



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

**EDUCAÇÃO MUSICAL, PROJETOS SOCIAIS E
INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO SERTÃO DA BAHIA**

EDINEIRAM MARINHO MACIEL

**SALVADOR
2011**

EDINEIRAM MARINHO MACIEL

**EDUCAÇÃO MUSICAL, PROJETOS SOCIAIS E
INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO SERTÃO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

**SALVADOR
2011**

UNEB – Campus XVI/ Irecê-BA

Bibliotecária: Ilvânia Oliveira Silva CRB-5/1321

Ficha Catalográfica

371.3078 ***Maciel, Edineiram Marinho***

M152e Educação musical, projetos sociais e inclusão: um estudo
de caso no sertão da Bahia/ ***Edineiram Marinho Maciel***. –
Irecê, BA, 2011.

109 f.

***Orientadora: Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia
(UNEB), 2011.***

***1. Educação – arte 2. Educação musical . 3. Projetos
sociais. 4. Inclusão social I. Delcele Mascarenhas Queiroz. II.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). IV. Título.***

CDD 371.3078 21. ed

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO MUSICAL, PROJETOS SOCIAIS E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO SERTÃO DA BAHIA"

EDINEIRAM MARNHO MACIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de setembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Música
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia .
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França.

À memória
da minha mãe, Maria Marinho Maciel,
e do meu irmão Octamar Marinho Maciel,
que, com certeza, teriam sido parte ativa neste processo.

*porque é isso que a saudade faz, constrói uma memória que nós nos orgulhamos de
guardar, como um troféu de vida.*

valter hugo mãe

A todos que fazem a AABB Comunidade em Irecê.

AGRADECIMENTOS

Nada se pode fazer sozinho. Toda conquista é resultado do trabalho de muitas mãos. Às mãos que me ajudaram a construir este trabalho, o meu reconhecimento e meu agradecimento. Algumas dessas mãos têm uma participação tão direta que deixaram aqui as suas impressões digitais. Outros, mesmo sem saber, estão bem presentes.

As primeiras mãos são as da minha orientadora, Delcele Mascarenhas Queiroz: obrigada, acima de tudo, pelo respeito, paciência e confiança. Márcia Aquilino, companheira, incentivadora, revisora e crítica de todas as muitas versões, obrigada por andar comigo neste e em outros caminhos. Millena Carolline, que nessa caminhada começou como aluna e transformou-se em amiga e grande auxiliar no trabalho de campo, na aplicação dos questionários e transcrição das entrevistas, além das sugestões, obrigada. Claudio Xavier, amigo fiel, sempre me estimulando e ajudando quando precisava, minha gratidão. Os participantes do Projeto Integração AABB Comunidade em Irecê, pois sem a vontade, ajuda e disponibilidade de cada um de vocês não teria chegado aqui. Elísio Filho, grande cooperador na formatação. Juliana Aquilino, obrigada pelo apoio com o inglês.

A confiança e o afeto da minha família, meu pai, Octavio Maciel, irmãos, Marineide, Edineide e Almeida, sobrinhos e tia Nicinha, são apoio para que a caminhada se concretize.

Os amados irmãos da Igreja Presbiteriana de Ipitanga foram apoio amigo nesse tempo de construção.

Ana Karine, Crizeide, Dayse, Dorath, Eliane, Flávia Lorena, Joelma, Márcia e Rosana, a profissão nos fez colegas e a vida nos fez amigas. Obrigada pelo incentivo e apoio.

Adroaldo Ribeiro Costa (em memória), Maestro Agenor Gomes (em memória), e Maria Angélica Alves Gomes, que estiveram no começo de tudo, na minha infância e adolescência repletas de arte e música, e que se fazem presentes em toda a minha trajetória de vida.

A Deus, Senhor e Criador de tudo e de todos, toda a honra e toda a glória.

Procurar citar nominalmente cada pessoa que faz parte da nossa caminhada é correr o risco de deixar alguém como esquecido. Minhas desculpas aos que, involuntariamente, não foram citados aqui.

RESUMO

Este trabalho discute o ensino de música em projetos sociais, a partir de pesquisa efetuada no Projeto Integração AABB Comunidade, em Irecê-Ba. Buscou compreender em que medida o ensino da música desenvolvido em projetos sociais tem contribuído para a integração e a formação da identidade dos indivíduos que dele participam; de que maneira tem se constituído em experiências educativas que possibilitam a transformação social dos indivíduos participantes. O que levou à busca da compreensão do papel da música nesse espaço, qual o tipo de ensino musical oferecido, e de que maneira a comunidade onde os indivíduos participantes estão inseridos percebe a ação do Projeto, quais impactos sociais tem promovido. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, e fundamenta-se nas relações entre a Educação Musical e a Música, a Educação e a Sociologia. Considera a música um objeto contextualizado numa determinada sociedade, um fato social, e a educação musical como um campo de conhecimento ao qual pertence qualquer prática pedagógico-musical, em qualquer espaço, escolar ou não escolar. Discute o ensino da música, percebendo as relações e funções da música na sociedade e na educação. Analisa a presença dos projetos sociais no mundo contemporâneo, trazendo à discussão questões como a relação público/privado nas ações de combate à pobreza, e a noção de cidadania. A partir da pesquisa de campo pode ser constatado que o processo pedagógico musical tem como preocupação o domínio da técnica de execução instrumental com base na reprodução de modelos apresentados, o desenvolvimento da percepção melódica e rítmica, e o domínio da leitura e escrita. Funcionando em um clube de lazer se propõe a garantir o acesso gratuito a crianças e adolescentes das comunidades periféricas a seus recursos e equipamentos, mas os participantes só têm acesso ao Clube nos horários de funcionamento das aulas, e apenas aos espaços reservados ao Projeto, deixando claro que a discriminação e a exclusão social continuam presentes, já que os participantes tornam-se uma espécie de “excluídos do interior” (Bourdieu). Pode-se afirmar que a utilização da música como uma das ferramentas para inclusão social tem se mostrado eficaz, mas não única. Os resultados positivos das ações desenvolvidas pelos projetos sociais não se explicam pelo uso da música em si, mas pelas oportunidades de convivência, de novas experiências, de crescimento e de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Educação Musical, Projetos Sociais, Inclusão Social.

ABSTRACT

This paper discusses the teaching of music in social projects, from research done in AABB Community Integration Project in Irecê-Ba. Sought to understand to what extent the teaching of music developed in social projects has contributed to the integration and identity formation of individuals who participate on it, how it has been established in educational experiences that enable the social transformation of the participants. What led the search of the understanding the role of the music in this space, what kind of music education offered, and how the community where the individuals participants are inserted perceive the action of the Project, which has promoted. Configured as a qualitative research, a case study, and is based on the relationship between Music Education and Music, Education and Sociology. Considers music an object contextualized in a given society, a social fact, and the musical education as a field of knowledge that belongs to any practice-teaching music in any room, school or no school. Discusses the teaching of music, realizing the relations and functions of music in the society and in the education. Analyzes the presence of social projects in the contemporary world, bringing to the discussion issues such as public / private relationship in the actions to fight poverty, and the notion of citizenship. From the field research can be seen that the musical learning process has as concern the mastery of the technique of instrumental performance based on the reproduction of presented models, the development of melodic and rhythmic perception, and mastery of reading and writing. Working on a leisure club intends to ensure free access to children and adolescents from outlying communities to their resources and equipment, but participants only have access to club in the opening hours of the school, and only the place holders to the project, leaving clear that discrimination and social exclusion still present, and the participants become a sort of "excluded from the inside" (Bourdieu). It can be said that the use of music as a tool for social inclusion has been proven effective, but not unique. The positive results of actions taken by social projects can not be explained by the use of the music itself, but the opportunities for sharing experiences, new experiences, learning and growth.

KEY WORDS: Music Education, Social Projects, Social Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AABB - Associação Atlética Banco do Brasil

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRAS – Centros de Referência de Assistência Social

CREAS - Centros de Referência Especializados de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FBB – Fundação Banco do Brasil

FENABB – Federação Nacional das AABB

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTC/PUC/SP – Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ONG - Organização Não Governamental

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UESSBA – Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Localização do Território de Identidade de Irecê no Estado da Bahia	41
FIGURA 2. Território de Identidade de Irecê	42
FIGURA 3. Entrada do Clube em Irecê	45
FIGURA 4. Participantes – turno matutino	46
FIGURA 5. Quiosque	48
FIGURA 5. Secretaria	48
FIGURA 7. Coordenação	49
FIGURA 8. Sala de aula	49
FIGURA 9. Área livre / estacionamento com quiosque ao fundo	49
FIGURA 10. Área livre / estacionamento	50
FIGURA 11. Área do parque	54
FIGURA 12. Área do parque com piscina ao fundo	54
FIGURA 13. Piscina infantil	55
FIGURA 14. Piscina	55
FIGURA 15. Violões	72
FIGURA 16. Aula de violão 1	72
FIGURA 17. Aula de violão 2	73
FIGURA 18. Aula de violão 3	73
FIGURA 19. Hora da merenda sendo aproveitada para treino livre de violão	77
FIGURA 20. Aluno tocando violão durante o intervalo	77
FIGURA 21. Bombas – formam o naipe dos surdos	78
FIGURA 22. Aluno tocando surdo	79
FIGURA 23. Surdão	79
FIGURA 24. Tambores de lata – repiniques	80
FIGURA 25. Alunos tocando zabumba e triângulo	80
FIGURA 26. Baquetas dos surdos e zabumba	81
FIGURA 27. Aluna tocando repinique, baquetas improvisadas com bastão de silicone para cola quente	81
FIGURA 28. Baqueta de resposta do zabumba, improvisada com galho de árvore ..	82
FIGURA 29. Banda de percussão do turno matutino	83
FIGURA 30. Apresentação pública da banda de percussão	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A MÚSICA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO	19
1.1. FUNÇÕES DA MÚSICA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO	22
1.2. FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL	26
2. PROJETOS SOCIAIS E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	30
2.1. A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ESTADO	33
2.2. CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	36
3. O PROJETO AABB COMUNIDADE EM IRECÊ	40
3.1. O MUNICÍPIO DE IRECÊ	40
3.2. O PROJETO INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE	42
3.3. O PROJETO EM IRECÊ	45
3.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	50
3.5. INGRESSO E PERMANÊNCIA	51
4. O ENSINO DA MÚSICA NA AABB COMUNIDADE	56
4.1. PERCEPÇÃO DOS PAIS A RESPEITO DA INFLUÊNCIA DO PROJETO NA FORMAÇÃO DOS FILHOS	56
4.2. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO	60
4.3. PREFERÊNCIAS E ESCOLHAS MUSICAIS DOS ALUNOS	66
4.4. O PROCESSO PEDAGÓGICO MUSICAL – VOLÃO	68
4.5. O PROCESSO PEDAGÓGICO MUSICAL – PERCUSSÃO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o ensino de música em projetos sociais, a partir da pesquisa em um projeto desenvolvido em Irecê, cidade do interior da Bahia. Tem como finalidade entender os processos educativos musicais nesse município a partir da compreensão de como se dá a produção do conhecimento musical nos espaços de educação não escolar.

Desde as últimas décadas do século XX, podemos perceber a expansão do chamado terceiro setor da economia. Essa expansão vem ocorrendo numa velocidade superior às dos demais setores, o público e o privado. No Brasil, a realidade não tem se mostrado diferente. Por todo o país, o surgimento de projetos sociais, a criação de ONGs, a articulação dos movimentos sociais vem dando uma nova característica à estrutura da sociedade.

Vários são os fatores que contribuem para essa expansão. Partindo do cenário econômico do mundo no final do século XX, com o fenômeno da globalização, expande-se o setor informal da economia e com ele as atividades do terceiro setor. A crise econômica provoca a crise social, aprofundando as desigualdades sociais e a conseqüente elevação do número das reivindicações populares. O padrão produtivo do mundo globalizado intensifica ainda mais a exclusão social e a construção de uma nova postura da sociedade civil, que vem se mobilizando para trabalhar em favor dos direitos de determinados grupos sociais. Paralelamente, percebe-se o enfraquecimento das ações políticas do poder público que não consegue prover satisfatoriamente a população com os serviços básicos como saúde e educação (GOHN, 2008).

Dentro dessa nova estrutura social, destacam-se os movimentos organizados para prestação de serviços no âmbito de espaços diagnosticados como carentes ou insuficientes de ações do poder público. Substituem as antigas associações filantrópicas, baseadas no modelo do voluntariado combinado com trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos. Para Gohn (2008):

As novidades não se limitam à forma de organizar a divisão do processo de trabalho nas ONGs, mas incluem também a articulação que as novas organizações passaram a ter com a reestruturação do Estado, na economia e na sociedade, e com as políticas públicas para as áreas do social, gerando um novo tipo de associativismo, de natureza mista: filantrópico-empresarial-cidadão. (p.17).

Dentre os inúmeros projetos dessa natureza que se desenvolvem no país, grande parte está voltada para o setor da educação, e dentre esses, a maioria destina-se aos grupos menos favorecidos da sociedade, buscando a sua inserção na sociedade através da construção da cidadania, da emancipação e dignificação da pessoa humana. Os caminhos para atingir esses objetivos têm sido, muitas vezes, projetos na área da cultura, da arte e do esporte.

Tais projetos vêm merecendo destaque dos meios de comunicação, principalmente o televisivo, que hoje atinge uma grande parte da população, assumindo o papel não apenas de informante, mas de formador de opinião e de divulgador e produtor de cultura. A mídia vem divulgando com frequência os resultados positivos de ações dessa natureza, apresentando crianças e jovens que “tiveram suas vidas transformadas” a partir da participação nesses projetos. Os projetos na área da educação musical têm obtido destaque dentre esses que se apresentam com bons resultados.

Encontramos, assim, a música/educação musical como um dos caminhos para a inclusão/integração, para a recuperação de crianças, adolescentes e jovens em situação de exclusão e de risco social. A música é percebida como eixo que congrega as demais atividades da vida em sociedade, devido ao seu caráter de coletividade, de agregação, de sociabilidade. Dessa forma, os projetos de formação de conjuntos vocais e/ou instrumentais vêm proliferando fartamente em diferentes regiões do país.

Os pesquisadores têm direcionado seu olhar para esses projetos como objeto de estudo. Entretanto, têm se voltado mais para aqueles desenvolvidos nos grandes centros urbanos, a partir de interesses de profissionais da música e de instituições voltadas para o ensino musical. Alguns trabalhos podem ser citados como exemplo: o de Luzânia Barreto Rodrigues, tese de doutorado da UFBa, que discute o trabalho em ONGs da cidade de Salvador (RODRIGUES, 2007); Carla Pereira dos Santos, com um trabalho de pesquisa na Paraíba (SANTOS, 2006); Magaly Kleber, que pesquisou ONGs no Rio de Janeiro e em São Paulo (KLEBER, 2006); Cristiane Maria Galdino de Almeida, um survey em oficinas de música de Porto Alegre (ALMEIDA, 2005); Flávia Candusso, com a dissertação de mestrado onde discute o sistema de ensino-aprendizagem em uma banda de percussão em Salvador (CANDUSSO, 2002).

Nessas áreas, nos grandes centros urbanos, estão concentrados os cursos de formação em música, seja no nível básico ou superior, oferecidos por instituições públicas ou privadas. Nas cidades menores esses cursos não existem e,

conseqüentemente, é difícil encontrarmos profissionais da área com formação específica. Mas, apesar dessa carência, os projetos que desenvolvem atividades com música acontecem, e muitos jovens, crianças, adolescentes, adultos e grupos da terceira idade, têm tido a oportunidade do contato com o fazer musical.

Entretanto pude perceber a ausência de estudos voltados para projetos desenvolvidos nos municípios de médio e pequeno porte, a partir de iniciativas de músicos amadores, ou de programas desenvolvidos por entidades criadas ou patrocinadas por instituições financeiras, empresas e fundações, públicas e/ou privadas, nacionais e/ou internacionais. Este fato despertou minha atenção e meu interesse em voltar o olhar para um desses espaços: um projeto social desenvolvido no município de Irecê, sertão da Bahia, que utiliza a música como uma das suas atividades.

A presença da música como elemento de integração e formação nos diferentes projetos sociais parte do pressuposto que ela constitui-se fator que favorece a transformação dos grupos e indivíduos participantes. Busca assim causar impactos na sociedade através da interação social, da construção e exercício da cidadania, da promoção da dignidade humana, entre outros fatores. Tanto a música como a educação são dimensões da formação humana “de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento.” (KATER, 2004, p. 44).

Busquei então compreender de que maneira a prática musical nesses espaços tem se constituído em experiências educativas que possibilitem a transformação social dos indivíduos participantes. Em que medida o trabalho com música desenvolvido nessas instituições tem contribuído para a integração social e a formação da identidade desses indivíduos? Qual a função da música nesse espaço? Qual o tipo de ensino musical oferecido? De que maneira a comunidade onde os indivíduos participantes estão inseridos percebe a ação do projeto, que impactos sociais tem promovido?

Para isso procurei identificar quem são os participantes do Projeto, origem e configuração familiar, escolaridade, motivações para sua participação, a relação desses indivíduos com a música, e quais os critérios de seleção e permanência. Foi importante ainda compreender de que forma o processo pedagógico musical constitui-se como um fato social, identificando os modelos didático-pedagógicos para o ensino da música e os estilos de música trabalhados, a escolha do repertório e o envolvimento dos participantes. Dessa forma procurei analisar em que medida o trabalho de educação musical nesses espaços contribui para a construção das identidades sócio culturais dos

participantes e conseqüentemente, para a valorização e/ou desvalorização de grupos sociais, percebendo que mudanças acontecem na vida dos participantes, que repercussão tem na sua vida e na sua formação.

DE ONDE FALO

A complexidade dos fenômenos pedagógico-musicais nos faz pensar em projetos interdisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares, como forma de conectar os problemas da área aos mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares. Ou seja, os temas e objetos hoje emergentes nas pesquisas em Educação Musical necessitam de uma teoria associada, articulada com outras áreas do conhecimento, porém sem perder o foco da pedagogia musical.

Assim, busquei aporte teórico nas relações entre a Educação Musical e a Sociologia, a Música e a Educação. O que significa não perder de vista a música como um objeto contextualizado numa determinada sociedade, um fato social a partir da consideração de que ela, a música, é uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva.

Muitas discussões vêm ocorrendo no campo da Educação Musical no que se refere a uma epistemologia desse campo. Considerando que a Educação Musical se ocupa das relações entre os seres humanos e a música a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais (KRAEMER, 2000), fica clara a sua relação com outras áreas das ciências humanas.

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000 p. 51).

Ou seja, o propósito da pesquisa em educação musical não é analisar a música em si, mas o que as pessoas fazem com ela, e o que a música pode fazer com as pessoas.

Dessa forma, busquei fazer uma abordagem sócio-cultural da educação musical, ou seja, aproximar-me do objeto de estudo contextualizado social e culturalmente, percebendo como se ensina e se aprende música nos projetos sociais. A

Educação Musical foi assim percebida como formação global, integradora, que busca promover processos de socialização, de dignificação e busca de qualidade de vida, de emancipação, que perpassa pela garantia do direito ao exercício da expressão. Como nos traz Santos, a

busca da dignidade humana, através de uma educação musical emancipatória, que vive a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco” e pelo exercício da *autopoiesis* como condição para apropriação do mundo. (2004, p. 60).

Uma apropriação do mundo a partir de uma proposta de educação emancipatória pressupõe o desenvolvimento de uma autonomia social e intelectual dos agentes e da coletividade envolvidos, possibilitando que o ser humano constitua-se

social e historicamente não como um *a priori* da história [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 18).

O processo da Educação Musical abrange muito mais do que o ensino formal, envolvendo todas as situações de ensino e/ou aprendizagem de música. Logo, toda prática musical traz implícita a aprendizagem dessa prática. (ARROYO, 2002, p.18) A prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares. Os projetos sociais configuram-se como um desses espaços e trazem as suas especificidades, devendo ser considerados não apenas a instituição que o promove, mas também a sua clientela, a localização, a(s) entidade(s) mantenedora(s), os objetivos, as motivações, entre outras questões.

O tema, a questão e os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho me encaminham para uma análise qualitativa. Busquei compreender de que maneira a prática musical nesses espaços tem se constituído em experiências educativas que possibilitem a transformação social dos indivíduos participantes; em que medida o trabalho com música desenvolvido nessas instituições tem contribuído para a integração social e a formação da identidade desses indivíduos; a função da música

nesse espaço; o tipo de ensino musical oferecido, e de que maneira a comunidade onde os indivíduos participantes estão inseridos percebe a ação do projeto; que impactos sociais tem promovido. Dessa forma, o objeto de estudo foi sempre o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Para Minayo (2008, p. 21) o verbo da pesquisa qualitativa é compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações para que se possa compreender e interpretar a realidade. Diz Minayo:

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2008, p. 24).

A análise qualitativa permite a exploração de novas direções, aprofundando as questões em educação musical em sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais. Entre as diferentes possibilidades de um estudo qualitativo, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto” (1994, p. 89). Segundo Yin, quando as questões de uma pesquisa ressaltam o “como” algum fenômeno social funciona, e quando exigem uma descrição ampla e profunda de um fenômeno social, é relevante a metodologia do estudo de caso (2010, p. 24).

Para Bresler, o coração da pesquisa qualitativa é a fluidez da experiência pessoal e cultural e os músicos e educadores musicais lidam com a fluidez do som e do movimento (2007). Essa fluidez se faz presente em todos os momentos da pesquisa, desde as observações, onde procurei descrever o mais detalhadamente possível o contexto das pessoas e eventos, até o momento da organização, análise e interpretação desses dados.

Assim, nos momentos da observação foi dada atenção ao ambiente físico natural, à organização do espaço; à descrição das pessoas, forma de falar, de vestir, linguagem/vocabulário utilizado, interesses e valores demonstrados; aos objetos do entorno e aos diferentes materiais utilizados nas atividades desenvolvidas; ao repertório musical utilizado nos momentos de aula e nos momentos livres dos alunos, o que

cantam, ouvem e tocam nesses dois momentos; à reação dos alunos ao repertório trazido pelo professor e o interesse ou desinteresse demonstrado na sua execução.

Também foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas e um questionário. Foram entrevistados o presidente do Clube da AABB em Irecê, a coordenadora do projeto, o professor de música, dez alunos, um ex aluno e cinco pais. As entrevistas foram filmadas, o que não causou nenhuma reação de desconforto aos entrevistados, pelo contrário, sentiram-se bastante à vontade com a câmera. A escolha da filmagem como forma de registro foi exatamente para que as reações não explicitadas pelas palavras pudessem também ser utilizadas no momento da análise e interpretação das mesmas. O roteiro dessas entrevistas, em anexo, foi usado livremente, e as conversas fluíram naturalmente, havendo apenas a preocupação para que nenhum dos tópicos listados deixasse de ser tratado.

O questionário, em anexo, foi aplicado para todos os alunos matriculados em 2010, buscando conhecer a realidade da vida familiar, escolar, social, dados que proporcionaram um conhecimento maior dos participantes do Programa.

DE QUEM FALO

O projeto escolhido para a pesquisa foi o PROJETO INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE.¹ A definição por esse projeto partiu do fato de ser um dos mais antigos no município, tendo completado, em 2010, dez anos de funcionamento, e ter, desde o início, a música como um dos fortes fatores de interesse dos participantes. A participação da banda de percussão em eventos do município vem comprovar o interesse pelo trabalho com música.

É um projeto desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil (FBB), e atualmente está presente em 406 cidades do país onde existe uma sede da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), sendo 47 delas na Bahia. Consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade. Fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, atende a crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 18 anos. O Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – NTC/PUC/SP –

¹ Daqui em diante, será denominado AABB Comunidade, Projeto ou Programa

desenvolveu a proposta metodológica em 1997 e desde então acompanha a formação dos educadores envolvidos no Programa em todo o país. Tem como princípio a Pedagogia dos Direitos, a ludicidade e a leitura da realidade social do educando, da família e da comunidade. Através de atividades lúdicas desenvolvidas em torno de áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, tem como finalidade possibilitar a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania.²

Em Irecê, o Programa é desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal, que se responsabiliza pela contratação do pessoal envolvido (coordenadora, professores, merendeira, secretária e serviços gerais), transporte dos alunos e lanche. É de responsabilidade da Fundação Banco do Brasil a estrutura física, no caso o Clube da AABB, uniformes, material utilizado e formação continuada dos educadores. O convênio tem a duração de um ano e vem sendo renovado, sem interrupção, há 11 anos.

Atende a cem crianças e adolescentes, sendo cinquenta no turno matutino e cinquenta no turno vespertino, todos matriculados em escolas públicas municipais ou estaduais e residentes em bairros periféricos.

ESTRUTURA DO TEXTO

Este texto está assim estruturado: um capítulo introdutório, onde apresento o tema, o objeto de pesquisa, a questão, objetivos e fundamentação teórica e metodológica. No primeiro capítulo discuto de que maneira a música pode se constituir elemento de formação e educação, considerando-a uma forma de discurso resultante da organização sonora a partir de padrões determinados por um grupo social, em um tempo e espaço específico. Faço uma reflexão a respeito das funções que a música exerce na sociedade e na educação e consequentemente as funções da educação musical.

No segundo capítulo discuto a presença dos projetos sociais na sociedade contemporânea como consequência da implementação do neoliberalismo, trazendo questões como a pobreza e a miséria, as políticas públicas de combate a essas

² www.aabbcomunidade.com.br – acessado em 12 de outubro de 2010.

mazelas da nossa sociedade e as relações público/privado nas ações da sociedade civil; o que leva à reflexão do que estou considerando cidadania.

O terceiro capítulo situa o leitor no campo empírico, onde trago algumas informações sobre o município de Irecê e sobre o Projeto Integração AABB Comunidade, objeto desta pesquisa. No quarto e último capítulo apresento os dados da pesquisa de campo. Neste texto elaboro algumas reflexões sobre o período de observação, procurando triangular com os dados das entrevistas e da análise do material teórico disponível.

Encerro o trabalho afirmando a importância dos projetos sociais dentro da realidade da nossa sociedade, ao tempo em que destaco a necessidade de estar atento a tais ações, para que não venham a se tornar reforço do processo de exclusão, ao invés de minimizá-la. Constató ainda que os resultados positivos das ações desenvolvidas pelos projetos sociais não se explicam pelo uso da música em si, mas pelas oportunidades de convivência, de novas experiências, novos espaços de troca, crescimento e aprendizagem.

Um trabalho dessa natureza nos induz, a todo o momento, a ampliar os caminhos de discussão e reflexão. Assim surgiram no seu decorrer outros questionamentos que não foram abordados aqui, para que não se distanciasse dos objetivos previamente traçados, como questões de gênero, de etnia, ou da história da música e da educação musical, além das temáticas relativas aos aspectos da teoria musical. Por ser um trabalho desenvolvido em um Programa de Pós Graduação em Educação, e não em Música, alguns termos específicos da linguagem musical estão explicados em notas de rodapé.

Minha intenção é que este trabalho contribua para a ampliação dos estudos nos campos da Educação e da Educação Musical, e possa vir a ser motivo para novos questionamentos e novas reflexões, conseqüentemente, outras pesquisas.

1. A MÚSICA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

Este capítulo discute de que maneira a música pode se constituir elemento de formação e educação, considerando-a uma forma de discurso resultante da organização e estruturação sonora em padrões determinados por um determinado grupo social, em um determinado tempo histórico. Assim, discute as diferentes funções que a música vem exercendo na sociedade e, conseqüentemente, as funções da educação musical.

A música sempre esteve presente na vida do homem e, conseqüentemente, da sociedade. Não existe sociedade sem música, assim como não existe música sem o ser humano. Para Blacking, é uma característica definidora da espécie humana, da mesma forma que a linguagem e, possivelmente, a religiosidade. (2000, p. 7) É a organização humana do som (p. 10)

Schafer, a partir da mitologia grega, identifica duas ideias básicas a respeito do que a música é ou deveria ser, sobre as quais estão fundamentadas todas as teorias da música. Uma concebe-a como resultado das descobertas das propriedades sonoras dos materiais do universo, do som como fenômeno físico, um som externo, enviado por Deus para lembrar ao homem a harmonia do universo. É “exata, serena, matemática.” Surge do mito de que foi criada por Hermes ao perceber que a carapaça da tartaruga poderia ser utilizada como caixa de ressonância, produzir som, tendo então criado a lira.³ O autor denomina esta concepção de *visão apolínea*, por ser a lira o instrumento de Apolo. (2001, p. 21).

Na outra concepção, *visão dionisíaca*, a música é concebida como emoção subjetiva, irracional, como um som interno, que irrompe do peito do homem. Tem origem no mito de Palas Atena, que inventou a arte de tocar o *aulos*⁴ ao se comover com o choro das irmãs após a decapitação da Medusa. (idem).

A partir dessas duas concepções, a música como organização de um fenômeno físico, o som, e como emoção subjetiva, pode-se afirmar ser a música o resultado da relação do ser humano com os sons de seu ambiente. Ou seja, a organização dessas sonoridades a partir das suas experiências emocionais, pessoais, sociais. Esta noção apresenta duas dimensões: temporal e cultural. Em

³ Lira – instrumento musical de cordas dedilhadas muito utilizado na antiguidade. (Dicionário de Música Zahar. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985)

⁴ Aulos – flauta de palheta dupla da Grécia antiga, antepassado remoto do oboé. (id. ibidem)

cada momento da história, e em cada grupo social, o que se considera música tem características específicas desse tempo e desse espaço. Isso tem a ver com os próprios elementos constitutivos da produção musical, como sonoridades, organização e estruturação desses sons em melodias, ritmos, harmonias, texturas, formas, uso da voz e dos instrumentos musicais.

Para Schafer, os músicos, compositores e executantes, são os encarregados de dar forma e beleza à paisagem sonora⁵ mundial. (op. cit. p. 19) Mas a forma e a beleza que serão dadas à paisagem sonora vão estar relacionadas à maneira como esses sons afetam os indivíduos e a sociedade, pois cada pessoa, cada momento e cada local são afetados de maneira diferente. “Com frequência, um único som pode estimular uma variedade de reações.” (op. cit. p. 205) Os sons selecionados serão os que apresentam algum significado para o indivíduo e/ou para a coletividade. Percebe a música como “um indicador de uma época, revelando para os que sabem como ler suas mensagens sintomáticas, um modo de reordenar acontecimentos sociais e mesmo políticos.” (op. cit. p. 23) Considera os sons como símbolos, a partir da concepção de Carl Gustav Jung de que um símbolo implica algo mais do que o seu significado obvio e imediato. Ou seja, a música é simbólica quando desperta no ouvinte emoções e pensamentos que vão além de sensações mecânicas ou funções sinalizadoras. (op. cit. p. 239).

O caráter simbólico é também considerado por Swanwick ao afirmar ser a música uma forma de discurso cujas ideias são articuladas em formas sonoras, presente em todas as culturas. (2003, p. 18) Esta característica simbólica está diretamente relacionada ao tempo e ao espaço onde a música acontece, e aos significados desses símbolos nesse tempo e nesse espaço.

A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso pensamento cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. (op. cit. p. 22, 23).

Blacking afirma que a música não pode ter significado fora do contexto social e cultural, pois está relacionada a sentimentos e experiências humanas em sociedade. Logo, um som só será música se for produto de um ser humano, e poderá se tornar

⁵ Paisagem sonora – *soundscape* – termo criado por Schafer para referir-se ao ambiente acústico, ambiente sonoro. (Schafer, 1991, p. 13)

parte intrínseca do desenvolvimento da mente, do corpo e da harmonia nas relações sociais. (2000, p. 6) Assim, a musicalidade do ser humano se materializa na capacidade de reconhecer padrões sonoros, que são percebidos através da discriminação auditiva, um processo biológico, mas que só se tornou padrão a partir de um consenso cultural. Então, só existe comunicação musical a partir da relação entre o processo biológico da percepção auditiva e o consenso cultural a respeito dos padrões sonoros. (op. cit. p. 9) Denomina essa relação de audição estruturada, a percepção da ordem sonora de um grupo social, que “deve estar na mente antes de emergir como música”⁶ (op. cit. p. 11, tradução da autora).

Dessa forma, o autor considera a prática musical como comportamento adquirido, pois a música é o som organizado em padrões aceitos socialmente. Os estilos musicais são selecionados da natureza, mas essa natureza não é exterior ao homem, ela compreende sua própria natureza, suas capacidades psicofísicas e a forma como foram estruturadas a partir da interação com pessoas e coisas. Então, os eventos musicais nem sempre são puramente musicais, já que a expressão de relações tonais em padrões sonoros pode ser secundária no que diz respeito às relações extra musicais que os sons representam. (op. cit. p. 25).

Logo, a relação do ser humano com a música se faz a partir da atribuição de significados, ou seja, o que essa música traz que fala da sua realidade, ou da realidade do outro e que lhe diz respeito. Nessa mesma direção, Green considera a música um fato cultural contextualizado em uma sociedade determinada.

Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção. (1997, p. 29).

A música de um determinado grupo social traz em si o modo de ser, pensar e simbolizar o mundo externo e interno dos seus participantes. Os seus gostos e preferências musicais são definidos pela sua forma de ser e pensar o mundo. Mesmo as influências externas são absorvidas a partir de uma reestruturação e reorganização desse material que chega e procura se impor. Pode-se perceber esse fato claramente quando, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e o consequente alcance cada vez maior da mídia, as informações são reelaboradas a partir de valores locais. Os diferentes estilos musicais veiculados por esses meios de comunicação são absorvidos

⁶ *must be in the mind before it emerges as music.*

de formas diferentes em cada localidade onde se faz presente. São releituras a partir das experiências locais e pessoais. Apenas para exemplificar, basta analisar a evolução e a maneira diversificada com que se fazem presente em diferentes épocas e locais o samba e o rock, dois estilos bastante populares no Brasil.

Se a música é uma característica definidora da espécie humana, uma forma de discurso, um indicador de uma época, uma sensibilidade adquirida, se não existe sociedade sem música, nem música sem o ser humano, todas as pessoas, sem distinção de qualquer espécie, têm direito às experiências com a música e à educação musical. Esta afirmação conduz à reflexão sobre as funções e valores da música na sociedade e na educação, que será desenvolvida a seguir.

1.1. FUNÇÕES DA MÚSICA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

Este é um tema que tem sido objeto de reflexão e investigação por parte de diferentes pesquisadores. Para Blacking, o que interessa inicialmente é o que a música é, e não para que serve, pois assim poderemos utilizá-la e desenvolvê-la de diferentes maneiras que a ela são inerentes. E complementa: “O som pode ser o objeto, mas o homem é o sujeito; e a chave para compreender a música está na relação existente entre sujeito e objeto” ⁷(2000, p. 26, tradução da autora). Se queremos determinar o valor da música na sociedade e na cultura, ele deve ser definido considerando as atitudes e os processos cognitivos presentes na sua criação e as funções e efeitos do produto musical na sociedade. De onde se pode concluir que existam estreitas relações estruturais entre a função, o conteúdo e a forma da música. (op. cit. p. 53).

É importante compreender a criação de significados que a música traz em diferentes contextos culturais, percebendo então como ela faz sentido para os indivíduos e para as convenções sociais e culturais que orientam suas ações. Kleber considera que

para entender a música como de fundamental importância na vida humana, é necessário refletir sobre as condições da manipulação do homem sobre o mundo material e a construção de significados a partir da experiência e dos sentidos humanos. (2006, p. 28).

⁷ *The sound may be the object, but man is the subject; and the key to understanding music is in the relationships existing between subject and object.*

Para Blacking a música pode ter funções utilitárias ou artísticas. As utilitárias são aquelas nas quais os efeitos da música provocam um impacto na situação social, e as artísticas, aquelas em que o aspecto crucial da experiência musical é a música em si. Nas experiências humanas conseqüentes da criação musical está o valor da música, e sua eficácia depende do contexto no qual ela é interpretada e no qual ela é ouvida, e da forma como é interpretada (op. cit. p. 44). Existe “uma diferença entre a música que é ocasional e a música que alarga a consciência, a música que é simplesmente para se ter e a música que é para ser”⁸ (op. cit. p. 50, tradução da autora).

Blacking relaciona alguns tipos de música, identificados na sociedade dos *Venda*⁹, classificados a partir do seu uso: músicas infantis, ritualísticas, de trabalho, de comemorações, de protesto, de reforço de valores, hinos ou cantos que funcionam como “emblemas” de grupos sociais. Essa lista remete a outra apresentada por Merriam, (apud Swanwick, 2003), que identifica e categoriza dez funções musicais na sociedade:

- Expressão emocional
- Prazer estético
- Diversão
- Comunicação
- Representação simbólica
- Resposta física
- Reforço da conformidade a normas sociais
- Validação de instituições sociais e rituais religiosos
- Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
- Preservação da integração social (op. cit. p. 47)

Swanwick classifica esta lista em dois grupos. Do primeiro, fazem parte as funções que percebem a música como um signo, um sinal que aponta para algo, que representa ou identifica alguma coisa. Para o autor, as possibilidades metafóricas e de comunicação dos signos são limitadas, daí tenderem a “ficar restritos a situações particulares e usualmente provocam respostas claramente previsíveis. Não pensamos *com* eles, e eles não encorajam a reflexão, mas podem engatilhar ação imediata.” (op. cit. p. 48) Assim considera que essas funções musicais são “socialmente implantadas” e

⁸ *A difference between music that is occasional and music that enhances human consciousness, music that is simply for having and music that is for being.*

⁹ Venda – povos da África do Sul cuja música foi objeto de estudo do autor.

que, por isso, “tendem a ser fechadas, dominadas por expectativas sociais e, especialmente, por grupos semelhantes” (op. cit. p. 50). Nesta relação estão as funções de diversão, resposta física, reforço da conformidade a normas sociais, validação de instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e preservação da integração social. Podem ser vistas, então, como as funções que Blacking considera *funções utilitárias*.

Do outro grupo fazem parte as funções simbólicas, que são: expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, e podem ser vistas como as consideradas por Blacking funções artísticas. Para Swanwick, de certo modo essas funções

podem envolver elementos do que Piaget chama representação interna, a manipulação de imagens, a produção de relações entre essas imagens, a criação e desenvolvimento de vocabulários compartilhados e a negociação e troca de ideias com outros. Dentro de cada uma dessas “funções” existe, certamente, um componente reprodutivo, mas existe, também, a possibilidade de realinhamento metafórico. Essas funções simbólicas têm potencial tanto para a transmissão como para a transformação cultural. (op. cit. p. 49).

A maneira como a sociedade percebe um determinado campo de conhecimento define também o lugar que ele ocupa na educação. Assim, o valor que a sociedade outorga à música determina a maneira como ela está inserida nos diferentes processos educacionais, sejam eles informais ou formais.

Blacking considera que o valor dado à música na sociedade e seus efeitos nas pessoas, podem ser fatores fundamentais no crescimento ou na atrofia das potencialidades musicais, e que em algumas situações, o interesse pela música pode ser menor que o interesse nas atividades sociais a ela relacionadas. (2000, p. 43) Esse maior interesse nas atividades sociais que na música em si é percebido por Swanwick como a concepção da música como sistemas fechados de signos, que tem como propósito a reprodução cultural. (2003, p. 49).

Esse caráter de reprodução, de validação de instituições sociais, reforço da conformidade às normas sociais, sempre esteve presente na maneira de pensar a função da música na escola. No Brasil da primeira metade do século XX, o trabalho desenvolvido por Villa Lobos é um exemplo bem característico, com a orientação para o civismo e a construção de valores através do canto orfeônico. A música também se faz presente na escola com os objetivos de transmitir valores estéticos, trabalhar práticas

sociais, valores e tradições culturais. Daí a sua utilidade nas datas comemorativas e ocasiões festivas. Em outros momentos, serve como mecanismo de controle da disciplina e da manutenção da ordem, o que pode ser constatado nas canções de comando bastante utilizadas, principalmente, nas classes de educação infantil. É empregada ainda como auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas, o que pode ser exemplificado com as paródias para memorização de fórmulas matemáticas, físicas e químicas. Além de seu emprego para preencher tempos e espaços, ou como terapia, prazer e divertimento.

Essas concepções são transportadas para o trabalho com música nos projetos sociais, reproduzindo a prática da educação escolar. Desse modo vale indagar de que maneira a música é utilizada como elemento de educação e formação. O processo educacional em projetos dessa natureza apresenta diferentes dimensões e são oferecidos a partir de diferentes motivações. Gohn apresenta algumas dessas dimensões ao discutir a educação não-formal, quais sejam:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. (GOHN, 2009, p. 31).

Tendo como objetivo central a integração do indivíduo na sociedade, a utilização das artes em geral nos projetos sociais pode vir revestida de uma visão salvacionista. Isto nos remete à ideia da educação pela arte, preconizada por Herbert Read, segundo a qual a arte sensibilizaria os indivíduos que se tornariam pessoas melhores e por sua vez proporcionariam uma sociedade mais harmoniosa e feliz. Para ele, a arte é o elemento essencial da consciência humana (READ, 2001).

Essas ideias fizeram-se presentes no ensino das artes no Brasil no século XX, abrindo um debate entre os defensores da concepção essencialista e os da concepção contextualista. O essencialismo recomendando fundamentar o ensino nos conhecimentos próprios das artes, valorizando, desse modo, o domínio da técnica e a profissionalização; o contextualismo propondo a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos e sociais, tais como o desenvolvimento da auto-estima,

da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, desenvolvimento de um pensamento mais flexível.

Nos projetos sociais que tomam a música como elemento de integração e inclusão social, a maioria dos participantes são jovens e adolescentes. Nesse contexto a música opera como possibilidade de criação e manutenção de relações sociais, do sentimento de pertencimento e legitimação do seu grupo, a conquista de reconhecimento e, conseqüentemente, a garantia do seu espaço na sociedade.

A compreensão das práticas musicais, enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos se refletem no fluxo e refluxo da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos. Trata-se, portanto, da construção e reconstrução das identidades sociais e culturais desses grupos. (KLEBER, 2006, p. 31).

Considerando a música como um fenômeno sociocultural contextualizado, a forma com que cada grupo social, ou indivíduo, se relaciona com ela está associada à construção da identidade e da capacidade de reflexão do indivíduo dentro do grupo, e desse grupo na sociedade. Kater considera a música e a educação como dimensões da formação humana e que da conjugação das duas pode resultar uma ferramenta original de formação, promovendo tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. (2004, p. 44) O que pode ser constatado nas entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, quando todos os entrevistados apontam a mudança de comportamento como o resultado de maior importância do Projeto. A análise do material de campo será apresentada nos capítulos 3 e 4.

Essas considerações chamam a atenção para a conceituação diferenciada entre as funções da música e as funções da educação musical.

1.2. FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Considerando como campo da Educação Musical a relação entre os seres humanos e a música, a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais (Kraemer, 2000), todas as situações que envolvem o ensino e/ou aprendizagem da música, devem ser consideradas, sejam elas formais ou não formais. E o centro das ações será, então, a percepção das relações que os participantes têm com a música.

Assim, a depender do grupo ao qual se destina, considerando fatores como a classe social, o espaço de ensino-aprendizagem, o tipo de atividade desenvolvida, a Educação Musical vai exercer diferentes funções. Swanwick considera que algumas funções da música relacionadas por Merriam podem ser também consideradas funções da educação musical. São elas: expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, por serem formas simbólicas e propiciarem a exploração metafórica, tendo então potencial tanto para a transmissão e reprodução cultural, quanto para a transformação, a partir da criação e desenvolvimento de vocabulários partilhados, da troca de ideias. (2003, p. 49).

Nos projetos sociais, a música geralmente é utilizada como recurso para integração e inserção social, visando, então, permitir que parte da população excluída tenha acesso a bens culturais, o que se configura como caminho para inclusão e reparação das desigualdades.

O fazer musical é visto, assim, como espaço e tempo democrático, onde o caráter de sociabilidade da música tem o poder de unir os seus praticantes, fazendo desaparecer as diferenças. Tocar e/ou cantar juntos proporciona esse sentimento de união e igualdade. Entretanto, para Bozon,

a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguidos e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social. Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam. (2000, p. 147).

Essa diferenciação é observada desde a escolha do instrumento a ser ensinado ou aprendido, considerando o seu custo e possibilidades musicais, à forma como são ensinados, se aulas individuais ou coletivas, o grupo musical do qual participa, se fanfarra, banda ou orquestra. Segundo Bozon, todas essas escolhas exprimem o “estilo de vida e de contato com o outro que o possui ou que se deseja possuir, em suma, a estratégia social (sociável) seguida pelo grupo.” (op. cit. p. 150)

O autor percebe, ainda, uma estreita relação entre a aprendizagem musical e o capital cultural dos pais. Esta também é uma questão trazida por Bourdieu ao discutir as desigualdades frente à escola e à cultura:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2008, p. 41).

Essa relação pode ser percebida nas escolhas que são feitas quanto ao repertório, compositores e estilos para execução ou mesmo para a escuta musical. Os gostos, as preferências, são construídos inicialmente na família e logo nos diferentes grupos sociais freqüentados. De acordo com Bourdieu (2008) e Bourdieu e Darbel (2007), critérios como o nível cultural da família, local de residência, tamanho da família, tipo de estabelecimento escolar e tipo de curso, possibilitam a explicação dos diferentes graus de êxito e competência para apreensão e leitura da obra de arte, alcançados pelos diferentes subgrupos organizados pela definição desses critérios. Dessa forma, a obra de arte só existe enquanto bem simbólico para quem detém os meios de apropriar-se dela, de decifrá-la, ou seja, para quem tem o domínio e o controle de interpretação do código artístico (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 71). Esse código artístico é um sistema historicamente construído e baseado na realidade social, com diferenças de complexidade e requinte, suscetível de ser ensinado e aprendido, de forma institucional ou não (p. 75). Então, mesmo que a arte esteja aparentemente disponível para todos, apenas alguns têm a possibilidade real de usufruí-la (p. 69).

Cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da “informação” proposta pela obra, capacidade que depende de seu conhecimento global (por sua vez dependente de sua educação e de seu meio) em relação ao código genérico do tipo de mensagem considerado. [...] Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua “intenção” e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido. [...] Colocado diante de uma mensagem rica demais para ele, [...] sente-se “asfixiado” e abrevia a visita. (op. cit. p. 71).

Assim, a capacidade de apreensão e de produção da música como obra de arte está relacionada ao domínio dos códigos musicais construídos pela sociedade onde o indivíduo está inserido. E essa capacidade é adquirida através da educação musical. O indivíduo educado musicalmente é o indivíduo capaz de ouvir, compreender e fazer música de forma consciente. Assim, quanto mais oportunidades de contato com a apreciação e o fazer musical, mais condições o indivíduo tem de desenvolver a sua capacidade de ouvir e produzir música.

Segundo Blacking, para sabermos se uma pessoa é musical, precisamos saber quem ouve e quem canta e toca, e por que o faz, em uma determinada sociedade. O significado e a qualidade da música não estão na música em si, mas no significado social que ela tem. Assim, a compreensão da música de um grupo social vai depender da compreensão dos padrões sonoros desse grupo. (2000, p. 32). É o conteúdo humano do som humanamente organizado que vai atingir a pessoa (p. 34).

Essas ideias remetem a Schafer (2001), com a noção de paisagem sonora e da música como a organização dessas sonoridades a partir das experiências humanas. Para ele, em qualquer cultura, ter um bom ouvido é “ter proficiência em áreas seletas e os exercícios de treinamento auditivo de qualquer cultura musical determinam os que elas serão (p. 219).

o estudo de estilos musicais contrastantes poderia ajudar a indicar como, em diferentes períodos ou diferentes culturas musicais, as pessoas realmente ouviam de modo diferente. Pois a experiência da música nos mostra que diferentes procedimentos ou parâmetros parecem caracterizar cada época ou escola. (p. 218).

Essa questão da musicalidade traz à mente a ideia, na nossa sociedade ocidental, do talento ou dom musical. Consideramos uma pessoa “musical” ou “não-musical” a partir da sua capacidade de fazer música, relevando as oportunidades que tiveram, ou deixaram de ter, de desenvolver a musicalidade, dentro dos padrões da nossa sociedade. Para Penna,

o “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividades, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (2008, p. 29).

A pessoa que tem oportunidade de ter experiências musicais, formal ou informalmente, que favoreçam o desenvolvimento das suas potencialidades, logicamente apresentará um nível maior de musicalidade. Este é o papel da educação musical: fornecer ao indivíduo os instrumentos de percepção que lhe permitam apreciar e fazer música de forma consciente e autônoma.

2. PROJETOS SOCIAIS E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As reflexões trazidas neste capítulo buscam compreender a presença dos projetos sociais na sociedade brasileira contemporânea, caracterizada como momento de implementação e efetivação do projeto neoliberal.

Uma das grandes questões de interesse público no Brasil contemporâneo é a pobreza. Como um desafio a ser enfrentado, o combate à pobreza e à miséria tem feito parte das agendas dos governos não só em nível federal, como também estadual e municipal. Entretanto esta não é uma questão que atinge apenas o setor governamental. O setor de mercado também se ressentiu, uma vez que a população alijada do consumo e da produção é empecilho ao desenvolvimento econômico. Em uma estrutura neoliberal, ser cidadão é estar integrado ao mercado, é ser produtor e consumidor.

A conjuntura social e econômica vem requerendo da sociedade civil e do Estado tomada de posição frente a problemas como desemprego, aumento da violência urbana, narcotráfico. Questões religiosas, de etnia, gênero, faixa etária, meio ambiente, direitos humanos surgem como pautas de reivindicação de políticas públicas. Os Movimentos Sociais, até então espaço de luta da sociedade civil organizada, começam a dar lugar às novas formas de organização e a projetos sociais desenvolvidos por empresas privadas, bancos, fundações, instituições religiosas e grupos comunitários. Tais ações se estendem desde manifestações de massa até formatos mais organizados centrados em problemas locais, e se configuram como espaço de luta pela justiça social, pela equidade.

Sustentados pelas noções de responsabilidade social, participação cidadã, marketing empresarial, voluntariado, ajuda mútua, altruísmo, atenção aos necessitados, programas e projetos são desenvolvidos atingindo diferentes setores e grupos sociais. Originados dos Movimentos Sociais ou do mundo corporativo, muitos têm características assistencialistas, compensatórias, de clientelismo, ou são pautados pela lógica do mercado. Todos, entretanto, afirmam possuir caráter educativo, com ações voltadas para a emancipação da população excluída dos direitos de cidadania, pela mobilização por justiça social, buscando a conscientização da formação do sujeito político, cidadão, democrático.

Um dos campos que mais absorvem essas ações é o da educação. O estado de carência e descrédito a que foi reduzida a escola pública no Brasil é uma das explicações pela escolha por esse campo. Outra razão é a percepção, pelos propositores de tais projetos, de que a educação é um campo estratégico para o crescimento do país, pois pode favorecer a melhoria de vida da população, a sua ascensão social. Tais projetos visam então suprir carências e ausências do Estado, complementando sua ação no campo educacional. Por surgirem de dentro ou das proximidades das comunidades atendidas, conseguem romper o engessamento dos sistemas públicos de ensino e responder às necessidades específicas daquele grupo.

Num país com as dimensões do Brasil, com a diversidade de realidades, onde é marcante o contraste entre grandes centros urbanos e comunidades que vivem distante das benesses do mundo contemporâneo, ações pontuais dessa natureza apresentam-se como aparente solução aos problemas da ineficiência da escola pública e das políticas públicas que visam resolver as questões sociais. Digo aparente, pois as percebo como uma forma de terceirização da função do Estado, ou seja, não havendo condições favoráveis ao ensino público, passa-se o problema para as mãos de uma instituição bem intencionada e tudo está resolvido.

Grande parte dessas ações está voltada para trabalhos nas diferentes áreas da arte e do esporte, como forma de inclusão social, de resgate e construção de identidade, de formação profissional. Percebe-se que essas são áreas notadamente carentes na escola, principalmente na escola pública. Mesmo estando garantida por lei, desde 1996, a inclusão da Arte e da Educação Física como componentes curriculares obrigatórios em todos os níveis da educação básica (LDB 9394), e, desde 2008, a inclusão da música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte (Lei nº 11769, em anexo), a sua efetivação ainda vem ocorrendo de maneira ineficiente. A legislação por si só não garante a transformação da prática. A mudança de concepção e a compreensão da função e da importância da Arte e da Educação Física na educação não ocorrem em função da alteração da legislação. Assim, essas áreas continuam sendo, na prática, áreas complementares à formação, mas não essenciais. A carga horária destinada a esses componentes curriculares é mínima, e facilmente substituída pelos componentes considerados “nobres”, como Português, Matemática e Ciências, sempre que houver a necessidade de reforço da aprendizagem destes.

Podemos perceber que, freqüentemente, nos Sistemas Públicos de Ensino esses componentes curriculares são delegados aos professores que estão com carga horária excedente e que “tenham jeito” para a arte ou para o esporte. No Território de Identidade de Irecê, lócus desta pesquisa, a quase totalidade das escolas públicas tem o mesmo profissional para o ensino da Arte e da Educação Física, sendo que estes não têm formação em nenhuma das duas áreas. A legislação é cumprida, entretanto, mais uma vez, o estudante é submetido a uma formação escolar que não atende às exigências de uma formação de qualidade.

A avaliação da aprendizagem nessas áreas também não tem o mesmo peso das demais, não sendo vistas como áreas que “podem reprovar”, e os estudantes que não apresentam o desenvolvimento esperado nesses componentes curriculares, são aprovados em Conselhos de Classe, já que esses conhecimentos não são considerados essenciais para a sua vida. Mais uma vez reforço: mudar a legislação não muda a concepção.

A ausência dessas áreas de conhecimento na formação dos estudantes das instituições de ensino dos sistemas privados é suprida, na sua maioria, através de cursos complementares, em escolas especializadas ou aulas particulares de música, dança, teatro, pintura, esportes. E os estudantes das escolas públicas, onde buscam esse complemento? Os projetos sociais vêm se configurando como alternativa para o suprimento dessa carência.

Os profissionais envolvidos nesses projetos são, na maioria das vezes, voluntários, sem vínculo empregatício, sem garantias de estabilidade profissional. Entretanto este tem sido um campo que vem se estabelecendo no mercado de trabalho, sendo crescente o número de profissionais que atuam nessas instituições. Isso pode ser constatado nos currículos das universidades que começam a discutir a atuação profissional em espaços não escolares, não apenas no campo do ensino, como também no campo da gestão.

O Estado aparece como o principal financiador de grande parte desses projetos, e as instituições proponentes responsabilizam-se pela efetivação do atendimento. Empresas privadas, Fundações e Instituições Religiosas tornam-se assim as grandes parceiras do Estado no atendimento aos campos de maior carência da sociedade. Vemos então verbas destinadas à educação serem transferidas para diferentes instituições através de processos pouco transparentes que dificultam o seu acompanhamento pela própria sociedade. A dificuldade de

acompanhamento materializa-se também na dificuldade de avaliação, de mensuração dos resultados. Muitos deles são buscados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem das empresas, e não junto aos sujeitos que dela participam. (GOHN, 2009, p. 32) A preocupação é em determinar o número de pessoas atendidas, mas como mensurar o efeito real, o impacto na vida dessas pessoas, na sua comunidade e na sociedade?

Essas instituições sentem-se assim responsáveis perante seus financiadores, mas não perante aqueles a quem os serviços são prestados, de quem se dizem representantes e/ou defensores dos interesses. Discutindo essa questão, Dagnino afirma que “Por mais bem intencionados que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas.” (2009, p. 101) Esta abordagem é compartilhada por Liesenberg quando afirma que

o interesse público acaba por ser descaracterizado ao ser definido privadamente pelos interesses (por mais bem intencionados que sejam) dos gestores das organizações e iniciativas do campo. (2009, p. 91).

É interessante notar a presença da expressão “por mais bem intencionados que sejam” na fala das duas autoras. Este tem sido um viés, talvez um dos mais importantes, para se proclamar e justificar a importância dos projetos sociais: a boa intenção, a boa vontade, o desejo de ajudar e servir.

Este cenário propicia o questionamento a respeito da funcionalidade de tais projetos, principalmente no Brasil, neste século XXI. Surgem questões a respeito da relação público/privado, da implementação de políticas públicas e responsabilidade social do Estado; da resposta que a sociedade civil tem dado à proposta de educação, formação e inclusão através dos projetos sociais. Podemos pensar ainda nas noções de cidadania, participação social, solidariedade e voluntariado, indissociáveis em uma reflexão a respeito de projetos sociais.

2.1. A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ESTADO

Esta é a primeira questão a respeito da função dos projetos sociais na sociedade brasileira. O avanço dessas instituições no Brasil, como em toda a

América Latina, se dá exatamente durante o processo de implementação do projeto neoliberal. A sociedade civil se vê diante de questões como a exclusão e a segmentação social, o aumento do desemprego, ou a falta da formação necessária para o preenchimento das vagas disponíveis no mercado de trabalho, consequências da má distribuição de renda, o que colabora para o sentimento de decepção com a política dos partidos e da elite dominante que, segundo Gohn, “progressivamente foram perdendo a capacidade de articular as contradições das demandas populares e das camadas médias, e se enclausurando em guetos corporativistas.” (2003, p. 29) Caracterizados por laços de pertencimento territorial, gênero, etnia, religião, entram em cena novos sujeitos sociopolíticos, fortalecendo o chamado Terceiro Setor. Tais iniciativas configuram-se então como espaços de “afirmação de valores e práticas sociais, tais como altruísmo, compromisso social, solidariedade, laços comunitários e ambientalismo”. (LIESENBERG, 2009, p. 89)

Essas ações caracterizam-se por serem de interesse público, não lucrativo, mas ao mesmo tempo serem de iniciativa privada, individual ou coletiva. Segundo Liesenberg, o Terceiro Setor tem uma atuação complementar entre o Primeiro Setor, o Estado, e o Segundo Setor, o Mercado, recaindo sobre ele o papel de

apontar as deficiências dos outros, mas principalmente de compensá-las. Às iniciativas do segmento, caberiam, portanto, a minimização dos problemas acarretados pelo sistema de acumulação de capital ou por uma gestão estatal – em que se enfatiza um lado burocrático e pouco eficiente no trato das questões sociais – e o atendimento de demandas não cobertas ou delegadas por esses ou outros dois segmentos. (op. cit. p. 88).

Para Dagnino, o Estado percebe tais ações como interlocutoras representativas da sociedade civil, uma vez que detém um conhecimento específico que provém do vínculo que possuem com determinados setores sociais a exemplo de negros, homossexuais, jovens, mulheres, e muitas organizações e movimentos também se vêem como representantes da sociedade civil pela mesma razão. São então “frequentemente vistas como parceiras ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil.” (2009, p. 101).

Nessa parceria, Estado / Sociedade Civil, as políticas públicas são substituídas por programas sociais “os quais mantêm uma ação focalizada e descomprometida com qualquer perspectiva de transformação dos quadros de

miséria social.” (BARBOSA, 2006, p.181). O Estado se exime cada vez mais do seu papel de gestor das políticas públicas, e os projetos atuam como reforço às políticas sociais compensatórias do governo. Nessa imbricação os projetos se tornam reféns da “boa vontade” do governo, via liberação de verbas, espaço físico, equipamentos, reforçando o clientelismo, a “política de favores”. Assim, os eixos de coordenação das ações coletivas não estão com a sociedade civil, mas com a sociedade política, não nos bairros e organizações populares, mas nos gabinetes e secretarias do poder estatal. Gohn considera uma inversão da ordem dos termos: identidade política para política de identidade, o que muda radicalmente o sentido e o significado da ação social coletiva dos movimentos sociais.

A dimensão política – entendida como espaço possível de construção histórica, de análise da tensão existente entre os diferentes sujeitos e agentes sociopolíticos em cena – desaparece da ação coletiva justamente por ser capturada por estruturas políticas – de cima para baixo, na busca de coesão e de controle social (GOHN, 2008, p.13).

Mesmo assim, Gohn considera que a ação em espaços associativos pode possibilitar tomada de consciência quanto aos problemas sociais e políticos, a partir de uma organização social mais espontânea e menos burocratizada, o que garante o seu caráter educativo. Para ela, tais ações “poderão ser mecanismos fundamentais de construção da cidadania brasileira, podendo atuar como agentes de fiscalização da sociedade civil sobre a sociedade política, no gerenciamento de bens públicos.” (GOHN, 2003, p. 61).

Beghin (2005) discute o desenvolvimento de projetos dessa natureza considerando como ações de regulação da pobreza, na medida em que não buscam a sua erradicação, mas sua integração. Para a autora, a filantropia opera como um sistema de dominação, baseada na “sensibilidade moral” da comunidade; “a moral é a chave para resolver o encontro entre miséria e ordem.” (p. 45), para reduzir a miséria e o perigo social que ela representa. Nesse tipo de atuação,

existe um envolvimento pessoal, baseado em valores e representações, tais como lealdade, fidelidade e reciprocidade. São relações de poder verticais e desiguais. Essa desigualdade está na base da dependência: o dominante detém um recurso ao qual o dominado não tem acesso mas lhe é necessário. A redistribuição é a chave da obtenção do prestígio e da legitimidade. A doação, seletiva e discricionária, permite a posse da vida dos que não podem retribuir

da mesma maneira e devem, por conseguinte, assumir uma dívida moral. (op. cit., p. 49).

De acordo com a autora, essas ações não visam transformar, mas trabalhar sobre a miséria do mundo capitalista, sobre os efeitos perversos do desenvolvimento econômico. (p. 50) Assim, essas estratégias de controle da pobreza reduziram os “indigentes, abandonados, inválidos, doentes e delinqüentes à categoria de *assistidos sociais*”, para os quais foram surgindo “instituições próprias, de promoção, educação e reabilitação com lógicas científicas, técnicas, administrativas, filosóficas e jurídicas.” (op. cit., p. 48).

Para Liesenberg, a tendência é a despolitização de um campo onde há diversidade de interesses e objetivos e o reforço das injustiças e problemas sociais através de mecanismos de reprodução de relações de dominação existentes. (op. cit. p. 89).

Todas essas iniciativas vêm revestidas da necessidade de garantia da cidadania e da participação social, e esta é a segunda questão que surge a partir da discussão da função dos projetos sociais, o que nos leva a refletir sobre quais sentidos estão associados a essas noções.

2.2. CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A noção de cidadania vem assumindo diferentes sentidos nos diferentes períodos da história. Atualmente vem carregada das ideias de plena participação em uma sociedade, de civilidade, de integração social. Para Cerquier-Manzini, cidadania “é o próprio direito à vida no sentido pleno”, e esse direito precisa ser construído coletivamente. Para a autora, ser cidadão é ter direitos e deveres, e parte do princípio de igualdade entre os seres humanos. O direito de ter uma vida digna como ser humano e o dever de garantir esse direito a todos. (2010, p. 14)

Para Dagnino, dentro da implementação do projeto neoliberal existe uma estreita relação entre as noções de cidadania, participação e sociedade civil. Dessa forma, o significado de sociedade civil está cada vez mais identificado com as Organizações do Terceiro Setor - ONGS. Essa identificação é consequência do crescimento acelerado das ONGs e do papel que vem ocupando na sociedade, da emergência das Fundações Empresariais, e da marginalização/criminalização dos

Movimentos Sociais. (2009, p. 100) Ou seja, as ações da sociedade civil materializam-se nos programas e projetos sociais, que poderiam ser vistos como microcosmos da sociedade, onde podem ser percebidas as lutas concorrenciais que visam conservar ou transformar as relações de força ali presentes. Todos se organizam em torno da noção de cidadania, da garantia do seu exercício, mas a que noção de cidadania se referem? A construção e o exercício da cidadania implicariam na mudança de posição dentro do campo social?

Podem ser percebidos aí dois diferentes espaços de exercício da cidadania. Um está personificado nos responsáveis pelos projetos e programas sociais, vistos como doadores, pessoas que dispõem de si em favor de outros mais necessitados. Cidadania vista como participação solidária, responsabilidade social, voluntariado, movida por valores morais e éticos, muitas vezes desprovida da dimensão política. Assim, as noções de solidariedade e voluntariado vêm se caracterizando cada vez mais como sinônimas, apoiadas mais no campo da moral e da ética que no campo político, o que leva a uma percepção individualizada no tratamento das questões da pobreza e da desigualdade social.

É através desse entendimento de cidadania restrito à responsabilidade moral privada que a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna cada vez mais o hobby favorito da classe média brasileira. A cidadania é identificada com e reduzida à solidariedade para com os pobres, por sua vez, entendida no mais das vezes como mera caridade. (DAGNINO, 2009, p. 107).

Para a autora, este é o sentido de cidadania que domina as ações das fundações empresariais, que buscam a maximização dos lucros através da imagem pública baseada na responsabilidade social, e que “é marcado pela total ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade.” (id. ibidem) Ações que se caracterizam por serem pontuais, emergenciais, focalizadas e descomprometidas com qualquer perspectiva de transformação dos quadros de miséria social. “Os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas como seres humanos “carentes” a serem atendidos pela caridade, pública ou privada.” (DAGNINO, op. cit. p. 108).

Estes então formam o grupo que ocupa o outro espaço de exercício da cidadania, o grupo dos assistidos, os quais, na perspectiva do primeiro grupo, ainda

não assumiram a sua condição de cidadão. Ou seja, é um espaço de construção desse direito, de aprendizagem do exercício da cidadania. Para isso são oferecidos serviços e benefícios sociais, a partir da concepção que os idealizadores dos projetos têm de qual sejam as necessidades do grupo que vai ser assistido. Na maioria das vezes, esses sujeitos são percebidos como

meros receptores homogeneizados pela carência, atendidos pela generosidade de algum doador privado, ou meros legitimadores do valor de projetos e ações vindos de outro lugar, para salvá-los de sua condição de não-cidadania e das mazelas de uma modernidade excludente, validando práticas que os mantêm, ainda que um pouco mais amparados, na mesma condição de subalternidade, como depositários de valores e práticas vindos de um outro lugar. (LIESENBERG, 2009, p. 92).

Se este grupo é percebido como não-cidadão, carente, subalterno, os seus valores são percebidos como não-valores, e sua cultura como não-cultura. E se são percebidos como receptores e depositários de valores, esses valores serão os da cultura do grupo dominante. Valores que devem ser construídos, cultura que deve ser absorvida para que se apropriem da cidadania, pois só poderão ser considerados cidadãos quando estiverem identificados com os que já detém esse status.

De acordo com Dagnino, começa a ser formulada, dentro dos movimentos sociais, a partir dos anos setenta e oitenta do século XX, a concepção da *nova cidadania* ou *cidadania ampliada*. Distinguindo-se da concepção liberal, tem a sua origem na luta pelos direitos humanos e assume uma redefinição da ideia de direitos cujo ponto de partida é a concepção de um *direito a ter direitos*. Essa concepção vai além do acesso aos direitos definidos previamente, à “[...] igualdade republicana dos direitos, direito à educação, à saúde, à cultura, à pesquisa, à arte, e, acima de tudo, ao trabalho.” (BOURDIEU, 1998, p.37) ou à implementação de direitos formais abstratos, incluindo também a criação de novos direitos a partir de lutas específicas e de suas práticas concretas.

A nova cidadania, segundo Dagnino, também requer a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais. Transcende uma referência central no conceito liberal: a reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado. “O que está em jogo, de fato, é o direito de participar na

própria definição desse sistema, para definir de que queremos ser membros, isto é, a invenção de uma nova sociedade.” (DAGNINO, 2004, p.104) E finalmente a autora aponta como elemento da *cidadania ampliada* o fato dela “ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela se travam”. (p. 105) Vai além da aquisição de direitos, mas vai em busca da construção de uma nova sociabilidade, com relações sociais mais igualitárias, novas regras de convivência social.

Esse projeto significa uma reforma moral e intelectual um processo de aprendizagem social, de construção de novos tipos de relações sociais, que implicam, obviamente, a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos. Mas para a sociedade em seu conjunto, requer também aprender a viver em termos diferentes com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles. (op. cit. p. 105).

Essa noção de cidadania rompe com a ideia de sujeitos passivos, subalternos, para quem são dirigidas ações compensatorias, já que são percebidos como indivíduos carentes, necessitados da generosidade dos que desejam tirá-los da condição de não-cidadãos, mas que na verdade os mantém na condição de “depositários de valores e práticas vindos de outro lugar.” (LIESENBERG, 2009, p. 92).

Que concepção de cidadania embasa os projetos sociais? Essa concepção vai garantir que os projetos realmente proporcionem a efetiva transformação da realidade social ou, ao contrario, reafirmem e acentuem as desigualdades. Na busca pela redução/eliminação da pobreza e da miséria, o discurso da cidadania e da participação social não pode estar desvinculado do discurso político e econômico. Dessa forma, os projetos sociais precisam constituir-se como espaços de reflexão e atuação em prol da redução das desigualdades e da inclusão social. Ou continuaremos a ver essa parcela da população na posição de submissão, de carência e de auxilio que garanta a sua sobrevivência, como população assistida, ao invés de vê-la com condições de empoderamento, de mobilização, de efetiva participação. Enfim de se perceberem e atuarem como cidadãos.

3. O PROJETO AABB COMUNIDADE EM IRECÊ

Neste capítulo analiso o material oriundo do campo empírico, que constou de análise de documentos, observações, entrevistas e aplicação de um questionário com todos os cem alunos. Faço uma rápida contextualização geográfica e sócio-econômica do município de Irecê, apresento o Projeto Integração AABB Comunidade, sua estrutura e funcionamento em níveis nacional e local, a caracterização dos participantes, dados familiares e de escolarização, forma de ingresso e permanência.

A pesquisa de campo teve início em março de 2010. Após contatos com o professor de música e com a coordenadora do Projeto, marquei a primeira visita para o dia 22 de março, uma segunda feira, quando não há atividade com os alunos, e poderíamos ter a primeira conversa com mais liberdade. Esse primeiro momento foi para uma conversa informal, quando fiz anotações importantes para a compreensão do Programa. Foi também o momento em que foi autorizada, pela coordenadora do Projeto, a minha presença como observadora das atividades, não apenas as de música, mas qualquer atividade do Programa, além de permitir e ceder espaço para filmagens, fotografias, entrevistas, aplicação de questionários e outros instrumentos que se fizessem necessários. Nesse momento, senti o apoio dos dois profissionais, assim como a disponibilidade em cooperar com o que fosse necessário, garantindo o acesso a registros próprios, como filmes e fotografias, além de intermediar o contato com alunos egressos e com pais e familiares.

As entrevistas tiveram início em maio de 2010 e se estenderam até abril de 2011. Foram entrevistados o presidente da AABB em Irecê, a coordenadora do Projeto, o professor de música, dez alunos, cinco pais - sendo quatro mães e um pai - e um aluno egresso. A proposta inicial era entrevistar cinco ex-alunos, mas só foi possível fazer contato com um deles, o que, com certeza, deixa uma grande lacuna neste trabalho.

3.1. O MUNICÍPIO DE IRECÊ

O Projeto em estudo é desenvolvido no município de Irecê, distante 478 km de Salvador, pela BA 052 – Estrada do Feijão. Está localizado na zona fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, na área do Polígono das Secas e pertence à

Bacia do São Francisco. O Município tem uma área de 315 km², com população de 64.223 habitantes, de acordo com o censo 2010. É a maior cidade do Território de Identidade, destacando-se pelas atividades de serviço e comércio, que atendem toda circunvizinhança. A economia do município é baseada na agricultura e pecuária, tendo sido denominada Terra do Feijão, destacando-se hoje também pelo cultivo da mamona para a produção do biodiesel, e pelo comércio e serviços, que atendem todo o Território de Identidade. De acordo com dados de 2008, o PIB per capita era de R\$ 5.034,00.



FIGURA 1. Localização do Território de Identidade de Irecê no Estado da Bahia
Fonte: www.iateducacao.ba.gov.br

Estão instaladas no município algumas unidades de ensino superior, destacando-se o Campus da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, um Campus avançado da Universidade Federal da Bahia – UFBA, uma faculdade privada, a Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia – UESSBA, além de unidades presenciais de cursos à distância, como o de Licenciatura em Música oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, a Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, e a Faculdade de Tecnologia e Ciência -FTC. Em 2011 começou a funcionar uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

O ensino básico é oferecido em escolas municipais, estaduais e particulares, abrangendo desde creches, estabelecimentos de Educação Infantil, até o ensino médio, algumas dessas unidades com propostas de educação inclusiva. De acordo

com dados de 2008, a matrícula no ensino básico totalizava 15.034 alunos, sendo 11.391 no ensino fundamental, e 3.643 no ensino médio.

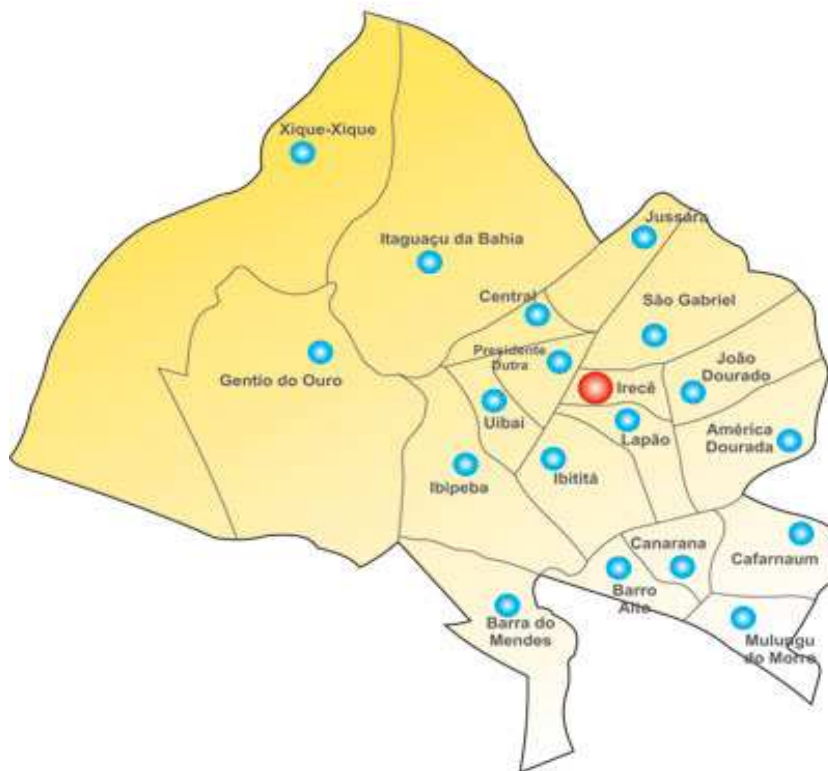


FIGURA 2. Território de Identidade de Irecê

Fonte: www.irece.ba.gov.br

Algumas políticas públicas e projetos sociais de atendimento a crianças e adolescentes estão presentes no município, destacando-se a Pastoral da Criança, o Conselho Tutelar, o Programa de Erradicação do trabalho Infantil - PETI, o centro de Referência de Assistência Social - CRAS, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e o Projeto Integração AABB Comunidade. Este último foi o projeto escolhido como foco desta pesquisa, por ser o único que desenvolve trabalho de educação musical.

3.2. O PROJETO INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Desenvolvido numa parceria entre a Federação Nacional das AABB, FENABB, da Fundação Banco do Brasil, FBB, da AABB local e do Governo

Municipal, o Programa surgiu na década de 1990, que, de acordo com a Fundação Banco do Brasil, foi um período marcado pelo surgimento dos primeiros programas idealizados e executados pela própria Fundação, dentro da nova proposta de aplicação dos recursos, quando também se tomou parceira da Federação das AABB (FENABB) no Programa AABB Comunidade¹⁰. De acordo com o Presidente da AABB em Irecê, o Projeto surgiu da necessidade de manter em funcionamento as AABBs em todo o Brasil, quando, no Governo Collor, os acionistas exigiram que o Banco deixasse de injetar dinheiro nas Associações.

Aí muitas delas perderam o rumo... aquelas que não abriram as portas para a comunidade, se deram mal. Tinha que abrir para a comunidade. Houve também corte de funcionários. Aí não tinha como sobreviver. Aí tinha várias AABB com patrimônio, sem funcionar nada. Aí o banco, junto com a Fundação descobriu isso aí e disse: vamos botar pra funcionar. (Presidente da AABB em Irecê, em entrevista a 28 de abril de 2011).

O PROJETO INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE tem como objetivo geral contribuir para a inclusão, não repetência e permanência na escola, de crianças e adolescentes pertencentes a famílias de baixa renda, disponibilizando a infraestrutura das AABB e integrando escola, família e comunidade (GRACIANI, 2001, p. 45). Procura, assim,

contribuir com a inclusão social de crianças e adolescentes que freqüentam escolas públicas, complementando sua aprendizagem cidadã por meio de experiências problematizadoras, em que o teatro, a música, a dança, o esporte, enfim a cultura tentam resgatar a preservação dos valores como a cooperação, a solidariedade, a igualdade e a justiça. Todos os envolvidos na consolidação do programa são desafiados a encontrar caminhos para ampliar as práticas sociais que contribuam para ruptura do assistencialismo, paternalismo e da institucionalização da pobreza e da fome (GRACIANI 2003, p. 24).

A proposta metodológica do Programa foi desenvolvida, em julho de 1997, pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – NTC/PUC/SP, tendo como princípio a Pedagogia dos Direitos, a ludicidade e a leitura da realidade social do educando, da família e da comunidade, e se fundamenta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e em outros documentos, nacionais e internacionais, que tratam da garantia dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente. Para o Programa, “não existe criança ou adolescente carente, e sim sujeito de direitos”

¹⁰ www.fbb.org.br, acessado em 12 de outubro de 2010.

(GRACIANI, 2001, p. 45). Assim, procura garantir a permanência dos educandos pelo envolvimento e pela motivação, e não pelo autoritarismo.

A proposta político-pedagógica na qual acreditamos, insere-se no ponto antagônico da racionalidade capitalista que se impõe nas práticas competitivas, individualistas e contabilizadoras de lucros, que inclusive representam significativos momentos da vida de qualquer cidadão, quando são enaltecidas pelos meios de comunicação de massa (TV, rádio, por exemplo) ou na escola quando se enaltece um em detrimento de outro em notas, beleza ou vestimentas, influenciando as pessoas e os grupos entre si. (Módulo A / 2003, p. 25).

O Programa está presente em quatrocentos e seis municípios do Brasil, sendo quarenta e cinco na Bahia. Em cada local de funcionamento existe um Conselho deliberativo, formado pelo Presidente do Clube da AABB, pelo Coordenador local, um representante do Conselho Tutelar, os educadores do projeto e um representante dos educandos. A quantidade de vagas oferecidas, entre 80 e 120, é determinada em função da estrutura física do clube.

Os educadores e a coordenadora participam do Programa de Formação Continuada à Distância, que é coordenado pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – NTC/PUC/SP. O programa, criado em 2001, consiste do estudo de material elaborado pelo NTC, organizado em três módulos anuais, onde são tratadas temáticas que abrangem as diferentes áreas de atuação. Cada texto traz questões para reflexão e orientações de estudo. Os educadores devem, em grupo, estudar o material, responder as questões e a avaliação, e enviar para o NTC – PUC - SP. As dúvidas podem ser discutidas por telefone, através do Plantão de dúvida, com horários de atendimento definidos e divulgados nos módulos. A finalidade dos módulos é servir como pretexto para a criação de debates em torno de temas atuais e considerados pela equipe formadora imprescindíveis à prática pedagógica nas AABBs.

Os textos que tratam do ensino de Arte englobam todas as linguagens, não havendo direcionamento para uma específica, como para a Música, que é o meu interesse. Partem do princípio de que arte é uma área do conhecimento, mas também a consideram uma metodologia educacional. Ela não é apenas um *meio* de educação, mas a educação em si mesma. Com o ensino de arte pretendem democratizar o acesso aos bens culturais, promover o desenvolvimento integral do estudante - considerando os aspectos afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual -, desenvolver habilidades e competências artísticas e oferecer possibilidades de profissionalização e de acesso ao

mercado de trabalho. Além desses objetivos, compreendem também a arte como uma questão de direito, proporcionando prazer, fortalecimento da auto-estima, favorecendo a obtenção de atitudes e comportamentos socialmente aceitos, a transformação pessoal e coletiva, e a expressão pessoal (CASADO, 2009, p.4).

No processo de integração com a comunidade a arte se faz presente através das apresentações artísticas, que devem primar pela qualidade, considerando a arte como processo e como produto e, conseqüentemente, a apresentação como um momento de aprendizado. Essas apresentações proporcionam a sensibilização da comunidade, para que percebam a sua importância. E para isso é importante também a parceria com artistas locais¹¹.

3.3. O PROJETO EM IRECÊ

No município de Irecê, o Projeto funciona desde o ano 2000, em parceria com a Prefeitura Municipal. Atende a cem crianças e adolescentes, com idades entre sete e dezoito anos incompletos, estudantes de escolas públicas municipais ou estaduais. As vagas são preenchidas no início do ano, e se algum aluno desiste, essa vaga logo é preenchida. De acordo com a proposta do Programa, os participantes devem ser selecionados nas escolas dos bairros periféricos e indicados pela Direção das respectivas escolas. O principal critério para indicação deve ser a renda familiar. Mais adiante apresento maiores detalhes a respeito dos critérios de seleção e permanência no Projeto.



FIGURA 3. Entrada do Clube da AABB- Irecê.
Fonte: arquivo pessoal da autora

¹¹ idem ibidem p. 8



FIGURA 4. Participantes do turno matutino.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As atividades acontecem de terça a quinta feira, nos turnos matutino e vespertino, atendendo a cinquenta alunos em cada turno e obedece o calendário letivo adotado pelas escolas. O período tem a duração de três horas, assim distribuídas: cem minutos para aula, 30 minutos para lanche, mais cinquenta minutos de aula. Nas terças e quinta feiras esse segundo tempo de aula é para atividade em grupos específicos de acordo com o interesse do aluno; nos outros dias e horários, todos os alunos passam por todas as atividades.

O Programa desenvolve atividades de arte, esporte e complemento educacional. Entre as atividades de arte estão artes visuais, artes cênicas e música. Encontra-se em fase de implantação a rádio da AABB Comunidade, mas até o momento, 2011, o projeto não foi concluído.

Estão envolvidos no Programa dez profissionais com as seguintes funções: uma coordenadora, seis educadores, duas auxiliares de apoio, para limpeza e merenda, e uma secretária, todos contratados pela Prefeitura Municipal, em regime de quarenta horas semanais. Esses profissionais são os mesmos desde a criação do Programa, com exceção da coordenadora que assumiu a função a partir do terceiro ano de funcionamento. As suas atividades são assim distribuídas: vinte e quatro horas com o educando, oito horas de planejamento, que acontece todas as sextas feiras, e visitas às famílias e comunidade.

O trabalho com música no projeto em Irecê é desenvolvido através do ensino de violão e da banda de percussão. As aulas de violão acontecem duas vezes por semana,

em dois grupos distintos: um com crianças e outro com adolescentes. A banda de percussão ensaia uma vez por semana. A participação é livre e os alunos podem entrar e sair do grupo sempre que desejarem, sendo essa vaga preenchida por outro que tenha interesse.

O professor de música está no projeto desde o início. Foi convidado para organizar o coral do projeto, mas optou pelo trabalho com a banda de percussão, e em 2008 deu início ao trabalho com violão. Quando começou a trabalhar, não tinha formação musical formal, era músico amador e tocava violão e teclado. Em 2003 participou de um curso extensão promovido pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), *Musicalização através do canto coral*, com duração de sessenta horas, quando pode ter acesso aos princípios básicos da estruturação da linguagem musical, elementos da teoria, percepção e regência coral. Após esse curso, em 2008 ingressou como aluno regular do curso de Licenciatura em Música, modalidade à distância, oferecido em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Prefeitura Municipal de Irecê, que está sendo concluído neste ano de 2011.

O espaço onde acontecem as atividades, apesar de ser dentro das instalações do Clube da AABB, é numa área específica, que dispõe de uma secretaria, uma sala para a guarda de materiais, uma sala de aula que funciona também como Biblioteca, uma cozinha, um quiosque e uma sala para reuniões. As atividades de complemento educacional acontecem nessa sala de aula; as aulas de violão no quiosque; a banda de percussão ao ar livre, assim como as aulas de artes visuais e artes cênicas; as atividades esportivas acontecem também ao ar livre ou na quadra de esportes. Todos os envolvidos no projeto afirmam que o espaço físico não atende às necessidades. Segundo o presidente da AABB em Irecê, a maior necessidade do Programa é a melhoria da estrutura física.

Eu acho que o programa aqui, no meu ver, está sufocado pelo espaço físico. Você vê: a estrutura deles lá é mínima. Já construímos. Era só aquela cobertura, que era só de palha (está se referindo ao quiosque)... eu acho que pra melhorar a gente tem que melhorar a parte física. (presidente da AABB em Irecê).

O espaço livre que eles utilizam para diferentes atividades é também utilizado como estacionamento para os frequentadores do Clube. Questionei: *“e se chover?”* A resposta foi: *“não pode ensaiar”*. Foi quando o professor de música se deu conta de que até o momento não foi preciso suspender a atividade por causa da chuva. É a vida do

sertão. Como o período de chuvas é dezembro e janeiro, sempre estão de férias. Mas além das chuvas, outras condições climáticas também podem atrapalhar as atividades, como o sol, os ventos, o frio e o calor.



FIGURA 5. Quiosque.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 6. Secretaria.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 7. Coordenação.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 8. Sala de aula.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 9. Área livre / Estacionamento com quiosque ao fundo.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 10. Área livre / Estacionamento.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

3.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

No ano de 2010, participaram 100 crianças e adolescentes, sendo 56 do sexo masculino e 44 do sexo feminino. Com idades entre sete e dezesseis anos, a maior parte deles, 57 alunos, tem idades entre dez e doze anos, sendo apenas dois com sete anos e quatro com dezesseis anos.

A metade deles, cinquenta alunos, mora com pai e mãe juntos, 21 apenas com a mãe, sete apenas com o pai, e os demais com avós ou outros familiares, tendo um deles se declarado filho adotivo. Este dado é importante para que se perceba a estruturação familiar dos alunos; podemos constatar que 50% ainda mantêm a estrutura da família nuclear – pai, mãe, filhos.

A ocupação da maioria dos pais, 24%, está ligada à construção civil – pedreiro, carpinteiro; os demais, distribuídos entre serviços e mercado informal, sendo registrados apenas quatro no setor agrícola e dois no Serviço Público. Uma parcela significativa das mães, 33%, se ocupa como domésticas e prestadoras de serviços gerais, e 25% não têm ocupação profissional. As demais se distribuem entre a prestação de serviços e o mercado informal. Entre as 21 mães que são chefes de família, oito trabalham como domésticas, três em serviços gerais, três no setor de serviços, uma como merendeira no serviço público, uma no setor informal, uma é

professora, e quatro estão desempregadas. Entretanto, não foi registrada nenhuma família onde o pai estivesse desempregado. Mesmo no mercado informal, todos têm uma ocupação. A renda familiar é reforçada pelo programa do Governo Federal, o Bolsa Família, e segundo a Coordenadora do projeto, praticamente todos são inscritos no programa:

Hoje melhorou, porque há oito anos só tinha o Bolsa Escola, não dava, aquilo ali. Mas hoje, praticamente todos têm o Bolsa Família. Olhando o cadastro de 2000 e olhando o cadastro de 2010 a gente vê que lá eram mais desempregados. Hoje já tem mais pessoas trabalhando, mesmo que esteja no emprego informal (Coordenadora).

No que se refere à escolaridade dos alunos, nesse universo de cem, todos estão em situação regular no que se refere à relação idade/série, não ocorrendo assim defasagem nesse aspecto. Todos estudam em escolas municipais, os do ensino fundamental, ou estaduais, os do ensino médio.

3.5. INGRESSO E PERMANÊNCIA

Na estrutura do Programa, o ingresso dos alunos deve ser feito a partir da indicação da direção das escolas, obedecendo ao critério de baixa renda familiar. Para que isso aconteça, o Projeto precisa ter como parceiros efetivos a Secretaria Municipal de Educação e os (as) diretores (as) das escolas. De acordo com a Coordenadora do Projeto, as escolas não têm esses dados de renda familiar, pois não consta da matrícula dos alunos, informação que está presente na ficha de cadastro na AABB Comunidade. Diz a Coordenadora:

Aqui no Projeto a gente sabe, pois fazemos o cadastro, e nas escolas é matrícula, e não colocam a renda familiar. Aqui a gente tem tudo isso, a renda do esposo, da esposa, quantos menores, quem tem bolsa família, quem não tem... (Coordenadora).

Esclarece ainda que nos primeiros anos de funcionamento do Projeto, a direção das escolas, junto com a Secretaria Municipal de Educação, fazia uma pesquisa entre os alunos para indicar os que apresentavam as menores rendas familiares. Nesse período também só participavam alunos das escolas municipais, pois parte do financiamento é oriundo do governo municipal, sem participação do governo estadual,

não justificando assim a liberação das vagas para alunos das escolas estaduais. Explica que, na época, o governo municipal fazia oposição ao governo estadual, e que hoje não é mais assim:

Não era pra pegar os meninos do Estado, porque o projeto é caro. Hoje, não. É tudo uma coisa só (Coordenadora).

Apesar da proposta de que o ingresso seja a partir da indicação da Escola, existem outros critérios que, no decorrer do programa, passaram a prevalecer, como a prioridade para os irmãos. Se existe a vaga, eles pesquisam quem tem irmão ou parente que queira participar; se as vagas não foram preenchidas, então entram em contato com as escolas. A coordenadora destaca que, nesse contato com as escolas, tem o cuidado de lembrar que o aluno deve ter interesse em participar, para que não sejam indicados apenas os que apresentam dificuldade de aprendizagem ou problemas de comportamento, pois este é um critério bastante considerado pelos diretores. Por vezes, também, levam em consideração outros critérios, como o de gênero, procurando o equilíbrio entre o número de meninas e meninos.

Existe também a possibilidade de preenchimento dessas vagas com alunos cujos familiares foram diretamente à AABB Comunidade para solicitar a matrícula, o que, segundo a Coordenadora, passa a ser prioridade, pois demonstra o interesse da família. E complementa:

Mas, oficialmente, tem que a direção da escola indicar pela carência.

Pude perceber essa realidade durante as entrevistas com os alunos. Dos dez entrevistados, dois têm irmãos matriculados, dois vieram ocupar vagas de irmãos, quatro através do contato direto dos responsáveis com a Coordenação do projeto, um por indicação de parente participante, e um por indicação de outro aluno. Ou seja, nenhum deles por indicação da escola. O ex-aluno entrevistado também afirmou que começou a freqüentar o projeto por indicação dos primos, que já eram alunos, e quem veio solicitar a matrícula foi sua tia:

Aí, como sempre coloca... quando vai colocar procura colocar pessoas que são parentes. Aí eu aproveitei a oportunidade. (egresso).

O que se pode concluir é que o critério oficial de ingresso na AABB Comunidade, que é a indicação da direção da escola onde o aluno está matriculado,

com base na renda familiar, não se mantém na prática. Ou seja, os critérios considerados para ocupação de uma vaga são os da indicação de conhecidos, o que pode ser configurado como um privilégio, e não como um direito daqueles que estão em situação de maior dificuldade, que, dessa forma, perdem mais uma oportunidade de incentivo para que seja despertado o interesse pela escola e pela busca do conhecimento.

Quanto à idade mínima para o ingresso no programa, a coordenadora explica que limita aos oito anos, apesar da proposta indicar a matrícula de crianças a partir de seis anos. Mas ela considera que antes dos oito anos eles exigem uma atenção e um cuidado diferenciado, por serem muito pequenos. A idade máxima para o ingresso é 17 anos, mas não matriculam se estiverem no ano de completar 18 anos,

porque tem todo um gasto, porque a gente dá tudo: sapato, farda, tem a mochila, aí vem toalha já identificada que é aluno da comunidade, creme dental, escova de dente, sabonete, chinelo, tudo! (coordenadora).

E acrescenta que esse material é fornecido pela Fundação Banco do Brasil.

Para que o aluno permaneça no Projeto, ele tem que estar matriculado e freqüentando a escola regularmente, e esse acompanhamento é feito pela direção da escola e pela coordenação do programa. É a coordenadora ainda quem afirma:

Eles podem até não estar estudando e a gente “puxar” eles pra’qui e colocar eles na escola. (coordenadora).

De acordo com o Regimento da AABB Comunidade, o controle da frequência também é critério para a permanência, pois com o registro de três faltas o aluno é desligado do projeto. As faltas justificadas com atestado médico não são consideradas para esse fim. E segundo a coordenadora, tem outras faltas que são desconsideradas, decorrentes de atividades curriculares da escola onde o aluno está matriculado, pois algumas dessas escolas têm o horário das aulas de Educação Física no turno oposto ao das demais disciplinas e, em alguns casos, essas aulas coincidem com os horários da AABB.

Questionada sobre a evasão escolar e a evasão do Projeto, a coordenadora afirma que é difícil um aluno da AABB abandonar a escola, e assim o programa cumpre um dos seus objetivos principais, que é garantir a permanência da criança e do adolescente na escola. Quanto à evasão do projeto, também afirma ser quase inexistente. Quando os adolescentes saem antes de completar a idade máxima, é

porque precisam trabalhar, ou ajudar em casa a cuidar dos irmãos mais novos, e alguns saem para participar de outros projetos. O ex-aluno entrevistado confirma a fala da coordenadora, quando diz que saiu aos 15 anos para trabalhar como estagiário:

Eu saí porque comecei a trabalhar [...] e tive que estudar pela manhã e trabalha à tarde. Aí não deu pra mim ficar (egresso).

Este ex-aluno afirma que ingressou no programa aos 11 anos, e até hoje, sempre que pode, volta para visitar os professores e colegas, com quem continua mantendo um bom relacionamento.

Durante as entrevistas, com os alunos esse interesse em continuar até o limite da idade máxima ficou evidente. Mas esta questão, e outras relativas ao ensino de música serão discutidas no próximo capítulo.



FIGURA 11. Área do parque do clube.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 12. Parque do Clube com piscina ao fundo.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 13. Piscina infantil do Clube.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 14. Piscina do Clube.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

4. O ENSINO DE MÚSICA NA AAB COMUNIDADE

Neste capítulo discuto especificamente o processo de ensino e aprendizagem de música no Projeto, a partir da análise das informações obtidas através das observações das atividades e das entrevistas realizadas com os pais, os alunos, um ex-aluno e o professor de música.

As entrevistas com os alunos e o ex-aluno foram realizadas na Secretaria do Projeto. Apesar de um roteiro que me orientava (em anexo), as perguntas eram feitas a partir do desenrolar da conversa, não cumprindo uma ordem específica, e algumas precisaram ser reelaboradas, em função da compreensão do entrevistado.

Com o professor de música, a entrevista foi realizada em dois momentos, e também nas dependências do Projeto. Com os pais, algumas entrevistas foram realizadas na Secretaria do Projeto, e outras nas residências dos mesmos, a depender do tempo e do espaço que tinham disponíveis.

Inicialmente apresento as questões levantadas nas entrevistas com os pais, procurando compreender de que forma eles percebem a participação dos filhos na AAB Comunidade. Em seguida, busco compreender qual a percepção que os alunos e o ex-aluno têm do Projeto e quais influências sofrem a partir dessa experiência. Discuto também as preferências musicais dos alunos e ex-aluno, antes de discutir o processo pedagógico-musical, considerando o ensino-aprendizagem do violão e da banda de percussão.

4.1. PERCEPÇÃO DOS PAIS A RESPEITO DA INFLUÊNCIA DO PROJETO NA FORMAÇÃO DOS FILHOS

A partir das entrevistas com os pais foi possível compreender de que forma percebem a participação dos seus filhos no projeto, como vêem o desenvolvimento dos mesmos no que diz respeito às relações sociais e familiares, ao rendimento escolar, e a função da música na sua formação.

Ficou claro que o maior interesse está na complementação da formação, pois declaram que, no Projeto, eles têm oportunidade de aprender. O quê aprender especificamente não ficou claro, mas o interesse em que eles *aprendam tudo*. A

aprendizagem pode despertar o interesse dos filhos para experiências que consideram positivas, e que pode vir a promover a ascensão social.

Aquí eles aprenderam muita coisa, tocar violão, né? (mãe 1)

Só tem a aprender aqui, não tem nada a perder. (mãe 2)

Queria que os três aprendessem tudo. (pai)

Eles aprendem tantas coisas boas, e conseguem até mesmo me ensinar, pra outras pessoas, outras crianças, outros jovens da idade deles. (mãe 3).

Com relação à aprendizagem musical os depoimentos são semelhantes. Despertar o interesse por estudar música, pesquisar, tocar um instrumento, ampliar o repertório e, conseqüentemente, o gosto musical foram mudanças percebidas pelos pais nos filhos, como consequência da participação no Projeto.

Meu filho às vezes “me come o juízo”, quer que eu dê um violão pra ele. É tanto que o pessoal lá da igreja onde a gente frequenta já entregaram a guitarra pra ele, que é lá em casa direto. É o dia todo. - Já tá bom, meu filho! - Não mãinha, eu quero aprender mais. (mãe 3).

O interesse pelo estudo do instrumento é percebido pelos pais como algo positivo, não apenas pelo fato do filho ter uma ocupação e não estar na rua, *“e sabe que na rua ninguém ganha nada, né?”* ou *“em más companhias”*. Uma das mães entrevistadas informou que o seu filho, junto com outros adolescentes, conseguiu comprar instrumentos e formar uma banda, que ensaia em sua casa e toca na igreja católica do bairro. Percebe-se aí o interesse em ampliar os conhecimentos musicais para além do que aprendem no Projeto, e a aplicação desses conhecimentos em espaços diversificados.

Ainda de acordo com os pais, a participação nas aulas de música tem contribuído para *“melhorar o gosto musical”* e ainda possibilitando sua profissionalização, estando já alguns alunos dando aulas, ensinando a outros o que aprenderam, e auferindo alguma renda.

Eu tiro pelo meu (diz o nome do filho) que, com o primo, já estão dando aula em casa. O pai do primo já conseguiu comprar um violão e tudo aí já vai dar aula em casa, já ganha um din, não é? Através daqui do projeto. (mãe 3)

A música que os meninos têm aprendido na AABF tem melhorado muito e tanto o gosto musical de (diz o nome do filho). Pra idade que

ele tem hoje, é diferente de um bocado de menino, e inclusive de quando eu tinha a idade dele. Ele só gosta de sertanejo, de músicas daquelas lá que Loro¹² ensina ele, de forró, de Luís Gonzaga... Um menino com 15 anos com esse gosto de música! Na escola, mesmo, quando bota as músicas: -Ave Maria! Essas músicas são ruins demais! (pai).

Questionado se antes da participação no Projeto os filhos ouviam outro tipo de música, o pai respondeu afirmativamente, mas que com o tempo as escolhas foram se modificando, e agora reclamam quando aquelas músicas são executadas:

Quando bota uma música aqui, essa música que a gente sabe, né, "Creu", que não sei o quê, se bota aqui eles reclamam logo. Porque tem um pessoal que às vezes gosta de andar aqui em casa, bota. Aí eles: - Ave Maria! Não, moço! Tira isso daí! Isso é música? Isso é banda? (pai).

Para os pais, a qualidade da escolha do estilo de música para ouvir e fazer está ligada ao conteúdo das letras. Letras que *"digam alguma coisa"*, que tenham alguma mensagem boa, não tendo importância, e nem tendo sido feita alguma referência aos aspectos musicais propriamente ditos, como ritmo, melodia, harmonia, arranjos.

Porque essas músicas... eu vejo muito violentas, tem delas, né? Eu só vejo as crianças aprender coisa errada. (mãe 2)

Eles deixaram mais essas músicas mundanas, digamos assim, essas músicas, né, que só inventa lá uma coisinha véia assim, sem letra... E ele está assim super entusiasmado com músicas que falam de Deus, músicas católicas, MPB... É louco por MPB. Gosta muito dessas músicas populares brasileiras, gostam muito de músicas antigas, que têm letra. (...) que tem uma cultura, você entendeu? (mãe 4).

Ou seja, a aprendizagem musical não é fator preponderante, mas sim a construção de valores morais e éticos. A música, então, é vista como uma forma de adequação às normas sociais, conforme discutido no Capítulo 1 deste trabalho.

A participação no Projeto também se reflete no desempenho escolar e nas relações familiares e sociais, o que, segundo os pais, apresentou melhora:

Eles não se interessavam na escola... E depois que entrou aqui, aí desarmou (mãe 1);

¹² Loro- forma como é tratado o professor de música do Projeto.

Mudou o comportamento, né? Melhorou a participação dele na escola, com as outras pessoas, na igreja, no meio social em geral (pai);

Foi aqui que ele aprendeu tocar, a respeitar... não que ele não respeitasse, mas aprendeu mais a se... como é que eu posso dizer... tratar as pessoas melhor... (mãe 3).

Outra razão pela qual os pais têm interesse no Projeto é a questão da segurança. Todos eles afirmam que ficam tranquilos, pois sabem que os filhos estão em local seguro.

Pra não ficar aqui no bairro sem fazer nada. (pai)

Só deles não 'tá... no caso, eu tô trabalhando e eu saber que eles estão fazendo coisas que vão servir pro crescimento deles, d'eu saber que eles estão com pessoas responsáveis, que querem o melhor pra eles, eu já fico mais despreocupada. (mãe 3).

A ideia de que os programas sociais são direcionados apenas a crianças e adolescentes em situação de risco é rejeitada pelos pais entrevistados, que os percebem como complementação e ocupação para os filhos no horário contrário ao da escola. A fala de uma mãe deixa isso bem claro, quando critica outras mães que não permitem que os filhos participem do projeto:

A AABB é pra menino que é bandido, de meio de rua. Mas não! Não é pra menino que é só bandido, porque eu não vejo ter bandido aqui dentro, né? Tem deles que dá trabalho, mas todo menino... tem deles que dá trabalho, mesmo. Principalmente essa parte de adolescente que está ficando rapazinho... (mãe 1).

O pai entrevistado afirma: *“a música pra criança, pra adolescente, dependendo da música, é um meio de educação.”* E complementa comentando que, se tivesse uma atividade semelhante na escola, e se também fosse incluído o futebol, seria interessante, pois provocaria mudanças na formação dos alunos. Destaca ainda que é fundamental que o professor seja capacitado, dedicado e paciente, atributos que percebe no professor de música do Projeto.

É importante destacar, nessa fala, a percepção deste pai em relação à distância que a escola vem mantendo dos interesses e necessidades dos estudantes, não negando, entretanto, a sua importância e o seu papel na formação da criança e do adolescente.

4.2. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Nas entrevistas com os alunos e ex-aluno as motivações são outras. Todos afirmaram que o interesse surgiu do depoimento de outros participantes, e dos testemunhos desses a respeito do Projeto, que ressaltavam a qualidade das relações, principalmente professor/aluno, e das atividades desenvolvidas:

Meu sonho era conhecer a AABB, porque minha irmã chegava na minha casa e falava que a AABB é tão importante, é legal, tem vários professores legais. (menina, 11 anos, 6º ano do ensino fundamental)

Tinha muita gente que estudava aqui e que falava que era bom, que não sei o quê, que aprendia muita coisa. Aí desde 2005 que eu tinha vontade de entrar. Aí só em 2007 eu tive oportunidade. (menina, 14 anos, 1º ano do ensino médio)

Por uns colegas meus que mora lá no bairro. Aí eu vi eles vindo pra cá, aí eu tive interesse. Porque meus colegas gostaram daqui, aí eu tive curiosidade de saber. (menino, 15 anos, 1º ano do ensino médio)
Porque meu irmão falava que aqui era bom, que os professores era bom, que aqui aprendia muitas coisas. (menino, 11 anos, 6º ano do ensino fundamental)

Entrei porque eu queria aprender mais. Mais coisas. Saber ler mais, escrever melhor. (menino, 9 anos).

O interesse pela música foi a motivação inicial apenas para dois dos entrevistados, que afirmaram sempre terem tido vontade de tocar violão, apesar de outros fatores também terem contribuído:

Moça, meu sonho sempre foi tocar violão... eu tenho três primos que eles estuda aqui... aí eles falaram que aqui tinha aula de violão, tinha bola, tinha aula prática aqui, tinha vários tipos de aula. Aí eu pensei: moço, os meninos tá aprendendo, por que eu não posso entrar? (menino, 16 anos, 1º ano do ensino médio)

Me interessei pela música, mais pela música, mas também por outras coisas que a gente faz aqui. (menino, 15 anos, 9º ano do ensino fundamental).

Dois dos entrevistados afirmaram ter vindo para o Projeto por interesse da mãe, mas que isso não significou uma imposição; vieram, também, porque quiseram:

Foi mais por falta de coisa pra fazer, porque lá em casa não tinha nada pra fazer. Minha mãe também não queria que eu ficasse na rua. (menino, 13 anos, 7º ano do ensino fundamental)

Foi uma colega de mãe, lá no trabalho, que ela comentou sobre esse projeto. Aí ela achou interessante e veio aqui. (merino, 14 anos, 1º ano do ensino médio).

Ao perguntar se o interesse foi somente da mãe, respondeu enfático que não, que ele também ficou ansioso para saber como era, que o interesse foi de ambos. Resposta semelhante foi a do ex-aluno:

O que foi que fez vir foi porque meus primos estudaram aqui. Aí eles falaram que era bom, falavam o que faziam aqui. Aí eu quis vir também. (ex-aluno, 16 anos, 1º ano do ensino médio).

Pode-se afirmar, assim, que o ingresso no Programa não foi imposição de algum adulto, mas por vontade do próprio estudante. Da mesma forma, o interesse em continuar se evidenciou na fala de quase todos os entrevistados, ficando claro o desejo de sair do Projeto apenas ao completar a idade máxima. Apenas um deles disse que gostaria de sair com 16 ou 17 anos, por considerar que, a essa altura, a atividade iria tornar-se sem graça. E reclamou da falta das apresentações públicas e também da saída dos colegas que tinham mais experiência e, por isso, ajudavam os que estavam iniciando:

Pergunta – Você quer ficar aqui até 18 anos?

Resposta - Até 18 anos? Acho que também não.

P. – Você quer sair com mais ou menos quanto anos?

R. – 16, 17 anos...

P. – Por que você quer ficar só esse tempo?

R. - Eu acho que vai ficar meio sem graça, o pessoal aqui tá meio borocochô.

P. – e o que está ficando borocochô?

R. – primeiro os meninos pequenos aí, quase não se interessa por nada, só se interessa pela aula de artes. Música esse ano tá fraco, que antes tinha mais atividade, tinha mais gente, tinha tudo.

P. – e o que você está sentindo falta este ano na música?

R. – primeiro foi porque a gente nunca mais saiu para se apresentar. E também as pessoas que eram boa, boa mesmo, que também me ensinava, já saíram.

Dois aspectos chamam a atenção na última resposta. O primeiro é a importância atribuída a estarem juntos, numa mesma turma, os que têm mais experiência e conhecimento musical com os que ainda estão iniciando, pois aqueles servem como referência e estímulo. A organização de grupos de ensino-aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, sempre está baseada na homogeneização no que diz respeito à faixa etária e ao nível de aprendizagem. A fala desse adolescente levanta a questão: qual a importância da convivência dos mais experientes com os iniciantes? De que maneira essa troca auxilia no rendimento dos dois grupos e no resultado final do trabalho? Não é questão deste trabalho específico, mas um aspecto a ser considerado ao se pensar o ensino de música.

Outra questão que chama a atenção diz respeito às apresentações públicas. A importância de mostrar o que se aprendeu, o que se sabe fazer; o reconhecimento e aplausos de uma platéia são uma forma de incentivo e motivação para a aprendizagem de um instrumento musical. A produção artística só tem razão de ser se existe o apreciador, o fruidor, aquele de quem virá o reconhecimento, a crítica, aquele que vai apreciar e valorar o produto final, o resultado de um tempo de preparação, estudo, treinamento, criação. A questão da apresentação pública foi trazida por outros dois alunos ao afirmarem que aprenderam a se apresentar, que não faziam isso antes, que perderam o medo da platéia, da exposição pública.

As razões citadas pelos alunos e ex-aluno para permanência no Projeto estão em diversos fatores: a vontade de crescer e aprender mais, não ter dificuldade de aprendizagem dos conteúdos ali trabalhados, a boa relação com os professores, a coordenadora e os colegas, pois *se sentem em casa* e acham *melhor que a escola*. O interesse em continuar na instituição foi manifestado por uma das alunas através do desejo de vir a ser, futuramente, professora do projeto. É interessante notar a comparação com a escola, e o fato de percebê-la como a *escola de verdade*, pois é onde obtém a certificação da escolaridade. Esta mesma percepção foi encontrada nas entrevistas com os pais, quando comparam as atividades do Projeto com as da escola.

Acho melhor que a minha escola que eu estudo de verdade. Não vou sair nunca. Óxe! Eu não saio, não. Aí quem sabe um dia eu possa ser professora aqui. (menina, 11 anos, 6º ano do ensino fundamental)

Não pretendo sair nunca, porque eu gosto muito dos professores e também é porque as aulas não é difíceis. As aulas sempre foi legais, sempre foi boa. Porque eu tenho uma vontade de crescer aqui, tendo aprendizagem aqui. Eu pretendo ser feliz aqui. Aqui eu me sinto em casa. (menina, 11 anos, 6º ano do ensino fundamental)

Os professores são muito legais. Dira¹³ também, principalmente. Também os meus colegas, e porque aqui, também, né? por causa da aprendizagem também. (menina, 14 anos, 1º ano do ensino médio)

Os professores daqui trata a gente como se fosse da família. Aí a gente aprende com eles como tratar as pessoas. Na escola, o professor só liga pra dar nota, e pronto. (menino, 15 anos, 1º ano do ensino médio)

Acho que foi o ambiente, né? As coisas que a gente fazia aqui, também. Na verdade, me desenvolveu mais o interesse de ficar aqui quando comecei a participar da banda e do violão e da pintura. Aí me deu vontade de ficar mais. Até mesmo as pessoas que... as amizades! Sem falar que em casa também eu não fazia nada. (ex-aluno, 16 anos, 1º ano do ensino médio).

Fica claro aqui que as relações professores / coordenadora / funcionários / alunos são marcadas pelo respeito, companheirismo e confiança. Estas são características não mais percebidas como referências do trabalho escolar, onde se observa cada vez mais o distanciamento entre interesses e necessidades dos estudantes e do que a escola oferece. Esta vem perdendo o sentido de espaço de formação e construção do conhecimento, afirmando-se apenas como o espaço da regulação e da certificação. Não respondendo às necessidades da sociedade contemporânea, impõe-se como uma obrigatoriedade, afirmada pela política de educação para todos, onde é garantido que todos estejam na escola, mas não que todos encontrem nessa escola a resposta aos seus anseios de inserção social, de ali encontrarem caminhos que possibilitem a ocupação do seu espaço na sociedade. Como discutido no Capítulo 2 deste trabalho, os projetos sociais vêm, de alguma forma, procurando suprir essas carências e conseguindo romper o engessamento dos sistemas de ensino, respondendo a algumas das necessidades dos estudantes que deles participam. O que distingue as ações desses projetos das ações da escola? O que eles oferecem que provocam depoimentos como os acima mencionados? Não é objetivo deste trabalho foi trazer à tona tais discussões, mas sugerem reflexões para possíveis trabalhos futuros.

Questionados sobre a atividade desenvolvida no Programa que mais desperta o interesse, dos dez entrevistados, sete afirmam que a música é o que

¹³ Dira- coordenadora do projeto.

mais gostam de fazer; dois colocam o esporte em primeiro lugar, e um afirma ser a aula de arte. O interessante foi a afirmação, da metade dos entrevistados, de que a atividade que menos gosta é o acompanhamento pedagógico, apesar de todos afirmarem que aprendem muito, e que o Projeto auxilia na leitura e escrita, e no rendimento na escola. Os demais, afirmam ser o esporte a atividade que menos gostam; uma aluna aponta a dança, justificando que é porque agora frequenta uma igreja evangélica, e dois afirmam que gostam de todas as atividades, não havendo nenhuma que façam porque é obrigatório.

Dos dez alunos entrevistados, todos estudam violão e metade deles também faz parte da banda de percussão. Importante destacar que os que participam dos dois grupos, quatro são do sexo masculino, e apenas uma menina. Como a participação na banda é opcional, uma das atividades de livre escolha que acontece uma vez por semana, é importante destacar o interesse dos alunos que já estudam violão por esta atividade. São também os mesmos alunos que afirmam ser a música a atividade de maior interesse. Um deles afirma ter saído da banda porque *“perdeu a vontade de tocar”*. Este é o mesmo aluno que reclamou da ausência das apresentações públicas. De acordo com o professor de música, muitos que fazem violão participam da banda, mas não todos; da mesma forma, alguns apenas participam da banda, mas não tocam violão. O ex-aluno participava das duas atividades.

As motivações e o interesse dos alunos pela aprendizagem musical deixam clara a importância que essa área do conhecimento tem na formação do aluno. A sua ausência no currículo da escola básica tem impedido que o conhecimento musical chegue a todos os estudantes. As oportunidades que eles têm de estudar música em projetos sociais, como o que é objeto deste estudo, demonstram a importância da presença dessa disciplina no currículo escolar. A Música passou a constar do currículo do ensino básico, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, desde 18 de agosto de 2008, quando a Lei 11.769 (em anexo) altera o Artigo 26 da LDB 9394 de 1996. A aplicabilidade da legislação vem sendo objeto de estudo e discussões, que não é de interesse deste estudo, mas que se faz importante como caminho para reflexão sobre a função e importância da música na educação.

Apesar de todos os entrevistados terem afirmado que a participação no Projeto tem ajudado no seu desenvolvimento, nenhum deles conseguiu expressar de

que forma isso ocorre. Todos afirmam que auxilia na aprendizagem da leitura e escrita, da música, na relação com os outros, no rendimento escolar.

Ajudar eu a escrever. Na verdade, quando eu vim para cá, eu não sabia ler e nem escrever. Quando fui passando o meu tempo aqui, as professoras foi me ajudando as palavras e eu fui tentando ler, até quando um dia eu consegui. Hoje mesmo, eu já estou é na quinta série. Por causa da diretora Dira, e por causa dos professores. Hoje estou na quinta série por causa deles. (menina, 11 anos).

Alguns já conseguem pensar em direcionamento profissional e admitem que a música pode ajudar no exercício da profissão futura. Um dos entrevistados afirma que quer ser padre, que já é coroinha, e que quando for padre vai poder *“fazer a missa completa, tocando e celebrando.”* Dois alunos dizem que querem fazer faculdade de Música. Outra afirma que quer ser cantora:

Assim... porque se eu tocar violão até eu crescer, saber muitas músicas sobre violão, eu acho que eu posso ter uma vida melhor, e posso ser cantora e tocar violão e cantando. Eu quero ter sucesso assim, tocando violão e cantando ao mesmo tempo. (menina, 11 anos).

O ex-aluno destaca a aprendizagem da teoria musical e do canto: *“a partitura, sequência de notas e escalas; e aprendi a cantar.”* O que aprendeu no Projeto auxilia na ampliação do repertório, pois consegue tocar as músicas que gosta:

Geralmente eu faço assim: tento pegar sozinho; aí, depois que eu pego, eu vejo no computador quais são as notas realmente. (ex-aluno, 16 anos).

Afirma ainda que o que aprendeu na AABB Comunidade é importante para a sua vida hoje, principalmente como saber lidar na comunidade, a ter paciência, e questões referentes ao meio ambiente. Lembra que também aprendeu a fazer cordel: *“foi um dom que eu descobri que tinha.”* Disse que alguns cordéis viram música, mas quando pedi que cantasse um, respondeu que não sabia nenhum de memória. Pergunta se pode tocar e cantar outras músicas e, quando eu respondo afirmativamente, interpreta dois sucessos da mídia. Encerra a entrevista destacando a importância de projetos dessa natureza:

Eu acho que são muito importantes, muito importantes, mesmo! Porque é interessante, é... como que tem até um ditado, né? Mente

vazia, oficina do diabo. Aí, às vezes, tem algumas pessoas que não vêm, que passam o dia em casa, só aprende o que não presta, né? E, infelizmente, é mais fácil aprender o que é errado do que o que é certo. Aí também eu acho que é importante para construir a questão do ser humano melhor.

Mais uma vez é reafirmada a questão trazida pelos pais, ou seja, o Projeto como espaço de afirmação de valores morais e conformidade às normas sociais.

4.3. PREFERÊNCIAS E ESCOLHAS MUSICAIS DOS ALUNOS

O Território de Irecê apresenta uma diversificada vida musical, desde as manifestações da cultura popular, como cantadeiras de roda, cordelistas e violeiros, aos compositores locais, na sua maioria, influenciados pela cultura popular e pela vida do sertanejo.

Entretanto, o que mais influencia as escolhas musicais de crianças e adolescentes é a mídia, sendo o rádio o maior divulgador da indústria musical. Acompanhando a programação musical das rádios mais ouvidas no Território de Identidade, foi possível constatar que os estilos mais tocados são o sertanejo e o pagode. A mídia televisiva está representada, na grande maioria, pela TV aberta, e os programas musicais por ela veiculados reforçam os estilos tocados nas rádios.

Não foi surpresa, portanto, a constatação de que, entre os entrevistados, foi unânime a preferência pela música sertaneja. Outros estilos foram citados como escolhas secundárias, a exemplo do pagode, forró e rock. Como estilos dos quais eles não gostam foram citados reggae, funk, forró e rock, não havendo, entretanto, uma concentração na escolha de nenhum deles que fosse relevante. O ex-aluno citou como estilo preferido o pop-rock, e o que não gosta é o funk: *“não dá pra descer.”* Como muitos alunos estão envolvidos com as atividades das igrejas cristãs, católica ou evangélica, a “música de igreja” foi citada como uma das preferências de três entrevistados.

Percebi a dificuldade entre os entrevistados na nomeação dos estilos. Ao serem questionados sobre o estilo de música preferido, todos respondiam com o título de uma canção ou o nome de um cantor. Os estilos só eram identificados quando citados por mim.

Reproduzo abaixo trecho de uma das entrevistas:

Pergunta – Que estilo de música você gosta de ouvir?

Resposta – Aqui na AABB?

P. – Em qualquer lugar. Em casa, na escola aqui...

R. – Pode ser da igreja também?

P. – Pode.

R. – Eu gosto de ouvir é uma música que é “De joelhos estou”, e a outra é “Zaqueu”.

P. – E fora da igreja?

R. - Eu gosto mais é de Luan Santana, mesmo.

P. – E o que você não gosta de ouvir?

R. – Aquelas músicas que “saí de bicicletinha” e “rebolation”. Eu não gosto! É a que mais odeio.

P. – E pagode?

R. - É muito chato!

P. –E o que você mais gosta de tocar?

A resposta vem através do canto de uma canção que é um xote. Insisto: você gosta de música sertaneja e de forró, não é?

R. – É... Também gosto daquelas músicas apaixonadas de Amado Batista.

Assim como nas entrevistas com os pais, o fator decisivo para as escolhas é a letra das canções, não sendo feita alusão aos aspectos especificamente musicais em nenhuma das respostas. Penna discute esta questão a partir de Bourdieu e Darbel (2007), quando estes afirmam que a apreensão de uma obra de arte depende do domínio que o indivíduo venha a ter dos instrumentos de percepção que permitem a sua leitura. Quando não existe a apropriação desses instrumentos

o indivíduo se orienta por referenciais emprestados da vida cotidiana, aplicando às obras de arte aqueles mesmos referenciais que lhe permitem apreender os objetos de seu ambiente diário como dotados de sentido. [...] O foco de atenção, numa música popular de sucesso, tocada com frequência nas rádios, é muito mais a letra – já que o verbal oferece um sentido facilmente detectável com base na comunicação cotidiana –, enquanto os instrumentos do arranjo não são, muitas vezes, conscientemente percebidos. (PENNA, 2008, p. 30).

Tal situação traz de volta a discussão a respeito da importância da Música como componente curricular na educação básica. Para Bourdieu e Darbel, a necessidade cultural é produto da educação, e percebem como privilégio da classe alta o acesso às obras culturais, ou seja, o direito de conhecimento e domínio dos instrumentos de apreensão e fruição da obra de arte.

As desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a “necessidade cultural” e, ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la. (2007, p. 69).

Para os autores, a aspiração à prática cultural varia com a própria prática cultural, ou seja, a necessidade cultural aumenta à medida que esta é satisfeita, e a sua falta é acompanhada da ausência do sentimento dessa privação. (idem) Assim, a ausência da educação musical na escola básica vem privando os estudantes do acesso a uma área de conhecimento que lhe permita a ampliação da sua leitura de mundo e apreensão da produção cultural da sua sociedade, assim como de também contribuir com essa produção. Ou seja, a falta do ensino de música vem impedindo o desenvolvimento de fruidores, apreciadores da música, como também de criadores, compositores e intérpretes.

4.4. O PROCESSO PEDAGÓGICO MUSICAL - VIOLÃO

O primeiro momento de observação das aulas de violão ocorreu em maio de 2010. Quando cheguei ao Projeto, as atividades já tinham iniciado e as crianças distribuídas nos seus grupos de trabalho. A turma era composta por meninos que têm mais tempo no Projeto e que já tocam violão, na sua maioria adolescentes, apesar de algumas crianças de 10 a 12 anos também estarem participando.

As aulas ocorrem no espaço de um quiosque, com cadeiras plásticas, algumas com braço, o que dificulta a execução do violão. O movimento de pessoas no quiosque é intenso: crianças brincando e correndo, adultos se movimentando, pois é um espaço de passagem para outros ambientes.

A seguir apresento a descrição detalhada desse primeiro dia observado, buscando compreender como se dá a aprendizagem musical.

Os alunos estavam se organizando em duplas e dedilhando o instrumento livremente, alguns já se acompanhando com canções que faziam parte do seu repertório. Enquanto isso, o professor ia conferindo a afinação dos violões. No quadro estava registrada uma sequência de 4 arpejos¹⁴, com os baixos¹⁵ de cada arpejo sinalizados. Os meninos deveriam executar apenas os baixos, junto com o professor. Depois de conseguirem esta

¹⁴ Arpejo: execução das notas de um acorde em sequência, e não simultaneamente.

¹⁵ Baixo: nota fundamental de um acorde ou arpejo

execução, o professor executou o arpejo, enquanto os alunos executavam os baixos. Em seguida o professor começou a cantar a canção *Lambada de serpente*, acompanhado dos alunos executando os baixos e ele executando os arpejos completos. Depois passou ao treino dos arpejos e inverteram a execução: o professor executando baixo e voz, e os alunos o arpejo.

À tarde voltei para dar continuidade às observações. A turma estava se organizando para a aula de violão, formando duplas previamente determinadas. Enquanto aguardavam o início da aula, o comportamento era o mesmo da turma da manhã: experimentações, brincadeiras com o instrumento, enquanto o professor concluía a afinação dos mesmos. O professor pediu que acomodassem os violões, o que foi feito sem demora. Eram 18 alunos nessa turma. A aula teve início com uma rápida atividade de alongamento e relaxamento. Em seguida, o professor iniciou o exercício rítmico: polegar / todos / todos¹⁶, usando o polegar na sexta corda e os outros dedos nas demais cordas. Essa célula rítmica era repetida por todos. Em seguida pediu que todos formassem o acorde¹⁷ de mi menor e executassem a célula rítmica que haviam treinado. Depois executaram com o acorde de Re Maior. O professor ia observando, marcando a pulsação e corrigindo, tentando ajudar com as dificuldades. Depois passou à alteração dos acordes, avisando a mudança com três compassos¹⁸ de antecedência. Como os alunos estavam em duplas, até então só a metade estava executando. Nesse momento ele fez a troca, e os que apenas observavam tiveram a oportunidade de tocar. Este segundo grupo apresentou mais dificuldade que o primeiro, tanto na formação dos acordes quanto na manutenção da pulsação na execução da célula rítmica. Uma aluna cobrou: professor, e a música? E ele respondeu que “*estava esperando amumar*”, ou seja, estava esperando que o grupo executasse os dois acordes com a célula rítmica. Quando conseguiram essa execução, o professor começou a cantar o refrão da canção *Pra não dizer que não falei das flores*, no que foi acompanhado pelos alunos. A execução vocal estava bem distante de um canto afinado.

No decorrer da aula algumas meninas foram se desinteressando e se afastaram do grupo. Três delas foram à Biblioteca e voltaram com livros de história. As outras ficaram conversando nos arredores do quiosque.

O professor passou para o terceiro acorde, La Maior, desenhando no quadro a posição no braço do violão. Um grupo de sete, todos meninos, estavam sentados mais à

¹⁶ Uso dos dedos nas cordas do violão

¹⁷ Acorde: combinação de duas ou mais notas tocadas simultaneamente.

¹⁸ Compasso: unidade de medida de tempo em que está dividida uma peça musical

frente e demonstravam mais interesse e facilidade na execução dos acordes e na manutenção do padrão rítmico.

Foi introduzido outro padrão rítmico: polegar / todos / polegar / todos. Foi executado em andamento lento e depois ia se tornando mais rápido. Passaram à canção *Poeira*, e o grupo que estava mais à frente conseguiu executar, inclusive cantando de forma afinada.

Um aluno estava com dificuldade em perceber as casas do violão¹⁹; ele formava o acorde, mas não na casa correta. O professor corrigia, mas ele não conseguia perceber a localização da casa.

Após uma parada para relaxamento dos dedos, voltaram à primeira canção, o professor cantando a estrofe e os alunos cantando o refrão, todos se acompanhando ao violão.

Vinte e cinco minutos antes do horário do intervalo, o grupo demonstrou cansaço. O professor ficou conversando com eles e não aproveitou o tempo para a realização de outras atividades musicais. Um aluno pediu que tocassem uma música aprendida anteriormente, no que foi atendido. A canção era *Menino*. O grupo foi se dispersando, ficando apenas três alunos. Ao ser sugerida outra música, *Xote da poluição*, o grupo foi retomando. O professor insistia: se cansou, para.

Quando a maior parte do grupo já havia retomando, o professor propôs um desafio: ele ia apagando o esquema dos acordes que estavam no quadro branco e os alunos tentavam executar sem ler. A maior parte conseguiu.

Observei que uma aluna não saiu do grupo, não largava o violão, mas também não tocava. Ficou todo o tempo observando, abraçada ao violão.

Após o intervalo para o lanche foi formado outro grupo, desta vez com a atividade denominada grupo de interesse, atividade de livre escolha dos alunos. Foram se aproximando e se organizando com a distribuição dos violões. Desta vez foram 13 participantes, sendo apenas duas meninas. Desse grupo, apenas quatro adolescentes. Alguns da primeira turma retornaram, inclusive o que havia demonstrado a dificuldade com o reconhecimento do braço do violão. Como no intervalo eu havia sugerido ao professor que fizesse uma marca com fita adesiva no braço do violão, o professor o fez, entregou o violão ao menino e orientou que fizesse o treino de alternância dos acordes de

¹⁹ Casa: espaço entre os trastes de alguns instrumentos de corda. Os trastes são filetes de metal, madeira ou ripa que atravessam o braço do instrumento, dividindo-o em uma série de semitons, facilitando a formação dos acordes.

mi menor e re maior livremente, sem padrão rítmico. Logo no início as duas meninas mudaram de ideia e se dirigiram ao grupo de dança, restando apenas os 11 meninos.

O professor colocou no quadro três arpejos e pediu que copiassem no papel de música. Os cadernos foram distribuídos e iniciaram a cópia. Alguns demonstraram dificuldade em fazer a relação da nota no pentagrama²⁰ com a cifra²¹, e o professor foi registrando abaixo da nota à medida que eles iam falando: F = fa; A = la; B = si; E = mi; C = do; G = sol.

Após a identificação dos sustenidos²² registrados na armadura²³, começou a identificação da localização das notas: o fa, por ser sustenido, seria executado na quarta corda, quarta casa. Foi feita a localização apenas dos baixos de cada arpejo: fa sustenido: quarta corda, quarta casa; dó sustenido: quarta casa, quinta corda; mi: sexta corda solta; si: segunda casa, quinta corda. Enquanto o grupo executava o baixo (fa#, do#, mi, si), o professor completava os arpejos e iam cantando *Lambada de serpente*. Alguns alunos foram desistindo, ficando apenas seis, entre eles os quatro adolescentes. O aluno que estava com dificuldade no manejo do braço do violão se afastou do grupo, ficou um tempo brincando com o instrumento e logo o abandonou.

Depois de fixada a execução do baixo, o professor passou ao treino do arpejo, utilizando os dedos indicador, médio e anular. Foi feito o exercício sem a execução do baixo. Dividiu em dois grupos, um executando o baixo e o outro o restante do arpejo. A dificuldade ficou com a execução do arpejo. O professor pediu que treinassem em casa o que foi copiado e trabalhado na aula. Às 17 horas foram encerradas as atividades.

As demais aulas observadas durante o ano de 2010 tiveram a mesma dinâmica, não sendo percebido nenhum aspecto que merecesse destaque. Entretanto, voltando à observação em abril de 2011, percebi algumas modificações. Uma delas é o espaço. A aula já não estava acontecendo no quiosque, mas em um salão amplo, nas dependências do Clube. O professor explicou que a mudança de local foi em função das condições do tempo: é uma época de vento frio, temperaturas baixas, necessitando então de um local mais protegido. Em outras ocasiões as aulas aconteceram em diferentes espaços, como a sala de aula ou ao ar livre.

²⁰ Pentagrama ou pauta: conjunto de cinco linhas paralelas usadas para grafia da música.

²¹ Cifra: forma de notação de acordes que utiliza as letras do alfabeto ao invés do pentagrama.

²² Sustenido: sinal de alteração (#) que, colocado antes de uma nota, ou na armadura, ou após a cifra, indica que esta nota será elevada na sua altura em meio tom.

²³ Armadura: organização dos sinais de alteração no início de cada linha de uma partitura, indicando a tonalidade em que a peça está escrita.

Outra modificação foi a formação do grupo. Esse grupo, que ensaia toda quinta-feira, é composto de nove alunos, com idades entre oito e onze anos, selecionados pelo professor por apresentarem melhor desenvolvimento na execução do instrumento, tendo como objetivo preparar repertório para apresentações. Como é um grupo iniciante, as peças são simples, utilizando no máximo três acordes. O professor explicou que os alunos que já têm um repertório maior e mais complexo, formam outro grupo, que ensaia na terça-feira. O número de alunos, nove, foi definido em função da quantidade de violões disponíveis, que são apenas dez. Desses nove alunos, quatro entraram no Projeto em março de 2011.



FIGURA 15. Violões.

Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 16. Aula de violão 1.

Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 17. Aula de violão 2.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 18. Aula de violão 3
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As duas peças trabalhadas nesse dia faziam parte do repertório de 2010: *Pra não dizer que não falei das flores* e *Poeira*. Os alunos estavam divididos em dois grupos, um executando os acordes, e outro com melodias solo na introdução e interlúdios²⁴. O canto era executado apenas pelo professor. Alguns alunos tentavam cantar alguns trechos, mas ainda não conseguiam cantar e se acompanhar ao mesmo tempo. Durante a aula um aluno reclamou de cansaço e o professor respondeu que é a postura, a forma como está sentado, e como segura o violão, e

²⁴ Interlúdio: pequeno trecho musical utilizado para preencher intervalos entre partes de uma peça.

orientou como fazer para não cansar. O tamanho da cadeira e do violão contribui para a postura inadequada.

Gostaria de destacar algumas questões a respeito desses momentos. A primeira diz respeito ao espaço físico. Apesar de ser um espaço aberto, a concentração era mantida exatamente por aqueles alunos que apresentavam maturidade no manejo do instrumento e interesse em aprender. A própria disposição das cadeiras, sendo as sem braço colocadas na frente, mais próximas ao quadro e ao professor, e as com braço colocadas mais para trás, já denota essa liberdade de escolha e de concentração e participação. O espaço aberto também facilita a movimentação dos alunos, podendo entrar e sair da aula sempre que desejam, sem solicitar permissão do professor. As cadeiras também não oferecem comodidade, principalmente para os menores, pois os pés não alcançam o chão, não têm um apoio, não favorecendo a manutenção da postura correta.

Outra questão se refere aos instrumentos. São insuficientes para o número de alunos, sendo apenas dez violões para, no mínimo, treze alunos. Além da quantidade, é importante destacar que não são de boa qualidade e já apresentam desgaste, como madeira arranhada, alguns já rachados e com lascas na madeira, cravelhas folgadas e encordoamento velho. Isso contribui para que a afinação vá se perdendo no decorrer da aula e não há tempo para ajustar. O tamanho também não é adequado para a maioria das crianças, o que dificulta a sustentação e o controle do instrumento. Esta questão foi apontada em uma das entrevistas, quando a aluna comenta:

A netinha de Telma tem um violãozinho pequeno. Eu acho bom porque as notas... elas é sempre juntinha. Aí não precisa estar esticando os dedos para encostar os dedos um no outro. (menina, 11 anos).

A aula se mostra dinâmica e o professor demonstra cuidado com as dificuldades, com as diferenças de desenvolvimento dos alunos e com a livre participação de todos. Apesar de haver a preocupação com o conhecimento da leitura e escrita da música, não existe a exigência desse conhecimento para que se faça música.

O processo de ensino-aprendizagem parte da imitação, o professor executando o que os alunos devem fazer, os alunos repetem sob a orientação do professor, aprendem a tocar e cantar a música. O pentagrama e os demais signos

da escrita musical só são apresentados depois que eles já executam a peça, para que possa auxiliar no treino e na memorização, o que ficou claro no momento em que, cansada do exercício técnico, a aluna cobra: *“a música, professor!”*. Existe a preocupação com o uso das duas notações, o pentagrama e a cifragem, e os alunos parecem estar acostumados a lidar com as duas livremente.

Para Swanwick, “a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever.” (2003, p. 69) É o que ele denomina fluência musical, ao considerar a música como uma forma de linguagem. Para o autor, o objetivo da educação musical não é capacitar a ler e escrever, o que deve ser um meio para um fim. (id. Ibidem)

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente *ouvindo* e espera que seus alunos façam o mesmo. A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. (id. Ibidem, p. 57).

Schafer (1991, p. 309) também considera que a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita torna-se inevitável a partir do desenvolvimento da fluência musical do estudante, e ele mesmo vai buscar esse conhecimento. Afirma que sempre resistiu à leitura musical nos primeiros estágios da educação, pois ela “incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não são os sons.” (op. cit. p. 307) Não são poucos os testemunhos de pessoas que desistiram de estudar um instrumento em razão da aridez dos estudos teóricos que precediam a prática musical. Existem atualmente métodos de ensino no qual, logo no primeiro dia de aula, o aluno consegue fazer música, por mais simples que seja. A experiência de fazer e ouvir o que faz é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. As propostas de trabalho em grupo podem promover também essa experiência, na medida em que simples motivos ou frases musicais, quando executados em conjunto, utilizando diferentes materiais sonoros resultam em texturas mais complexas. Apreciar e analisar esses resultados torna-se uma rica experiência estética, trazendo assim a consciência musical para o primeiro plano.

Quanto ao repertório, percebe-se o domínio da música popular brasileira, e a preocupação do professor em ampliar o repertório dos alunos. Nas entrevistas e

conversas informais com os alunos, ficou claro que a preferência é pela música sertaneja, unanimidade declarada pelos entrevistados. Quando questionados sobre a aceitação do repertório do professor, todos os entrevistados afirmam que no princípio estranham, mas depois aprendem e terminam gostando:

Eu não gosto, aí depois o professor vai cantando, ensinando até... Depois eu pego o jeito de gostar. (menina, 11 anos)

Não sei bem, não. Eu reajo normal. Se eu gostar, vou aprofundar mais aquela música, e se eu não gostar, também aprendi ali, mas o interesse não é muito grande, não. (menino, 15 anos)

Até porque a gente tem que aprender também, né? O segredo da vida não é aprender só o que gostar, né? Tem que aprender também o que não gostar pra aprender a gostar e ir muito além. (menina, 15 anos)

Eu nunca vi, mas chego à frente e ensaio essa música que ele traz pra gente. Porque tem que aprender, se eu nunca vi, quero aprender, quero saber. A música tem vários estilos, e você sabendo um pouquinho de cada, é ótimo. (menino, 16 anos)

Aprende. Tem que aprender. Demorei pra gostar e depois me acostumei (menino, 9 anos).

É fato que o envolvimento com a música e a formação do gosto e das preferências musicais é condicionado, predominantemente, pelo que é veiculado pela mídia e pela cultura de massa. Essas escolhas demarcam identidades sociais e econômicas, e estão repletas de significados pessoais e coletivos. Para Michel Bozon, o gosto musical é socialmente classificante (BOZON, 2000, p. 147). Bourdieu e Darbel também afirmam que os instrumentos de percepção e fruição da obra de arte são fornecidos pela sociedade da qual fazem parte. Assim, as escolhas são determinadas pela capacidade de apreender o sentido da obra de arte, que por sua vez é determinada pelo domínio dos códigos que permitem a sua leitura. O acesso a esses códigos, entretanto, é diferenciado a depender da classe social à qual pertence o indivíduo (2007, p. 71).



FIGURA 19. Hora da merenda sendo aproveitada para treino livre de violão.

Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 20. Aluno tocando violão durante o intervalo.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.5. O PROCESSO PEDAGÓGICO MUSICAL - PERCUSSÃO

As aulas de percussão acontecem uma vez por semana, na quinta feira, no horário da atividade de livre escolha. Dela participam os alunos que têm interesse em tocar na banda. São 18 vagas por turno, que são preenchidas por ordem de inscrição. De acordo com o professor de música, não inscrevem mais de 18 para não precisar excluir alguém, o que ele considera um constrangimento:

A gente não trabalha pensando na possibilidade de que alguém não vai conseguir tocar e vai ter que sair. Não. Não existe essa possibilidade. Todo mundo vai tocar de acordo com seu ritmo de aprendizado.

É importante destacar a preocupação do professor de música em incluir todos os interessados. A noção de que só pode fazer música quem “nasceu com esse dom” e de que tal competência se manifesta na genialidade de alguns poucos “escolhidos” vem impedindo que muitos se desenvolvam nessa área de conhecimento e tenham a oportunidade do contato com o fazer musical. Essa forma de seleção pode ser observada em escolas e projetos sociais onde a educação musical se faz presente como atividade complementar, e não como área de conhecimento, tendo acesso a ela apenas os escolhidos, os considerados “musicais”, questão que já foi discutida no capítulo 1 deste trabalho.

A banda de percussão é a atividade de música que se mantém desde o início do Projeto, em Irecê. É formada com instrumentos industrializados e artesanais, estes fabricados pelo professor de música com os alunos. São um zabumba, um triângulo e dois timbaus industrializados. Os demais são artesanais, fabricados com tambores plásticos de três tamanhos diferentes, chamados por eles de *bombas*, que possibilitam a produção dos sons em alturas diferentes. Segundo o professor de música, esses tambores transportaram sabão e foram adquiridos por eles, higienizados e decorados para que fossem utilizados como instrumentos musicais. São pintados com esmalte sintético ou spray. São utilizados também tambores de zinco, para produzir o som do repinique, e que tem o mesmo tratamento dos tambores de plástico.



FIGURA 21. Bombas formam o naipe dos surdos.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 22. Aluno tocando surdo.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 23. Surdão.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 24. Tambores de lata – repinique
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 25. Alunos tocando zabumba e triângulo.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As baquetas para os surdos e o zabumba são feitas com pedaços de cabo de vassoura; a cabeça da baqueta é feita de espuma forrada de tecido e amarrada com borracha de câmara de ar. As baquetas dos repiniques e dos timbaus são bastões de cola quente, de silicone. Um galho de árvore é utilizado como baqueta de resposta da zabumba. O professor de música brinca com essa situação dizendo que *“eles têm o privilégio de cada ensaio ser uma baqueta diferente.”*



FIGURA 26. Baquetas dos surdos e zabumbas.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 27. Aluna tocando repinique, baquetas improvisadas com bastão de silicone para cola quente.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 28. “Baqueta” de resposta do zabumba, improvisada com galho de árvore.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O espaço de ensaio é o estacionamento do clube, ao ar livre. No primeiro dia de observação, dia 8 de agosto de 2010, à tarde, ventava muito, um vento frio, e estavam participando os 18 alunos. A seguir, transcrevo esse primeiro dia de observação.

A aula tem início no momento em que os alunos, junto com o professor, vão buscar os instrumentos. Percebe-se o cuidado que eles têm no manuseio de todo o material. Dirigem-se ao local do ensaio, cada aluno trazendo um instrumento, que são colocados no chão quando o professor pede para formar um círculo, dando início ao aquecimento e alongamento. Pode ser percebida a atenção, seriedade e concentração dos alunos nessa atividade. Em seguida são orientados para que tomem os instrumentos e se organizem. A escolha é livre, e durante a aula alguns trocam de instrumento. A disposição espacial é por naipe, e eles já se posicionam sem a interferência do professor, que auxilia na colocação dos instrumentos, para amarrar correias e ajustar a altura em relação ao tamanho do aluno. Quando todos estão posicionados, o professor faz um sinal levantando a mão e todos ficam atentos. Ele inicia com o toque do violão e entoia uma melodia, à guisa de introdução, que define o ritmo a ser executado e o andamento. É um xote, e junto com a voz e o violão do professor, entram a zabumba e o triângulo; os demais instrumentos entram no terceiro compasso, as bombas, e no quarto compasso, os repiniques. Dois alunos demonstram dificuldade em manter o ritmo do repinique, e o professor se dirige a eles e orienta. Os demais continuam executando seus instrumentos, e pude perceber o sorriso nos rostos de quase todos, demonstrando satisfação na execução, enquanto dançam e trocam olhares com os colegas. A dificuldade dos dois continua, e o professor orienta que eles parem,

ouçam os colegas, observem a batida e depois retomem a execução. Os alunos que estão posicionados ao lado deles mostram como fazem e eles observam, conseguindo assim acompanhar o grupo. O professor reinicia a mesma música, para que o início fique uniforme. Repetem três vezes e conseguem a execução esperada pelo professor. A peça tem continuidade, e agora é um dos alunos que está com a bomba que não consegue acompanhar o grupo. O professor se dirige a ele, executa o ritmo durante alguns compassos, e pede que o aluno repita, o que é feito com segurança. Os demais, como da outra vez, continuam tocando. Depois de executarem essa música algumas vezes, os alunos cansam e pedem pra tocar um samba-reggae, no que são atendidos. Os ônibus que fazem o transporte dos alunos começam a chegar e eles vão deixando os instrumentos e se dirigindo à saída. O professor recolhe os instrumentos e os guarda.



FIGURA 29. Banda de percussão do turno matutino.
Fonte: Arquivo pessoal da autora



FIGURA 30. apresentação pública da banda de percussão.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nas outras vezes em que pude observar o trabalho com a banda de percussão, a dinâmica foi sempre a mesma, não existindo algo que mereça destaque aqui. Algumas questões podem ser levantadas a partir desses momentos de observação. Mais uma vez me remeto ao espaço físico. É em um estacionamento, ao ar livre, expostos ao sol, vento, calor e frio. É também um espaço de movimentação de outras pessoas. Pude notar, no primeiro dia de observação, uma pessoa passando de bicicleta, e um funcionário do clube recolhendo o lixo, que é depositado exatamente atrás do espaço ocupado pela banda. Nos demais, sempre há o trânsito de pessoas ou de veículos no local.

No que diz respeito à participação dos alunos, destaco o interesse pessoal e a liberdade de escolha do instrumento que vão executar. A relação entre eles demonstra cumplicidade, não sendo percebido, em nenhum dos momentos de observação, críticas aos que apresentam dificuldade, mas sempre a disposição em ajudar e ensinar.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, a imitação é o método utilizado, o que estimula o desenvolvimento da percepção rítmica e da motricidade. O professor dá atenção individual, atendendo às necessidades dos que têm mais dificuldade, enquanto mantém em atividade os demais. Pude notar aí o cuidado do professor para que eles percebam que a execução do instrumento não é individual, mas coletiva. De acordo com ele, esse é um dos principais objetivos do trabalho, a cooperação mútua. Por essa razão, quando existe a oportunidade de uma apresentação pública, todos participam.

Na apresentação vão todos. Após um trabalho de 4, 5 meses, não precisa mais selecionar, porque já se formou o conjunto, tá todo mundo tocando direitinho, no ritmo certinho. E eu deixo bem claro pra eles: a gente não quer uma coisa perfeita, sem erro. O erro faz parte do processo. Ele vai errar lá, e a gente vai aprender junto. E o colega que já sabe mais, já tem mais experiência, vai ajudar ele. Então a gente já tá trabalhando com outro objetivo que é uma ajudar o outro e fortalecer o grupo. Esse é um dos principais objetivos. E aí o trabalho vai fluindo, e eles vão tomando gosto, e vão aprendendo, e a gente não precisa excluir ninguém.

Mesmo que a perfeição não seja o objetivo central, existe a preocupação com a qualidade. A repetição nos trechos mais críticos, a busca pela uniformização, para que todos toquem juntos, mantenham o ritmo e o andamento denota essa

preocupação. A qualidade virá com o investimento pessoal, a partir do seu interesse, e não através da pressão de não errar.

A pretensão da gente não é que fique um som perfeito, mas sim que os meninos despertem o gosto pela música através dessa iniciação com a percussão. Desperte o gosto, o interesse. Aí eles já vão em busca. A gente já tem alguns exemplos de meninos que começaram aqui, e hoje já tocam em banda.

Os momentos de apresentação pública têm sido raros, o que foi registrado por um dos entrevistados. Durante o período da pesquisa não tive oportunidade de participar de um desses momentos, o que, entretanto, já havia feito antes de desenvolver este trabalho. Segundo o Presidente da AABB, eles são convidados a se apresentar no evento de final de ano para os funcionários do Banco.

A gente convida, todo final de ano, quando promove uma integração entre funcionários, que envolve as micro-regiões de Seabra e Irecê, 27 agências dos 27 municípios. Nos últimos três anos foi feita em Irecê, e a gente sempre convida para a AABB Comunidade participar. A gente não exige que faça. (presidente da AABB).

Outras oportunidades de apresentação acontecem em eventos promovidos pela Prefeitura Municipal, e/ou pelo Programa, quando fazem exposição dos trabalhos de arte e de música em praça pública, geralmente uma vez por ano. É um momento em que a sociedade toma conhecimento das ações da AABB Comunidade no município.

Pode-se afirmar que o objetivo principal desse trabalho é a educação musical. De acordo com o professor, dar oportunidade ao aluno de conhecer e fazer música. Esse fazer musical, através das atividades de violão e percussão, é proporcionado por uma proposta pedagógica de ensino de instrumento em grupo. Como vantagens do ensino coletivo de instrumento, Cruvinel aponta “a interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocado por essa interação.” (2005, p.95); evidencia ainda como vantagens a economia de tempo, a baixa desistência dos alunos, o desenvolvimento de estímulo, de disciplina, e da desinibição.

Além dessas vantagens, que dizem respeito às relações sociais e desenvolvimento pessoal, a autora ainda apresenta outras, referentes ao desenvolvimento musical, como a melhora da afinação de cada aluno, o

desenvolvimento do ouvido harmônico, e o desenvolvimento mais rápido do repertório, pois o aluno já começa tocando o instrumento, não havendo “espaço para divagações técnicas e teóricas.” (p. 96) Como desvantagem, a autora apresenta a heterogeneidade do grupo, em função das diferenças de desenvolvimento de cada aluno, o que acarreta a busca pelo ensino individualizado após o período de iniciação ao aprendizado.

Tais aspectos, as vantagens e desvantagens, puderam ser observados no trabalho da AABB Comunidade, no que diz respeito aos objetivos propostos pelo Programa, afirmados pelo professor de música, e também em relação ao aprendizado musical e aos encaminhamentos das experiências musicais dos alunos ao saírem do Projeto. Pude perceber a troca de experiências entre os mais adiantados e os iniciantes, a cooperação, a solidariedade, o respeito pelas diferenças. Quanto ao desenvolvimento musical ficou evidenciado durante as entrevistas que alguns alunos já se aventuram em buscar ampliar o repertório por conta própria, procurando “tirar” as músicas que lhes interessam, para além das propostas pelo professor, principalmente os que já estão há mais tempo no aprendizado do violão. Alguns também já se aventuram na participação em conjuntos musicais em outros espaços além da AABB, tocando na escola e em igrejas, e alguns também já experimentam a composição.

Foi possível também observar que o trabalho com o violão é encarado com mais seriedade, pelos alunos, que o trabalho com a banda de percussão. Este aparenta ser um momento de lazer, de diversão. Mas, o tempo de aprender música é na aula de violão. Provavelmente porque nessas aulas existe o momento da escrita e da leitura musical, o registro gráfico do que fizeram no instrumento, eles percebiam esse caráter de mais seriedade, mesmo que nos dois grupos a metodologia de ensino seja a imitação.

A seguir teço algumas considerações finais procurando compreender de que maneira os objetivos deste trabalho foram atingidos e em que medida as questões levantadas foram respondidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender em que medida o ensino da música desenvolvido em projetos sociais tem contribuído para a integração social e a formação da identidade dos indivíduos que deles participam. Teve como objeto de estudo o ensino de música no projeto Integração AABB Comunidade, em Irecê - Ba, procurando compreender de que maneira tem se constituído em experiências educativas que possibilitam a transformação social dos indivíduos participantes. O que me levou à busca da compreensão do papel da música nesse espaço, qual o tipo de ensino musical oferecido, e de que maneira a comunidade onde os indivíduos participantes estão inseridos percebe a ação do Projeto, quais impactos sociais tem promovido.

No que diz respeito ao ensino musical oferecido, pude constatar que essa atividade motiva as crianças e adolescentes. Gostam de tocar, de cantar, de fazer música, dos momentos das apresentações públicas, participam das aulas com interesse e não ficam ansiosos pelo final das mesmas, demonstrando sempre alegria no fazer musical.

É importante destacar a atitude do professor diante das diferenças individuais, dando atenção a cada aluno de acordo com a sua necessidade, assim como a sua preocupação em que não haja comportamentos de exclusão; da mesma forma, estimulando a ajuda mútua, quando os alunos mais experientes auxiliam os que estão iniciando. Este comportamento é percebido pelos alunos, que buscam imitá-lo, o que foi verbalizado durante as entrevistas. Dessas observações, se pode concluir que o Projeto atinge o objetivo de integração e de construção/preservação de valores como a cooperação, a solidariedade, a igualdade e a justiça. Assim, pais, professor, coordenadora, e também alunos, são unânimes quanto às mudanças positivas percebidas nas relações interpessoais. Tais mudanças têm se manifestado também no desenvolvimento pessoal, constatando-se maior capacidade de concentração, responsabilidade com os compromissos e rendimento escolar.

Nas aulas de violão investem em aprender o repertório trazido pelo professor, mas não percebi interesse em ampliá-lo, pesquisando ou aprendendo outras peças dentro do mesmo estilo, ou ainda em usar os conhecimentos musicais transmitidos para que isso ocorra. Questionados sobre a aplicação dos acordes

aprendidos para utilização em outras músicas, todos os entrevistados disseram que nunca tentaram, mas esperam que o professor faça a cifragem das músicas que querem aprender ou pesquisam na internet. Alguns que participam do grupo de música da Igreja, da mesma forma, afirmam que não utilizam os conhecimentos adquiridos no projeto para executar as músicas das missas, mas usam as cifras retiradas da internet ou de publicações da própria igreja. Não percebi se fazem relação entre um conhecimento e outro. Ou seja, parece não existir a consciência do conteúdo aprendido, mas a preocupação em reproduzir o que é proposto pelo professor.

Alguns se aventuram na composição: dos dez adolescentes entrevistados, três afirmaram ter composições próprias, mas não trazem para o professor e os colegas executarem. Apresentaram algumas dessas composições, e pude perceber a forte influência do estilo sertanejo, tanto no que diz respeito à linha melódica, quanto à harmonia e à letra das canções. O que confirma a questão trazida no Capítulo 1 deste trabalho no que se refere ao domínio dos códigos de apreensão da obra de arte. De acordo com Bourdieu e Darbel, “quem não recebeu da família ou da Escola os instrumentos que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana” (2007, p. 79).

No que diz respeito ao trabalho com percussão, não percebi a preocupação com a pesquisa de sonoridades de materiais para construção de outros instrumentos para a banda, ou de renovação dos já existentes. Os momentos em que têm liberdade de experimentar os instrumentos são utilizados para reprodução dos ritmos aprendidos.

A imitação é a forma de ensino-aprendizagem dominante, e as aulas constam de preparação física, com alongamentos, e aprendizagem de repertório. Não percebi, em nenhum dos encontros, momentos de apreciação e de criação, com improvisação e composição. O tempo reservado para as atividades musicais é insuficiente, e alguns alunos têm apenas 50 minutos de aula por semana, não favorecendo o aprofundamento do conhecimento musical. Posso concluir no que diz respeito à educação musical, que existe a preocupação com o domínio da técnica de execução instrumental, a partir da reprodução de modelos apresentados, o desenvolvimento da percepção melódica e rítmica, e o domínio da leitura.

A partir das entrevistas com pais, pude constatar que todos percebem mudança de comportamento e atitude dos filhos a partir da inserção nas atividades do Projeto. Da mesma forma, este se configura como tempo e espaço de segurança para os pais, pois sabem onde e com quem os filhos estão, e o que estão fazendo, no momento em que eles precisam estar fora de casa, trabalhando. Entretanto, nenhum deles destacou a música como motivação ou instrumento para essas transformações.

Pude perceber que a presença da música no Projeto tem exercido as funções de resposta física, reforço da conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade. Tais funções são apontadas por Swanwick (2003, p. 49) como não propiciadoras da exploração metafórica, e sim de apoio à reprodução cultural, podendo ser importantes em certos setores sociais, mas não à educação musical. Durante a entrevista, o professor de música afirmou que seu objetivo é despertar nos alunos o interesse pela música para que, quando deixarem o Projeto, possam procurar o aprofundamento da aprendizagem musical. Já a Coordenadora, o Presidente do Clube e os pais apontaram como objetivo a mudança de comportamento, no sentido da adequação às normas sociais vigentes. Para os alunos, o trabalho com música proporciona o prazer de fazer música, de tocar um instrumento. Dessa forma, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, apontadas por Swanwick (id. ibidem) como funções simbólicas com potencial tanto para a transmissão como para a transformação social, consequentemente podendo ser consideradas funções da educação musical, não se destacam como objetivos principais do trabalho com música na AABB Comunidade. O que me leva a refletir, então, de que forma acontece a integração social e a formação da identidade dos participantes.

Funcionando em um clube de lazer, o Projeto Integração AABB Comunidade se propõe a garantir o acesso gratuito a crianças e adolescentes das comunidades periféricas a seus recursos e equipamentos.²⁵ Entretanto, embora o Projeto tenha instalações próprias, dentro da área do clube, trata-se de um espaço independente, afastado das instalações de lazer, como quadras esportivas, piscina, parque infantil.

²⁵ Módulo B / 2005, p. 4

Os participantes do projeto só têm acesso ao Clube nos horários de funcionamento das aulas, e apenas aos espaços reservados ao Projeto. Durante a entrevista, foi salientada pela Coordenadora a dificuldade no uso da piscina, pois os associados “acham que os meninos podem transmitir doença”; daí a satisfação por terem conseguido usá-la uma vez, nas comemorações do Dia da Criança. De acordo com o Presidente do Clube, no período das confraternizações de final de ano eles sempre convidam a AABB Comunidade para participar com apresentação musical. Mas, sua maior satisfação com o Projeto é a inclusão social, que na sua visão é “tirar menino da rua” e “não deixar o menino sair da escola.”

Podemos perceber assim que a discriminação e a exclusão social continuam presentes. Os participantes do projeto têm acesso a parte das dependências, em horários determinados e na companhia deles mesmos. Se tornam uma espécie de “excluídos do interior”, se quisermos pensar como Bourdieu. É pertinente indagar, em que momento se realiza a pretendida integração com a comunidade? De acordo com a filosofia do Programa, “não existe criança ou adolescente carente, e sim sujeito de direitos” ²⁶. Cabe perguntar quando e como eles podem se constituir sujeitos de direitos, e exercer esses direitos? A compreensão que ficou foi que o Projeto se propõe a oferecer experiências a um grupo social que não teria acesso a elas, nem mesmo na escola. Mas, o que se percebe é que essas experiências limitam-se a um espaço e tempo definidos, confirmando a distância entre as camadas sociais. Bourdieu apresenta essa questão ao discutir a desigualdades sociais frente à escola, mas que pode ser aplicada aqui:

uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU, 2008, p. 225).

Esta é uma realidade que pode ser percebida na grande maioria, se não na totalidade dos projetos sociais. Propondo-se a minorar as diferenças, a suprir as comunidades carentes de bens e serviços, de proporcionar vivências que abram a possibilidade de tornar as pessoas melhores, de levar cultura à periferia, os projetos

²⁶ Módulo B / 2008, p. 45

são desenvolvidos a partir da visão que os proponentes têm das necessidades do grupo a quem se destinam as ações. Os serviços são oferecidos e os sujeitos usufruem desses bens sem que sejam consultados sobre as suas reais necessidades e interesses. A cultura e valores da camada dominante continuam a ser considerados o bem maior a ser adquirido, sendo essa a prerrogativa para que sejam dirimidas as desigualdades e seja possibilitada a sua ascensão social. De acordo com Liesenberg,

para que a desigualdade seja enfrentada efetiva e dignamente é preciso que os discursos e ações voltados para essa população e seus sujeitos não apenas falem deles, mas também lhes dêem voz. [...] Isso significa dizer que os destinatários de suas ações sejam ouvidos como sujeitos ativos (LIESENBERG, 2009, p. 91).

Iniciei este trabalho questionando a utilização da música como instrumento de inserção social. A temática foi desenvolvida considerando as funções da música na sociedade e na educação, e a realidade dos projetos sociais na sociedade contemporânea. Um projeto específico foi objeto de estudo na busca de respostas aos questionamentos levantados. Posso concluí-lo afirmando a importância de projetos dessa natureza dentro da nova configuração social, como instrumento para redução das desigualdades, como espaços que possibilitam a inserção social através da construção da cidadania, da emancipação e dignificação da pessoa humana. Mas é importante destacar que, em determinadas circunstâncias, tais ações podem reforçar o processo de exclusão, ao invés de minimizá-lo. A utilização da música como uma das ferramentas tem se mostrado eficaz, mas não única. Os resultados positivos das ações desenvolvidas pelos projetos sociais não se explicam pelo uso da música em si, mas pelas oportunidades de convivência, de novas experiências, de novos espaços de troca, de crescimento e de aprendizagem. Segundo Gohn,

A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal. (GOHN, 2009, p. 31).

Os projetos sociais vêm então se configurando como espaços de aprendizagem musical e de atuação profissional do educador musical, o que reforça a importância da sua presença como atividade nesses espaços. Não é a música em

si que promove a inclusão, mas ela exerce funções importantes e imprescindíveis para a construção da identidade, para a socialização, para a construção da cidadania, da emancipação e dignificação da pessoa humana. Da mesma forma, o acesso ao conhecimento musical, que vem sendo negado pela educação institucionalizada há várias décadas no Brasil, permite aos participantes o contato e a experiência com essa linguagem, ampliando a sua forma de perceber e estar no mundo. Assim, pode garantir a sua forma de participação na sociedade, como agente de transformação. Para isso é preciso oferecer uma educação musical que esteja atenta às necessidades dos indivíduos, das comunidades e da sociedade de uma forma geral, que se proponha à ampliação e enriquecimento das experiências musicais através do fazer, da audição e apreciação, da análise e da criação musicais. Uma educação musical onde o professor exerça o seu papel de “auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudadas” (Swanwick, 2003, p. 113).

Espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão da importância e do papel da Educação Musical em projetos sociais, e que possa servir como ponto de partida para outros questionamentos, outras pesquisas, outros estudos no espaço acadêmico. Espero ainda que possa servir de estímulo à criação de novos projetos sociais na área da educação musical.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. G. de. *Educação Musical não-formal e atuação profissional*: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002 – *Anais*. P. 18 – 29. Disponível em [HTTP://www.musica.ufg.br/mestrado](http://www.musica.ufg.br/mestrado). Acessado em 20/07/2009.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Significados do terceiro setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social. Sociedade e Cultura – *Revista de Ciências Sociais*, janeiro – junho, ano/vol. 9, número 001, 2006. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, p. 173 – 186 Disponível em <http://redalyc.uamex.mx>, acessado em 30/06/09.
- BEGHIN, Nathalie. *A filantropia empresarial*. nem caridade, nem direito. São Paulo: Cortez, 2005Cortez, 2005.
- BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press, 2000, 6ª printing.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu (org. Nogueira e Catani). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 39 – 64.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu (org. Nogueira e Catani). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 217 – 227.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. tática para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. os museus de arte na Europa e seu público. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, n. 16, março de 2007. Porto Alegre: ABEM, p. 7 – 16.

CANDUSSO, Flávia. *O sistema de ensino-aprendizagem da Banda Lactomia*: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2002.

CASADO, C. A arte e sua contribuição na participação e integração. In: *Módulo B - 2009* de educação continuada à distância. São Paulo: FENABB/NTC/PUC, 2009, p. 3 – 11.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2010, 4ª Ed.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e transformação social*: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (coord.) *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95 -110. Disponível em www.patrialatina.com.br, acessado em 02/07/09.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996, 26ª Ed.

GRACIANI, M. S. S. A construção do projeto de autogestão na consolidação do Programa AABB Comunidade. In: : *Módulo A - 2003* de educação continuada à distância. São Paulo: FENABB/NTC/PUC, 2001, p. 24 – 28.

GRACIANI, M. S. S. Pedagogia Social: a formação do cidadão e o educador social como agente de mudança. In: : *Módulo B - 2001* de educação continuada à distância. São Paulo: FENABB/NTC/PUC, 2001, p. 42 – 51.

GOHN, M. da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28 -43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Os Sem-terra, ONGs e Cidadania*: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2003.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25 – 35, set. 1997.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 52, 2004.

KLEBER, Magaly Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs*: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Revista Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000. Porto Alegre: UFRGS, p. 50 -73.

LIESENBERG, Cíntia. Em nome do terceiro setor. In: *Líbero*, ano VI, nº 12, p. 86 – 95. Disponível em www.facasper.com.br/pos/libero, acessado em 30q06/2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: Penna, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 27 – 47.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Luzania Barreto. *Práticas, discursos e silêncios*. um estudo sobre o campo das ONGs para a infância, adolescência e juventude em Salvador. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) PPG Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, Carla Pereira dos. *Musicalização de crianças e adolescentes*. um projeto educativo de transformação social. 2006. Dissertação (Mestrado em educação Musical) Campbellsville University e Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, School of Music Master of Arts in Music. Recife, 2006.

SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 59 – 64, mar. 2004.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003

YIN, R. K. *Estudo de caso*. planejamento e métodos. Porto alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



Prezado Participante do **PROJETO INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE**,

Por favor, responda às questões ou marque a alternativa que corresponde à sua realidade. Não é necessária a sua identificação.

Obrigada,
Edineiram Marinho Maciel

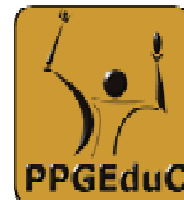
1. Qual a sua idade? _____
2. Em qual bairro você mora _____
3. Em que ano/série você está na Escola? _____
4. Quantos irmãos você tem? _____ homens e _____ mulheres
5. Com quem você mora:
 - a. Pai e mãe juntos ☐
 - b. Somente a mãe ☐
 - c. Somente o pai ☐
 - d. Outra pessoa ☐ Quem? _____
6. Qual a profissão do seu pai? _____
7. Qual a profissão da sua mãe? _____
8. Qual a profissão da pessoa com que você mora? _____
9. Até que série seu pai estudou? _____
10. Até que série sua mãe estudou? _____
11. Até que série a pessoa com quem você mora estudou? _____

Irecê,de.....de 2010

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORA DO PROJETO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO PROJETO

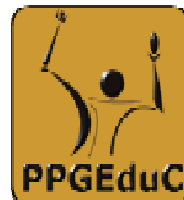
1. Fale um pouco sobre a criação do Projeto - quando foi criado, quando iniciaram as atividades, de onde/de quem surgiu a ideia, quais os objetivos, o que foi feito para sua viabilização.
2. Qual a sua participação no projeto - desde quando participa, qual o seu vínculo empregatício, quais atividades desenvolve, qual o seu envolvimento pessoal, qual a carga horária semanal disponível?
3. Quantas pessoas estão envolvidas com o projeto e quais as suas funções?
4. Quantos alunos já participaram desde o primeiro ano de funcionamento? Quantas participam atualmente?
5. Qual a forma e critério de seleção dos participantes?
6. Qual o tempo de permanência no Projeto?
7. Há registro de evasão? Como você explica?
8. Que outras atividades são desenvolvidas, além da musical?
9. Qual a dinâmica dos encontros? (carga horária semanal, tempo de cada atividade, forma de seleção dos grupos).
10. Existe relação com outros campos da Sociedade Civil? (universidades, administração municipal, políticos, instituições religiosas, outros)
11. Qual o papel que você acha que este Projeto tem na vida dos participantes e de seus familiares, e na vida do Município e do Território?

OBS. Solicitar registro de matrícula para quantificação por idade, sexo, escolaridade, local de residência e outros dados que surjam.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRESIDENTE DO CLUBE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PRESIDENTE DA AABB EM IRECÊ

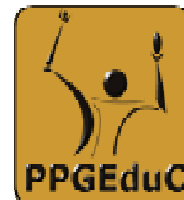
1. Como você vê a integração da AABB com a comunidade de Irecê a partir das ações do Projeto?
2. Como é feita essa integração?
3. Que relação o Projeto em Irecê tem com os Projetos de outras localidades?
4. Que tipo de relação existe entre os membros do clube com os participantes do Projeto, considerando a coordenação, o corpo docente, alunos e familiares?
5. Como percebe a participação do Projeto na busca por solução para os problemas sociais de Irecê?
6. Existe na programação interna da AABB, como festas e comemorações, a preocupação em ter a participação dos integrantes do Projeto?
7. Nesses eventos, existe a preocupação em trazer o resultado dos trabalhos e a produção dos alunos para os associados do clube?
8. Que contribuições o Projeto traz para o Clube?

O que poderia ser feito para um êxito maior do Projeto?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE MÚSICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DE MÚSICA

1. Fale um pouco sobre o seu envolvimento com o projeto – quando e como começou a participar, o que o motivou, qual o vínculo empregatício.
2. Fale um pouco sobre a sua formação – desde quando faz música, qual(is) instrumento(s) toca, como aprendeu, qual(is) curso(s) fez ou faz.
3. De que maneira esses cursos têm auxiliado o seu trabalho no projeto?
4. Que outras atividades musicais desenvolve no Município e no Território?
5. Comente um pouco sobre as suas aulas – roteiros, atividades, duração de cada atividade, material didático utilizado.
6. Como você seleciona o repertório? Você trabalha com improvisação e composição? Se trabalha, usa essa produção em apresentações do grupo? Se não trabalha, qual a razão?
7. Que instrumentos musicais você utiliza com os alunos? Descreva-os (material, formato, tamanho, timbre, etc.)
8. Como são indicados os instrumentos para os alunos? Eles escolhem, você indica, ou usa outro critério?
9. Qual o processo de aprendizagem do instrumento, desde o primeiro contato do aluno, e como se dá o desenvolvimento da aprendizagem musical?
10. Qual a sua maior dificuldade dentro do Projeto?
11. De que maneira você acha que o Projeto contribui para a formação e inclusão social dos participantes?
12. Qual a importância do projeto para o Município e para o Território?

Relate alguma(s) experiência(s) gratificante(s) e frustrante(s).

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

1. Idade
2. Escolaridade
3. Desde quando está no projeto
4. O que o motivou a entrar
5. O que o motiva a permanecer
6. Qual(is) instrumentos(s) toca
7. O que mais gosta de fazer aqui
8. O que menos gosta de fazer aqui
9. Que estilo de música gosta de ouvir e executar

Essa preferência teve influência com a participação no projeto?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS DE ALUNOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



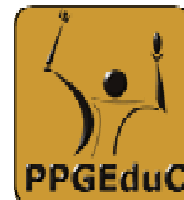
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

1. Grau de parentesco
2. Quantos familiares sob sua responsabilidade tem no projeto
3. Idades dos participantes
4. O que motivou a autorização para a participação
5. Percebe mudança nas atitudes da criança/adolescente depois que passou a freqüentar o projeto? Relações pessoais, estudo, interesses, etc.
6. Se afirmativo, qual ou quais?

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS PARA COORDENADORA DO PROJETO E PROFESSOR DE MÚSICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



CESSÃO DE DIREITO DAS ENTREVISTAS E REGISTROS AUDIO-VISUAIS

Eu _____

RG Nº _____, coordenador(a)/professor(a) do Projeto _____

cedo os direitos da entrevistas e registros áudio-visuais, após revisados por mim, à mestranda Edineiram Marinho Maciel, RG nº 475974-53, para uso exclusivo de atividades acadêmico-científicas, desde que sejam respeitados os princípios éticos da pesquisa.

Autorizo ainda a citação da minha identidade de acordo com a opção abaixo indicada por mim:

☐	Utilizar meu nome e sobrenome
☐	Utilizar somente o primeiro nome
☐	Utilizar nome fictício

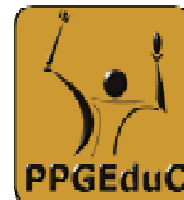
Irecê, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS PARA COORDENADORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



CESSÃO DE DIREITO DAS ENTREVISTAS E REGISTROS AUDIO-VISUAIS

Eu _____

RG Nº _____, coordenador(a)/instrutor do Projeto _____

cedo os direitos da entrevistas e registros áudio-visuais, após revisados por mim, à mestrand Edineiram Marinho Maciel, RG nº 475974-53, para uso exclusivo de atividades acadêmico-científicas, desde que sejam respeitados os princípios éticos da pesquisa.

Autorizo ainda a citação da minha identidade de acordo com a opção abaixo indicada por mim:

☐	Utilizar meu nome e sobrenome
☐	Utilizar somente o primeiro nome
☐	Utilizar nome fictício

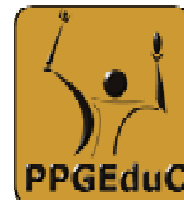
Irecê, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS PARA PAIS DE MENORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



CESSÃO DE DIREITO DAS ENTREVISTAS E REGISTROS AUDIO-VISUAIS

Eu _____

RG Nº _____, autorizo meu (minha) filho (filha) a participar da pesquisa de Mestrado da mestrandia Edineiram Marinho Maciel, RG nº 475974-53, respondendo a entrevistas e/ou questionários, podendo participar de filmagens ou fotografias, cedo ainda os direitos da entrevistas e registros áudio-visuais das atividades do Projeto _____

gravadas durante a pesquisa, após revisados por mim para uso exclusivo de atividades acadêmico-científicas, desde que sejam respeitados os princípios éticos da pesquisa.

Autorizo ainda a citação da sua identidade de acordo com a opção abaixo indicada por mim:

☐	Utilizar meu nome e sobrenome
☐	Utilizar somente o primeiro nome
☐	Utilizar nome fictício

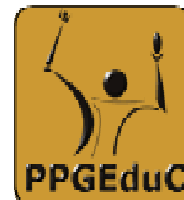
Irecê, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS PARA PRESIDENTE DO CLUBE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



CESSÃO DE DIREITO DAS ENTREVISTAS E REGISTROS AUDIO-VISUAIS

Eu _____

RG Nº _____, Presidente da Associação Atlética do Banco do Barsil – AABB em Irecê – BA, cedo os direitos da entrevistas e registros áudio-visuais, após revisados por mim, à mestrande Edineiram Marinho Maciel, RG nº 475974-53, para uso exclusivo de atividades acadêmico-científicas, desde que sejam respeitados os princípios éticos da pesquisa.

Autorizo ainda a citação da minha identidade de acordo com a opção abaixo indicada por mim:

☐	Utilizar meu nome e sobrenome
☐	Utilizar somente o primeiro nome
☐	Utilizar nome fictício

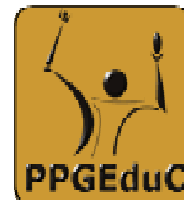
Irecê, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

APÊNDICE L – AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS PARA EGRESSOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC



CESSÃO DE DIREITO DAS ENTREVISTAS E REGISTROS AUDIO-VISUAIS

Eu _____

RG Nº _____, ex-integrante do Projeto _____

cedo os direitos da entrevistas e registros áudio-visuais, após revisados por mim, à mestrande Edineiram Marinho Maciel, RG nº 475974-53, para uso exclusivo de atividades acadêmico-científicas, desde que sejam respeitados os princípios éticos da pesquisa.

Autorizo ainda a citação da minha identidade de acordo com a opção abaixo indicada por mim:

☐	Utilizar meu nome e sobrenome
☐	Utilizar somente o primeiro nome
☐	Utilizar nome fictício

Irecê, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 11.769/08



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008

[Mensagem de veto](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

[§ 6º](#) A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º [\(VETADO\)](#)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008