando de seus instrumentos e muitas vezes sendo o único percussionista do grupo.

No projeto, além de atuar em sala de aula, Rafael cuidava dos instrumentos de percussão, sempre procurando encará-los ou limpá-los. Nas apresentações auxiliava na montagem dos instrumentos no pátio e na equalização dos mesmos. Embora, houvesse reuniões pedagógicas com a coordenação e a entrega do planejamento das atividades, Rafael gozava de autonomia para planejar e conduzir o seu trabalho em sala de aula.

3.3.2.1 Saberes Psicossociais

3.3.2.1.1 Interações

3.3.2.1.1.1 Alunos

Durante as aulas, é latente a interação de Rafael com os alunos. Ele era sempre extrovertido com as turmas, conversava sobre diversos assuntos como música, escola, amizade e tinha uma relação bem tranquila com os alunos. No entanto, era firme em alguns

momentos das aulas, no objetivo de fazer a concentração dos alunos para as atividades. Luckesi (2009) aponta para o fato de que os professores vivem num espaço carregado de emoções, afetos, interações e adversidades. Isso exige atenção e muitas vezes “jogo de cintura” do profissional docente.

No decorrer das atividades que envolviam execução instrumental, ele não hesitava em mostrar aos alunos como fazer, principalmente aqueles com dificuldades. Ele se aproximava do aluno, tocava na mão, no ombro, executava junto e sempre perguntava sobre as dúvidas de cada um. Sempre antes do início das aulas, era comum Rafael chegar no projeto e sentar-se na entrada, conversar com os alunos, com os funcionários, brincar com todos ali.

3.3.2.1.1.2 Comunidade

Além da atuação em sala de aula, Rafael ministrava aulas de Capoeira para pessoas do projeto e da comunidade. As rodas de Capoeira aconteciam nos dias de terça e quinta à noite no pátio do Projeto.

Fora da sala de aula tem a aula de capoeira aqui que eu faço, o espaço é cedido pra mim pra que eu dê aula de capoeira pelo grupo que eu sou, Grupo Maré, eu também agrego pessoas da comunidade pra essa atividade, fora a aula de percussão, e tô sempre movimentando pra gente tá sempre fazendo trabalhos na comunidade (CE, 2013, p. 16).

Rafael não era só conhecido na comunidade como professor de percussão da EEPI, como também Mestre de capoeira naquele local. Além disso, ele conhece a comunidade, mora naquela região, conversa com as pessoas e sempre convida-os para assistir as apresentações dos alunos do projeto.

Hoje, ele é professor da EEPI, mas um dia foi aluno daquela instituição, cresceu ali no bairro, tocou no projeto e hoje é uma referência para a comunidade, não só por ser professor de percussão e mestre de capoeira, mas por ser um músico de referência tocando e se

apresentando com diversas bandas nos palcos e na televisão. O fato de conhecer sua comunidade pode facilitar a sua relação com os alunos, o conhecimento do gosto musical, das preferências e das demandas intelectuais e emocionais deles.

3.3.2.1.2 Autoestima, autoconfiança e a afetividade

Da prática pedagógico-musical de Rafael também emergiram questões que estão para além do universo musical. São os aspectos afetivos da docência, nos quais o professor também exerce um papel de amigo, outras vezes de aconselhador, com o objetivo de compreender as necessidades dos alunos e assim poder contribuir para a resolução dos conflitos internos deles. Sobre isso ele afirmou que na atuação docente é preciso:

Primeiro paciência, porque as vezes nós sabemos que na família os jovens tem muitas atribulações [...] Então eu acho que a primeira coisa que o educador de projeto social tem que ter é calma, ter atenção com aquele jovem. Às vezes eles chegam a fazer algumas coisas que eles não queriam fazer, mas a gente tem que prestar atenção, tem que ter essa calma, essa atenção com eles, que às vezes vem de uma atribulação de dentro de casa, na família. Hoje em dia a família é uma ferramenta muito importante que infelizmente nós estamos perdendo a educação familiar certo? Então o projeto social ele trabalha muito com isso, acaba virando a família do adolescente. Então com isso nós temos que ser pai, mãe, psicólogo, além de professor de percussão (CE, 2013, p. 18).

Rafael enfatizou sobre a atenção e o cuidado que o educador musical deve ter para com os alunos em sala de aula e, acima de tudo, entender que os adolescentes são seres humanos comuns sujeitos aos problemas do cotidiano e aos conflitos na família. Além disso, ele reconhece a importância da educação familiar e a fragilidade desta nos dias atuais. Assim, muitos jovens chegam ao projeto social e se sentem acolhidos, num lar, com uma família, sobretudo, podendo vivenciar coisas novas e fazer novas amizades.

Ao completar seu relato, Rafael expôs sobre as facetas que o educador assume em determinados momentos da atuação docente. Isso revelou a sua preocupação com o bem estar de seus alunos. Sobre o professor, Luckesi (2009, p. 100) afirma que:

Diferente de um trabalho mecânico, ele lida com pessoas, estabelecendo uma relação afetiva que pode ser muito rica e gratificante para si e para os outros. Poder contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas traz o fascínio de construir caminhos que levem a um mundo melhor. O processo educativo, enfim, pode ser um palco de relações construtivas, dinâmicas e prazerosas tanto para o professor como para o aluno.

Sem dúvida, compreender o emocional do aluno, além de poder ajudar o educador musical a desenvolver uma parceria com sua turma, ele pode auxiliar o aluno a transpor barreiras que muitas vezes impedem o crescimento musical e pessoal desse indivíduo.

De acordo com Rafael o educador de projetos sociais precisa “saber que vai encontrar barreiras pelo caminho” e completou que aliado às questões afetivas, deveria “sempre mostrar o lado bom da música” (CE, 2013, p. 18). Ele enfatizou que era necessário:

Sempre tentar resgatar o lado bom da música, as músicas boas, porque hoje em dia é complicado, o aluno entra na sala e só que tocar o que é vulgar. Mas o nosso trabalho é justamente mostrar o trabalho de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Maria Bethania que é lindo. Então vamos resgatar isso pra mostrar aos jovens nos projetos sociais (CE, 2013, p. 18).

Ele trouxe uma visão de quem almeja ampliar o repertório do aluno, trazer um conhecimento novo aos que os indivíduos possuem. Não como quem rejeita os saberes da comunidade, até porque ele também é fruto daquela comunidade e possui saberes que nasceram ali. Mas, no intuito de trazer novas oportunidades para esses adolescentes, ampliar o repertório e possibilitar uma vivência com a música de modo diferenciado. Sem dúvida, a preocupação de Rafael, como já foi visto, está não só no desenvolvimento musical dos alunos e uma possível profissionalização musical, mas também com a formação humana de cada um deles.

3.3.3.1 O entusiasmo!

Rafael demonstrou em seus relatos que se sente muito motivado em atuar como professor de percussão na EEPI. Em primeiro lugar pela transformação social que a música proporciona.

O que mais me motiva a ensinar no projeto social é saber que de 10, a gente consegue tirar dois ou três do tráfico e que consegue fazer com que esses adolescentes acabem trabalhando com música, tem aluno que foi meu aluno que hoje em dia trabalha comigo nos lugares, eu coloco pra trabalhar comigo nos lugares e toca comigo, já vive de música [...] e nós já tiramos alunos daqui de lugares complicados de tráfico mesmo e que hoje em dia tá trabalhando com uma coisa totalmente diferente daquilo (CE, 2013, p. 16).

Aliado à transformação vista na vida de alguns alunos, ele também associou a sua motivação ao reconhecimento e o respeito que tem em certos momentos do cotidiano na comunidade.

O que me motiva também é às vezes passar e ser reconhecido. Eu já passei em lugares aqui na comunidade de difícil acesso, mas quando eu chego ‘Não, não, ali foi meu professor, pode deixar passar, e ai professor beleza?’ E ai quando eu vou ver eu passo em lugares que, alguns infelizmente a gente não consegue tirar, mas ganha o respeito deles (CE, 2013, p. 16).

Por fim, revelou que o reconhecimento das famílias mexe profundamente com ele. “Motiva muito de ver a família agradecendo ‘oh obrigado que meu filho tá aprendendo a tocar, meu filho tá aprendendo música, aprendendo arte’.” (CE, 2013, p.16). Além disso, ele demonstrou sua pretensão em dar continuidade ao trabalho que exerce no projeto.

Mesmo com toda a dificuldade que nós sabemos que dificultoso, mas nós damos continuidade graças a isso, a conseguir tirar as pessoas do mundo do risco, mostrar a diversidade que tem dentro do próprio bairro (CE, 2013, p. 16).

Nota-se que a motivação de Rafael em atuar no projeto nasceu de três grandes eixos, o primeiro deles, pela transformação que a música pode proporcionar aos alunos, trazendo oportunidades para estes jovens de ampliar o conhecimento musical e até mesmo se profissionalizarem. O segundo eixo é o reconhecimento que ele tem na comunidade por ser

professor do projeto social e por ter sido professor de alguns jovens dali. É importante destacar que ele passa em lugares de “difícil acesso”, que nem todos conseguem chegar, mas ele passa porque foi professor de alguns e tem uma importância na vida daqueles jovens. Por fim, o reconhecimento das famílias também é fundamental na motivação de Rafael. Ver a gratidão dos pais, por terem seus filhos vivenciando arte ou até mesmo trabalhando com música, é motivador para ele e alimenta cada vez mais o seu entusiasmo para atuar ali.

CAPÍTULO 4 – OS SABERES DOCENTES: COMO DIRECIONAM AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS NOS PROJETOS SOCIAIS?

Este capítulo trata da análise dos dados de modo transversalizada, ou seja, o cruzamento do que emergiu da atuação dos educadores musicais pesquisados. Busquei elucidar de que maneira os saberes docentes tem direcionado a prática dos três educadores musicais nos projetos sociais. Para isso, trago para este bloco uma visão geral do modo como os professores construíram seu corpo de saberes e se constituíram enquanto educadores musicais nos respectivos projetos.

Além disso, busquei compreender de que maneira os saberes desses educadores tem direcionado suas práticas dentro e fora da sala de aula. Procurei identificar de que modo, as categorias de saberes apontadas por Tardif (2010) estão entrelaçadas à atuação dos professores pesquisados. Por fim, trago reflexões sobre como os saberes pedagógico-musicais tem se conectado aos saberes psicossociais na atuação docente, bem como, os elementos que motivam as práticas dos educadores musicais nestes espaços.

4.1 DE ONDE VÊM OS SABERES?

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, foi possível perceber que os saberes docentes dos educadores musicais pesquisados foram construídos ao longo da história de vida, tendo os primeiros contatos com a aprendizagem musical em casa, com um colega ou parente, muitas vezes tocando de ouvido, ou aprendendo com alguém. Foi possível perceber que esse contato inicial também se deu dentro da própria comunidade, num projeto social do

bairro. Além disso, a construção dos saberes também vem da formação acadêmica, ou no caso do professor Rafael, veio do próprio projeto onde hoje ele é educador.

O corpo de saberes destes profissionais também vem da academia. Embora os três tenham caminhos de formação diferentes, com, André (Licenciado em Música), Jorge (Bacharel em violão) e Rafael (formação num projeto social e na extensão universitária), todos tiveram um contato com a Universidade. Levando para suas práticas a teoria, o saber reflexivo, os conceitos de pensadores e filósofos da educação, no caso da licenciatura; os saberes da técnica e da execução instrumental, no caso do bacharel; e da extensão universitária, Rafael também agrega conteúdos musicais à sua prática.

A atuação nos projetos sociais também traz para estes profissionais saberes que nascem da socialização com demandas institucionais, ou seja, o que Tardif (2010) chama de *saberes curriculares*. Embora nestas instituições não houvesse um currículo estruturado dos conhecimentos e atividades pedagógico-musicais a serem desenvolvidas pelo professor, estes projetos sociais tem filosofias e objetivos bem gerais ligados à vivência dos seres humanos com arte, esporte e as formação integral do indivíduo. Estas filosofias e ideologias de certa maneira influenciam as práticas dos educadores musicais, fazendo com que eles em alguns momentos se adequem à linha de pensamento das instituições. Isso gera nos professores a escolha de estratégias e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes referentes à realidade.

Estes educadores musicais também têm, no cerne da atuação, *saberes experienciais* construídos tanto no dia-a-dia de suas práticas fora da Universidade como em outros projetos sociais, atuando em escolas especializadas de música, em corais, em bandas e nas trocas com seus pares. Além disso, são saberes que emergem na busca de soluções dos conflitos que surgem em sala de aula, ao se deparar com uma realidade diferente do que se está acostumado

ou tendo que se adequar a determinado contexto. Assim, para agregar saberes à profissão, estes educadores também procuram aprimoramento profissional participando de congressos, oficinas de práticas de Educação Musical, consultando profissionais de outras áreas do conhecimento, e desenvolvendo parcerias.

Isso corrobora com as concepções de Tardif (2010) de que os saberes são mobilizados de acordo com a demanda cotidiana dos professores. Assim, podemos perceber que os professores pesquisados demonstram em suas práticas a união dos *saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais*. Diante disso, os educadores musicais vão fortalecendo a sua trajetória profissional quando articulam os conhecimentos, habilidades e atitudes a exemplo da apresentação de um conteúdo novo, mudança de estratégias de acordo com as situações, do respeito ao conhecimento prévio do aluno, assim como, a interação com as demandas institucionais.

Por fim, foi possível perceber que os professores se reconhecem como educadores musicais de projetos sociais, embora desenvolvam atividades em outros espaços. Os projetos tornaram-se espaços de atuação destes profissionais a convite de outras pessoas. No entanto, eles adentram nos projetos em primeiro lugar por escolha pessoal, por querência, pelo desejo de atuar ali, por se sentirem acolhidos nestes espaços, por poderem contribuir positivamente na vida dos alunos ou mesmo por fazerem parte da comunidade.

O processo de construção dos saberes docentes é constante, sobretudo durante a carreira dos professores. Isso corrobora a concepção e temporalidade do saber trazida por Tardif (2010) em que a carreira é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber. Estes saberes são adquiridos no processo de formação que não nasce no vazio, pois vai se construindo e é dinâmico, supõe trocas, experiência, interações sociais, aprendizagens e uma infinidade de relações, Moita (2007).

4.2 OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO

De que maneira os saberes docentes têm direcionado a atuação dos educadores musicais pesquisados, nos projetos sociais? Ou mais especificamente, como estes professores têm organizado o trabalho pedagógico-musical? Quais os seus objetivos com a música na comunidade? Qual tem sido a postura destes educadores diante dos saberes dos alunos? Como estes profissionais fazem uso da autonomia dentro e fora da sala de aula? Como interagem com os alunos, instituição e comunidade? Como eles se posicionam frente às questões afetivas? Estes questionamentos estão diretamente ligados ao que foi observado em campo e ao que foi relatado pelos professores, pois suscitam o modo como a atuação docente, nos projetos, tem sido direcionada pelo corpo de saberes dos professores.

Da atuação destes profissionais foi possível perceber, dentro da Metodologia de Ensino, a preocupação com o planejamento pedagógico, ou seja, a organização da aula, a continuidade, o link entre as atividades e a elucidação de novos conteúdos musicais. Geralmente chegavam mais cedo, organizavam seus ambientes de trabalho e mostravam atenção para com o fazer musical.

Cada educador musical estudado demonstrou objetivos gerais e específicos na sua atuação. Nos objetivos gerais, estes educadores elucidaram a preocupação com o desenvolvimento musical e artístico atrelado ao desenvolvimento humano. No aspecto da especificidade e do trabalho pedagógico-musical, estes educadores tinham objetivos traçados para com suas turmas. Foi possível perceber que os conhecimentos musicais e os repertórios abordados tinham uma finalidade tanto para apresentações, montagem de espetáculos, quanto para o desenvolvimento musical dos alunos.

Como se trata de um contexto em que os alunos não necessariamente cumprem uma “obrigação” de estarem ali, notei que era necessário cativá-los, direcionar o trabalho com eles,

fazer com que eles se sentissem valorizados e desenvolvidos musicalmente. Mostrar o trabalho realizado em sala de aula para a comunidade e para as famílias é motivador para professores e alunos.

Além disso, os educadores musicais demonstraram alguns aspectos pedagógico-musicais em suas práticas bastante peculiares. André trouxe a transdisciplinaridade, o fazer artístico e a produção de um novo conhecimento vivenciado nas montagens dos musicais. Jorge promoveu construções musicais coletivas resultando na solidariedade entre os colegas. Rafael procurou conectar a relação da aprendizagem musical com a demanda do mercado de trabalho, mostrando aos jovens a possibilidade da profissionalização.

Essas experiências pedagógicas refletidas a partir do campo empírico estudado revelam que os saberes docentes desses professores são oriundos de diversas construções de conhecimento, o que coaduna com as ideias de Tardif (2010) ao afirmar que o saber docente é plural e tem sua origem em um universo ampliado de fontes.

Pude também perceber a preocupação dos educadores musicais com o conhecimento prévio de seus alunos. Este aspecto foi mais latente em André e Jorge do que em Rafael. Trago algumas conclusões para este fator. A primeira delas é que tanto André como Jorge teve contato com as teorias da psicologia da educação, com os filósofos da educação e educadores do construtivismo. O primeiro por ter passado pela Licenciatura e o segundo por vivenciar estes conhecimentos nos congressos, como aluno especial do mestrado em educação musical da UFBA e com alunos do curso de Licenciatura em música da Universidade. Ter tido contato com as temáticas relacionadas aos saberes profissionais, tais com, as ciências da educação e às tendências pedagógicas educacionais trouxe para estes professores a consciência da importância de considerar a bagagem de conhecimentos do aluno, assunto tão discutido por educadores como Paulo Freire.

Isso não desmerece a prática de Rafael, muito pelo contrário, ele demonstrou em seus relatos, preocupação com a ampliação do repertório dos alunos. No entanto, percebi que esta ampliação não ocorreu de modo brusco. Embora ele não desse abertura para que os alunos sugerissem as canções, ele trouxe para sua prática, músicas conhecidas por boa parte dos alunos.

Por fim, foi possível perceber a autonomia destes educadores musicais dentro e fora da sala de aula. Esta autonomia está ligada ao modo como o trabalho pedagógico era conduzido, embora houvesse reuniões pedagógicas nos projetos, os professores gozavam de certa autonomia para planejarem suas aulas e organizarem suas turmas, quando possível. Além disso, foi latente o modo como os professores demonstraram habilidades diversas como tocar mais de um instrumento, acompanhar seus alunos, limpar e encourar os instrumentos, auxiliar na montagem e equalização do som durante as apresentações, ou seja, estas atitudes também revelaram saberes que os professores construíram mediante as demandas postas. Isso desenvolve a capacidade de ser autônomo, construir e modificar estratégias para uma atuação mais produtiva e prazerosa.

Paralelo aos saberes pedagógico-musicais, os professores demonstraram em suas práticas saberes psicossociais, ou seja, um *saber-ser* revelando o modo como interagem com os alunos, instituição e a comunidade. Para Tardif & Lessard (2007), o trabalho do professor no cotidiano é pautado por um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles no próprio processo de formação e atender as diferentes necessidades. Assim, pode-se destacar que o saberes docentes também são construídos na relação professor-aluno.

Com os educadores pesquisados foi latente o modo como eles interagem com os alunos. Havia diálogos sobre a aula e sobre a vida. Ao mostrar como executar um trecho

vocalmente ou no instrumento, os professores não hesitavam em tocar na mão dos alunos, nos ombros, olhar nos olhos, estabelecerem um contato, estarem juntos dos alunos até que eles pudessem compreender e executar os trechos. Pude notar também a interação dos professores com as instituições, envolvidos nas reuniões pedagógicas e nas montagens de espetáculos e confraternizações. E também, o envolvimento de alguns deles com a comunidade, a realidade do local e dos alunos.

Segundo Gohn (2010), conhecer uma “dada realidade social” é fundamental para o trabalho do educador numa comunidade. O conhecimento da comunidade e de suas demandas influencia diretamente nos objetivos do professor no projeto, podendo ele atuar nos marcos de uma proposta de trocas culturais, ampliação do conhecimento dos alunos e “construir e reconstruir o tecido social existente, bastante fragmentado na realidade” (GOHN, 2010, p. 55).

Da atuação dos educadores musicais pesquisados também emergiram questões para além da música. Ligadas ao modo como os professores lidavam com autoestima, autoconfiança e a afetividade dos alunos. Pude perceber que o trabalho com música na comunidade está intimamente ligado à formação integral do ser humano. Não é música por música. A aula de música também é arte, educação, resgate do sentimento de pertença, socialização e espaço de trocas de experiências de vida.

Todos os professores tem em suas posturas a preocupação com a vida pessoal dos alunos incluindo aí a educação familiar, atenção para com as atitudes dos indivíduos em sala de aula com relação ao comportamento e às dificuldades de aprendizado. Além disso, os professores tem a consciência de que os alunos possuem necessidades diversas e o trabalho com música também tem contribuído para o crescimento pessoal desses indivíduos.

Diante dos dados coletados, desenvolvemos um diagrama representativo da atuação dos educadores musicais pesquisados.

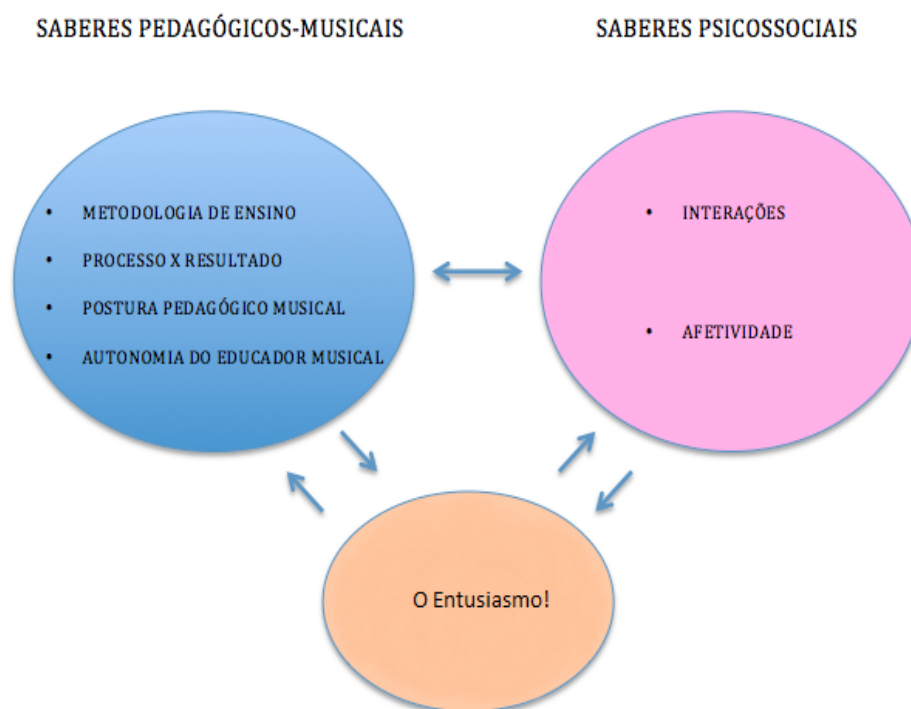


Figura 8. Os saberes docentes na atuação de educadores musicais nos projetos sociais

A partir deste esquema representativo, podemos perceber detalhadamente o que foi identificado na atuação dos educadores musicais nos projetos sociais. Os saberes docentes levados para estes espaços foram divididos em duas categorias: Saberes Pedagógico-Musicais e Saberes Psicossociais. Ambos estão diretamente ligados.

É possível destacar que, tanto a *Metodologia de Ensino*, quanto as concepções de *Processo x Resultado*, a *Postura do educador musical* em sala e sua *Autonomia* têm influência uns nos outros. De fato, as atitudes do educador musical diante das demandas influenciam diretamente no modo como mobiliza seus conhecimentos e dinamiza as suas habilidades.

Seguindo nesta perspectiva, o modo como o educador musical lida com o conhecimento prévio dos alunos e as subjetividades deles influencia diretamente no modo

como ele modifica suas estratégias, que por sua vez influencia nos caminhos adotados para chegar a algum objetivo ou resultado com os alunos e assim por diante. Estamos diante de um ciclo no qual todos os itens exercem influências entre si. E, por fim, dentro da atuação pedagógica do educador musical, foi possível perceber o modo como ele interagia com os alunos, com o contexto e, as questões de afetividade permeando cada momento da prática dos professores.

Para concluir, podemos observar que abaixo do centro da figura, temos a motivação do educador musical, o entusiasmo inserido na sua prática e ao mesmo tempo sendo influenciado por ela. Todos se mostraram motivados em atuar com música nos projetos sociais. De um modo geral, essa motivação estava ligada a diversos fatores, entre eles a identificação pelas comunidades, por ter vindo de uma comunidade e conhecer as necessidades emergentes, poder contribuir no desenvolvimento musical e na transformação social dos alunos, o amor pela profissão e o reconhecimento dentro da comunidade por ser o professor de música do projeto social do bairro, revelando assim, a importância do educador musical para aquele contexto.

Os saberes dos professores é um saber plural, Tardif (2010), não só pelas fontes das quais emergem, mas também pelo modo como esses saberes podem ser mobilizados e utilizados na prática. Os educadores musicais pesquisados levam para suas práticas saberes construídos durante a sua vida pessoal e profissional e a atuação nestes espaços também exercem influências sobre o processo de construção e reconstrução desses saberes. Nos projetos pesquisados, a música anda de mãos dadas com a formação humana, trazendo aprendizados para a vida de alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as informações coletadas e transversalizadas, trago algumas reflexões sobre o desenvolvimento e os possíveis desdobramentos desta pesquisa. Ao mergulhar no conhecimento profundo da trajetória de cada um dos professores pesquisados, foi possível notar que os “caminhos” na profissão foram construídos ora de modos diferentes, ora com aspectos comuns.

Cada educador teve em sua carreira profissional, descobertas, desafios, conflitos e aprendizagens construídas na família, na comunidade, na escola, na Universidade e na experiência profissional. Cada um deles confrontou-se com os constructos pessoais como, escolha da profissão, situações do cotidiano, educação familiar, influência de outros colegas e os fenômenos da pós-modernidade como globalização, meios de comunicação e poder sócio-econômico. Isso gera uma efervescência sociocultural na formação do professor e revela que vida do educador, “por si não tem uma anatomia de aprisionamento, mas sim uma anatomia de movimento, constitutivo e /ou curativo” (LUCKESI, 2009, p. 46).

Dentro dos projetos sociais pesquisados, esses saberes se manifestam dentro da sala de aula, desde o planejamento das atividades musicais até as apresentações públicas. Os saberes docentes estão imbricados na estrutura de cada aula, no modo organização os conteúdos musicais a serem trabalhados, na maneira como concebem a execução instrumental e vocal, na apreciação musical, na prática em conjunto e na criação. Além disso, os saberes também são revelados na maneira como os educadores musicais percebem o conhecimento prévio dos alunos, como estimulam o desenvolvimento musical e humano de cada um.

Ainda em sala de aula, os saberes docentes têm norteado o modo como os professores interagem com os alunos, sendo que, ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem.

Os alunos são atores importantes na (re) construção do corpo de saberes destes educadores musicais.

A maneira como os professores lidam com as questões afetivas dos alunos também pode demonstrar um modo sensível de ser, preocupados com a autoestima, autoconfiança e os problemas emocionais de cada um deles. Os três professores pesquisados revelaram uma preocupação com a educação familiar e o cotidiano dos alunos. A partir disso, foi possível notar a mobilização dos professores em fazer com que o trabalho com música também pudesse auxiliar no crescimento pessoal de cada estudante, sensibilizando e reumanizando os sujeitos.

Fora da sala de aula, os educadores musicais tem um modo de se relacionar com os pares, com a instituição e com a comunidade, demonstrado principalmente na construção de espetáculos, reperto e compromisso nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos, embora gozassem de certa autonomia para condução do trabalho em sala de aula.

Por fim, nota-se que os professores conhecem, na medida do possível, a realidade dos alunos, de onde eles vinham, quais as demandas da comunidade, interagem com o entorno do projeto social divulgando apresentações e ministrando oficinas fora do horário de aula dos alunos. Dessas interações, os docentes também se apropriavam de saberes das comunidades.

Estas constatações revelam que o modo como os educadores musicais atuam está diretamente influenciado pelos saberes que eles possuem. É evidente que o contexto de atuação também interfere no modo como o professor conduz a utilização dos saberes, ampliando e remodelando-os. Por isso, é importante pensar no modo como eles se constituíram enquanto professores. Para obter este loco de informações dos professores pesquisados, além das entrevistas, os momentos de conversas informais foram de extrema importância para o meu processo de interação com os sujeitos daqueles contextos, pois pude

perceber a confiança dos professores em mim enquanto pesquisadora, o que serviu de base para a construção de um elo entre nós, que com certeza, vai durar por toda a vida.

Acredito que ter pesquisado esses três profissionais, pode acrescentar de modo significativo, elementos importantes para o campo da formação de educadores musicais. Pois, aquele que passou pelo Bacharelado em violão e construiu seus conhecimentos sobre a docência nas buscas pessoais, em congressos, com os pares e na experiência e, aquele que teve sua formação musical no projeto social, atuando em bandas como percussionista e levando sua experiência enquanto músico para a sala de aula, ambos têm a contribuir para o educador musical em formação.

A maneira como construíram e como utilizam seus saberes docentes pode acrescentar em novas estratégias para Licenciandos e para outros profissionais da área de música que atuam com o ensino. Do mesmo modo, o professor Licenciado que participou desta pesquisa, também tem contribuições relevantes para a área da Educação Musical. Principalmente quando ele abordou aspectos necessários para a sua prática que Universidade não proveu no curso de Licenciatura. Elementos como a integração das artes, o uso da tecnologia e a instrumentalização do professor para lidar com técnicas de áudio, por exemplo, foram citados por ele como déficits na sua formação acadêmica e que lhe foram dados pela experiência profissional diante das demandas nos contextos de atuação. No entanto, ele não nega as contribuições da universidade relacionadas às teorias da educação, algumas práticas pedagógicas da educação musical, os métodos ativos e o pensamento crítico.

Compreender o campo dos saberes docentes em projetos sociais trouxe para esta pesquisa, algumas lacunas presentes na formação dos educadores musicais, assim como, elementos inovadores que podem contribuir para os currículos de formação de professores de música daqui por diante, seja por meio de disciplinas relacionadas à sociologia da música,

antropologia, ou até mesmo pelos conteúdos relacionados a projetos sociais nas disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Musical, assim como em Didática. É evidente que o currículo acadêmico hoje está sujeito a uma série de normas quanto à carga horária, disciplinas obrigatórias, optativas e estágio. No entanto, não podemos esquecer que, paralelo à educação básica, outros contextos abrigam o ensino de música e, portanto, deveriam ser contemplados.

Não pretendo, com esta pesquisa, propor um currículo de formação e muito menos transformar os nossos licenciados em “super heróis” da Educação Musical. Mas gostaria que esta pesquisa pudesse suscitar novas reflexões para entender que cada contexto demanda uma postura do professor diferenciada e que a Universidade deve propor algumas ferramentas básicas para isso. Há que se considerar que o profissional nunca sairá pronto da academia, pois os saberes da experiência, construídos no cotidiano pelos professores, sempre andarão de mãos dadas com os saberes disciplinares.

Por mais que os cursos de formação docente sejam consistentes, há uma via que corre em paralelo, é a via do cotidiano, do dia-a-dia no contexto de atuação, do momento dos conflitos e das necessidades emergentes. O saber docente é plural, por isso há que se considerar que a formação docente é construída não só na academia, mas também na experiência, nas buscas pessoais e na história de vida do educador musical.

Espero que este trabalho possa contribuir para a importância dos saberes docentes na atuação de educadores musicais em projetos sociais, e que possa sinalizar um ponto de partida para outros questionamentos, outras pesquisas e outros estudos dentro e fora da Universidade. Espero também que possa servir de estímulo para os diversos profissionais e educadores musicais que atuam, sobretudo, nas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Delmary V. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo com narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ALMEIDA, Cristiane Maria G. *Educação musical não-formal e atuação profissional: Um Survey em oficinas de música de Porto Alegre*. 2004. 168f. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BASTIÃO, Zuraída Abud. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre a teoria e a prática na formação de professores de música*. Salvador: 2009. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BEAUMONT, Maria Teresa de. *Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 47-54, set. 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- 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
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- BRESLER, L. e STAKE, R. Qualitative Research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 75-90.
- BRESSLER, Liora. Paradigmas cualitativos na investigación em la educación musical. In: DIAZ, Maravillas (coord). *Introducción a la investigación em educación musical*. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006, p. 61-81.

CANDUSSO, Flávia Maria C. *O processo de ensino e aprendizagem na Banda Lactomia*. Salvador: 2002. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMIANI, Magda F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

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

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ESPERIDIÃO, N. *Educação Musical e Formação de Professores: Suíte e Variações sobre o tema*. São Paulo: 2011. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FAVACHO, André M. Picanço. *Da dicotomia entre teoria e prática ao cuidado de si na formação de educadores*. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio. *A educação Musical e os novos tempos da educação brasileira*. Revista NUPEART – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 43-58, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda B. *Música, Pesquisa e Subjetividade – Aspectos Gerais*. In: FREIRE, V. B. *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, p. 9-59.

GOHN, M. G. M. *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *História dos Movimentos e Lutas Sociais. A construção da cidadania dos brasileiros*. 3a ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

GUIMARÃES, Rosemeire M; ROMANELLI, G. *A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma Ong*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 117-126, jul./dez. 2002.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

KLEBER, M. O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 355f. Tese (doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. O educador: qual é o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, C. (Org.). *Ser Professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. – 1 ed.- Curitiba: Editora CRV, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, Edineiram M. *Educação Musical, Projetos sociais e Inclusão: Um estudo de caso no sertão da Bahia*. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – programa de Pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Salvador, 2011.

MOITA, Maria C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

MONTAÑO, Carlos E. *O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”*. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. Acesso: 08/08/2012.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITTIMAN, D.F.(Org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 274-289.

NASCIMENTO, A. D. Organizações não-governamentais, sujeito simples ou composto? Reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais nas ONGs. In: NASCIMENTO, A.D. FIALHO, N.H. HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação*. Salvador, EDUFBA, 2007, p. 227 – 242.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

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

PEREIRA, Manoel Passos. *Historia do Bairro de Nazaré – Uma experiência Participativa*. Salvador, FUNCEB, 1994.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, A. G. R. *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no conhecimento musical*. Anais... II Seminário de pesquisa em Musica da UFG, Goiânia, 2002.

SPANAVELLO, Caroline S. *A Educação Musical nas práticas educativas de professore unidocentes: um estudo com egressos da USFM*. Santa Maria: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

_____ ; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ ; LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. In: *Serviço Social e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Serviço Social. ANO XIX – nº 56 – Março 1998. São Paulo: Cortez, 1998.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área em Curitiba. Algumas contribuições da psicologia social e da Educação*. Curitiba: 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANEXOS

ANEXO A. Carta de Cessão

ANEXO B. Questionário/ Professor André

ANEXO C. Questionário/ Professor Jorge

ANEXO D. Questionário/ Professor Rafael

ANEXO E. Currículo antigo do curso de Licenciatura em Música/UFBa

ANEXO F. Currículo novo do curso de Licenciatura em Música/ UFBa

A. Carta de Cessão

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTAS, DEPOIMENTOS E ÁUDIO

Eu, (nome, estado civil, documento de Identidade), professor do Projeto Social X, declaro para os devidos fins que cedo para Elisama da Silva Gonçalves Santos, de R.G. 1344436919, BA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, os direitos de observações, entrevistas e depoimentos realizados nos anos de 2012 e 2013, bem como o direito de uso de áudio 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).

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá minha firma reconhecida em cartório.

Salvador, ____ de _____ de 2013.

(assinatura)

Nome do Professor

B. Questionário/ Professor André

1. Como se deu a sua formação musical?
2. Como se deu sua inserção neste projeto social?
3. Você possui outras experiências com projetos sociais?
4. O que te motiva a ensinar música em um projeto social?
5. O que fez/faz você se interessar por projeto social?
6. Que tipo de reconhecimento profissional você tem atuando neste projeto social?
7. Você tem algum outro tipo de atuação no projeto além da sala de aula?

O Curso

8. Você poderia listar quais os conhecimentos pedagógicos-musicais você vivenciou nas disciplinas específicas de Educação Musical? [Iniciação I, Iniciação II e Prática de Ensino]
 - 8.1 Quais destes conhecimentos você utiliza na sua prática pedagógica no projeto?
9. Você poderia listar quais os conhecimentos pedagógicos que você vivenciou nas disciplinas específicas de Educação? [Didática I, Organização da Educação Brasileira e Psicologia da Educação]
 - 9.1 Quais destes conhecimentos você utiliza na sua prática pedagógica no projeto?
10. Você poderia listar quais os conhecimentos que você vivenciou nas disciplinas de Apreciação Musical, Folclore Musical e Prática de Conjunto?
 - 10.1 Quais destes conhecimentos você utiliza na sua prática pedagógica no projeto?
11. Você poderia listar quais os conhecimentos que você vivenciou na disciplina de Estética?
 - 11.1 Quais destes conhecimentos você utiliza na sua prática pedagógica no projeto?
12. Você poderia listar quais os conhecimentos que você vivenciou nas disciplinas de Artes? *(Caso o professor tenha cursado disciplinas optativas da área de artes).*
 - 12.1 Você utiliza algum destes conhecimentos na sua prática pedagógica no projeto? Quais?
13. Quais os conhecimentos vivenciados fora da universidade que você utiliza na sua prática pedagógico-musical no projeto social?
14. Quais as sugestões você teria para a formação do Educador Musical?
15. Quais sugestões você teria para o Educador Musical que vai atuar em projetos sociais?
16. Há algo que não perguntei que você gostaria de colocar?

C. Questionário/ Professor Jorge

1. Como se deu a sua formação musical?
2. Como se deu sua inserção neste projeto social?
3. Você possui outras experiências com projetos sociais?
4. O que te motiva a ensinar música em um projeto social?
5. O que fez/faz você se interessar por projeto social?
6. Que tipo de reconhecimento profissional você tem atuando neste projeto social?
7. Você tem algum outro tipo de atuação no projeto além da sala de aula?

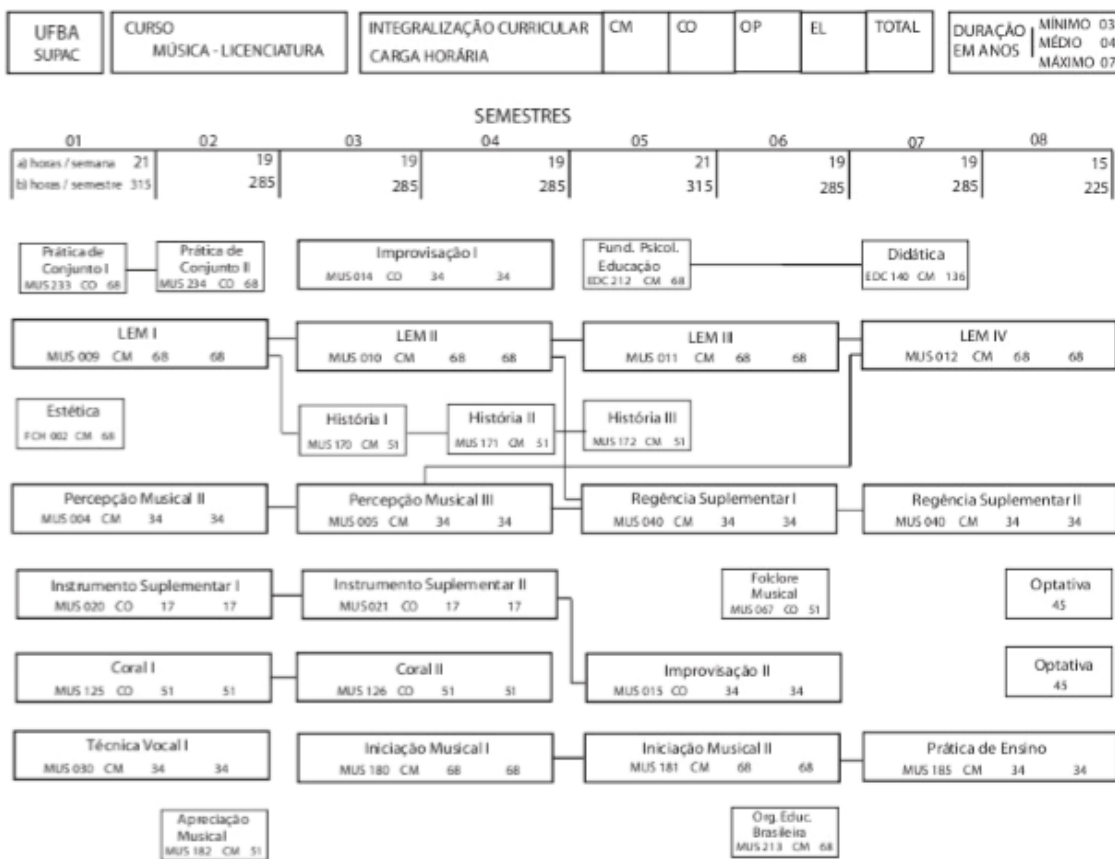
O Curso

8. Você poderia listar quais os conhecimentos vivenciados na universidade que você utiliza aqui no projeto Social?
9. Quais os conhecimentos vivenciados fora da universidade que você utiliza na sua prática pedagógico-musical no projeto social?
10. Quais as sugestões você teria para o profissional em música ou professor de música que deseja atuar em projetos sociais?
11. Há algo que não perguntei que você gostaria de colocar?

D. Questionário/ Professor Rafael

1. Como se deu a sua formação musical?
2. Como se deu sua inserção neste projeto social?
3. Você possui outras experiências com projetos sociais?
4. O que te motiva a ensinar música em um projeto social?
5. O que fez/faz você se interessar por projeto social?
6. Que tipo de reconhecimento profissional você tem atuando neste projeto social?
7. Você tem algum outro tipo de atuação no projeto além da sala de aula?
8. Quais os conhecimentos musicais vivenciados durante a sua trajetória de vida que você utiliza aqui no projeto social?
9. Quais as sugestões ou recomendações você teria para um professor de música que deseja atuar em projetos sociais?
10. Há algo que não perguntei que você gostaria de colocar?

E. Currículo antigo do curso de Licenciatura em Música/UFBa



ÁREA V

Currículo do Curso de Música

- **PROFISSIONAL** - O curso de Licenciatura em Música forma professores de Educação Musical, que lecionam música no ensino do 1º e 2º graus.
- - Para graduação do curso de música, o aluno deverá perfazer o total de 142 créditos, equivalentes à carga horária de 2.400 horas, integralizadas no mínimo de três anos, médio de quatro e no máximo de sete anos.
- **BASE LEGAL** - Parecer nº 1.284/76 e Resolução nº 10 de 10/10/69 - C.F.E..

Elenco de Disciplinas - Licenciatura

Disciplinas do Currículo Mínimo (CM)

COB		
FCH 002	Estética I	
MUS 009	Licenciatura e Estruturação Musical I	
MUS 010	Licenciatura e Estruturação Musical II	
MUS 011	Literatura e Estruturação Musical III	
MUS 012	Licenciatura e Estruturação Musical IV	(3)
MUS 170	História da arte I (Música)	
MUS 171	História da Arte II (Música)	
MUS 172	História da Arte III (Música)	
MUS 180	Iniciação Musical I	
MUS 181	Iniciação Musical II	
MUS 182	Apreciação Musical	
MUS 040	Regência Suplementar I	
MUS 041	Regência Suplementar II	
MUS 030	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I	
MUS 185	Prática de Ensino (Música)	(1) (4)
EDC 140	Didática I	
EDC 212	Psicologia Aplicada à Educação	
EDC 213	Estrutura e Funcionamento do Ensino I	

Disciplinas Complementares Optativas (OP)

COB		Pré - Requisitos:
MUS 025	Instrumento Suplementar VI	-
Mus 024	Instrumento Suplementar V	-
MUS 013	Literatura e Estruturação Musical V	MUS 011, 005
MUS 031	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal II	-
TEA 060	Elementos de Teatro I	-
DAN 062	Elementos de Dança I	-
TEA 085	Dicção I	-
MUS 104	Instrumentação e Orquestração I	MUS 011
MUS 120	Prática de Orquestra I	-
MUS 121	Prática de Orquestra II	MUS 120
MUS 122	Prática de Orquestra III	MUS 121
MUS 123	Prática de Orquestra IV	MUS 122
MUS 187	Psicologia Musical I	-
MUS 220	Música de Câmara I	-
MUS 221	Música de Câmara II	MUS 220
MUS 222	Música de Câmara III	MUS 221
MUS 223	Música de Câmara IV	MUS 222
MUS 224	Música de Câmara V	MUS 223
MUS 225	Música de Câmara VI	MUS 224
MUS...	Composição Suplementar (qualquer nível)	-
LET...	Língua Instrumental I	-

ESPECIALIZAÇÃO EM BANDA

MUS 022	Instrumento Suplementar III	(1)	
MUS 023	Instrumento Suplementar IV	(1)	MUS 022
MUS 042	Regência Suplementar II		MUS 041

Disciplinas Complementares Obrigatórias (CO)

COB		
MUS 004	Percepção Musical II	
MUS 005	Percepção Musical III	(2)
MUS 014	Improvisação I (Música)	
MUS 015	Improvisação II (Música)	
MUS 020	Instrumento Suplementar I	(1)
MUS 021	Instrumento Suplementar II	(1)
MUS 067	Folclore Musical	
MUS 125	Canto Coral I	
MUS 126	Canto Coral II	
MUS 233	Prática de Conjunto Instrumental I	
MUS 234	Prática de Conjunto Instrumental II	

Disciplinas Eletivas (EL)

-
- (1) A Criação da disciplina equivale à carga horária efetiva, cumprida pelo aluno, incluindo os estudos individuais. Para fins de integralização curricular só está computada a carga horária relativa às aulas teóricas.
- (2) Compreende um exame qualificado de Percepção para o programa integrado de Literatura e Estruturação Musical IV
- (3) Inclui o exame final abrangente do programa integrado de Literatura e Estruturação Musical.
- (4) Sujeita a recomendação do professor da matéria principal e do Juri de Controle. Compreende o exame final abrangente.
-

F. Currículo novo do curso de Licenciatura em Música/ UFBA

As disciplinas estão divididas em Básicas, Profissionalizantes+Práticas e Optativas. Os estudantes ainda terão que cumprir 100 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e mais 408 horas de estágios supervisionados.

Na tabela 1 pode-se ver um resumo de número de disciplinas (56+ACC), cargas horárias e o total de carga horária do curso.

Natureza	No. Disciplinas	CH por CC	Total CH
Básicos	8	68	544
	7	34	119
	4	17	68
	3	51	153
Profissionalizantes	9	68	612
	1	34	34
	5	102	510
	1	136	136
	1	51	51
Optativos	6	68	408
	8	34	272
	2	51	102
	1	17	17
Atividades ACC	Várias	-	100
TOTAL HORAS DO CURSO	56+ACC	-	3126

A seguir estão discriminadas por semestre:

1º semestre 22 hs (306 hs)	2º semestre 27 hs (391hs)	3º semestre 29 hs (459hs)	4º semestre 25 hs (357hs)
MUS ... Literatura e Estruturação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 2 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 3 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 4 4 hs (68 hs)
MUS ... Percepção Musical 1 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 2 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 3 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 4 2 hs (34 hs)
MUS ... Prática de Conjunto: Coral 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Prática de Conjunto: Coral 2 4 hs (68 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68 hs)
MUS ... Fisiologia da Voz e Técnica Vocal 1 2 hs (34hs)	MUS... Prática de Conjunto Instrumental I 4 hs (68hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68hs)	
MUS ...	MUS ...	MUS ...	MUS ...

Instrumento Harmônico Suplementar I Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar. II Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar III Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar VI Piano/violão 1 h (17 hs)
MUS ... Fundamentos da Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Fundamentos da Educação Musical 2 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia da Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia da Educação Musical 2 4 hs (68 hs)
MUS ... OPTATIVA 1 h (17 hs)	EDC ... Organização da Educação Brasileira 4 hs (68 hs)	EDC ... Fundamentos Psicológicos da Educação 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia de Pesquisa em Educação Musical 2 h (34 hs)
		MUS ... Análise de Práticas em Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Análise de Práticas em Educação Musical 2 4 hs (68 hs)

5º semestre 25 hs (425hs)	6º semestre 23 hs (391)	7º semestr 19 hs (442)	8º semestre 20 hs (425hs)
MUS ... Literatura e Estruturação Musical 5 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 6 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 7 3 hs (51 hs)	
MUS ... Percepção Musical 5 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 6 2 hs (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)
MUS ... História da Música 1 3 hs (51 hs)	MUS ... História da Música 2 3 hs (51 hs)	MUS ... História da Música 3 3 hs (51 hs)	Comp. Disc. OPTATIVA 2 HS (34hr)
	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)
MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)
	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)	MUS ... OPTATIVA 3 hrs (51 h)	MUS ... OPTATIVA 3 HS (51hr)
EDC ... Didática e Práxis Pedagógica 8 hs (136hs)		MUS . Apreciação Musical 1 3 hrs (51 h)	MUS ... Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 6 hs (102 h)
MUS ... Estágio Supervisionado 1 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 2 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 3 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 4 6 hs (102 hs)