



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GUILHERME HENRIQUE DE SOUZA

A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS SOCIAIS:
UMA PROPOSTA EMANCIPADORA EM UM CONTEXTO ASSISTENCIALISTA

ERECHIM

2025

GUILHERME HENRIQUE DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS SOCIAIS:
UMA PROPOSTA EMANCIPADORA EM UM CONTEXTO ASSISTENCIALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal:
Práticas Político-Sociais

**ERECHIM
2025**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Souza, Guilherme Henrique de
A educação musical nos projetos sociais:: uma
proposta emancipadora em um contexto assistencialista /
Guilherme Henrique de Souza. -- 2025.
125 f.

Orientador: Doutor Leandro Carlos Ody

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2025.

1. educação musical. 2. educação popular. 3. projetos
sociais. 4. CRAS. I. Ody, Leandro Carlos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GUILHERME HENRIQUE DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS SOCIAIS:
UMA PROPOSTA EMANCIPADORA EM UM CONTEXTO ASSISTENCIALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/08/2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LEANDRO CARLOS ODY

Data: 26/09/2025 08:09:22-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS
Orientador



Documento assinado digitalmente

GUSTAVO FROSI BENETTI

Data: 26/09/2025 09:57:08-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Frosi Benetti – UFMA
Avaliador



Documento assinado digitalmente

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

Data: 26/09/2025 10:16:11-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS
Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao universo e a toda a obra do “acaso” que me conduziu até o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

Gostaria de agradecer à minha família, minha mãe Nelice Bagnara de Souza e meu pai Domingos de Souza por terem me guiado e, com muito esforço, terem ajudado a formar e a moldar meu caráter. Sinto-me feliz por ter quebrado o círculo vicioso promovido pela sociedade de classes e ter chegado até aqui através da educação.

Agradeço imensamente a ajuda que recebi de meu tio Alcemir Antônio Bagnara, companheiro de luta por uma sociedade mais justa, que me ajudou a centralizar e organizar as ideias iniciais para se encaixarem com a proposta do PPGPE.

Ao orientador Leandro Carlos Ody, por toda a paciência e resiliência em me conduzir nesse processo de transformação. Pelos debates e conversas que clarearam e guiaram para que a pesquisa chegasse até aqui.

Aos professores do PPGPE com quem tive contato, vocês fizeram toda a diferença.

A tudo que aprendi com os colegas, a ajuda recebida em momentos de dúvidas, as risadas e momentos de descontração que foram importantes para tornar o processo mais leve.

Aos demais familiares e amigos, que de uma forma ou de outra ajudaram no processo com palavras de apoio e encorajamento para encarar essa etapa tão significativa em minha vida.

RESUMO

O trabalho intitulado “A educação musical nos projetos sociais: uma proposta emancipadora em um contexto assistencialista” teve como objetivo geral elaborar e propor, a partir da investigação do contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de São Valentim, situado na região norte do Rio Grande do Sul, e de metodologias para o ensino de música em outros cenários de educação não formal, um material didático com ideias de atividades e recursos para serem utilizados nas aulas nesses espaços formativos. O estudo de caso, de caráter qualitativo, associado à pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, visou à identificação das particularidades do ensino da música em contextos de projetos sociais. O mapa metodológico contou com a pesquisa bibliográfica relacionada à educação musical, à Educação Popular e a educação emancipadora. Como método de coleta, na pesquisa de campo utilizaram-se as entrevistas semiestruturadas, tendo em vista a busca por subsídios necessários à resposta da problemática. As entrevistas foram realizadas com estudantes de idades entre sete e 15 anos, professores que já tiveram a experiência de trabalhar com música no panorama pesquisado, uma assistente social, uma coordenadora do CRAS e um supervisor do Projeto Guri, importante projeto social do Estado de São Paulo. Os dados coletados foram analisados sistematicamente em categorias pré-definidas após o término do trabalho de campo. O projeto surgiu a partir da necessidade do melhoramento do trabalho da educação musical, da falta de materiais específicos e direcionados ao contexto e também como uma intervenção científica do pesquisador responsável em sua prática profissional. Como resultado, chegou-se à conclusão de que, para realizar um processo educativo em um projeto social como o CRAS, é necessário que se tenha um olhar humanizado. A criação de vínculo entre estudantes, professores e os gestores do espaço é ponto fundamental. Com isso, as atividades e métodos serão melhor aceitas pelos educandos, assim podendo chegar mais facilmente nos objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: educação musical; educação popular; projetos sociais; CRAS.

ABSTRACT

The work entitled “*Music Education in Social Projects: An Emancipatory Proposal in an Assistentialist Context*” has as its general objective to elaborate and propose, based on the investigation of the context of the Social Assistance Reference Center (CRAS) of the municipality of São Valentim, located in the northern region of Rio Grande do Sul, and on methodologies for teaching music in other non-formal education contexts, a didactic material with ideas for activities and resources to be used in classes within these formative spaces. The case study, of a qualitative nature, associated with bibliographic research and field research, aims to identify the particularities of teaching music in the context of social projects. The methodological framework includes bibliographic research related to music education, popular education, and emancipatory education. As a method of data collection, field research used semi-structured interviews, seeking the necessary input to respond to the research problem. The interviews were conducted with students aged between 7 and 15 years old, teachers who had experience working with music in the researched context, a social worker, a CRAS coordinator, and a supervisor of Projeto Guri, an important social project from the State of São Paulo. The data collected were systematically analyzed into pre-defined categories after the completion of the fieldwork. The project arose from the need to improve the work of music education, from the lack of specific and context-oriented materials, and also as a scientific intervention by the researcher in his professional practice. As a result, we concluded that, in order to carry out an educational process in a social project such as CRAS, it is necessary to adopt a humanized perspective. Building bonds between students, teachers, and the managers of the space is a fundamental aspect. Consequently, the activities and methods will be better accepted by the learners, thereby more easily achieving the pedagogical objectives.

Keywords: music education; popular education; social projects; CRAS.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GM	Grupo Multifamiliar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NOB-RH	Norma Operacional Básica – Recursos Humanos
ONG	Organização Não Governamental
ONG's	Organizações Não Governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
PPGPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CRAS COMO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO POPULAR	16
2.1	EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR	16
2.1.1	Cultura e Transmissão do Capital Cultural	19
2.2	MÚSICA: ARTE E CIÊNCIA	21
2.2.1	A Música e Suas Funções Sociais e Culturais	23
2.2.2	Educação Musical	26
2.3	EDUCAÇÃO POPULAR	28
2.3.1	Educação Emancipadora	30
2.4	UM EXEMPLO DE PROJETO SOCIAL DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....	32
2.5	CRAS: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA DA SUPERACÃO DEFINITIVA DO ASSISTENCIALISMO	35
2.5.1	Educação Musical no CRAS de São Valentim	37
2.5.2	Experiência e Percepções do Autor Enquanto Educador nesse Contexto	39
3	CAMINHOS TRAÇADOS PARA A PESQUISA	41
3.1	CAMINHO JÁ PERCORRIDO POR OUTROS PESQUISADORES ACERCA DO TEMA.....	41
3.1.1	Trabalhos Selecionados	42
3.1.2	Considerações Sobre o Estudo	44
3.2	A REGIÃO	45
3.3	EDUCADORES DO CONTEXTO.....	46
3.4	A PESQUISA	47
3.4.1	Pesquisa Qualitativa	47
3.4.2	Pesquisa Bibliográfica	48
3.4.3	Estudo de Caso	49
3.4.4	Pesquisa de Campo	50
3.4.5	Entrevista	51
3.4.6	Análise de Dados	51
3.5	PRODUTO EDUCACIONAL	52
4	TRABALHO EMPÍRICO: DIAGNÓSTICO E DISCUSSÕES	53
4.1	POTENCIALIDADES PARA UMA PROPOSTA EMANCIPADORA	53
4.1.1	“Ter eles primeiro”	53

4.1.2	“É um lugar que tu tem que ter um olhar humano”.....	58
4.1.3	Preparo das Aulas e Materiais Usados pelos Educadores.....	59
4.1.4	Educandos: Capital Cultural.....	64
4.1.5	Atividades Bem Aceitas pelos Participantes de Projetos Sociais.....	66
4.1.6	A Ideia dos Vídeos para a Comunicação com as Famílias.....	67
4.1.7	O Trabalho da Gestão.....	68
4.1.8	Apresentações.....	70
4.2	ELEMENTOS ASSISTENCIALISTAS E DEMAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO CONTEXTO DOS PROJETOS SOCIAIS.....	71
4.2.1	O Assistencialismo Ainda não Superado.....	71
4.2.2	Dificuldades Enfrentadas pelos Gestores.....	72
4.2.3	Dificuldades Enfrentadas pelos Professores.....	74
4.2.4	“É chato para eles do mesmo jeito que era chato para nós”.....	77
4.2.5	Dificuldades Externas Enfrentadas pelos Educandos.....	79
4.3	UMA PROPOSTA EMANCIPADORA EM UM CONTEXTO ASSISTENCIALISTA.....	81
5	AVALIAÇÃO FINAL DO PROCESSO.....	84
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICE 1 – Roteiros das Entrevistas Semiestruturadas.....	91
	APÊNDICE 2 – Produto Educacional.....	96
	ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	120

1 INTRODUÇÃO

Na pretensão de uma pesquisa aprofundada, esse trabalho envolve diretamente a bagagem e trajetória do investigador. Peço licença, nesse momento, para usar a primeira pessoa do singular pelo motivo de que parte do texto dessa introdução se trata da minha trajetória pessoal, vivências e experiências.

Os desafios, bem como a forma como os resolvemos, e a busca por novas formas de resolução dão luz e direcionam o caminho a ser seguido. A partir disso defino minha chegada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE). Foi necessário o acontecimento de vários acasos para eu conhecer o programa, ter uma ideia para o pré-projeto exigido no processo seletivo, conseguir aprovação e, conseqüentemente, construir esse trabalho. Por considerar relevante e inteiramente ligada à pesquisa, relatarei brevemente minha história de vida e trajetória na música, área que me deu a oportunidade de conhecer o meio acadêmico.

A música, como disciplina obrigatória na escola, sofreu um grande golpe com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971, em plena Ditadura Militar. Tal lei foi responsável pelo agrupamento da música junto às artes plásticas, à dança e ao teatro, dando origem à chamada “Educação Artística”, na qual o ensino das artes plásticas tornou-se prevalente sobre as demais. O estudo das artes passou a ser uma atividade e não uma disciplina obrigatória. Foi somente anos mais tarde que a LDB n.º 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, definiu a Educação Artística como disciplina obrigatória e, através das lutas populares e reivindicações de professores, em 18 de agosto de 2008, foi aprovada a Lei n.º 11.769, que alterou a LDB de 1996 e determinou que a música passaria a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica (Machado, 2018).

Ainda sentindo os efeitos da LDB de 1971, a música, hoje em dia, é trabalhada predominantemente em espaços não escolares, o que pressupõe à educação não formal. Portanto, por estar inteiramente relacionado ao ensino da música, o presente projeto de pesquisa se encaixa na linha 2 do PPGPE, definida como Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais. Nessa linha, tem-se o objetivo de explorar as contribuições da Educação Popular na América Latina, a experiência dos movimentos sociais e de educação não formal articulada às práticas sociais em geral e processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos na educação comprometida com a emancipação humana e a cidadania.

Nesse âmbito, partindo do meu trajeto formativo, cabe voltar às origens da história de vida para elucidar alguns pontos que são fundamentais ao desenvolvimento de cada indivíduo.

Bourdieu (2007) nos traz que cada família transmite um certo “capital cultural” aos seus filhos. A partir desse conceito, falo a respeito da minha formação cultural familiar desde o precedente da minha gênese.

Meus pais cresceram durante o período da Ditadura Militar no Brasil e sofreram com o difícil acesso à educação, tendo ambos estudado apenas até a quinta série, equivalente ao sexto ano do Ensino Fundamental nos dias de hoje. Tanto meu pai quanto minha mãe foram agricultores familiares e trabalhavam manualmente a terra. Após unirem-se como família, viram no êxodo rural uma forma de melhorar suas condições financeiras e de trabalho. Na cidade, minha mãe se estabeleceu como costureira, enquanto meu pai se tornou carpinteiro, passando a trabalhar em empresas do setor da construção civil e ficando a maior parte do tempo longe de casa. Em uma das cidades em que trabalhou, meu pai conseguiu estudar através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém não conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Isso ocorreu porque o trabalho na cidade onde estudava encerrou, e ele precisou se mudar para outro lugar.

Após essa breve contextualização sobre minha família, volto a falar sobre mim. Nasci em São Valentim, cidade em que meus pais foram morar após saírem do meio rural. A cidade situa-se no interior do Estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente 50 quilômetros da divisa com o Estado de Santa Catarina e, atualmente, tem cerca de quatro mil habitantes. Constituída por uma grande variedade étnica, formada por descendentes de imigrantes poloneses, africanos, alemães e indígenas, a cidade foi colonizada e é habitada predominantemente por descendentes de italianos. Como maior parte dos munícipes trabalha na agricultura, a cultura local é fortemente ligada aos costumes interioranos.

Aos 11 anos, iniciei meus estudos em música por meio de aulas particulares de violão, já que, na época, não havia oferta gratuita dessa disciplina na cidade. À medida que fui me desenvolvendo no instrumento, aprofundei-me cada vez mais nesse universo. Pouco tempo depois já estava tocando em um grupo musical, os integrantes eram praticamente da mesma idade ou idade próximas à minha. O grupo animava jantares dançantes, bailes e festas de comunidade pela região ao entorno da cidade. Tinha encontrado aí minha arte e ciência, mesmo sem interpretar dessa forma na época.

Quando chegou a fase de escolha do que gostaria de “fazer da vida”, pensar numa profissão ou o que poderia cursar na Educação Superior, eu proferia frases como: “não vou fazer faculdade, meu irmão não fez” e “vou arrumar emprego qualquer durante a semana e vou tocar a música que eu gosto no final de semana”. Eis as marcas do meu “capital cultural” (Bourdieu, 2007) “incorporado” (Bourdieu, 2023). Isso era algo que estava muito próximo de

acontecer, no entanto, com incentivos da escola, do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e oportunidades oferecidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), acabei por me inscrever em um vestibular para Licenciatura em Música na Universidade de Passo Fundo (UPF). Fui aprovado e decidi que cursaria um semestre para ver como era. Acabei por me apaixonar pelo ambiente e pelo espaço acadêmico.

A experiência na graduação foi quase obra do acaso. Para quem não tinha pretensão de fazer um curso superior, estar lá foi algo muito marcante e que mudou completamente minha visão de mundo. Na metade do curso, conheci, através de colegas e amigos, o Conservatório de Tatuí, maior conservatório de música da América Latina. Esse fato quase me levou a abandonar a graduação. Ainda assim, decidi concluir o curso e, só então, fui em busca do sonho de morar na “cidade da música”, Tatuí, no interior de São Paulo. O período em que vivi lá foi marcado por intensas experiências musicais e pela convivência com grandes mestres, que deixaram profundas marcas na minha formação.

Apesar de ter feito um curso de licenciatura, nunca estudei para ser professor, costumo falar que me tornei professor. Meu foco sempre foi a performance, queria ser um grande músico e viver disso, enxergava a possibilidade de dar aulas somente como uma função extra e não como algo que fosse ocupar a maior parte do meu tempo. Porém, as circunstâncias podem remeter a um caminho inverso ao que se imaginava. Com a Pandemia do Covid-19, acabei por voltar à minha cidade de origem. Estando de volta, com o tempo, surgiu a oportunidade de trabalhar com aulas de música em projetos sociais oferecido pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) da região.

Até então, minha experiência como professor era praticamente com aulas particulares. Atendia um ou dois estudantes por vez e, geralmente, quem procurava fazer aula era por ter um interesse considerável em aprender música e algum instrumento musical. Em um projeto social, nem todos que participam tem essa “vontade natural” ou “dom natural” (Bourdieu, 2007) de estudar música, muitas vezes por não terem tido contato ou incentivo, a cultura e o capital cultural adquiridos fazem muita diferença nessa parte. Com isso, é necessário que o professor assuma o papel de atrair, cativar e fazer com que o interesse seja gerado e, assim, os alunos participem, empenhem-se nas aulas e possam desfrutar de todos os benefícios que a música pode trazer ao seu processo educativo.

Sendo assim, a partir da minha de história de vida, formação e trabalho, investiguei sobre a educação musical nos projetos sociais, levando em consideração minha experiência como educador, dificuldades encontradas e a falta de materiais específicos para o desenvolvimento didático nesse contexto.

O cenário educacional desenvolvido no espaço dos CRAS não tem vínculo direto com a escola formal e, muitas vezes, é gerido por pessoas que não possuem experiência na Educação Básica. Logo, a possibilidade de suporte pedagógico fica comprometida, tendo o professor somente a si mesmo e tendo que “se virar” para resolver os desafios pedagógicos que surgem pelo caminho. Dessa forma, a proposta também contemplou a investigação de métodos e ferramentas já aplicados, de maneira sistematizada ou não, nesse ou em contextos semelhantes.

A partir dessa breve contextualização e de que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta” (Minayo, 1994, p. 18), a presente proposta de pesquisa se direcionou em busca de respostas para a seguinte indagação: **que métodos e atividades seriam eficientes para trabalhar a educação musical em projetos sociais, em especial no contexto dos CRAS, na perspectiva da educação emancipadora?**

Nesse rumo, partindo dessa indagação e das reflexões que emergiram ao longo da pesquisa, o estudo sobre a educação musical em projetos sociais levou à elaboração de um material didático pensado especialmente para o contexto dos CRAS. A falta de material é uma dificuldade muito presente no trabalho do educador musical deste contexto. A ideia surgiu justamente da minha experiência, das dificuldades encontradas ao ingressar como professor em projetos de musicalização.

Desse modo, com base na pergunta/problema, a pesquisa tem como objetivo geral elaborar e propor, a partir da investigação do contexto do CRAS do município de São Valentim, situado na Região Norte do Rio Grande do Sul, e de metodologias para o ensino de música em outros cenários de educação não formal, um material didático com ideias de atividades e recursos para serem utilizados nas aulas nesses espaços formativos. Para o desenvolvimento da proposta, delimitei quatro objetivos específicos: 1) estudar a proposta de Educação Popular¹ e a metodologia utilizada no Projeto Guri² e em outros projetos a fim de colaborar na produção de material de suporte; 2) levantar dados para entender o contexto, o público que participa das atividades, a situação física das instalações e dos recursos disponíveis e o que já foi trabalhado por professores que tiveram a experiência no trabalho com música nos CRAS; 3) analisar o referencial teórico e os dados obtidos, tendo em vista a necessidade da fundamentação teórica

¹ A Educação Popular como práxis social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade. A progressiva institucionalização no sistema de educação formal de práticas de Educação Popular que tem como horizonte a escola pública e popular a partir da gestão de Paulo Freire, é fator relevante a esse conceito. Todavia, neste trabalho estaremos focando na dimensão de práxis social.

² Maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas.

dos debates; e 4) confeccionar um material didático para ser utilizado nos CRAS, buscando qualificar o trabalho da educação musical.

Os CRAS estão presentes em boa parte dos municípios brasileiros e constituem uma importante ferramenta no combate às desigualdades e a vulnerabilidade social, ainda que o caráter assistencialista esteja muito presente. Trabalhando na perspectiva de transformação social, o CRAS promove o desenvolvimento humano através de vários meios como educação, cultura, esporte e fortalecimento de vínculos entre a sociedade. A relevância desta pesquisa é ter o caráter primordial de qualificar o trabalho de professores de música convocados a trabalhar nesse panorama, dando uma base teórica e prática, tornando o trabalho mais eficaz, poupando um pouco do tempo, tendo algumas soluções de problemas recorrentes já estudadas.

Descrevo brevemente, a partir de agora, sobre os capítulos, seções e subseções da pesquisa. No capítulo 1, intitulado “CRAS como Ambiente de Educação Popular”, procuro fazer uma fundamentação teórica dos aspectos que permeiam e fomentam a presente pesquisa. Na primeira seção, sob o título de “Educação e Educações”, trago uma conceituação da educação de maneira geral e as três formas em que ela acontece. Na subseção, abordo o tema da cultura e transmissão de capital cultural. Na seção seguinte, entro na parte central da pesquisa, discorrendo acerca da música como arte e ciência, suas características e aspectos históricos. Na primeira subseção, trago suas funções sociais e culturais e, na segunda, adentro na educação musical e seus aspectos. Na próxima seção, conceituo a Educação Popular e, como um “braço” desse conceito, trago a educação emancipadora na subseção. Em seguida, verso sobre um exemplo de projeto de educação não formal. Por fim, na última seção do primeiro capítulo, faço uma explanação concernente ao CRAS na perspectiva de superação do assistencialismo, educação musical e experiência do autor nesse contexto.

À luz das fundamentações teóricas do capítulo 1, no capítulo 2, apresento um mapa metodológico para a realização da pesquisa. Consoante Minayo (1994, p. 16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente e elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Demo (1995) diz que o problema central da metodologia está na demarcação científica entre o que seria e o que não seria ciência. Portanto, o que pretendo com a presente pesquisa é a exploração de um recorte empírico da realidade vivida por uma experiência de senso comum, levada ao meio acadêmico para a reflexão e seus possíveis entendimentos. Minayo (1994) expressa que não é apenas o pesquisador o único a dar sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos em seus

grupos e sociedades. Sendo assim, entendo que o investigador tem o papel de trazer os temas à tona para que este possa ser avaliado e discutido.

O trabalho desenvolvido trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, pois seus resultados não podem ser mensurados numericamente. Muitas vezes, eles não apresentam precisão estatística, podem contrariar as expectativas iniciais e não gerar conclusões definitivas acerca do tema. Minayo (1994) expressa que a abordagem qualitativa tem aprofundamento no universo das ações, significados e relações humanas, um lado que não se é possível perceber e captar através de equações, estatísticas e médias.

Para isso, desenvolvi uma pesquisa de Estado do Conhecimento, a fim de identificar produções acadêmicas que já foram ou vinham sendo desenvolvidas até o presente estudo que se relacionam ou dialogam com a ideia principal em desenvolvimento. O instrumento para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e gestores do CRAS e também com um gestor do Projeto Guri.

No capítulo 3, trago um diagnóstico com alguns comentários ponderados acerca das respostas dos participantes. Analisei as potencialidades para uma educação emancipadora e, em contrapartida, os elementos assistencialistas e as dificuldades enfrentadas no contexto. Ainda no capítulo 3, apresento as discussões a respeito do diagnóstico e, em seguida, uma avaliação final de todo o processo de pesquisa.

2 CRAS COMO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO POPULAR

Esse capítulo tem como intuito apresentar os conceitos que guiaram a pesquisa. Na primeira seção, aborda-se o tema da educação e as três formas pela qual acontece: educação informal, educação não formal e educação formal. Como extensão dessa primeira parte, traz-se a questão do capital cultural e suas formas de obtenção. Na segunda seção, adentra-se na parte fundamental da pesquisa, a música com seu contexto histórico, suas propriedades e suas funções culturais e sociais. Em seguida, faz-se uma conceituação de como esse conhecimento musical foi passado ao longo da história até a atualidade através da área definida como educação musical. Na seção seguinte, o conceito de Educação Popular, sua história, definição e campo de atuação, seguida pela educação emancipadora na subseção. Na sequência, a próxima seção apresenta um exemplo de projeto de educação não formal que é referência no Brasil e que atende mais de 60 mil crianças e adolescentes ao ano. Trata-se do Projeto Guri, realizado no estado de São Paulo. Por fim, explora-se o campo de pesquisa desse trabalho, o CRAS como uma política de assistência social na perspectiva de superação do assistencialismo. Fala-se sobre as formas de financiamento, público e as prioridades para atendimento, sua estrutura física e humana, bem como a educação musical e a experiência do autor no contexto.

2.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÕES

Fala-se desde o começo do trabalho sobre educação. Porém, será que se tem o conceito claro do que seria essa chamada educação e suas formas de adquiri-la? Pensando nisso, nessa sessão, pretende-se abordar o conceito e as diferentes ramificações e maneiras que a educação pode ser transmitida.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1981, p. 3).

Como Brandão (1981) afirma, a educação está em todos os lugares e acontecendo o tempo todo. A todo momento estamos sendo educados, independentemente da idade, quando se aprende ou descobre algo novo, pode-se dizer que é um processo educativo, através de outras pessoas ou da gente mesmo, a educação acontece de inúmeras formas. Isso tem a ver com o método como esse objetivo é alcançado, porém, tudo isso pode ser dividido em três grandes

categorias, qualquer método, jeito ou forma de educação se encaixa em uma delas. Arantes (2008, p. 10) comenta que:

No século XVIII, o barão Charles de Montesquieu dizia que recebemos três educações diferentes, ou contrárias; a de nossos pais, a de nossos mestres e a do mundo. [...] Se, em vez de ter vivido no século XVIII, Montesquieu tivesse vivido em nossos dias, ele certamente acrescentaria às três educações citadas (a dos pais, ou familiar; a dos mestres, ou escolar, e a “do mundo”) uma quarta: a chamada educação não formal.

Merriam (1964) observa que a inexistência de instituições educativas em algumas sociedades não significa a inexistência de um sistema educacional e que cultura é um comportamento aprendido, portanto, mesmo sem instituições formais, a aprendizagem acontece.

Nessa esfera, tendo conhecimento sobre os três modos com que a educação nos é transmitida, passa-se a versar sobre cada um deles. Acerca da educação formal, entende-se como aquela institucionalizada pela escola. Segundo Veiga (2023, p. 41), “o sistema formal de ensino está ocupado em cumprir formalidades”. A autora comenta que a preocupação central é vencer os conteúdos dos materiais didáticos que chegam até as escolas com metas pré-estabelecidas e que o sucesso do ano letivo depende do cumprimento integral das tarefas propostas. Veiga (2023, p. 42) complementa, dizendo que “esses excessos de formalidades delimitam o ensino, demarcam conhecimentos e determinam o que é formação para vida social e o que não é”, dessa forma tende a fortalecer a crença no modo de produção capitalista e uma educação voltada ao mercado de trabalho.

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente. Perfil do corpo docente e metodologias de trabalho são previamente normatizados. Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis [...] Requer a normatização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento (Gohn, 2010, p. 17-19).

Sobre a educação informal, entende-se aquela que nos é transmitida através de nossa vivência. Veiga (2023, p. 55) reitera que esse é o “processo de aprendizagem que acontece durante a vida por meio de experiências diárias”. Considera-se esse tipo de educação tudo que é aprendido com a família, grupos sociais e todas as experiências pedagógicas que não estão sistematizadas como, por exemplo, colocar a mão no fogo e perceber que queima. Provavelmente, em uma situação semelhante no futuro, o indivíduo que teve essa experiência

não a repetirá. Muito da educação informal está ligada à obtenção do “capital cultural” (Bourdieu, 2007), mesmo que o autor não coloque ou use tal conceito.

Por fim, a educação não formal compreende toda educação que é ofertada por Organizações Não Governamentais (ONG’s), movimentos sociais e projetos sociais. A educação desses espaços recebe essa denominação por não possuir vínculo direto com a educação formal oferecida pelas escolas. Não pode ser considerada educação informal, pois os conteúdos trabalhados, por mais simples que sejam, têm objetivos pedagógicos definidos e não emergem unicamente da experiência dos sujeitos com a realidade.

O campo da educação não formal se desenvolve usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, associações comunitárias, nos programas de formação sobre os direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. [...] Em síntese, a educação não formal se desenvolve via ou apoio de organizações, movimentos e outras formas de ações coletivas; utiliza meios e recursos educativos específicos (Gohn, 2010. p. 36-37).

Dewey (1979, p. 199) destaca que:

Na educação que denominamos não formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este fato dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática.

No Brasil, até a década de 1980, a educação não formal estava ligada à EJA, com foco na alfabetização, e tinha como base as propostas educacionais de Paulo Freire (1921-1997). O uso da expressão “educação não formal” se espalhou pelo país nos anos 2000, com práticas de entidades como Itaú Cultural³, Serviço Social do Comércio (Sesc)⁴ e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)⁵. A educação não formal sempre foi um tema desafiador e de muita relevância, justamente porque grande parte das pessoas envolvidas precisam fazer um esforço para conseguir dar conta do objetivo central que é formar cidadãos e desenvolver suas habilidades.

³ Organização voltada para a pesquisa, produção de conteúdo e mapeamento, incentivo e difusão de manifestações artístico-intelectuais. Dessa maneira, contribui para a valorização da cultura de uma sociedade tão complexa e heterogênea como a brasileira.

⁴ Serviço Social do Comércio, instituição criada por empresários do comércio de bens, serviços e turismo com objetivo de proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores e seus familiares.

⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, é o principal agente de educação profissional voltado para o comércio de bens, serviços e turismo do país.

2.1.1 Cultura e Transmissão do Capital Cultural

Para entender melhor a temática do presente trabalho, é essencial fazer uma contextualização histórica sobre tudo que envolve os seres humanos e seus processos de obtenção cultural. Ao se tratar de cultura, um pressuposto de um conceito amplo é necessário. Segundo Laraia (2009), no final do século XVIII e início do século XIX, utilizava-se o termo germânico “*Kultur*” para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra “*Civilization*”, de vocabulário francês, referia-se de maneira principal às conquistas materiais de um povo. O autor comenta que Edward Tylor (1832-1917) foi responsável pela sintetização dos dois termos em uma única palavra: “*Culture*” que, na amplitude de seu sentido etnográfico, é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, leis, arte, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo indivíduo como membro de uma sociedade. Logo, Edward Tylor formalizou o conceito de cultura que se conhece hoje.

Em contrapartida à elucidação do tema, Laraia (2009) faz menção a Locke (1632-1704) que, em seu ensaio acerca do entendimento humano, escrito em 1690, procurou demonstrar que a mente é como uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada somente da capacidade ilimitada de obter conhecimento, refutando, assim, as ideias da época, e que se manifestam até a atualidade, de que princípios ou verdades inatas são impressos hereditariamente na mente humana. O antropólogo americano Marvin Harris (1969), também citado por Laraia (2009), com referência a John Locke, expressa que “nenhuma ordem social é baseada em verdades inatas, uma mudança no ambiente resulta numa mudança no comportamento”.

Nesse viés, considera-se como incoerente expressar que os indivíduos são todos iguais. A sua trajetória é parte fundamental na formação do sujeito em sua subjetividade, e a escola, pela função social que desempenha, tem papel significativo em todo esse processo.

De acordo com Bourdieu (2007), cada família transmite um certo “capital cultural” aos seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas. Pereira (2024) coloca que o autor percebe a incidência do capital cultural na organização social a partir de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Portanto, “por capital cultural incorporado temos os traços que são parte da constituição da pessoa, ou seja, aquilo que vamos construindo em nosso processo de socialização, com intensidade no período da infância” (Pereira, 2024, p. 27). Para Bourdieu (2023, p. 215), este capital “pode existir no estado incorporado, quer dizer, sobre a forma de disposições duráveis e permanentes do organismo”. Sobre a forma objetivada de capital cultural, “esta se localiza na materialização dessas clivagens culturais, ou seja, sob a forma de bens culturais tangíveis como quadros, livros, dicionários, máquinas entre outros” (Pereira,

2024, p. 27). Conforme Bourdieu (2023, p. 216), “é o produto objetivado do trabalho humano do estado anterior”. A forma de capital cultural institucionalizado “é caracterizada pelos diplomas escolares, sendo o prolongamento formativo até o meio acadêmico um forte fator de distinção social” (Pereira, 2024, p. 27).

Nesse sentido, partindo desse pressuposto, Bourdieu (2007) explica sobre as desigualdades sociais que o sistema escolar ajuda a perpetuar. Afirma que o sistema escolar “é um dos fatores mais marcantes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 2007, p. 41).

Bourdieu (2007) vai além quando fala a respeito do acesso à Educação Superior. Na sua concepção, a cultura e os mecanismos de conservação social refletem diretamente nas seleções, pesando com rigor desigual sobre sujeitos de classes sociais diferentes. Um jovem de camada superior tem o dobro de chances de entrar na universidade que um jovem de classe média. A chance é ainda maior sobre um filho de operário e maior ainda em relação a um filho de assalariado agrícola. O autor ironiza quando fala sobre recrutamento “democrático” da educação superior.

Com tal, o autor quer dizer que, embora as vias de acesso ao grau superior estejam lá para quem quiser entrar na seleção, as maneiras como as pessoas chegam até esse grau são desiguais. É muito frequente usar como argumento para justificar a desigualdade como diferenças de vocações ou “diferença de dons”, como expressa Bourdieu (2007). Não só refutando, mas contrariando essa ideia, o autor assevera:

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. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2007, p. 41-42).

Diante disso, há o entendimento de que, são diversos os contextos que fazem uma cultura e uma sociedade ser da forma que é. Freire (2007, p. 35) esclarece que “a partir da experiência aprendemos que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece”. Cabe refletir sobre os aspectos que permeiam a existência, a cultura e os modos de interpretar o mundo.

2.2 MÚSICA: ARTE E CIÊNCIA

A arte está presente na vida humana desde os primórdios, Med (1996, p. 9) diz que a arte é a “revelação do belo”. Muito antes do desenvolvimento da escrita, a humanidade já se expressava através de desenhos em pedras. Battistoni Filho (2012) fala dos primeiros vestígios de arte em gravuras, desenhos e manifestações escultóricas do Período Paleolítico, que se estendeu de 50 mil até 18 mil anos a.C. Entretanto, a música como forma de arte tem seus registros mais antigos na Grécia Antiga, há cerca de 12 mil anos a.C. aproximadamente, no século XIII a.C. (Bernardini, 2016).

Segundo Grout e Palisca (2007), a mitologia grega atribuía origem divina à música, sendo seus inventores e primeiros intérpretes deuses e semideuses como Apolo, Anfião e Orfeu. Para os gregos antigos, a música tinha poderes mágicos capazes de curar doenças, purificar o corpo, o espírito e fazer milagres na natureza (Grout; Palisca, 2007). Oliveira (1993) corrobora essa visão ao realçar que a música, para os gregos, influía nas emoções, no estado de espírito e também contribuía para desenvolver a harmonia espiritual e o ritmo. Pitágoras, no século V a.C., foi fundador da teoria musical grega, desenvolvendo um estudo sobre a relação entre música e os números (Bernardini, 2016). Oliveira (1993, p. 29), a respeito da música, comenta que “foi entre os gregos que ela foi considerada fator essencial para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e filosofia”. Vale destacar que “para os gregos, a música (cultura mental) e a cultura física constituíam as bases fundamentais da educação do ser humano” (Bernardini, 2016, p. 35).

A MÚSICA, arte de combinar os sons, vem sendo cultivada desde as mais remotas eras. Os chineses, três mil anos antes de Cristo, já desenvolviam teorias musicais complexas como, por exemplo, o círculo das quintas. Para os gregos e romanos, a musa EUTERPE tinha a atribuição especial de proteger a música. Para os católicos, a padroeira dos músicos é SANTA CECÍLIA, uma musicista cristã sacrificada no ano 232 d.C. (Med, 1996, p. 9).

Na percepção de Med (1996), a música não é somente uma arte, mas também uma ciência. Além do talento e uma técnica específica bem apurada, o músico precisa dominar toda a “ciência musical” (Med, 1996, p. 9), estruturada em várias disciplinas: teoria básica da música, ritmo, percepção rítmica, melódica, harmônica, de timbre e dinâmica, formas musicais, instrumentos musicais, instrumentação, orquestração, psicologia da música, pedagogia musical, história da música, análise musical, regência. Essas, entre outras disciplinas, formam o que Med (1996) chama de Teoria Geral da Música. O autor fala que essa teoria é um meio e não um fim,

porém um meio indispensável. Segundo ele “essas disciplinas sintetizam as experiências de todas as gerações de compositores e de músicos do passado” (Med, 1996, p. 10).

Sob essa perspectiva, tomando um pouco de consciência sobre o vasto número de disciplinas que compõem a Teoria Geral da Música, traz-se as características da música e do som. Med (1996, p. 11) expõe que a música é a “arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo”. As principais propriedades que constituem a música são:

- 1) MELODIA – conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva (concepção horizontal da música).
- 2) HARMONIA – conjunto de sons dispostos em ordem simultânea (concepção vertical da música).
- 3) CONTRAPONTO – conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea (concepção ao mesmo tempo horizontal e vertical da música).
- 4) RITMO – ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia (Med, 1996, p. 11, grifos do autor).

Assim, sabendo que a música é a arte de combinar os sons, também cabe abordar sobre o que é o som e suas características. Para Med (1996, p. 11, grifos do autor),

SOM é uma sensação produzida no ouvido pelas **vibrações** de corpos elásticos. Uma vibração põe em movimento o ar na forma de **ondas sonoras** que se propagam em todas as direções simultaneamente. Estas atingem a membrana do tímpano fazendo-a vibrar. Transformadas em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro que as identifica como tipos diferentes de sons. Conseqüentemente, o som só é decodificado através do cérebro. A **Vibração Regular** produz sons de altura definida, chamados **sons musicais** ou **notas musicais**. Por exemplo, o som do piano, do violino, etc. A **Vibração Irregular** produz sons de altura indefinida, chamados de **barulhos**. Por exemplo, som de avião, de automóvel, de uma explosão, etc. Na música são usados não somente sons regulares (instrumentos musicais com notas definidas), mas também por sons irregulares (instrumentos de percussão).

A partir disso, as principais características do som são:

- 1) ALTURA – determinada pela frequência das vibrações, isto é, da sua velocidade. Quanto maior for a velocidade da vibração, mais agudo será o som.
- 2) DURAÇÃO – extensão de um som; é determinada pelo tempo de emissão das vibrações.
- 3) INTENSIDADE – amplitude das vibrações; é determinada pela força ou pelo volume do agente que as produz. É o grau de volume sonoro.
- 4) TIMBRE – combinação de vibrações determinadas pela espécie do agente que as produz. O timbre é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais. Todo e qualquer som musical tem, simultaneamente, as quatro propriedades (Med, 1996, p. 11-12).

A música “desempenha um papel importante na vida cotidiana e tem grande influência sobre todas nossas faculdades” (Corrêa, 1977, p. 202). A harmonia e a melodia exercem influência sobre nossa afetividade. Nossa motricidade e sensorialidade também são impactadas

pelos ritmos e sons. Ademais, a música influencia a inteligência, por estar associada à simultaneidade, à ordem e à tomada de consciência da linguagem musical (Corrêa, 1977).

Música é o elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações que se estabelecem com eles. Pensar na música como elemento que une de forma complementar o som e o silêncio faz com que o indivíduo tenha uma relação intrínseca com a capacidade de perceber o mundo à sua volta, permitindo-lhe, a partir disso, construir e produzir sua própria história de diferentes maneiras. O homem é um artista que, no seu processo de criação, elaborou combinações de som e silêncio e as transformou em música (Gohn; Stavracas, 2010, p. 85).

2.2.1 A Música e Suas Funções Sociais e Culturais

A música, como visto anteriormente, está presente na vida humana desde os primórdios da civilização e tem exercido, ao longo do tempo, as mais variadas funções. Ela está em todas as culturas conhecidas e torna-se bastante diversificada por fazer parte de grupos sociais diversos. Granja (2006) reconhece que a música ocupava uma posição destacada em toda antiguidade, era uma disciplina obrigatória em currículos básicos escolares e seu desaparecimento nas escolas reflete a crescente desvalorização de tal conhecimento pela sociedade. Sendo assim, é cada vez mais necessário buscar compreender suas funções de forma consciente e fazer uma mudança na perspectiva das próximas gerações.

Ao observar o ambiente ao redor, percebe-se que a música está em todos os lugares. Nos meios de comunicação em geral, como a televisão e o rádio, nos alto-falantes dos carros de som que passam pelas ruas das cidades e nos celulares, principalmente nos vídeos de redes sociais que algumas pessoas passam o dia assistindo e compartilhando com seu círculo de amigos e em plataformas de *streaming*⁶. Ferreira (2008) afirma que a música faz parte do cotidiano e traduz sentimentos, situações e informações sobre os seres vivos, processos científicos e também do espaço em que vivem.

A função da música, na sociedade, é um tema de constante reflexão e investigação de vários autores. Hummes (2004), em sua revisão bibliográfica, ressalta a obra de Allan Merriam (1964) que faz uma categorização sistemática das funções da música. Com base nessa revisão, aqui se explanará acerca da função de expressão emocional, a função de comunicação, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, a função de contribuição para a integração da sociedade e a função de divertimento e entretenimento.

⁶ Tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. Os arquivos são acessados pelo usuário de forma on-line.

Na função de expressão emocional, que diz respeito à manifestação e liberação de sentimentos, o autor compreende a música como uma maneira de desabafo, constituindo-se em importante ferramenta para a descarga de ideias e pensamentos. Outrossim, considera-a uma oportunidade de alívio, manifestação de criatividade e expressão de hostilidades.

A função de comunicação refere-se ao fato de a música comunicar algo. Muitas vezes, não é explícito a quem ou o que se quer comunicar. Segundo Merriam (1964), ela é moldada nos termos culturais dos quais faz parte. Em composições que possuem letra, a comunicação ocorre de forma direta, transmitindo emoção, ou algo semelhante, àqueles que compreendem o idioma em que o texto foi escrito.

Sobre a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, Merriam (1964) explica que, talvez, ela contribua tanto quanto qualquer outro aspecto cultural, nem mais nem menos. Entretanto, outros elementos da cultura nem sempre proporcionam oportunidades de expressão emocional, divertimento e comunicação do mesmo modo que é encontrado extensamente na música. Como veículo da história, mitos e lendas, ela aponta a continuidade da cultura de uma sociedade.

A função de contribuição para a integração da sociedade, de certa forma, também está contemplada no item anterior, pois, por contribuir como aspecto cultural, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música opera na qualidade de instrumento de integração dessa sociedade. A música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades em grupo que exija cooperação e coordenação. Pode-se afirmar que nem todas as músicas têm esses valores implícitos em sua composição.

Por fim, a função de divertimento e entretenimento que, como o próprio nome já diz, tem a finalidade de entreter e divertir. Para Merriam (1964), está presente em todas as sociedades (Hummes, 2004). Tal função é, talvez, a principal razão que faz com que a maioria das pessoas, no Brasil, escutem música. Freire (2010), baseado nas obras de Adorno (1975), Adorno e Horkheimer (1986) e Candé (1981) declara que:

A música vive, no século XX, nas sociedades ocidentais, uma situação inédita em sua história. Contraditoriamente, numa época em que os recursos tecnológicos se multiplicam, e em que o acesso a ela se tornou bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados e papéis mais expressivos. A revolução industrial estendeu seus efeitos à cultura, em geral, e, conseqüentemente, à música. O consumismo que hoje caracteriza nossa sociedade também atingiu o âmbito musical. E a posição dos indivíduos, em relação à música, é, frequentemente, de absoluta passividade, segundo os ditames de uma indústria especializada (Freire, 2010, p. 17).

Contudo, não se pode negar que a música possa, e deva, ser utilizada também como forma de divertimento e entretenimento. A música feita com esse fim, muitas vezes, é de uma qualidade imensa em termos de produção e execução instrumental, ou seja, como ela é criada e executada. Todavia, é necessário refletir sobre as mensagens transmitidas por essas músicas e o efeito que exercem na sociedade.

Haja vista a análise das funções comentadas acima, pode-se chegar à conclusão de que a música tem um importante papel na cultura humana e, com isso, também pode ser uma ferramenta de ensino muito útil. Ferreira (2008) observa que as formas musicais são um campo verdadeiramente fértil e de assimilação fácil, muito útil para o trabalho de professores, de maneira geral, que desejam fazer diferente, renovando, dinamizando e buscando maior eficiência para explicar sua matéria. Snyders (1992) destaca a relevância do papel da música no cotidiano dos jovens e que é na música que seus gostos são mais intensos. Gilio (2000, p. 14) complementa, assegurando que “a música é um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que se aproxima da realidade do jovem, ajudando no diálogo entre professor e aluno e favorecendo a interdisciplinaridade”. Ainda sobre a música como ferramenta de ensino e aprendizagem, Ribas e Guimarães (2004, p. 2) frisam que:

A visão do prazer como agente motivador e estimulador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos. Talvez poderíamos perguntar as bases de tal reflexão e encontraríamos, entre as muitas respostas, duas de peso considerável: o estímulo da crítica e a vivência de cada um.

A partir das afirmações de diversos autores, considera-se que a relação entre educação, cultura e sociedade com a música é complexa e multifacetada. A música é uma manifestação cultural que reflete as tradições, valores e identidades de uma sociedade e desempenha um papel significativo na transmissão de conhecimentos. Suas funções estão presentes no dia a dia das pessoas mesmo que de maneira inconsciente.

Através da educação musical, as novas gerações têm a oportunidade de aprender acerca de diferentes estilos musicais, instrumentos e tradições culturais. Usar a música como ferramenta para o ensino de diferentes saberes pode ser a chave para uma educação libertadora e transformadora (Freire, 2007). Além disso, a música tem o poder de unir culturas diversas, conectar pessoas com histórias de vida diferente e promover o convívio entre elas.

A trajetória do pesquisador também influencia na profundidade com que os temas são abordados e interpretados. Dessa forma, é possível afirmar que a visão sobre cultura, sociedade e educação pode ser constantemente ampliada à medida que se adquirem novos conhecimentos.

2.2.2 Educação Musical

Historicamente, a “educação musical está associada à história cultural da humanidade e conseqüentemente à história da música” (Oliveira, 1993, p. 27).

Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (Fonterrada, 2008, p. 12).

A música é uma arte, mas, como já visto, é também uma ciência. Seu ensino e aprendizado requerem estudos profundos e a consciência de incompletude e inacabamento (Freire, 2008) por parte de quem dela aderir como caminho de conhecimento. Segundo Oliveira (1993), torna-se essencial que o educador musical tenha consciência dos fundamentos e princípios que servem para guiar os seus métodos de ensino, seus atos e para abordar os problemas que surgem no dia a dia de seu trabalho. A autora assevera que:

Uma fundamentação sólida da educação musical pressupõe uma análise do desenvolvimento da área em termos históricos, o desenvolver da sua filosofia, as questões metodológicas, sua relação com o processo de geração e transmissão do conhecimento musical, a posição atual da educação musical em relação a cultura, os princípios e objetivos da educação musical, os programas de música e sua implementação e a questão da avaliação (Oliveira, 1993, p. 26).

Com alicerce nas ideias de Merriam (1964), Oliveira (1993) traz que o processo educacional envolve a interação da técnica, agente e conteúdo. Na técnica, estão envolvidos aspectos relacionados com motivação, acompanhamento e reforço positivo. Os tipos de motivação variam conforme a cultura, e a psicologia fala que a motivação é comportamento aprendido. Observa-se que muitos professores de educação musical usam técnicas de motivação distantes da cultura do aluno, principalmente se o educando vem de classes populares (Oliveira, 1993).

O profissional de educação musical precisa ser formado para observar, reconhecer, identificar e analisar os comportamentos dos alunos e sua vivência cultural para

poderem desenhar, criar ou adaptar estruturas de ensino que sejam apropriadas ao ensino dos conteúdos musicais. A sua consequente efetividade irá depender sem dúvida alguma do nível de envolvimento com a cultura do aluno e com a cultura musical ocidental adotada por nós (competência de conteúdo), do nível de entendimento das técnicas de ensino conhecidas e de sua habilidade em estabelecer novas técnicas (estruturas de ensino) adequando-as aos alunos e a situações novas; finalmente, irá depender do seu próprio crescimento pessoal como agente de educação musical (professor/artista/músico): sua musicalidade irá influir diretamente no ensino, principalmente através da imitação ou ensino pelo modelo, que é um dos principais e efetivos meios de educação na iniciação musical (Oliveira, 1993, p. 29).

Silva e Ody (2024, p. 89) contribuem:

Um educador comprometido com uma formação de qualidade de seus alunos sabe que é fundamental que esses educandos se envolvam, de modo protagonista, no processo de construção de seu conhecimento. Compreender a educação nessa linha de pensamento é perceber professores e alunos como sujeitos construtores de investigações em contextos de onde eles se sintam parte integrante e ativa.

É importante trabalhar para que os alunos se sintam motivados e desenvolvam interesse em aprender. Atualmente, entende-se que os métodos de motivação “ditatoriais”, historicamente muito presentes no ensino da música, têm pouca eficácia, servindo, em geral, apenas para gerar frustração nos alunos. Tais métodos, completamente grosseiros e distantes de qualquer modelo de educação humanizado, eram vistos como a maneira do aluno se dedicar cada vez mais, porém, o que acontecia era exatamente ao contrário, na maioria dos casos.

No entanto, a música também pode servir de contributo às outras disciplinas escolares. A matemática, por exemplo, está inteiramente ligada à teoria da música.

[...] tanto aprender música como aprender matemática é também aprender padrões, combinações e agrupamentos de objetos, sons, silêncios. Além disso, há muita matemática implícita na estrutura musical. Por exemplo, para tocar música a partir de uma partitura é preciso saber contar e subdividir o ritmo – duas noções matemáticas. A harmonia também depende de conhecimentos matemáticos básicos. Senão, como seria possível classificar os acordes (ou conjuntos de notas tocadas simultaneamente)? (Ilari, 2009, p. 86).

Nogueira (2009, p. 2) complementa:

Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelaram que, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor (apud SHARON, 2000). Segundo esses autores, tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas. O que estes autores perceberam, e vem ao encontro de muitos outros estudos e experimentos, é que a prática musical faz com que o cérebro funcione ‘em rede’: o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro, este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato), ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto

(audição). Além disso, os instrumentistas apresentam muito mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns. Segundo Gazer, o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos.

A música é, sem dúvida, uma disciplina relevante na formação dos sujeitos. Trazer a discussão à tona se faz necessário e a luta pelo acesso a essa arte e ciência deve fazer parte das pautas, debates e discussões políticas. Trabalhar para que a educação musical chegue até as classes menos favorecidas é um dever de todos que se propõem a desenvolver um ensino humanizado e acessível a todos.

2.3 EDUCAÇÃO POPULAR

Evidenciar as questões da Educação Popular é andar em uma linha tênue. Uma proposta de educação que parte dos seus sujeitos, os próprios educandos, não quer dizer fazer um processo educacional de “qualquer jeito”. A Educação Popular surge como “expressão política e teórica de afirmação dos saberes populares e do exercício do diálogo” (Ingrassia; Linke; Hubner, 2024, p. 225). Trata-se, principalmente, de fugir da lógica da “educação bancária” (Freire, 1987, p. 40), na qual tem-se o entendimento de que o professor, detentor do conhecimento e da razão, “deposita” seu conhecimento ao aluno que “nada sabe”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação (Freire, 1987, p. 37-38).

Os educandos trazem sua bagagem e vivência para a sala de aula. Uma educação verticalizada, criada de cima para baixo, a partir dos “gabinetes de burocratas” (Gadotti, 2007, p. 24), tende a não dar conta dessa demanda.

a Educação Popular é um fenômeno sociocultural vinculado à história latino-americana e que se refere a múltiplas práticas que tem em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente. Suas modalidades vão desde a maior informalidade, até formar parte de uma política pública oficial (Jara, 2020, p. 24).

Segundo o *Caderno de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos*, produzido pela Prefeitura de São Paulo, no ano de 2015, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, fala que o processo de aprendizado acontece durante toda a vida. Tal processo é permanente e contínuo, sem um momento certo para ocorrer. Ensinar e aprender exigem a consciência de que os seres humanos são incompletos e inacabados, curiosos, capazes de escutar, abertos ao novo, capazes de refletir criticamente sobre a prática e de rejeitar qualquer forma de discriminação. A abertura ao diálogo, à generosidade, à humildade e à alegria de ensinar e aprender também são características fundamentais para que o aprendizado ocorra, aumentando a convicção de que a mudança é possível, por mais que a realidade se apresente como algo pronto e imutável (Prefeitura de São Paulo, 2015).

A Educação Popular foi concebida, elaborada e constituída, ao longo da história, por meio da ação-reflexão-ação. Não foi uma teoria que criou a prática, nem a prática que criou uma teoria. Ambas, na vivência educativa, foram determinantes para a concretização de uma práxis pedagógica. Essa práxis, originada do povo e para o povo, nasceu nos movimentos sociais populares e, por sua vez, ocupou os espaços institucionais (Prefeitura de São Paulo, 2015, p. 9).

Nesse sentido, entende-se a Educação Popular como uma concepção geral de educação e não como uma educação “das populações empobrecidas” ou somente como “educação não formal”, “Educação Popular é educação para todos” (Prefeitura de São Paulo, 2015, p. 9). Essa concepção de educação, consoante Paula (2013, p. 6136),

[...] nasceu no Brasil desde a década de 20 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam uma Educação Popular para todos. Todavia, somente na década de 60, devido ao processo de industrialização e urbanização, é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares.

Contudo,

A Educação Popular constitui-se de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. Todas elas refletem a recusa de uma educação domesticadora ou que, simplesmente, não se coloca a questão de que educação precisamos para o país que queremos (Prefeitura de São Paulo, 2015, p. 14).

A Educação Popular, de acordo com a Prefeitura de São Paulo (2015, p. 14), passou por três fases distintas:

[...] inicialmente, até os anos 1950, era entendida como extensão do ensino fundamental (educação “primária”) para todos, já que só a elite tinha acesso. Depois, ela foi entendida como Educação de Adultos das classes populares, ideia predominante até os anos 1980. Nas últimas décadas, ela está sendo entendida pelos movimentos sociais e populares mais como uma concepção de educação que deve ser estendida ao conjunto dos sistemas educacionais do que apenas uma prática vinculada a projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Portanto, dá para se dizer que:

Educação Popular como campo de conhecimento e como prática educativa se constitui em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. É construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja regida pelo capital (Paludo, 2015, p. 220).

A Educação Popular, estimulando a crítica ao modo de produção capitalista e a autonomia dos educandos, se faz necessária também para uma educação com sentido e significado aos sujeitos. Nesse âmbito “é que entendemos a práxis da Educação Popular, quando assumindo fundamentos teóricos e um arcabouço metodológico que permita que a experiência de pesquisa aplicada, ela possa ser rigorosa cientificamente, rica culturalmente e situada politicamente” (Ingrassia; Linke; Hubner, 2024, p. 238). Cada realidade demanda um olhar específico. Por isso, traz-se essa forma de educação como um dos pilares principais desta pesquisa. A seguir, uma discussão sobre a “educação emancipadora” como uma parte da Educação Popular.

2.3.1 Educação Emancipadora

Falar, refletir e debater sobre o que se chama aqui de educação emancipadora é algo muito complexo e de difícil entendimento. Segundo Kant (1985, p. 104), o esclarecimento é a saída de homens e mulheres de sua menoridade e, para isso, “nada mais se exige senão liberdade”, tal qual a de “fazer um uso público de sua razão em todas as questões”. A menoridade, nesse caso, não se trata de idade, e sim de mentalidade. Há pessoas que vivem a vida toda nessa fase, porque são condicionadas a isso. A proposta de uma educação

emancipadora é uma potente alternativa na ruptura deste círculo vicioso. A partir do livro *Pedagogia da Indignação*, de Paulo Freire, Moreira (2008, p. 145) discorre que,

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, convivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver.

O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós Modernidade [...].

O autor também destaca que

A educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada. A exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes consolidam, em nível nacional e mundial, um capitalismo que “amplia a sua capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas” (Zitkoski, 2007). Nesse sentido, o trabalho de formação da educação popular também deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades (Moreira, 2008, p. 145).

Nessa linha, trazendo para o tema deste trabalho, o intuito foi pesquisar e relacionar a educação musical à educação emancipadora, dialogando com a autonomia e liberdade e a discussão de libertação e humanização. Para tanto, a intenção principal foi elaborar um material didático de ensino da música que contribua significativamente para a formação dos educandos, oferecendo um conhecimento aprofundado da música de maneira acessível e compreensível.

Como isso seria possível, se o conhecimento da música e sua teoria são assuntos bastante complexos? Para responder a esse questionamento, Freire (1996, p. 13) sustenta que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (grifos do autor). O diálogo e a prática da democracia são a chave para uma educação para a autonomia (Freire, 1996).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (Freire, 1996, p. 13).

Freire (1996) aponta que o professor deve permanecer sempre aberto a aprender com os educandos. Ouvir esses educandos e compreender suas realidades, conhecimentos, interesses e aptidões é basilar para estabelecer um ponto de partida realmente eficaz.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p. 13).

E o autor acrescenta:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 55).

É exatamente dessa forma que se pretende conduzir a proposta de ensino, dando subsídios para que os estudantes possam ir cada vez mais além em relação ao aprendizado da música e não simplesmente prepará-los para uma apresentação pública com o intuito de “mostrar serviço”. Educar para a autonomia e liberdade requer engajamento dos professores e educandos.

2.4 UM EXEMPLO DE PROJETO SOCIAL DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Vê-se como necessário abordar exemplos concretos de êxito em termos de educação não formal e educação musical. A partir disso, destaca-se o trabalho do Projeto Guri do Estado de São Paulo. Projeto esse que já formou e forma muitos músicos e artistas que seguem na carreira e ainda contribui para um desenvolvimento cultural diferenciado, levando a acessibilidade da música à todas as cidades que atende.

Hoje o Guri tá mais estruturado em termos de direcionamento musical, formação musical, quanto para a questão sociocultural (Supervisor do Projeto Guri). [...] tem a missão do social, mas a gente tem os grupos musicais que são grupos onde temos alunos bolsistas, em algumas tem um ou dois grupos para cada região. A gente tem 13 regiões no estado inteiro, então dá uma média de 20 grupos (Supervisor do Projeto Guri).

Então, aí já é um trabalho mais artístico mesmo e seletivo, né? Onde os alunos que estudam nos polos próximos conseguem prestar um teste, um processo seletivo. Caso eles passem, eles passam a participar desse grupo ganhando bolsa (Supervisor do Projeto Guri).

A nossa região aqui, eu já estou há 19 anos, 18 anos e 6 meses nesse cargo de supervisor. Eu dei aula um tempo, fiquei um semestre dando aula. Depois, eu passei para a supervisão. E hoje essa regional tem 40 polos, desses 40 polos, 23 são polos com estruturas de cursos sequenciais, que a gente chama. Que é esse curso que tem separação por nível. Curso de Instrumento, Sequência 1, 2 e 3. Onde o aluno faz aula um dia por semana. De um instrumento e, no outro dia, ele faz a teoria e o coral, que agora passou a ser obrigatório. Isso que mudou no Guri, que antes não tinha (Supervisor do Projeto Guri).

Então, essa é uma modalidade. Que é a modalidade dos polos e polo regional, como eu te falei, são 23. Aí temos o formato de oficinas também, na Fundação Casa (Supervisor do Projeto Guri).

Por que que lá a gente chama de oficina? Porque lá os cursos duram menos. Assim, por exemplo, como é muito rotativo, lá a gente separa em quatro ciclos, dois ciclos a cada semestre. Basicamente, um aluno vai ficar três meses fazendo aula só. Então, por exemplo, uma aula de violão, uma oficina de violão. O aluno foi internado na Fundação Casa, ele se matriculou no curso de violão, ele vai ficar três meses ali. Se ele não for desinternado ainda e ele tiver condições ou se interessar em permanecer no curso, ele fica mais um ciclo. Ou às vezes ele é transferido, ele sai e abre vaga para outro aluno entrar. Então, lá não dá para ser muito rígido com as questões técnico-musicais, assim, porque o aluno fica menos tempo (Supervisor do Projeto Guri).

Aí também uma outra modalidade que passou a ser uma realidade nossa aqui é o Guri na escola. Eu não sei como é que está aí onde você está, se a escola passou, assim, em período integral. Aqui em São Paulo, a política colocou a escola em período integral. Os alunos ficam das sete da manhã até duas horas, três horas da tarde, assim, mais ou menos (Supervisor do Projeto Guri).

O Projeto Guri, programa do Governo do Estado de São Paulo, gerido pela Santa Marcelina Cultura, instituição privada que tem o objetivo de desenvolver um ciclo completo de formação musical integrado a um projeto de inclusão sociocultural, promovendo a formação de pessoas para a vida e para a sociedade, por meio de contrato de gestão com a Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do mesmo estado, atende um número superior a 60 mil crianças e adolescentes por ano. Distribuídos em 282 cidades do Estado de São Paulo, o projeto conta com 384 polos de ensino (Projeto Guri, 2025).

Então, não existe um padrão porque cada região e cada cidade a gente respeita a característica. Mas há necessidade de ter um alinhamento institucional em termos de diretrizes. Porque, assim, o projeto presta contas para a Secretaria da Cultura. Então, nessa prestação de contas, existem as metas que a instituição precisa cumprir com todos os seus polos e aí entra uma questão de formação, de conduta e de diretriz, que é a forma de atuar do Guri em cada cidade. Então não significa que exatamente

em cada cidade ele vai ser igualzinho assim, um modelinho, todo mundo tem que fazer a mesma música, fazer igual, né? Não. Ele vai ter o mesmo norte, mas ele é livre, por exemplo, para pensar nos temas sociais que acontecem na sua cidade. Então, por exemplo, as equipes de polo que a gente chama, eles preenchem a cada semestre um plano de ação. Esse plano de ação é padronizado, porém cada um vem com uma proposta diferente. Tem polo que escolhe falar sobre um determinado tema que a comunidade está precisando falar, entendeu? Outros preferem não trabalhar com o tema, deixam mais livre e fazem uma agenda voltada para divulgar o Guri na cidade, através de apresentações. Tem as atividades sócio pedagógicas e também a gente convida formadores externos para fazer palestras. Então cada cidade cumpre as suas metas de maneiras diferentes, mas garantindo que essas metas sejam cumpridas perante a secretaria. E aí, pedagogicamente, falando mais da nossa atuação aqui, que é da área da música, a gente tem a separação por naipes. Porque a gente tem aula de violão, cavaquinho, bandolim, e só na área dedilhadas. Mas tem os sopros, tem as cordas friccionadas, tem percussão. Então, cada naipe tem um engajamento de buscar as suas diretrizes e fazer as capacitações com seus educadores. Direcionar, assim, livros, materiais, referências, ouvir também o que os professores estão produzindo nas aulas, abre espaço também para eles. Como é que está a sua realidade? Você tem alguma dificuldade? Você está tendo resultado? Então, a gente faz muito esse exercício nas formações. Traz um convidado, algum mestre aí da música que já está há muitos anos, que tem essa identificação com o projeto também, com o formato do projeto. Então, daí ele traz as contribuições, às vezes ele deixa algum material também disponível para a gente usar. E assim o projeto vai ganhando a sua forma, vai ganhando o seu corpo (Supervisor do Projeto Guri).

No programa do projeto, a criança inicia seus estudos aos seis anos, na iniciação musical, por meio de atividades lúdicas e práticas para darem seus primeiros passos na música. Avançando um pouco a idade, os meninos e meninas estudam canto, instrumentos musicais, participam de corais e práticas de conjunto, além de terem aulas de teoria musical. Todo esse trabalho é feito através de aulas coletivas. O programa propicia a oportunidade de crescimento cultural e inclusão social mediante uma educação musical de qualidade, apostando na plena capacidade de desenvolvimento do ser humano e apoiado por um trabalho social efetivo (Projeto Guri, 2025).

O Guri oferece apoio não somente para os alunos e alunas, mas também para seus familiares e às comunidades em que está presente. Ademais das aulas do ensino cotidiano nos polos, os participantes que desejam aprofundar os desafios artísticos têm a oportunidade de participar dos Grupos Musicais nos quais, através de ensaios e apresentações, preparam-se para uma vivência cultural ainda mais ampla. As apresentações desses grupos são feitas em importantes espaços culturais como teatros, igrejas e museus. Desde a criação do Projeto Guri, na década de 1990, mais precisamente no ano de 1995, mais de 1 milhão de crianças e adolescentes já foram atendidos, justificando toda sua importância no desenvolvimento social e cultural do Estado de São Paulo (Projeto Guri, 2025).

2.5 CRAS: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DEFINITIVA DO ASSISTENCIALISMO

Com toda a exclusão causada pelo modo de produção capitalista e as desigualdades geradas pelo mesmo, surge o CRAS numa perspectiva de prestar assistência social a quem dele precisar. No entanto, há a questão do assistencialismo, trazida no título deste trabalho. É preciso ter a ciência que o assistencialismo é um fenômeno antecessor à assistência social como política pública (Silva, 2020). Na teoria, o assistencialismo é visto como algo ultrapassado, porém não é o que se observa na prática. É muito recorrente, na convivência de trabalho, deparar-se com pessoas vindo até a sede em busca de doações de itens básicos.

Aqueles que, ao perceberem-se oprimidos, injustiçados e violados em seus direitos, ao clamarem por justiça, são rapidamente sucumbidos por forças opressoras que os imobilizam. O assistencialismo aparece com uma pele de cordeiro, vem agir exatamente neste sentido, antes que o oprimido se perceba oprimido e lute por justiça. Analisemos melhor, se uma família que vive em condições miseráveis revolta-se e ecoe sua dor na sociedade, por meio da criminalidade ou de ações escandalosas, isso causará perturbação às classes que se encontram em condições favoráveis de vida. Então, com a roupagem de compaixão realiza-se ações assistencialistas, assim, dar-se-á ao pobre mínimas condições de vida como uma “ajuda” para que este mantenha-se acomodado, silenciado, imobilizado (Silva, 2020, p. 107-108).

O assistencialismo, segundo (Silva, 2020, p. 30), “é uma prática de ajuda em favor de alguém, uma doação ou caridade a qual não proporciona necessariamente ao favorecido um processo de crítica ou de apropriação de direitos”. Freire (2011) traz a ideia de que o assistencialismo é uma falsa ajuda e que mantém o povo na mesma condição sempre. O autor também discorre que o assistencialismo “é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma - a responsabilidade” (Freire, 2011, p. 79).

Já a assistência social “é uma política pública, um direito constitucional garantido ao cidadão que dela necessitar, é dever do Estado prestar um serviço comprometido com a promoção do protagonismo social” (Silva, 2020, p. 30-31). Tem-se, então, um espaço que presta assistência social, entretanto, continua andando junto com o assistencialismo, de alguma maneira.

A assistência social surge neste contexto de desigualdade social, de dominação, opressão, injustiças e de negligência às necessidades mínimas a sobrevivência de muitos. Um contexto marcado pela contraditória concepção de que uns são melhores e mais merecedores da vida e da riqueza a qual dela emana do que outros. Uma

sociedade que se organizou politicamente para o benefício de poucos com exclusão de acesso ao direito de muitos (Silva, 2020, p. 30).

A seguir, uma descrição e um estudo de como a engrenagem do CRAS funciona.

As atividades que acontecem no ambiente do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em específico as aulas de música, são financiadas pelo Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos (SCFV). Em consonância com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2013), o SCFV é um dos serviços oferecidos a nível da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e oferece novas oportunidades de reflexão acerca da realidade social para a população que vivencia as várias situações de vulnerabilidade social, contribuindo para um melhor planejamento estratégico e na construção de novos projetos de vida. Brasil (2013) descreve o SCFV, de forma geral, como um:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Deve prever o desenvolvimento de ações intergeracionais e a heterogeneidade na composição dos grupos por sexo, presença de pessoas com deficiência, etnia, raça, entre outros. Possui articulação com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), de modo a promover o atendimento das famílias dos usuários destes serviços, garantindo a matricialidade sociofamiliar da política de assistência social (Brasil, 2013, p. 16).

Haja vista essa descrição, Brasil (2013, p. 19) também traz os objetivos gerais:

- Complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária; - Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária; - Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios; - Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; - Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários; - Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; - Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários.

A partir da descrição e objetivos gerais, o SCFV tem como provisões ambientes físicos com salas de atendimento individualizado, de atividades coletivas e comunitárias e instalações sanitárias, com iluminação adequada, conservação, privacidade, salubridade, limpeza, ventilação e acessibilidade em todos os seus ambientes conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015). O documento deixa em aberto a possibilidade de a instalação física possuir outras características de acordo com a regulação específica do serviço. Como recursos materiais permanentes e de consumo para o desenvolvimento do serviço tem-se o recurso mobiliário, computadores, entre outros. Como materiais socioeducativos, conta-se com artigos pedagógicos, culturais e esportivos, banco de dados de usuários de benefícios e serviços sócio assistenciais e banco de dados dos serviços sócio assistenciais. Os recursos humanos são dispostos de acordo com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH) do SUAS Anotada e Comentada por Ferreira (2011), documento que trata da gestão do trabalho na rede SUAS (Brasil, 2013).

2.5.1 Educação Musical no CRAS de São Valentim

Com base no entendimento sobre a educação musical e o ambiente do CRAS, nessa sessão abordado como é feito o processo pedagógico no espaço. A partir da experiência do autor, o texto dessa sessão traz a realidade encontrada desde o início da jornada como professor no contexto.

Desde outubro de 2021, o pesquisador começou o trabalho como professor no CRAS de São Valentim. De início, as aulas aconteciam apenas na sede do CRAS. Em outubro de 2022, o projeto teve uma expansão para a escola municipal da comunidade de Vista Alegre, no interior do município.

Desde o início da experiência do educador e após a expansão do projeto, as aulas ocorrem, até os dias atuais, às segundas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde, na sede do CRAS, e às quintas-feiras, pela manhã, na escola de Vista Alegre, em contra turno escolar. No caso de Vista Alegre, as aulas limitam-se ao turno da manhã, pois a escola funciona apenas à tarde. Por se tratar de uma escola do interior, cujos estudantes se deslocam por transporte escolar, nos dias de aula do CRAS pela manhã, a escola fornece o almoço aos educandos, que permanecem no local até o início das atividades da tarde.

Inicialmente, os estudantes permaneciam um turno inteiro nas instalações, alternando as aulas de música com a oficina de artesanato. A partir de 2025, optou-se por permitir que cada estudante escolhesse as oficinas que desejava frequentar, nas aulas realizadas na sede. Em Vista

Alegre, manteve-se a organização inicial, uma vez que os educandos precisam permanecer o turno inteiro na escola. A distribuição dos horários, tanto na sede quanto em Vista Alegre, segue o seguinte esquema: no turno da manhã, as atividades iniciam às 8 horas, ocorre um intervalo para lanche das 9h30 às 10 horas, e encerram-se às 11h30; no turno da tarde, as atividades começam às 13 horas, com intervalo das 14h30 às 15 horas, e finalizam às 16h30. Dessa forma, na sede, há quatro turmas: das 8 horas, das 10 horas, das 13 horas e das 15 horas; em Vista Alegre, existem duas turmas: das 8 horas e das 10 horas.

As oficinas de música no CRAS de São Valentim estão presentes há pelo menos 17 anos e as oficinas sempre aconteceram uma vez por semana.

*Eu comecei em 2008, já tinha! (Assistente Social).
Começamos com o violão e depois foi adquirido instrumentos. Aí a oficina passou a se chamar de musicalização (Assistente Social).
Então, teve vários instrumentos que foram comprados e os alunos faziam meio turno. No turno inverso era música e daí tinha capoeira e agora entrou o artesanato. (Assistente Social).
Sempre foi uma vez por semana (Assistente Social).*

Para que se inicie ou reinicie um projeto, é necessário um processo burocrático.

Primeiro, a gente tem que fazer um projeto, justificar o porquê de trazer a música, qual é o objetivo da música para as crianças, no que vai contribuir no desenvolvimento. Depois, a gente tem que passar para o Conselho Municipal de Assistência Social, para ver se eles aprovam. Depois, e já antes de ir para o conselho, a gente tem que saber de onde vai sair o dinheiro. Porque hoje, a gente trabalha com o Recurso Federal e Estadual, e o município suplementa tudo o que falta. Mas a gente não recebe tanto dinheiro assim, porque a gente recebe pelo público-alvo. Então, a gente tem que saber de onde vem o dinheiro para pagar, quanto vai impactar financeiramente, e se a gente vai ter como desenvolver, se a gente vai atingir as metas, desde o público-alvo e tudo mais. E depois, a gente tem que encontrar profissionais habilitados também, hoje é difícil. Não é todo mundo que tem o perfil social, né? Então, para desenvolver uma oficina tem todo um caminho a se percorrer. Depois é preciso ver se é licitação, se é pregão, qual será a forma de contratação (Assistente Social).

O público que participa das oficinas é o chamado “público-alvo”.

*Temos o público-alvo e também quando sobra vagas a gente abre para quem não é público-alvo, né? Público-alvo a gente hoje caracteriza o Bolsa Família e algumas situações de vulnerabilidade que as famílias ou que as crianças apresentam. (Assistente Social).
Público-alvo são crianças de baixa renda, adultos de baixa renda, PCDs Pessoas com deficiência. Além de deficiência física, as não visuais, esse é o público do CRAS, Idosos, Bolsa Família que são as de baixa renda, de vulnerabilidade social. E além desse público, a gente sempre acrescentava, colocava mais crianças, não só do público-alvo. Pra interagir. Indiferente de classe social, mas acho que...Por haver aquele respeito pra saber sobre a vida de cada um. Tipo, como tá vivendo, né? Como*

eu tenho e o meu colega não tem. Ou aprender a respeitar, a compartilhar, a ter resiliência. Eu acho que é muito importante (Coordenadora).

É importante ressaltar que tal organização não segue uma regra fixa em todas as unidades do CRAS. Isso varia de acordo com o município, os objetivos formativos, disponibilidade dos professores e o diálogo entre os gestores. Trata-se de uma organização bem aberta ao se comparar com a educação formal.

Cara, quando a gente fala em CRAS, são múltiplas facetas. Não tem como tu dizer, o CRAS é assim (Professor 2).

Muda o público, muda a diretoria do CRAS, muda os objetivos, muda a visão. Assim, são mundos totalmente diferentes, isso é importante saber (Professor 2).

Cada município é de um jeito, tem uma cosmovisão, enfim. Objetivos diferentes, expectativas diferentes do professor e assim vai (Professor 2).

2.5.2 Experiência e Percepções do Autor Enquanto Educador nesse Contexto

Nesta seção, utilizo a primeira pessoa do singular para relatar minha experiência como professor de música nos CRAS. Trata-se de um trabalho marcado por diversas dificuldades no processo de ensino, ausência de orientação pedagógica e horários estabelecidos conforme a vontade da coordenação.

Como descrito na introdução, quando falava da minha trajetória pessoal, em 2020, voltei para minha cidade natal. Porém, com todo o contexto de pandemia neste mesmo ano, não era possível o trabalho com público. No ano seguinte, em 2021, mais especificamente no mês de junho, e já tendo a possibilidade de trabalhar presencialmente, com uma série de regras e cuidados, fui convidado para ministrar aulas de violão em um município vizinho.

O contato inicial da prefeitura do município comigo foi através do prefeito municipal em exercício na época. Reuni-me com o Secretário da Assistência Social e fechamos uma parceria. A partir disso, acertamos os valores da remuneração do trabalho e fizemos um contrato até o mês de dezembro do mesmo ano. Para a formalização do contrato, era necessário possuir Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e capacidade de emissão de nota fiscal para o recebimento da remuneração. No contrato, a atividade constava como prestação de serviços de educação musical; entretanto, o acordado foi que as aulas seriam exclusivamente de violão.

Após isso, foi definido um dia para o início do trabalho. Não recebi nenhuma orientação sobre quem participaria, quantos alunos estariam presentes ou quais conteúdos deveriam ser abordados. Estava eu lá, com oito horas semanais a cumprir em um único dia. As orientações sobre a duração das aulas foram dadas no primeiro dia, sendo definido que cada turma teria

uma hora de aula. Pela manhã, as atividades ocorreram na sede do CRAS, que contava com salas e instrumentos musicais adequados para o trabalho. No período da tarde, as aulas aconteceram em uma escola do interior da cidade, que também possuía uma sala destinada às aulas de música e instrumentos disponíveis para uso.

Meu trabalho como professor de música até então tinha sido quase que totalmente em aulas particulares, um aluno por vez. Na época em que fiz a graduação e quando morei no interior do Estado de São Paulo, tive contato e algumas experiências em sala de aula, porém muito breves, sem o tempo suficiente para criar uma experiência e ter esse trabalho como rotina.

Ao iniciar os estudos no violão, com base na minha experiência como aluno e professor, o ensino geralmente começa com exercícios de mobilidade da mão esquerda, seguidos pelo aprendizado das posições que formam os acordes. Um acorde é formado basicamente pela combinação de três ou mais notas musicais (Faria, 1999) tocados de forma simultânea. Portanto, a partir do conhecimento que eu tinha até o momento, cheguei para dar aula tentando passar esse conteúdo.

Tal tentativa acabou se tornando um fracasso. Alguns alunos que tinham mais contato com o instrumento conseguiram aprender, outros acharam que era coisa de outro mundo. Para o aprendizado do instrumento, é necessário que se repita várias vezes a fim de que ocorra a internalização. Muitos alunos realizavam os exercícios apenas uma vez e já se consideravam satisfeitos, não se sentindo motivados nem encontrando estímulos que os levassem a repetir os estudos. Era necessário que eu cobrasse constantemente a execução das atividades, chegando, em alguns casos, a insistir. A partir dessa situação, já se percebe uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de música nesse contexto: a falta de orientação, agravada pela ausência de formação específica para o trabalho e de materiais didáticos de apoio. Acredito que esses sejam os maiores obstáculos para qualquer docente que se disponha a atuar nesse ambiente.

Com o passar do tempo e o acúmulo de experiência, as dificuldades tornaram-se um pouco mais leves, embora ainda surgissem. Passei a compreender que cada aluno possui individualidades desenvolvidas a partir de seu contexto social e das realidades vividas, ou seja, da construção de seu “capital cultural” (Bourdieu, 2007). Face a isso, comecei a pesquisar materiais de ensino da música com colegas e outros professores. Com base nesses materiais e no conhecimento adquirido, realizei testes com os estudantes: alguns obtiveram resultados satisfatórios, outros nem tanto. Dessa forma, desde o início da minha atuação nessa conjuntura, venho realizando minha própria “formação continuada” (Libâneo, 2018), movido pela necessidade prática e profissional de alcançar melhores resultados.

3 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A PESQUISA

Esse capítulo explana o mapa metodológico seguido para a realização da pesquisa. Na primeira seção, traz-se um estudo de Estado do Conhecimento com o intuito de clarear um pouco do caminho já percorrido por outros pesquisadores. Na sequência, na subseção seguinte, a descrição dos trabalhos selecionados e as considerações sobre o estudo na próxima. “Na segunda seção, apresenta-se a caracterização da região em que o trabalho de campo foi realizado, bem como seu contexto. Na terceira seção, a caracterização dos educadores do contexto dos CRAS e, a partir da quarta seção, aborda-se o mapa metodológico, conceituando a pesquisa qualitativa, bibliográfica, pesquisa de campo, o método de entrevista seguido pela análise de dados e a conceituação do produto educacional nas seções subsequentes.

3.1 CAMINHO JÁ PERCORRIDO POR OUTROS PESQUISADORES ACERCA DO TEMA

Para entender o que já se tem produzido a respeito do tema e do problema de investigação, é necessário que se faça um estudo sobre as possíveis produções acadêmicas que possam existir. Esse tipo de pesquisa denomina-se “Estado do Conhecimento” (Campagnaro, 2022) e consiste em fazer um levantamento das obras que mais se aproximam do objeto de investigação.

O estado de conhecimento é concebido como um processo de identificação, registro e categorização que leva à reflexão e síntese da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. Esse processo é integrado e envolve a pesquisa em periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, constituição do corpus de análise e, posteriormente, avaliação da produção nas diferentes perspectivas (Campagnaro, 2022, p. 27).

A partir deste entendimento, o Estado do Conhecimento foi organizado da seguinte forma: como o trabalho trata-se de uma temática a respeito da música e educação em projeto social, definiu-se, para entender de maneira abrangente, os descritores “Educação Musical em Projetos Sociais”. Em seguida, a fim de afunilar os resultados e promover uma maior aproximação ao tema, consideraram-se os descritores “Educação Musical e Educação Popular em Projetos Sociais” e, para chegar a um resultado preciso e aproximado, estabeleceram-se como descritores “Educação Musical nos Centros de Referência de Assistência Social”.

Com os descritores definidos, optou-se por fazer a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de uma plataforma de busca na qual todas as

produções acadêmicas feitas em mestrados e doutorados podem ser encontradas. Os critérios de seleção de trabalhos foram: “quais estudos têm maior proximidade com o tema?” e “quais produções podem servir de apoio ao desenvolvimento da pesquisa?”. A pesquisa abrangeu um período de cinco anos anteriores ao ano de realização do estudo.

Nessa linha, seguindo pela ordem de busca, a partir dos descritores “Educação Musical em Projetos Sociais”, foram encontrados 57 trabalhos e selecionados dois para o desenvolvimento do estudo. Buscando por “Educação Musical e Educação Popular em Projetos Sociais”, foram localizados 21 materiais, sendo selecionado um para compor o trabalho. Como terceiro e último grupo de descritores, a busca foi por “Educação Musical nos Centros de Referência de Assistência Social”, que resultou em apenas um trabalho, o qual foi selecionado. Assim, chegou-se a um total de quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese.

Os trabalhos selecionados foram escolhidos usando os critérios de maior aproximação com as temáticas centrais desta pesquisa. As três dissertações e a tese utilizadas para compor este estudo de Estado do Conhecimento exploram a educação musical em contextos de educação não formal, sendo projetos sociais ligados ao poder público e à ONG’s.

3.1.1 Trabalhos Selecionados

Com os trabalhos selecionados para descrição breve, buscou-se realizar um levantamento sistemático dos objetivos, da metodologia, dos resultados e da relação com a temática proposta.

A dissertação de Machado (2018), intitulada “O papel da música na formação integral de adolescentes: o violino como instrumento mobilizador de aprendizagens às camadas populares do município de Erechim/RS”, buscou analisar as contribuições do ensino do violino para formação integral de adolescentes que participam do Projeto “Orquestrando Talentos”, da Orquestra de Concertos de Erechim, no Rio Grande do Sul. Resultado de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, aliada à pesquisa de campo, o estudo priorizou a identificação de interações sociais dos participantes, valores e significados do estudo do violino. Por mais que o violino não seja um instrumento comum no contexto dos Centros de Referência em Assistência Social de modo geral, o estudo de Machado (2018) possibilita uma visão à educação não formal, a Educação Popular, trabalho da música em projetos sociais e os esforços para a efetivação da educação integral. Metodologicamente, a pesquisa bibliográfica procurou fundamentar a educação integral, a educação musical e a Educação Popular. Através de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de faixa etária entre 12 e 14 anos,

estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, pais, professoras e o maestro e professor do projeto estudado, procurou por subsídios para a resposta da problemática. O estudo permitiu à autora afirmar que “a conscientização da educação musical é tão importante à formação da população quanto as demais disciplinas obrigatórias nos currículos escolares” (Machado, 2018, p. 103) e que é possível a colaboração para a formação integral dos sujeitos através da música.

A tese de Valentin (2018), intitulada “Não é porque eu sou pobre que eu não posso sonhar: contribuições da musicoterapia em um Grupo Multifamiliar vulnerado pela pobreza”, tencionou, como objetivo geral, implementar a musicoterapia como recurso junto a famílias em vulnerabilidade social em uma comunidade do entorno do Distrito Federal. Os objetivos específicos foram compreender as interações sociais dessa comunidade, aplicar a musicoterapia no planejamento e implementação do Grupo Multifamiliar (GM) e analisar os resultados dessa aplicação. O trabalho foi fruto de uma pesquisa qualitativa participativa com base no referencial teórico da Terapia Familiar Sistêmica e da Musicoterapia Comunitária, realizada no contexto de um CRAS de uma cidade satélite do Distrito Federal. Participaram 30 famílias em situação de pobreza que faziam parte dos GM e 15 profissionais das áreas da psicologia, pedagogia, assistência social e musicoterapia. Os instrumentos de coleta foram as entrevistas semiestruturadas, jogos psicodramáticos e experiências musicais nos GM, registros dos encontros e das supervisões e questionário avaliativo aplicado à equipe. Por mais que o trabalho fosse relacionado à musicoterapia e não à prática da música propriamente dita, ajudou na reflexão, podendo abrir novas possibilidades à temática central deste estudo, e também na fundamentação teórica interligado ao contexto, tendo em vista se tratar de uma pesquisa feita em um CRAS. Como resultado, constatou-se que a música, ao desencadear memórias e emoções, contribuiu para uma melhor relação entre os entes familiares participantes do estudo.

Teixeira (2018), em sua dissertação “Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará”, apresenta o fazer musical em um espaço não formal de ensino. Com o objetivo geral de analisar o fazer musical em um projeto de inclusão social por meio da música, sob o olhar das crianças participantes, e com os objetivos específicos de: desvelar as percepções dos participantes sobre o projeto; descrever as atividades realizadas pelas crianças, sob sua perspectiva; averiguar como elas identificam o professor de música e seu fazer musical; e identificar suas percepções sobre fatores que facilitam ou dificultam o aprendizado musical no contexto do Projeto Sementes Musicais, a pesquisa de caráter qualitativo foi conduzida na forma de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram observações informais e

roteiro de grupo focal, cujas informações foram analisadas por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados, segundo o autor, indicam que:

a) O projeto é visto como um local para aprender música e habilidades sociais. b) As atividades realizadas refletem esses aprendizados de conteúdo e de habilidades sociais. c) Os professores devem ter um conjunto de características pessoais e práticas pedagógicas favoráveis ao aprendizado. d) Os elementos facilitadores e dificultadores do aprendizado foram avaliados em relação a três elementos: ambiente, professores e as próprias crianças (Teixeira, 2018, p. 9).

O trabalho de Teixeira (2018) relaciona-se diretamente com o tema de pesquisa do presente estudo. Apesar dos instrumentos de coleta e o tipo de estudo serem diferentes, Teixeira (2018) disserta sobre a música, a relação entre professor e aluno e um contexto de projeto social.

Por fim, na dissertação de Fontes Júnior (2018), nomeada “Ilha de música: uma perspectiva sobre educação musical em ONG’s”, o objetivo foi identificar e compreender as dimensões formativo-musicais que norteiam a ONG Ilha da Música, localizada em um bairro da Zona Norte da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Foi desenvolvida uma revisão bibliográfica para compreender o papel da educação musical no enquadramento das ONG’s e, com isso, construir um percurso dialógico capaz de envolver as características peculiares de grupos inerente a projetos sociais que usam a música como meio de inserção social. A pesquisa de abordagem qualitativa se deu por meio de um estudo de caso que buscou fundamentar a relação entre educação musical, música e educação. Mediante observações de campo e entrevistas, foram reveladas concepções e práticas pedagógicas adotadas na instituição. Contudo, o autor chegou à conclusão de que “os significados das práticas musicais e o compromisso com o desenvolvimento da autonomia, foram características das dimensões formativas que se apresentaram de forma mais evidente” (Fontes Júnior, 2018, p. 7).

A ligação entre o objeto de pesquisa e o trabalho de Fontes Júnior (2018) se dá pelo fato de ambos serem relacionados ao ensino da música em contextos de projetos sociais. Por mais que as ONGs e os CRAS, enquanto aparelhos do Estado, não mantenham uma relação próxima em termos de gestão, a modalidade de ensino não formal da música está presente em ambos os contextos, podendo, assim, um servir de base e fundamentação para o outro.

3.1.2 Considerações Sobre o Estudo

A presente exposição de Estado do Conhecimento procurou encontrar o que se tem de mais recente relacionado ao tema da música, educação musical e ensino da música em projetos

sociais diversos. A tese e as três dissertações explicitadas contribuem muito para o entendimento da temática, seja pelo ensino da música propriamente dito, seja pelo entendimento dos contextos em seu entorno.

A dissertação de Machado (2018) concebeu-se através de uma pesquisa realizada na cidade de Erechim, no Rio Grande do Sul. Já a tese de Valentin (2018) teve uma cidade satélite do Distrito Federal como campo de pesquisa. A dissertação de Teixeira (2018) surgiu por meio de uma investigação em Santarém, no estado do Pará, e a dissertação de Fontes Júnior (2018) mediante uma exploração realizada em um bairro da Zona Norte de Natal, no Rio Grande do Norte.

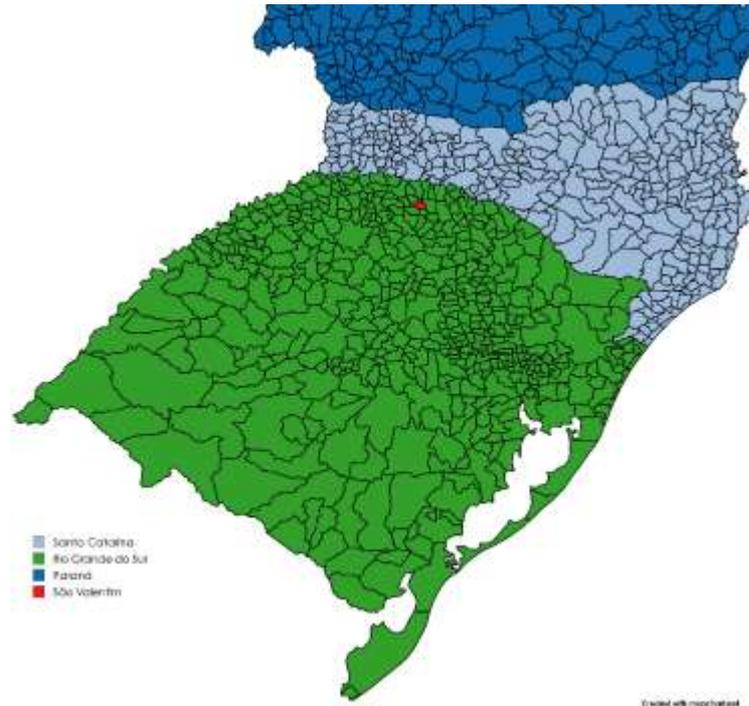
Nota-se que uma das pesquisas foi realizada na Região Sul, uma no Centro-Oeste, uma na Região Norte e uma no Nordeste do Brasil. Todos os trabalhos dialogam e comungam da ideia de que a música é importante ao desenvolvimento do ser humano e também confirmam que é possível produzir conhecimento científico a partir de espaços de educação não formal independentemente de sua localização.

3.2 A REGIÃO

A região onde o trabalho de campo foi desenvolvido é formada por diversas culturas, povos e etnias. Tem-se a presença de descendentes de africanos, poloneses, alemães, judeus e indígenas. No entanto, foi escolhido o município de São Valentim em específico para a realização do trabalho de campo. Tal município é constituído, em sua maioria, por descendentes de italianos. Os primeiros colonizadores chegaram na área onde hoje é a cidade em meados do século XX. Os munícipes, predominantemente, trabalham ou tem contato com a cultura do campo.

O município conta com uma população de 3.264 pessoas, segundo o último censo realizado, em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população estimada, no ano de 2024, é de 3.324 habitantes. A área territorial total é de 154.450 quilômetros quadrados (km²) e a densidade demográfica é de 21.13 habitantes por quilômetro quadrado. A escolarização entre seis e 14 anos, no último censo, chegou a 99,11% da população. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com último registro no ano de 2010, é de 0,720. O total de receitas brutas realizadas foi de R\$ 37.808.622,98, em 2024, receitas brutas empenhadas R\$ 35.085.108,45 no mesmo ano e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R\$ 42.093,07, registrado em 2021 (IBGE, 2025).

Figura 1 – Localização do campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

3.3 EDUCADORES DO CONTEXTO

Na maioria dos casos, professores que atuam junto ao CRAS trabalham em vários municípios. São raros os casos em que as oficinas são oferecidas mais de uma vez por semana. Cada dia da semana é uma realidade, estudantes de diferentes culturas e a organização das aulas depende de cada lugar. Alguns lugares tentam abranger ao máximo o público participante, enquanto outros, no caso das aulas de música, dão preferência a quem tem instrumento para fazer as aulas.

Para a pesquisa, foram selecionados dois professores com formações distintas. O professor 1, como assim é chamado nesse trabalho, teve sua formação realizada na prática, com cerca de 15 anos de atividade em projetos sociais. Não chegou a fazer graduação em música, porém participou de importantes cursos que elevaram sua prática. Em suas palavras: “*o meu trabalho, ele sempre falou por si*” e “*eu sempre fui indicado para trabalhar em lugares*” (Professor 1).

[...] hoje eu sinto, de repente se eu tivesse a formação acadêmica com certeza eu seria melhor guiado, entende? Mas eu sinto também que eu não deixo a desejar perto hoje de quem tem essa formação. Então, até de repente se tivesse eu seria melhor ou de repente se tivesse eu teria um outro método e de repente não iria conseguir desenhar do jeito que está sendo desenhado o meu método de trabalho, a minha experiência ao

longo dos anos passados também. Tudo a gente não sabe, não tem como saber. Eu creio que eu teria a cabeça mais aberta e eu acho que eu conseguiria conduzir eles melhor (Professor 1).

O professor 2 vem de uma formação acadêmica, graduou-se em música e, pouco antes de colar grau, já trabalhava no contexto dos CRAS. Após, manteve-se na atividade por vários anos.

Já comecei com o CRAS. Como eu te disse, a gente se formava e tinha que ir à luta. É uma profissão assim que se o cara não é “coringão” no começo, ou versátil... Depois tu vai se direcionando, mas no começo tu precisava trabalhar, né? (Professor 2).

3.4 A PESQUISA

Comenta-se muito a respeito de pesquisa neste trabalho, mas, de fato, o que é pesquisa? Essa palavra tem ganhado, ultimamente, uma grande popularização que, em certa medida, chega a comprometer seu verdadeiro sentido. Para Gil (2018), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas propostos e é desenvolvida através do concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização velada de métodos e técnicas de investigação científica.

Ludke e André (1986) afirmam que, para realizar uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre dados, evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico já existente a respeito deles. Isso se faz, em geral, a partir do estudo de um problema que, por uma ocasião privilegiada, reúne o pensamento e ação de uma pessoa ou grupo ao esforço para elaboração de conhecimento sobre aspectos da realidade, que deverão servir para compor soluções a esse problema (Ludke; André, 1986).

3.4.1 Pesquisa Qualitativa

Em relação ao tema proposto, considera-se adequado o uso da pesquisa qualitativa por se tratar de um objeto de pesquisa que não pode ser quantificado em números, dados ou estatística para seu entendimento. Para fundamentar a pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986), fazendo referência a Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características básicas que configurariam tal tipo de estudo:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o principal instrumento é o pesquisador. Supõe-se que o pesquisador tenha contato direto e prolongado

com o ambiente e a situação investigada. Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem manipulação intencional do pesquisador; o estudo é também chamado de “naturalístico”. O pesquisador deve manter um contato direto e estreito com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente, justificado pelo fato de que as situações são influenciadas pelo seu contexto;

2) Os dados obtidos são predominantemente descritivos. Isso quer dizer que o material coletado é rico em descrições de pessoas, acontecimentos e situações. Inclui também a transcrição de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e de material extraído de vários tipos de documentos. O pesquisador precisa estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada, um aspecto que supostamente pode parecer trivial pode ser algo essencial para a compreensão do problema;

3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Segundo Bogdan e Biklen (1982), o interesse do pesquisador é verificar como o problema se manifesta nos procedimentos e nas interações cotidianas;

4) O pesquisador deve ter o significado que as pessoas dão às coisas como foco de atenção especial. Nos estudos qualitativos, há sempre a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, como eles encaram as questões em foco. Considerando os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos permitem entender o dinamismo interno das situações. O pesquisador precisa ter cuidado com a acuidade das percepções dos participantes. É necessário encontrar meio de checá-las, discutindo abertamente com os participantes ou confrontando as ideias com outros pesquisadores para que se possam serem confirmadas ou não;

5) A análise dos dados tem a tendência de seguir um processo indutivo, quer dizer, os pesquisadores não têm a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas no início dos estudos, as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados obtidos.

3.4.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma importante metodologia para o estudo dos fenômenos educacionais e seu aprimoramento. É desenvolvida a partir de materiais já elaborados e é exigida em quase todos os estudos (Gil, 2008). Esse tipo de pesquisa é utilizado para melhor entendimento teórico acerca do tema e para sua fundamentação. Minayo (1994) expressa que a pesquisa bibliográfica põe os desejos investigador frente a frente aos autores envolvidos no seu

horizonte de interesse. Gil (2008) ressalta a necessidade de consultar material publicado em qualquer que seja a pesquisa e é necessário examinar materiais adequados à definição do sistema conceitual da pesquisa, bem como sua fundamentação teórica. Ainda, consoante Gil (2008), a demanda de consulta dos materiais bibliográficos manifesta-se em todo o processo da pesquisa e, para seu subsídio, o autor expressa que:

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo (Gil, 2008, p. 61).

Nesse viés, considerando o entendimento da pesquisa bibliográfica, os conceitos e os principais autores pesquisados foram: Educação e educações (Brandão, 1981) e (Gohn, 2010); Cultura e Transmissão do Capital Cultural (Laraia, 2009) e (Bourdieu, 2007); Educação Emancipadora (Freire, 1996); Música: Arte e Ciência (Med, 1996) e (Grout; Palisca, 2007), e A Música e suas funções sociais e culturais (Hummes, 2004) e (Merriam, 1964); Educação Musical (Oliveira, 1993), (Fonterrada, 2009), (Ilari, 2009), (Nogueira, 2009); Educação Popular (Freire, 1987), (Prefeitura de São Paulo, 2015) e (Paludo, 2015); Projeto Guri (Projeto Guri, 2025); e CRAS e todo seu contexto (Brasil, 2013) e (Ferreira, 2011).

3.4.3 Estudo de Caso

Como o estudo concentrou-se no contexto do CRAS de São Valentim, integrando a experiência do Projeto Guri, optou-se pelo estudo de caso como delineamento da pesquisa. Para Ludke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Portanto, a presente pesquisa explorou as singularidades do contexto investigado e identificou semelhanças apontadas por educadores e gestores de ambientes semelhantes, buscando, assim, formas de responder às questões centrais do estudo.

3.4.4 Pesquisa de Campo

O trabalho de campo, na concepção de Minayo (1994), consiste no recorte empírico da construção teórica, combinando, nesta etapa, entrevistas, levantamentos de material documental, bibliográfico e instrucional, observações entre outros. Gonçalves (2001, p. 67) releva que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para obter melhores resultados na pesquisa de campo, deve-se, conforme o entendimento de Minayo (1994), buscar uma aproximação com as pessoas da área estudada. Recomenda-se que essa aproximação ocorra de forma gradual, de modo que, a cada dia de trabalho, sejam realizadas reflexões e avaliações com base nos objetivos previamente estabelecidos. Ressalta-se, ainda, a importância de apresentar e esclarecer aos participantes o que se pretende com a investigação (Minayo, 1994).

Desse modo, considerando o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes foram: uma coordenadora que atuou no CRAS estudado e uma assistente social em exercício; dois professores de educação musical com experiência ou atuação em CRAS e em educação não formal; e três alunos de diferentes faixas etárias participantes dos projetos – um com idade entre sete e nove anos, outro entre dez e 12 anos e um acima de 13 anos. As entrevistas foram realizadas presencialmente e de forma individual com cada participante. Também foi feita uma entrevista, de modo remoto, com um supervisor da área de cordas⁷ do Projeto Guri, a fim de entender os processos e os métodos utilizados para o desenvolvimento das aulas nesse panorama de educação não formal.

Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinaram e ficaram com uma cópia assinada pelo pesquisador principal. A pesquisa prosseguiu de acordo com a proposta aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁸ da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

⁷ Essa área trata especificamente das aulas com instrumentos de cordas como violão e viola caipira.

⁸ O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS é um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos. Fonte: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/equipes-de-trabalho/comite-de-etica-em-pesquisa/cep>, acesso em 30 de novembro de 2023.

3.4.5 Entrevista

Na pesquisa realizada, utilizou-se a entrevista como método de coleta para obtenção de dados. De acordo com Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo, sendo por meio dela que o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais. Em conformidade com Ludke e André (1986), a entrevista permite a captação imediata da informação que se deseja e se torna particularmente útil para atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, por exemplo, pessoas com pouca instrução formal. Os autores ainda versam que a entrevista possibilita correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna a maneira mais eficaz para a obtenção das informações desejadas.

Nesta pesquisa, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, que, em conformidade com Minayo (1994), articulam características das entrevistas estruturadas, com perguntas previamente formuladas, e das não estruturadas ou abertas, nas quais o informante pode se manifestar de forma livre sobre o tema proposto. As entrevistas contaram com material para anotação instantânea e foi realizada uma gravação em vídeo da entrevista de modo remoto e gravações em áudio das entrevistas presenciais. A entrevista online foi feita pela plataforma de reuniões online Google Meet. As entrevistas presenciais ocorreram no espaço do CRAS escolhido para a pesquisa de campo, em horário alternativo, previamente acordado entre o pesquisador e o entrevistado. Todas as entrevistas tiveram a duração prevista de 40 minutos e o teto máximo de cada uma foi de duas horas.

3.4.6 Análise de Dados

Após o processo de pesquisa de campo para obtenção dos dados, chega-se à fase da análise. Minayo (1994) destaca que é necessário elaborar o tratamento do material recolhido, o qual envolve três etapas: ordenação – organizar os dados; classificação – selecionar o que será relevante para a pesquisa; e, finalmente, a análise propriamente dita.

Para melhor entendimento e organização por parte do pesquisador, os materiais coletados no campo foram analisados e descritos a partir da técnica de análise de conteúdo elaborada por Bardin (1994). Durante e após o desenvolvimento do diagnóstico, foram elaboradas as possíveis soluções ao problema de pesquisa.

O método de Bardin (1994) é dividido em três partes:

1) Pré-análise, que é fase de organização e tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais e, dessa forma, conduzir a um esquema preciso num plano de análise. Nessa etapa, os dados obtidos foram transcritos e organizados de maneira a compreender os diálogos. Paralelamente, foram destacadas as falas que chamaram atenção do pesquisador, em função das temáticas investigadas.

2) Exploração do material, sendo a fase que consiste em operações de codificação e decomposição dos dados. Nessa fase foram criadas duas categorias: a) potencialidades para uma proposta emancipadora; b) elementos assistencialistas e demais dificuldades enfrentadas no contexto de projetos sociais. A partir das categorias criadas, os dados selecionados na pré-análise que se encaixaram na proposta de análise foram separados em dois documentos diferentes conforme as categorias.

3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa etapa, os resultados brutos foram tratados de modo a torná-los significativos e válidos. Após esse processo, os dados foram organizados e apresentados juntamente com as discussões em torno das temáticas propostas, articulando-os à fundamentação teórica pertinente aos assuntos abordados.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O presente trabalho considera o produto educacional como elemento central para promover o diálogo e a circulação de ideias. Tem como objetivo orientar profissionais que venham a enfrentar dificuldades semelhantes às identificadas nesta pesquisa. Sartori e Pereira (2019, p. 31) expressam que:

Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. Por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a formação continuada de professores(as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino.

Com base na dialética entre o conhecimento prévio do pesquisador, os materiais bibliográficos e os sujeitos envolvidos na pesquisa, elaborou-se um material didático destinado a servir como apoio para professores de música no contexto dos CRAS.

4 TRABALHO EMPÍRICO: DIAGNÓSTICO E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar o diagnóstico referente ao tema pesquisado. Após um intenso trabalho de campo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e gestores do CRAS, bem como com um coordenador da área de cordas do Projeto Guri, e uma análise minuciosa dos dados obtidos, são aqui destacados os principais resultados e as questões mais recorrentes em torno das temáticas propostas para este estudo.

As categorias escolhidas foram divididas em dois subtítulos, conforme a seção da análise de dados, para facilitar o entendimento do contexto dos projetos sociais e como um trabalho eficiente pode ser feito nesse contexto. Os resultados obtidos não trazem necessariamente métodos em específico, mas o que antecede a utilização de métodos, como a criação de conexão com estudantes, criação de um clima agradável nas aulas e um vínculo de estudo/aprendizagem entre professor e educandos. É preciso o professor entender que ele também está em um processo e se permitir ouvir e se desenvolver junto com os estudantes.

4.1 POTENCIALIDADES PARA UMA PROPOSTA EMANCIPADORA

Neste primeiro subtítulo, apresentam-se assuntos que evidenciam potencialidades para desenvolver o processo educativo no contexto dos CRAS e de projetos sociais em geral, de modo a promover o engajamento e a participação dos estudantes, prevenir a desistência e estimular uma virada no aprendizado, incentivando-os a se aprimorar tanto durante as aulas quanto de forma autônoma.

4.1.1 “Ter eles primeiro”

O título desta subseção refere-se a uma fala trazida pelo Professor 1, quando diz que é preciso ter os estudantes perto, traze-los para perto, enfim, criar o vínculo. Nessa abordagem, analisam-se as respostas dos participantes dadas espontaneamente, a partir dos questionamentos-chave do roteiro de entrevista semiestruturada. Identificou-se a necessidade de criação de vínculo muito presente na fala dos professores e gestores.

Meu jeito de trabalhar, pode ser que tenha gente que ache um pouco errado, tem gente que ache certo, mas, enfim, é um jeito que eu adotei. Desde quando eu fazia lá no início, foi feito assim. Os meus professores, meus mestres fizeram assim e deu certo, e é uma coisa que eu sigo, que é ter eles primeiro. Como eu costumo dizer embaixo do meu braço, ter eles como amigo, trazer eles pro meu lado e, depois,

automaticamente, eu consigo cobrar eles, até porque se eu começar um projeto hoje e amanhã eu já cobrar eles, é a mesma coisa que entrar de sola, então é um pouco mais complicado. Tem gente que não gosta de ser cobrada, tem crianças que gostam de serem cobradas, mas tem crianças que já não gostam muito, então eu acredito que trazendo eles pra perto de mim, trazendo eles pra baixo do meu braço, cuidando deles, conversando, dando atenção, a gente consegue ter um andamento de trabalho muito melhor. A hora que a gente vai estudar, a hora que a gente vai trabalhar a amizade fica um pouco do lado, terminou a nossa aula, terminou o nosso ensaio, a gente senta, toma um refrigerante, conta umas histórias, dá umas risadas e o trabalho começa a fluir leve (Professor 1).

Assim, o próprio perfil dos professores com a experiência, eles entendem que se eles não conseguirem, primeiramente, garantir isso, eles não vão conseguir nada, né? Assim, se eles não conseguirem ficar, como se diz, parceiros dos alunos ali, da aprendizagem deles (Supervisor do Projeto Guri).

Tu consegue o que tu quer se tu tem eles do teu lado. Nossa, tu tem tudo com eles (Coordenadora).

A liderança, essa liderança de sala de aula, ela vai acontecer de uma forma conquistada (Supervisor do Projeto Guri).

Porque tu precisa... tu precisa criar vínculo com eles. Precisa partir do que eles gostam, partir da cultura deles. Essa ideia de tu chegar lá e, por exemplo, vou ser radical no comentário, colocar uma música clássica. Tipo, não vai funcionar, jamais. E, às vezes, nem músicas que a gente gosta mesmo, que a gente considera música de qualidade, não vai funcionar. Vai ter que partir da realidade deles mesmo, assim. Vai ter que enfrentar essas nossas barreiras profissionais e partir lá do funk, do rap. Pegar algo do mundo deles, que talvez não seja algo tão pesado, que a letra não seja tão pesada, meio que tu ir trabalhando nesse mundo, partir do mundo deles. Tu precisa criar essa ponte, né? Essa ponte que a gente estuda na faculdade. Ah, precisa criar uma ponte entre aluno e professor. Se tu não criar essa ponte, meu, eles nem ficam. É um público que não fica, tá? Se eles não gostarem, eles não vão ficar. Isso é importante também. Tipo, não é escola. A escola vão lá, eles têm que ir lá. São obrigados a estar lá. No CRAS, não. No CRAS, eles vão se querem. Então, assim, tu vai ter que conectar. Tu vai ter um tempo pra criar esse vínculo, né? (Professor 2).

Ao fazer essa conexão, expressa nas falas acima, é preciso que o professor tenha sensibilidade e planeje suas aulas de acordo com a realidade encontrada.

Como eu disse, se você conseguir conectar com eles, eles vêm. Aí eles vão vim. Às vezes é uma linha muito tênue. Porque tu tem que ser amigo, mas tu não pode perder a autoridade. Essa foi a coisa mais difícil que eu achei. Como profissional do CRAS foi isso aí, achar essa linha, e essa linha muda em cada lugar do ambiente que tu está (Professor 2, grifos nossos).

O radicalismo acho que não é bom para nenhuma das partes. Porque se ele ficar também só sendo autoritário, dando sermão ali, tem muito professor que só dá sermão, né? Sermão, sermão, sermão. Os alunos ficam cansados, esgotados... Não entendem também o que o professor fala. E o professor, assim, hoje em dia ele é muito desafiado. Porque antes ele ficava numa zona de conforto. Eu dou ordens, a classe faz aqui, entrega, precisa fazer, senão eles vão ser reprovados, mas hoje não. Hoje se ele quiser ter um mínimo de conexão com o grupo, ele vai ter que aprender também a sair do autoritário e ir para o mediador, fazer esse eixo (Supervisor do Projeto Guri).

É primordial que o educador busque entender o contexto em que está inserido, os locais em que vai trabalhar e seus educandos. Realmente não é um trabalho fácil e é ainda mais dificultoso para quem está iniciando em projetos sociais. Encontrar esse equilíbrio entre a

realidade local, o público e o ensino da música é uma das formas mais eficazes de obter êxito no trabalho.

Já no projeto social, sempre que a gente começa é mais ou menos por aí, trazer o pessoal pra perto, quanto mais gente tiver melhor, conversa, diálogo, brincadeiras, aí depois que eles estão familiarizados a gente começa a cobrar e faz com que o projeto tenha duração (Professor 1).

Também se torna fundamental o professor exercitar a paciência. O estabelecimento de vínculos não ocorre de imediato; sua construção pode demandar tempo, até que o professor conheça cada educando pelo nome, seus jeitos, facilidades e dificuldades. É crucial que essas etapas sejam conduzidas com calma, pois não se pode supor que, nos primeiros momentos de confiança, o educador conseguirá cobrar ou transmitir conteúdos em grandes volumes.

Agora, se você vai pegar um projeto e vai começar do zero, paciência é o ponto chave (Professor 1).

Então eu tinha que ir até um ponto, então eu ia testando, entendeu? Sem que eu perdesse o respeito e a autoridade. Então, tu tem que achar essa linha. Só que se tu não abrir mão da tua autoridade, tu não conecta (Professor 2).

Com um movimento brusco a gente acaba perdendo (Professor 1).

Elogiar e trazer palavras de afirmação é basilar no processo. Os educandos chegam às aulas carregando experiências diversas, algumas traumáticas, outras nem tanto. Por já terem convivido no ambiente escolar, conhecem diferentes professores e, por vezes, podem ter vivenciado situações de xingamentos ou rigidez na condução das aulas. Dessa forma, é desnecessário que o professor do CRAS adote posturas que façam os educandos se sentirem agredidos. É substancial motivá-los e proporcionar um ambiente acolhedor, onde se sintam bem e seguros.

E aí o elogio, afirmar, palavras de afirmação, cara... teve um menino ali, eu insisto, eu acabo vindo pra essa questão de um município que eu trabalhei, que foi o público mais que eu peguei, assim, como eu te disse, com mais vulnerabilidade social e um público mais carente. E ali tinha um menino que todo mundo dizia assim: Não, esse menino é terrível!". E ele ia sempre. Até a aula de capoeira, que é uma aula que eles gostavam, que conecta, né? Diziam que o menino era complexo. E aí, cara, foi o menino que mais me ajudou. E aí eu trouxe ele pra perto, sabe? Não, vem cá, ele era muito revoltado, passou muitas coisas ruins. E aí eu trouxe ele pra perto e, cara, ele virou meu ajudante. Aprendia. Ele era... daí todo mundo falava, ah, porque ele tal tal... pra mim? É o melhor aluno. O que que tu fez? Tipo, eu só trouxe ele pra perto, entendeu? Eu ouvi ele, eu firmei a identidade dele. Disse que ele era capaz. Eu dei uma atenção a mais pra ele, entendeu? Virou meu ajudante, cara (Professor 2).

Porque o que que acontece, eu sempre falo assim, sempre ensino ao meu filho isso. Filho, se tu vai num restaurante, tu não tem que elogiar só a pessoa que fez a comida. Tu tem que elogiar o garçom que veio te receber, que te levou até na mesa, que tá te

*servindo. Tu tem que elogiar todo mundo que tá aí. Por quê? **Porque isso incentiva a pessoa a fazer sempre melhor** (Coordenadora, grifo nosso).*

E o ponto é isso aí que a gente conversou, é ser amigo deles. Ser um irmão ausente, ser um pai ausente que eles têm, e eu ser o irmão presente, o pai presente (Professor 1).

*E aí tu tem que fazer, tu tem que engajar eles. Se tu não conseguir engajar eles, **isso aí vai acontecer em qualquer lugar, tá?** Eles vão cansar, ainda mais nessa geração midiática e acelerada, né? Imediatista. Então, assim, esse desafio cada vez aumenta mais. Cada vez mais, precisa de mais conexão, mais intervalos, às vezes tu tem recompensas no meio, tu ter desafios, às vezes trazer lanchinho, às vezes o cara tem que abrir a mão, às vezes pagar um lanchinho pra eles, entendeu? Trazer recompensas pros resultados, entendeu? E dar parabéns, nossa, vocês foram muito bem, que incrível, vamos tomar ali um refrigerante, vamos pegar um salgadinho que vocês merecem, essas coisas, tipo, humanizar, né? (Professor 2, grifo nosso).*

Eu costumo dizer o seguinte, que eles têm que querer ir lá. Eles tem que chegar, por exemplo, eu dou aula aqui na terça-feira, eles tem que dizer: “Ah, que bom que hoje a gente vai lá para o projeto que tem aula de percussão”. Não assim: “Ah, não, eu não acredito que hoje tem que ir lá que tem aula de percussão”. Eles tem que querer, tem que gostar (Professor 1).

Quando os estudantes demonstram interesse em participar do projeto e engajamento nas atividades, mostram abertura para o novo. Nesse enquadramento consolidado, cabe ao educador identificar o estágio em que cada aluno se encontra e introduzir novas ideias de forma adequadas.

E oportunizar. É mostrar o que existe, pelo menos. Isso com a música tu faz. Não, gente, eu quero mostrar umas músicas. E eles têm resistência no começo. Mas aí quando eu aceito a música deles, a gente vai sempre negociando, que nem eu te falei. Sempre fazendo essa negociação. Aí eu apresentava a música para eles e eles acabavam amando as músicas depois. Músicas que eles rejeitavam no começo. E eles puxar no... aí a busca deles, antes de entrar até os profissionais da informática, existia uma sala de informática, a busca era sempre funk, aquela realidade deles. E aí começaram a puxar músicas diferentes. Cara, eles estão ouvindo outras músicas lá (Professor 2).

A arte é para todos! Só que, assim, aí precisa de um bom educador, que se doe também para isso, para ele conseguir fazer essas conexões. Porque, senão, a arte vai ficar sempre para aqueles que já nasceram, como se diz, ah, esse aí nasceu com o dom, né? (Supervisor do Projeto Guri).

É mostrar que existe. Além da música, a música faz uma analogia. Porque isso faz com que eles entendam que o mundo também tem coisas que eles não conhecem. Que eles devem experimentar antes de criar um pré-julgamento. E isso é muito legal. Eles vão se empolgando e vão... é o que importa (Professor 2).

Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 16) afirma que,

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda

não existente. A “do-discência” – docência-discência– e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

No Projeto Guri, observa-se situação semelhante no que se refere à criação de conexão com os educandos.

*É, aí, por exemplo, outros educadores na Fundação Casa exploram muito a composição. Porque, assim, os internos, os jovens lá que estão cumprindo as medidas, eles são muito criativos, né? Assim, isso a gente vê. E, às vezes, essa criatividade deles ali, por eles estarem em regime fechado, é mais difícil de soltar isso. Porque eles estão ali só seguindo regras, ordens para todo lado, gente, mão para trás, tal, essa coisa. Hoje até que está bem mais light do que eu estou falando. Já não tem mais tanta rigidez, pelo menos a educação tem ganhado espaço no trabalho da Fundação Casa. Mas mesmo assim, por eles estarem fechados, às vezes é difícil você fazer eles se abrirem, olha, se chegar ali, vamos criar uma música hoje que fale sobre a natureza, por exemplo, qualquer assunto, assim, né? É difícil você chegar ali... Então, o educador aprendeu ao tempo, com o tempo, a construir isso, né? Como estimular a criatividade dos alunos que estão ali em regime fechado. **Quebrar o gelo primeiro, né? Aquelas estratégias humanas, assim...** (Supervisor do Projeto Guri, grifos nossos).*

Dessa forma,

*A maioria se engaja. Vou botar assim, não vamos generalizar, mas vamos botar uns 80% deles se engajam e querem aprender (Professor 1).
Agora, cara, tem a parte muito linda. Cara, quando tu se conecta com eles, é incrível. Eles vem te receber lá no portão. Eles vêm correndo, abraçam. É uma energia incrível. Eles te dão de volta, sabe? É uma energia assim que não tem explicação. Não é algo que a gente consiga verbalizar palpável, né? Mas, assim, é uma energia diferente. Trabalhar com criança, a criança te dá vida (Professor 2).*

Paulo Freire (1987, p. 36) reitera que,

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.

Apesar do autor estar falando de um contexto de luta social, a ideia aplicada é a mesma: trazer os participantes como sujeitos de um processo e não como meros participantes de algo aleatório.

Se não for feito esse processo, “*esquece, não vai. Vai se frustrar*” (Professor 2). Essa frustração não decorre da falta de competência do professor de música, mas da ausência de conexão necessária para que os estudantes participem com interesse e vontade de aprender. Essa vontade não surge espontaneamente: os educandos são seres humanos completos em sua

constituição, no entanto ainda incompletos em seu conhecimento. É preciso que encontrem significado no que realizam, que desenvolvam apreço pelo espaço e pela atividade, e que percebam o professor como alguém com quem se identifiquem, e não apenas como alguém que impõe conteúdo.

4.1.2 “É um lugar que tu tem que ter um olhar humano”

O título desta subseção foi retirado de uma fala do Professor 2, quem enfatiza que, para atuar nesse contexto, é necessário ter um olhar humanizado, ou seja, se importar com os sujeitos e se dedicar de forma comprometida ao trabalho. É importante destacar que “entrar de cabeça no trabalho” não significa “se matar trabalhando”. O professor precisa de descanso, lazer e uma remuneração justa. Ter um olhar humano no trabalho envolve se importar com o que se faz, executar os processos com atenção e dedicação, e não somente cumprir tarefas de qualquer maneira, esquecendo-se até dos nomes dos educandos.

Cara, acima de tudo... eu vou te dizer, acima de tudo, um olhar humano. É um lugar que tu tem que ter um olhar humano. Tu tem que abrir mão, assim, dos teus conceitos, da tua visão de mundo, sabe? Tem que ter um olhar humano. Tem que se importar com o outro. E isso, senão, não vai funcionar (Professor 2).

Nesses projetos, assim, como nós estamos falando, é bem diferente essa parte, né? O aluno está em uma fase de despertar ainda para a música. Ele vai querer ser, ele vai reconhecer ainda, se autoconhecer através do outro, que é a questão da empatia, de convivência, né? Descobrir coisas sobre ele mesmo, que ele só vai conseguir fazer isso se ele conseguir se misturar com as pessoas. Então, o projeto traz muito dessas questões humanas, na prática através da música. E isso em tudo, assim, não é só nos polos. Eu vejo na Fundação Casa, vejo nas escolas também, já é uma conduta, assim, dos professores. É como se fosse um critério que a gente, ao longo dos anos, assim, fomos polindo isso na prática dos educadores. De ter esse olhar mais inclusivo, não só tecnicista musical, assim. Mas ter um olhar mais humano também (Supervisor do Projeto Guri).

E o olhar humano não deve ser somente de professor para estudante; carece ser algo cultivado entre toda a equipe.

E a minha experiência foi ótima. Foi ótima no sentido profissional e pessoal. Muito mais pessoal do que profissional. Muito, de como trabalhar com as crianças, né, com os idosos, com o público em geral. No CRAS era mais humanizado, foi uma experiência maravilhosa. Sempre aprendendo, aprendendo com eles, né (Coordenadora).

Só que eu me senti tão acolhida pelos colegas, pelos profissionais, pelas pessoas que lá passavam, pelas crianças, pelos usuários. Então, na verdade, não era um trabalho e sim, como é que eu vou te dizer, hein, eu não saía de casa pra trabalhar (Coordenadora).

Criança toda hora na sala e... tem um chazinho, eu tô com dor de cabeça, eu quero ir pra casa. Até isso eu sinto a falta (Coordenadora).

Pode-se afirmar que já ocorreram avanços significativos na perspectiva de superação do assistencialismo. As questões relacionadas à humanização estão cada vez mais presentes nesse contexto.

Porque, cara, bater neles no sentido figurado, uma metáfora aqui, já todo mundo faz, entendeu? Criticar, todo mundo já faz. Vai muito além. Eles serem cancelados, todo mundo já cancela eles (Professor 2).

Então, acho que não é por aí. Acho que tu tem que trazer palavras de afirmação, tu tem que trabalhar na identidade deles. Eles já vêm com crise de identidade, eles já vêm com feridas, entendeu? Eles já são rejeitados, já tem bloqueios de rejeição (Professor 2).

Segundo Freire (1987, p. 35),

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

O Projeto Guri também trabalha essas questões junto à assistência social.

Hoje, a assistência social tem a rede de encaminhamentos. A rede de encaminhamentos que é, por exemplo, se tem uma cidade onde está muito prejudicada, muito vulnerável mesmo, aí é feito um trabalho com o CRAS, às vezes, assim, né? Direcionar. Por exemplo, chega pra gente uma criança que tem crises convulsivas e ela não toma nenhum remédio ou a família não tem condições ou a família também não cuida direito porque não sabe. O público bem... como você resolve isso? E a criança está ali na aula junto com as outras. Então, aí, não é o professor. O professor não vai conseguir resolver isso ali na hora. A criança precisa de um médico, precisa de um tratamento, alguma coisa, mas ela não tem condições. Aí a gente tem a área do social aqui no projeto que faz uma intervenção particular com o polo e com a família e ela trabalha esses casos pra garantir os direitos daquela criança, que ela tem direito à saúde também. Só que como ela está ali dentro do projeto, ela vai ser... ela foi vista ali, naquele momento, né? A necessidade dela. As pessoas do projeto têm essa incumbência de se articular com as redes e garantir com que a criança se recupere (Supervisor do Projeto Guri).

4.1.3 Preparo das Aulas e Materiais Usados pelos Educadores

Nos CRAS e em contextos de projetos sociais na região onde ocorreu a pesquisa, a falta de orientação é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores. Diante disso, os professores encontraram e encontram formas de elaborar conteúdos, trazer assuntos interessantes às aulas e fazer com que os educandos se desenvolvam. Cada um encontrou suas maneiras de promover o conhecimento.

Aprimorei muito algumas coisas que davam certo eu segui fazendo, algumas coisas que eu vi que não davam certo eu deixei de lado, fui buscar métodos novos e sempre pensando na educação das crianças (Professor 1).

Tem lugares que vai funcionar de um jeito, tem outros que não vai. Às vezes tu vem com o mesmo, não vai funcionar (Professor 2).

E o que vai dando certo, a gente vai acrescentando. Vai errar, vai acertar, nem sempre vai acertar, muitas vezes vai errar. Pra uns vai errar, pra uns vai dar certo, pra outros vai dar errado, aquele mesmo que pra um deu certo, pro outro vai dar errado, e assim vamos seguindo (Professor 1).

Os métodos que eu te falei são aqueles que, por exemplo, o grupo de percussão, algumas coisas que eu tenho gravadas, algumas coisas que eu pego de vídeos, que eu vou lembrando, e muita coisa que eu tenho na minha cabeça, que eu aprendi lá, lá quando eu comecei, e isso que eu passo para as crianças (Professor 1).

Não, às vezes, até te perguntam. Aconteceu deles te dar, assim, o que tu acha que funcionaria com eles? Vamos dar liberdade para você. Porque eu trago sugestões, né? Mas, geralmente, eles têm, ó, violão. Violão é meio clichê assim. Percussão, um pouco menos. Como eu trabalho com percussão, às vezes, o município vizinho acaba ouvindo, ou vendo uma apresentação, já pega, entende? E a coisa vai indo. Mas, assim, primeiramente, vai indo no que eles pediram. Pediram violão, beleza. Está lá os violões, tem que trabalhar com violão, né? Aí, o que eu pego? Vamos falar de violão, para a gente ter uma ideia, né? Eu vou pegar os quatro elementos ali, tá? Digitação da mão direita, digitação da mão esquerda, ritmos e batidas e acordes, né? Então, assim, são elementos que tu vai estudar com qualquer gênero musical. E qualquer nível musical. E aí, vai adaptar isso à realidade deles. Aí tu vai sondar, tu vai testar uma coisa, testar outra, sempre colocando esses elementos vão estar presentes, mas sempre direcionados ao repertório. Nunca entro com exercício. O exercício em si, ele vai estar dentro de um repertório. Entendeu? Tipo, se eu quero passar um solo, eu já vou passar um solo que eu consiga trabalhar digitação da mão, partindo dessa ideia. Então, tem que ter esse olhar meio técnico, vamos dizer (Professor 2).

Eu tenho algumas gravações de alguns grupos de percussão que eu sigo muito, que é o Olodum, tem alguns outros grupos de percussão também. Inclusive, nesse meu último ano aqui de trabalho, eu capto muito de, por exemplo, de sons antigos. Até tu vai lembrar, eu acho que teve uma, aquela época forte do grupo Tradição, do Michel Teló ainda, que teve a escola de samba do grupo Tradição. Tem essa pegada do grupo Tradição, que é da escola de samba do grupo Tradição, em que eu faço toda uma sequência de ritmos populares, e lá no final a gente cai no samba. São coisas que eu pego assim no ar, ou eu vou lembrando, volto lá, gravo no meu celular, escuto em casa, vou tocando, vou tocando, até eu conseguir chegar lá e transmitir aquilo para as crianças. Então é um processo em que alguma coisa eu tenho gravado, alguma coisa está gravada só na minha cabeça, e algumas coisas vão vindo, alguns flashes antigos, e eu vou procurando vídeos, vou procurando áudios, e vou acrescentando sempre nas minhas aulas (Professor 1).

Eu particularmente acho que hoje está mais fácil das crianças aprenderem. Porque o professor consegue muitos métodos hoje para explicar. Por exemplo, eu vou explicar uma linha de uma música para as minhas crianças, que é o que eu faço. Uma linha com 10, 12 notas, eu corto a linha em três partes para explicar a primeira, depois a segunda e depois a terceira. Para depois no final a gente tentar juntar tudo. Então é a mesma coisa no ritmo. Eu passo em um ritmo ali que tem cinco batidas diferentes, principalmente acentuação. Eu tenho que começar por partes. Às vezes para tocar um ritmo num grupo de percussão de crianças que está iniciando, eu vou demorar quase um mês. Às vezes demoro menos, às vezes demoro mais (Professor 1). É, eu faço uma roda em si, porque aqui eu trabalho com 26 crianças. Eu faço uma espécie de meia-lua, meia-lua, e eu fico de um lado, aí todo mundo enxerga todo mundo, quando a gente vai fazer uma espécie de ensaio pra apresentação, aí eu fico de pé, que é onde eu vou ficar, até pra eles terem uma referência, né. Eu fico de pé e todo mundo enxerga todo mundo (Professor 1).

Eu não posso deixar eles muito à vontade que senão vira bagunça, vira festa, aí cada um vai querer tocar uma coisa e enfim a gente não consegue produzir. Mas sim, eu

deixo eles à vontade pra eles tocarem moderadamente, sem estragar o instrumento, e sempre que eles trazem alguma coisa a gente tenta agregar (Professor 1).

A prática de repertório deve estar presente, pois, por meio dela, oportuniza-se o aprendizado dos elementos técnicos através das músicas.

Parte do objetivo que a gente falou, né? A gente falou antes. E aí a gente usa alguns elementos, como a gente falou antes também. Eu dei o exemplo do violão, né? Tu vai usar elementos. Os elementos vão estar lá. É isso que as pessoas querem entender. Às vezes eu não posso. Não está usando de uma maneira técnica. Às vezes não está escrito lá. Ah, elemento tal, né? Vamos dizer, os parâmetros sonoros, né? Vão estar lá. A gente não vai dizer, ó, vamos aprender os parâmetros sonoros, vamos escrever, pega o... Não, eles não vão estar dessa forma. Mas eles vão estar na música. Entende? O ritmo vai estar lá na música. Ah, o ritmo do baião, eu vou escrever numa partitura como que ele funciona. É no contatempo aqui e tal. Não, tu não vai escrever. Tu vai tocar o ritmo (Professor 2).

O trabalho com arranjos também foi mencionado como uma estratégia para tornar as músicas trabalhadas mais interessantes e, possivelmente, facilitar o processo de aprendizagem.

Esse olhar dela é como um todo. Essa é a metodologia, e aí eu tento aplicar isso como uma questão técnica. Mas, como eu te falei, a técnica vai variar do grupo. E a técnica não ensina o conteúdo, né? Então, eu já fujo dessa questão conteudista. Eu vou pro repertório, como eu te disse. E o repertório vai depender do lugar. E como eu vou tocar, o arranjo que eu vou usar vai depender do lugar. O arranjo eu torno ele mais sofisticado, mais difícil ou mais fácil, conforme a demanda. Às vezes tu consegue construir coisas simples e boas de ouvir, vamos dizer assim. Nesse sentido. O arranjo, cara, o arranjo é... quando a gente aprende a lidar com o arranjo, tu torna coisas muito bonitas e simples. Porque a maior parte do público é leigo, né? E é tu saber combinar os instrumentos, os elementos. Às vezes coisas muito simples, né? Tipo lá, uma vez que, ah, a gente quer um parabéns por causa do município. Vou te dar um exemplo, né? Aí, ao invés de ficar naquela batida incessante, ou eles ficam naquela chalangona, né? Fica assim, a música inteira, sem uma virada. Ao invés disso, tipo, parabéns, parabéns, um, dois, três, um, dois, três, sabe? Essas coisas simples, não fica tudo embolando. Pergunta, resposta. O silêncio faz parte da música. Assim, que a pessoa consiga ouvir e às vezes tu torna tão sofisticado, talvez o ouvinte não vai alcançar, né? E eles nem vai ter tempo pra isso, né? É sobre isso aqui, mas enfim. Tem isso também, né? (Professor 2).

Dá certo com o teu grupo que tu está trabalhando, mas não vai dar certo com o meu. Eu vou ter que sair por uma outra tangente, por um outro lado, para ver o que eu consigo organizar. Então a forma do copiar, para alguns vai dar certo, para alguns não vai dar (Professor 1).

Segundo o Professor 1, é importante “deixar um aprender com o outro”. Porém, é sempre importante a mediação do professor para que as crianças se sintam seguras quando forem mostrar aos colegas.

Ah, tem um que tava tocando bem, eu vou pedir pra ele ir mostrar como é que ele tava fazendo pra criança também. Muitas vezes dá certo, outras vezes também não dá, porque, enfim, são crianças, né, de repente eles não tem tanta paciência, aí eu vou lá

e conduzo eles, tento reconduzir para tudo se encaminhar e entrar no trilho de novo (Professor 1).

Em contrapartida, apresenta-se a experiência do Projeto Guri. Os materiais do projeto foram desenvolvidos ao longo dos anos com ajuda dos professores. Não são de uso obrigatório, mas colaboram muito com os educadores no processo.

Então, aí a gente tem métodos que foram feitos aí ao longo dos anos. [...] Assim, teve uma época que o Guri investiu nisso de fazer suplementos que é pra complementar as aulas dos educadores. Em vez de dar um método, ele criou esses materiais cheios de atividades em que o educador pudesse vivenciar com as turmas pra atingir o determinado resultado. E aí, através desses suplementos, por exemplo, foi uma forma de capacitar os educadores na parte de educação musical. O que que acontecia, né? A gente contratou especialistas de instrumentos. Vamos supor, a pessoa se formou aqui no conservatório de Tatuí, fez uma faculdade ali de violão, né? O cara toca tudo ali, ele é muito bom, mas ele chegou na sala de aula e ele só sabe falar de violão ali. E o Guri tem também esse engajamento com a educação musical, assim, de desenvolver atividades lúdicas, tem atividades, por exemplo, a gente pega um educador, o Dalcroze, por exemplo, que traz muito a questão do voz e movimento. O educador aprender as questões teóricas no corpo, primeiro, vivenciar, experimentar a dança em si. E aí, esses professores que ficaram a vida inteira só estudando o Bona ali, né? Que vem dessas tradições, daquela teoria mais tradicional, que se tinha antes, eles não conseguiam atender de forma lúdica, assim, e atrativa essa questão da educação musical dos alunos. Então, o Guri começou a trazer vários materiais nesse sentido de uma forma em que os educadores, ao experimentar, eles acabassem também refletindo sobre o uso deles e, assim, conseguisse aprender os conceitos da educação musical. Então, foi uma fase muito rica, assim, que eu vi dentro do projeto, em que o pessoal evoluiu muito, didaticamente, por conta de ter esses materiais. E aí, eles fizeram aquela desconstrução. Assim, bom, no conservatório a gente aprendeu sempre do mesmo jeito e aqui a gente vê que pode ser diferente. Que existem outras formas de se pensar no ensino musical. Então, tem essa ligação também, além das capacitações, o que se fala, esses materiais também contribuíram muito pra isso. Aí, hoje, o nosso educador, por exemplo, tem um educador de violão que ele dá aula numa escola, por exemplo, se ele só soubesse dar aula de violão, ele, por exemplo, não conseguiria fazer um mínimo de atividade nessa escola, porque lá não é aula de violão, lá é aula de práticas musicais na escola. Então, tem um ou dois violões que ele pode usar eventualmente, mas tem instrumentos de percussão também, ele pode trabalhar o canto. Ensinar o grupo a cantar uma música, fazer atividade corporal. Então, se ele só tivesse ficado nessa vertente do ensino do violão em si. Da técnica, seria uma função a menos que ele saberia fazer hoje (Supervisor do Projeto Guri).

A composição também pode ser uma maneira interessante de desenvolvimento. Consoante o depoimento do Professor 2, os educandos puderam expressar suas dores e sonhos.

*Mas sim, teve composição lá. Como que a gente criou lá? Imagina, quatro anos de trabalho. Tem muita coisa que rola em quatro anos, né? Aí chegou o momento, assim, vamos trabalhar a composição. Aí eu comecei a fazer pergunta pra eles. Do tipo, o que você gostaria que mudasse na tua vida? **Só que, claro, é que nem eu te falei, pra te ter esse acesso tem que ter muito tempo, tá? Pra eles abrirem o coração, não é assim.** Aí, quando um falou, os outros estiveram falando, né? Aí, tipo assim, o que que, eu não lembro a pergunta exatamente como eu fiz, mas um respondeu assim, eu queria que meu pai parasse de beber. Aí, quando um falou isso, o outro falou, eu queria que minha mãe não me batesse. Eu queria que não sei o quê. E eles foram*

falando. Aí, outra criança, eu queria que a minha mãe não... Ela não falou do jeito dela, mas que a minha mãe não ficasse na praça, algo assim. E eles foram abrindo o coração, cara. Daí, a gente foi só apontando. Cara, foi forte! A gente só foi apontando. O que vinha, largava num papel do nada. Pra depois tentar formar uma letra em cima daquilo, entendeu? E eles ajudaram. Cara, eles entraram assim, ó. Eles se conectaram naquele projeto de uma forma. E foi bem quando acabou o mandato lá e cancelaram, terminaram o projeto. Só que daí eu trouxe o professor do Capoeira junto. E aí, ele tava junto na ideia. Eu queria botar os berimbau junto, sabe? Era um rap meio misturado com, assim, com ritmos brasileiros (Professor 2, grifos nossos).

O Projeto Guri traz métodos que trabalham a composição como maneira de interação e engajamento nas aulas.

Então, de violão tem dois. Tem o que foi feito pelo Breno, que é pra turmas mais intermediária mais avançada, e tem o que foi feito pelo nosso coordenador atual, que é o Wanderson, que ele fez pra turma iniciante. E esse é bem interessante, que ele trouxe a composição pra dentro da sala de aula. Justamente pra turmas iniciantes, assim. Que é uma fase que o Guri trouxe um projeto pra gente, chamava Processos Criativos. Que era pra... Ao invés de você ficar trabalhando só com músicas prontas, arranjos prontos, os próprios alunos, desde a iniciação instrumental e musical, já comessem a ser estimulados a compor, criar suas próprias músicas. E daí, desse projeto, saiu esse livro. Bom, a gente avaliou os nossos educadores, passou a formação inteira deles só tocando obras já escritas por grandes mestres da composição. Música clássica, música erudita. E aí você pedia pra eles fazerem uma composição com a turma, e ele ficava... Bom, como é que eu vou fazer isso? Nunca compus, meu trabalho aqui é tocar, não sei compor. E aí, através desse livro, a gente criou um norte pro educador ter um ponto de partida. Exploração de sons, primeiro, em vez de começar pela técnica metodológica que os livros de violão têm, comece aqui tocando com o dedo... o livro traz, primeiro, pra você explorar a música, a musicalidade, explorar o instrumento. Então você explora os efeitos, primeiro, conhece o instrumento, vai tirando o som dele da maneira que você conhece, e depois, aos poucos, ele vai lapidando. Agora, toque esse som... no final do livro, o aluno está tocando com o instrumento como ele deve ser tocado, tudo certinho, com leitura, só que, porém, a experiência dele não foi essa de só seguir regras do método, ou ordens, foi estimulado a criar. Então, as músicas que ele toca no final são músicas que ele mesmo compôs através do que ele vivenciou na aula, e músicas que foram construídas com o grupo. Então, isso é uma excelente ferramenta. Porque, por exemplo, você abrir a caixinha da criatividade das pessoas, às vezes é muito difícil, como eu estava falando no começo. E o livro, ele faz isso, porque ele dá essa condição ao educador. Então, ele guia as atividades e fala, ó, agora vamos fazer uma paisagem sonora. Tem tudo escrito ali, e você tem brechas para adaptar também, você não precisa seguir exatamente o que está ali. Se de repente, não, esse ponto aqui não dá para fazer na minha aula, então eu vou mudar, você consegue fazer isso no livro. Então, é um material, acho que, muito rico e vivo até hoje, assim, porque ele estimula o próprio educador a quebrar esse preconceito de que ele não pode compor, porque ele não é um compositor, ou porque ele não vivenciou isso na formação dele. E, ao mesmo tempo, ele quebra esse preconceito de que o aluno dele, por ser iniciante, não pode compor também, porque primeiro o aluno tem que aprender a tocar as notas para depois começar a compor. Então, o livro faz essa inversão: Não, componha primeiro durante a sua aprendizagem do instrumento. Vai compondo conforme você vai adquirindo a sua habilidade, desde cedo. O aluno desde cedo começa a ser estimulado (Supervisor do Projeto Guri).

Encontrar formas e soluções para enfrentar os desafios das aulas é uma competência que o professor desenvolve enquanto educador de projeto social. Os relatos apresentados aqui nessa

seção são um exemplo disso. Em projetos estruturados, como o Guri, torna-se mais fácil esse processo. Entretanto, em CRAS, os professores vão se aprimorando da maneira que lhes é possíveis, usando sua experiência como base.

*Como eu te falei, como a gente conversou a questão da subjetividade, não só do grupo, mas às vezes do sujeito. Então, assim, não tem como trabalhar um método específico, tu vai engessar. Vai de encontro a tudo que a gente conversou até agora, se a gente usar um método específico. Não, é esse método. Vou chegar aí com esse método e vou aplicar e fazer ele funcionar. **Esse método vai ter que ser moldado. Entendeu?** Eu trabalho com princípios, vou usar esse termo, vai ficar mais fácil de entender, e não método (Professor 2).*

4.1.4 Educandos: Capital Cultural

É preciso valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos. Freire (1996, p. 63) disserta que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Algumas coisas, sim. Algumas coisas, em específico, eu costumo usar deles porque eu trabalho muito com crianças, principalmente de bairro, em projetos sociais. A gente precisa escutar o que eles falam, às vezes dar uma dica, às vezes se fazer de surdo, de desentendido e deixar as coisas fluírem (Professor 1).

Porque,

Eles absorvem tudo, né? As coisas boas e as coisas ruins também. E cabe a nós guiar eles no que é o certo, no que é errado, porque também somos falhos. A gente também é humano, mas a gente tenta sempre guiar eles pelo melhor caminho (Professor 1).

Um aspecto importante observado na entrevista com o Educando 1, com idade entre sete e nove anos, foi sua espontaneidade ao responder à pergunta sobre o que mais gostava nas oficinas: “do lanche”. Essa resposta, à primeira vista, pode ser interpretada de maneira preconceituosa por pessoas sem conhecimento do contexto. No entanto, compreende-se que, para que os estudantes aprendam, é fundamental que estejam bem alimentados. Além disso, o oferecimento do lanche constitui também uma forma de atrair os educandos para as oficinas e estimular sua participação.

Muitas vezes, pela falta de significado percebido nas atividades, influenciada pelo “capital cultural” (Bourdieu, 2007) de cada indivíduo, os educandos podem não se sentir diretamente motivados a participar das oficinas, especialmente daquelas que exigem esforço,

seja para acordar cedo, seja para desenvolver uma técnica. Nesse quadro, o lanche atua como uma ferramenta de incentivo, ademais de representar uma oportunidade de acesso a alimentos que, em muitas situações, os participantes não teriam condições de adquirir ou experimentar.

A gente sempre procurou ofertar um lanche diferente da escola. Porque nem todos têm oportunidade de ter um lanche como a gente oferta. E não são todos os municípios que ofertam um lanche como o município de São Valentim (Assistente Social).

Sim. Era um pouco melhor (Educando 3).

Gosto. Geralmente é bom (Educando 2).

Tem que se tornar, não só a aula técnica de música, tem que ter um outro atrativo em todas as oficinas pra poder trazer eles (Assistente Social).

Para o ensino da música, assim como de qualquer outra área do conhecimento, é necessário que os pais incentivem e apoiem seus filhos, fortalecendo neles a resiliência necessária ao processo de aprendizagem.

Por exemplo, quanto mais a família incentivar em casa, pra nós é melhor, né? Incentivar, estudar não só estudar música, mas enfim estudar o português, a matemática (Professor 1).

Quanto mais eles incentivarem em casa é melhor. Mas tem todo aquele problema em que os pais saem pra trabalhar e de repente vêem os filhos só de noite. Os filhos querem brincar, mas os pais estão cansados (Professor 1).

Nesse rumo, consoante a questão do Capital Cultural (Bourdieu, 2007), separamos algumas falas para esboçar de onde vem os educandos que participam das atividades e sua cultura adquirida.

O pai faz lenha e é guarda lá em Vista Alegre. A mãe trabalhava em um frigorífico, quando eu era bebezinho. Agora não trabalha mais, porque eu fiz ela perder (Educando 1).

O pai trabalha na madeireira, dirige o caminhão e a mãe trabalha de faxineira aqui na cidade (Educando 2).

Moro no interior, nós moramos mais perto do rio. Tem as vezes que eu vou lá no rio, tem as vezes que eu tomo banho de rio. Tem um lugar lá que nós ajeitamos lá pra ir assar carne. Quando tem alguém do aniversário, alguma coisa, nós vamos lá assar carne. E lá no rio, ficamos lá o dia inteiro. É bom de morar lá, dá pra lidar com criação (Educando 3).

Moro no interior. Tu passa só uma ponte ali, daí tu já chega na minha casa aqui. Tem uma que vai aqui para a nossa vizinha (Educando 1).

Percebe-se que os participantes são filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade. O incentivo a participação e as influências musicais são notadas nas falas dos educandos.

Eu sempre gostei de vir pra fazer, aprender. Daí a mãe incentivava eu pra vir e daí eu vim. Eu só faltava quando eu estava doente, eu não conseguia vir mesmo. Daí eu faltava, senão, não (Educando 3).

A mãe canta. E o pai... o pai e a mãe, uma vez, na igreja, tinham professor de violão. Até hoje ele toca um pouco (Educando 2).

Sim, quando a mãe tá em casa. Pra limpar a casa também. Ela ouve mais as que ela sabe cantar: Prisioneiro, Filho, Alma Cansada, O Valor de uma Alma, A Minha Vida é do Mestre, Escudo e mais que eu não me lembro (Educando 2).

Eu gosto, eu gosto que eu tenha baixado Eu sou do Sul. Umas gaúchas que daí o pai bota e fica escutando. O pai quase não escuta música, mas a mãe escuta. Música mais antiga, tipo aí (Educando 3).

Na perspectiva de Machado (2018, p. 72), “difícilmente gostamos daquilo que não conhecemos”. Dessa forma,

[...] as crianças e os adolescentes aprendem a gostar daquilo que mostramos a eles no dia a dia, seja através de conversas, de aulas específicas, de programa de rádio e TV ou CDs que ouvimos na companhia deles e até mesmo de comentários que fazemos quando achamos que eles não estão prestando atenção (lembre-se de que, conforme sugeriu Small (1998), eles são como esponjinhas que sugam informações, através de ouvidos e mentes superatentos!). Tudo isso, além das experiências musicais vividas dentro e fora de casa, terá um papel fundamental na formação do gosto musical futuro de seu filho ou aluno (Ilari, 2009, p. 59).

Assim, reforça-se a importância do papel de educadores e familiares na mediação das experiências musicais, uma vez que suas escolhas e atitudes influenciam diretamente na formação estética e sensível das crianças e adolescentes.

4.1.5 Atividades Bem Aceitas pelos Participantes de Projetos Sociais

O que a mídia mostra se torna frequente nas respostas dos educandos. A música “Do fundo da grota”, do artista da música gaúcha Baitaca, aparece bastante nas falas como uma música boa para aprender. Apareceu nas entrevistas músicas que já foram trabalhadas nas aulas do CRAS pelo pesquisador.

Que nós tocava música Bela Tchau, Brilha, Brilha, Estrelinha e Bate o sino (Educando 1).

O Asa Branca, nós já tocamos uma vez. O primeiro Choro, o Brilha, Brilha Estrelinha, o Meu Lanchinho, Will You Rock You. O Fundo da Grota também e Querência Amada (Educando 2).

Brilha, Brilha, Estrelinha que eu achei mais fácil pra mim. E agora, agora que eu to no quarto ano eu achei o Will You Rock You (Educando 1).

A que eu mais gostei foi O Will You Rock You, O Asa Branca também. E o que eu achei um pouquinho chato quando eu aprendi foi o Chorinho. Achei meio chata, porque o professor não acompanhou na primeira vez ele. Depois quando o professor acompanhou, sim (Educando 2).

Eu gostava bastante daquela Ode A Alegria (Educando 3).

O professor ensinava a nós como fazia as notas, como tinha que ir... Quando a gente não sabia, ele vinha, ajudava a nós fazer. E daí ele mandava a nós ficar tocando. Daí depois, mais ele ia tentando dar as músicas pra nós e tentando fazendo só nos dedos que nem o professor fazia (Educando 3).

A Querência Amada. Daí tem, agora deixa eu ver. Asa Branca também. O Bate o Sino que a gente tocava (Educando 3).

Acredita-se que o CRAS serve como uma espécie de portal, ou seja, abre os horizontes para a música. Essa perspectiva é expressa na fala da Coordenadora:

Eu acho que o CRAS é um pontapé inicial, é um portal, porque ali ele vai se descobrir. Ou ele vai amar a música, ou ele vai ter aquele gosto pela música, mas não é isso que ele vai querer seguir, mas ele teve essa descoberta com a música. E se não tivesse o CRAS, ele ia descobrir como? Quem sabe de outras formas? E que bom que as crianças têm acesso e conseguem participar. Porque tem esse pontapé inicial (Coordenadora).

o CRAS mostra-se não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente de despertar, onde a música se torna caminho para que crianças e adolescentes descubram potencialidades, interesses e novas formas de se expressar no mundo.

4.1.6 A Ideia dos Vídeos para a Comunicação com as Famílias

Comunicar-se com as famílias, às vezes, pode passar despercebido por parte dos educadores e gestores. A grande demanda de trabalho e a atenção que é necessária dar aos educandos fazem com que o diálogo entre o CRAS e as famílias dos participantes fique um pouco de lado. Os pais e responsáveis têm curiosidade em saber o que seus filhos estão aprendendo, tanto na escola, como em qualquer outra atividade. Dificilmente os educandos falam em casa o que estão aprendendo, não é um diálogo fácil de ter.

Hoje em dia, com o advento das tecnologias e a facilidade que há para gravar vídeos e fazer fotos com o celular, essa é uma maneira muito fácil e acessível de manter o contato com os familiares diretamente de dentro da sala de aula. Nesse viés, surgiu a sugestão enfática por parte dos gestores entrevistados da necessidade de fazer materiais midiáticos e mandar nos grupos de Whatsapp das oficinas.

Porque a gente já tem um grupo do Whatsapp, tipo assim, eu te digo isso porque eles nos cobram. Então, seria importante, porque eles ficam na expectativa de saber, tá, mas o que eles estão fazendo lá? Estão indo a semana inteira. O lanche, eles falam que é bom mas da aula... os pais gostariam de saber como está sendo a aula. E nem todas as crianças falam, né (Assistente Social).

É muito importante, e sabe que eu gostava disso. Eu achava prazeroso porque o que que acontece, eu saía daquela parte burocrática lá, de papel. Fugia lá, fazia os vídeos escondidinho, eu tirava foto. Até pra ver como tava acontecendo a aula, como eles estavam se portando, se eles estavam gostando. E até pra passar pros pais. Porque eles não estavam lá só de número. Eles estavam aprendendo. Eles estavam lanchando,

fazendo lanche. Eles estavam se divertindo, se respeitando, aprendendo. Eu sempre gostei de fazer essa parte, eu achava muito importante (Coordenadora).

Tipo, porque... eu gostaria de saber o que que o meu filho tá fazendo na aula de música. O que que ele tá aprendendo? Porque eu não posso estar lá, né? E eu achava bem importante isso. Porque daí o que que acontece? As famílias, elas viram o vídeo, as fotos, elas iam lá comentar. Né? Tipo, elas participavam daquilo que o filho tava aprendendo, que tava acontecendo. Então, não era só pro filho, era pra família também. Né? O laço familiar (Coordenadora).

E eles adoravam também. Demonstrar que eles estavam aprendendo, demonstrar que eles eram capazes. Mas ele tá tentando, ele tá se esforçando, ele tá com dor no dedinho, mas ele tá firme (Coordenadora).

A proposta apresentada não consiste em registrar integralmente as aulas, contudo em realizar registros pontuais do progresso dos educandos, breves gravações durante as atividades ou quando apresentarem uma música concluída. Esse tipo de acompanhamento viabiliza que as famílias acompanhem mais de perto o desenvolvimento dos estudantes, dispendo de subsídios para incentivar sua permanência nos projetos e apoiá-los nos momentos de dificuldade.

4.1.7 O Trabalho da Gestão

O trabalho dos gestores é fundamental para que as aulas de música no espaço do CRAS aconteçam. Ter uma equipe proativa facilita muito o processo. Zelar para que tudo funcione é fundamental nesse processo. Abaixo, seguem algumas respostas de como a equipe da gestão do CRAS precisa trabalhar para que tudo aconteça. Além do trabalho burocrático, nota-se também a questão do trabalho humanizado e próximo do público.

Mas a administração te ajuda bastante, cara. Quando tem uma equipe boa na administração do CRAS. Às vezes até é a equipe que traz as verbas. Tem que ter uma equipe boa, ser uma equipe proativa e que não tenha tantos preconceitos. Ou pelo menos consiga lidar com isso, né? (Professor 2).

Vocês que estão de fora, por exemplo, na oficina, vocês não sabem o que acontece nos bastidores muitas vezes, o que é necessário para a gente desenvolver as coisas, né? A preocupação que a gente tem de todo um jogo que tem que ter, toda uma documentação também (Assistente Social).

Controlar notas, horários. Horário e o ponto, né. Dos funcionários, dos professores. Questão do lanche, organizar lanche, organizar transporte, organizar horários, organizar eventos, apresentações de final de ano, apresentação em outros eventos também. De datas comemorativas, transporte, levar para a escola, levar para o CRAS, tirar do CRAS, levar para a escola, se cada um chegou em casa. Eu sempre fui muito de me cobrar nessa questão. De ir lá no grupo ou chamar o pai. Fulano chegou em casa, tá tudo bem? Por que que o fulano não veio para a aula hoje? Tá tudo bem? Tá acontecendo alguma coisa? Sempre fui muito disso (Coordenadora).

Eu acho que tudo a gente tem que ter uma responsabilidade nos gastos. A gente nunca teve problema com prestação de contas. Porque tudo é dinheiro público, então, a gente tem todo um ordenamento, toda uma questão, né? Mas, graças a Deus, a gestão sempre tem dado apoio para o desenvolvimento das atividades (Assistente Social).

Ah, o fulano não veio na aula hoje porque aconteceu alguma coisa. Ele não gostou de alguma coisa? Ou... ah, ele não vai vir para a aula porque adoeceu. O que que tá

acontecendo? Alguma coisa que ele não gostou, que ele se desmotivou. Acho que vocês nem sabiam, mas eu sempre fiz. Dias de chuva que o transporte às vezes atrasava, aí os pais ligavam. Onde é que estão? Que não chegaram ainda. Aí depois ligava de volta. Ah, o fulano chegou, tá tudo bem, tudo certo. Tipo, pra tranquilizar os pais também, né? Porque tu tá deixando os teus filhos. Tudo pra mim, que eles ligavam (Coordenadora).

Acho que a gente tem um bom espaço e a questão, assim... Os materiais, a mobília para receber as pessoas, para atender, a questão dos instrumentos, né? Claro, sempre podemos melhorar, mas devagarinho a gente vai vendo (Assistente Social).

O diálogo entre os membros da equipe também foi destacado nas falas da Coordenadora. Ela o considera um elemento essencial para o bom funcionamento das atividades, possibilitando a realização de diagnósticos sobre aspectos que podem ser aprimorados e a resolução dos problemas que surgem no cotidiano de trabalho.

Pra ti ter aula, tu tem que ter o teu... eu sempre falo colega de trabalho, porque eu nunca sou... sendo coordenadora superior a ninguém. Eu sempre falo que a gente anda na mesma linha e na mesma direção. Eu acho que, eu sempre tentei manter os meus colegas junto comigo, sempre incentivando. Acho que tu deve ter percebido isso. Tipo, o modo de trabalhar, enfim. Incentivando o professor, incentivando as crianças. Tendo condições de ter aula, né. Ah, o fulano não tem transporte, vamos dar jeito. Ah, vamos fazer... vamos, vamos dar jeito. Hoje vamos fazer uma aula diferente, vamos fazer só com violão. Vamos, vamos fazer Professor, o que que você precisa? eu preciso disso, disso. Vamos dar um jeito. Se não dá, vamos tentar de outra forma. Eu acho que... a gente sempre tenta dar os pulos, que eu digo. Tentar se organizar da melhor forma possível. E manter esse vínculo entre equipe, trabalho em equipe (Coordenadora).

Eu acho que... de a gente sentar, se reunir, conversar, trocar ideia. Um simples café e trocar uma ideia. Como é que foi, como é que não foi. Professor, como é que está o aluno? Como é que não estava? Como é que você se comportou? Como é que foi a aula? Eu acho que é bem importante isso, essa troca de ideias, troca de informação (Coordenadora).

E é como eu sempre dizia tipo, a gente não pode só dar o peixe, a gente tem que ensinar a pescar. Senão, tu torna o assistencialismo. Muitas pessoas adoram isso, mas muitas não querem só isso. Elas querem, que nem tu falou. O abraço, o acolhimento. Elas querem aprender. Elas querem levar o conhecimento pra casa, repassar pros filhos, pros familiares. Então, acho que essa parte é bem bacana (Coordenadora).

A expressão acima é comumente utilizada para criticar a assistência social e desacreditar e desestimular o combate as vulnerabilidades. Todavia, em uma análise simples, a questão de “não dar o peixe mas ensinar a pescar” é o que a política de assistência social prima por fazer. O que talvez não é visível a partir de um olhar raso nessas situações, é que modificar uma realidade requer que os sujeitos consigam enxergar o significado de tais ações.

4.1.8 Apresentações

Em projetos sociais, as apresentações sempre ocorrem, tanto como forma de demonstrar à administração o trabalho realizado, quanto como parte basilar do processo de desenvolvimento e aprendizado dos educandos, visto que a prática de se apresentar é considerada um elemento vital no percurso formativo. Portanto, o educador precisa incorporar essa perspectiva ao seu planejamento, trabalhando o repertório desde o início e inserindo gradualmente os elementos musicais por meio das próprias músicas.

Só que tu já tem que ir pensando nisso. Então a gente acabava já estruturando algumas coisas ao mesmo tempo que ensinava, criava algum repertório mesmo de iniciante. Porque isso é uma demanda que todos vão ter, tá? De apresentações, assim. Pelo menos a maioria. Aí, por exemplo, tu começou lá, tu já vai direcionando, tipo com o Ode to Joy, né? Uma Asa Branca, pra ti já tem alguma coisa (Professor 2). É uma das coisas, porque a expectativa da família é que tenham esse encontro, quando a gente pode fazer, pelo menos uma ou duas vezes por ano, é porque eles ficam naquela ansiedade de ver o que as crianças estão fazendo (Assistente Social). Se não tem apresentação, o aluno também se sente desmotivado. O nosso produto, que é a arte, a música, o resultado sempre vai ser mostrar pra população o que você está fazendo. Não existe, assim, a pessoa ir lá fazer um curso de música e ela não tocar pra ninguém aquilo, mesmo que as outras pessoas não vejam. Mesmo que na apresentação não vai ninguém assistir, mas geralmente, você prepara algo pra mostrar pra alguém aquilo. Se não for isso, filme, posta lá na internet, alguém vai ver isso. Então, isso é um ponto de motivação dos alunos. Por que eu tenho que vir estudar? Porque no final vai ter uma apresentação pro seu pai, pra sua mãe, pra família, amigos, né? Ou, às vezes, tem uma transmissão também. As vezes a gente escolhe uns grupos que estão mais, assim, se destacando, né? E coloca eles numa... Contrata uma equipe pra transmitir uma apresentação nesse grupo. Aí vai pro mundo inteiro, né? Vai pra internet, no canal da instituição (Supervisor do Projeto Guri).

Segundo as respostas trazidas por alguns dos participantes, as apresentações são muito importantes, tanto para mostrar para a comunidade o que vem sendo desenvolvido, quanto para os estudantes se desafiarem e mostrarem sua importância e valor. Isso fortalece ainda mais o sentimento de pertencimento dos estudantes, é um ponto muito forte de motivação a estudar sempre mais. No Projeto Guri, a apresentação é uma etapa que o educador vai ter que vencer em determinado tempo.

Tem, de certa forma, sim, né? Porque tem o calendário, por exemplo. A partir do momento que você tem um calendário a ser seguido, isso já é uma pressão. Se a pessoa não fizer lá, ele vai ter que justificar por que ele não fez. É, então, mas, por exemplo, tem um professor ali que ele foi contratado, né? Aí você fala pra ele, ó, então vai ter uma apresentação assim, você vai ter que fazer isso, isso, tal, tal, né? Aí, chega lá no dia e ele não fez. Ah, não fiz. Ah, por quê, né? Ah, não consegui, deu problema aqui. Não, tudo bem, mas, é, então vamos, vai ter um próximo ciclo, né? Aí ele faz de novo, ah, não fiz. Por quê? Ah, porque não deu certo, aconteceu isso, isso, isso. Então, isso já vai entrando também numa, numa avaliação, entre aspas, negativa

na forma de atuar dele, entendeu? Então, aí ele começa a ficar sendo avaliado institucionalmente, por exemplo (Supervisor do Projeto Guri).

Nesse ínterim, as apresentações não cumprem somente uma função pedagógica, porém também institucional, dado que servem como parâmetro de acompanhamento e avaliação do trabalho dos educadores. Outrossim, propiciam a integração e o reconhecimento dos estudantes, configuram-se como parte do processo de gestão e monitoramento das práticas educativas no projeto.

4.2 ELEMENTOS ASSISTENCIALISTAS E DEMAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO CONTEXTO DOS PROJETOS SOCIAIS

Nesse subtítulo, discorre-se sobre os elementos assistencialistas e as dificuldades que são enfrentadas e, muitas vezes, atrapalham o processo educativo no contexto estudado. As respostas mostram muitos desafios a serem superados e questões que, normalmente, atrapalham o processo educativo.

4.2.1 O Assistencialismo Ainda não Superado

Observa-se um avanço significativo na direção da superação do assistencialismo. Esse fenômeno, caracterizado pela compensação das desigualdades, resulta de uma sociedade que, historicamente, ignorava ou ainda ignora as questões humanas. O assistencialismo era visto como uma forma de aliviar o peso da consciência diante da exploração da classe trabalhadora, mantendo os sujeitos na mesma situação, sem perspectivas de melhoria.

A indignação pela injustiça instaurada no Brasil foi o embrião da Assistência Social a qual se desenvolveu em entidades de caridade e religiosas sem vínculo com o Estado. O Estado, por sua vez, se esquivou o quanto pode da responsabilidade de proteção social de seu povo. Este percurso explica o enraizado paralelo entre o assistencialismo e a Assistência Social. Entender que o assistencialismo é antecessor a Assistência Social enquanto política pública é essencial, e entender a Assistência Social como assistencialismo é um retrocesso (Silva, 2020, p. 30).

No entanto, o assistencialismo ainda não foi completamente superado, e a assistência social continua caminhando lado a lado com ele (Assistente Social). A seguir, apresentam-se trechos das entrevistas que evidenciam a presença do assistencialismo na estrutura pública e nas relações de gestão.

É, a gente não superou porque a gente... hoje eu sou a única concursada do município. Na política de assistência social, na secretaria, eu sou a única concursada. Então, são todos cargos de confiança. Desde a questão dos técnicos, enfim, que trabalham conosco, os profissionais. Então, a gente acaba encontrando desafios bem grandes, né? Porque tu diz que não, mas aí não tem que ser o assistencialista pra ter algo partidário de volta. Então, a gente ainda vai nesse sentido e quanto menor o município, pior é (Assistente Social).

Se tu vai ver, sentido do CRAS, que é social, é uma assistência social. Que é oportunizar pessoas que talvez não tiveram oportunidade. Esse seria um dos objetivos fortes do CRAS, né? E assim, às vezes tem pessoas que não entendem dessa forma ou não entenderam essa mensagem, acontece também (Professor 2).

[...] Município pequeno não é assim que a banda toca. A gente tem que buscar sempre fazer o correto. Mas com essa questão assistencialista, a gente passa, repassa e fala. Agora, se seguem ou não, já é diferente. Orientações, né? Não, isso não pode, isso pode, isso não é assistência social, isso é assistencialismo (Assistente Social).

A gente tem que ter um jogo muito grande, um equilíbrio muito grande, por quê? Porque as gestões, eles gostam de fazer assistencialismo. E a gente não trabalha com isso. Hoje, a política de assistência social não tem mais espaço pro assistencialismo, né? Então, a gente enfrenta alguns desafios nesse sentido ainda (Assistente Social). Assistencialismo, pra mim, remete a política. Porque a gente, enquanto técnico, busca fazer e efetivar a política de assistência social (Assistente Social).

Hoje, por ser município pequeno, a gente não tem toda a estrutura de RH ainda montada. Acabam contratando pessoas por questão partidária, sem o perfil social e sem estudo. Então, acaba dificultando algumas coisas, né? Com visão assistencialista. Então, acaba empatando muita coisa na política da assistência social (Assistente Social).

Silva (2020, p. 150) afirma que há

[...] estudos da realidade do trabalho do CRAS que descrevem desafios ainda não superados, como comportamentos que representam uma compreensão assistencialista e fragmentada da assistência, em contraponto com a perspectiva da integralidade da proteção social enquanto um direito do cidadão.

São várias as questões que mantêm o assistencialismo vivo e não superado. Desde a estrutura pública até o próprio entendimento dos sujeitos que acabam indo trabalhar no espaço do CRAS. Como mencionado anteriormente, indivíduos sem o perfil adequado acabam ocupando cargos que, com o tempo, tendem a se tornar posições de natureza política. Tais cargos deveriam ser ocupados por concursados, para que os sujeitos que ali trabalham não temam a demissão ou se desviem a função principal: a assistência social.

4.2.2 Dificuldades Enfrentadas pelos Gestores

O contexto dos CRAS é marcado por várias dificuldades, desde a raiz assistencialista, que se mostra não superada, até os dias de hoje, quanto à manutenção das instalações e à falta de profissionais para desempenhar todas as funções necessárias.

Seria muito lindo se eu fizesse só o meu trabalho de assistente social. Eu ficaria o dia inteiro. Seria bem mais leve, mas a gente tem muita coisa pra fazer, né. Então a gente acaba fazendo, ajudando todo mundo um pouquinho e tentando fazer as coisas o que forem possíveis para melhorar (Assistente Social).

Outro aspecto apontado durante as entrevistas é a questão dos profissionais que só buscam o lucro acima de entregar um serviço de qualidade. Conforme o Professor 2, há empresas na região especializadas em licitações e que estão sempre em prefeituras, angariando novos projetos, entretanto,

Às vezes eles (prefeituras) querem escapar de profissionais ruins, que estão sempre lá. Tem uns profissionais que são... como é que eu vou dizer um termo agora? Estão sempre ali, entendeu? Que ninguém quer eles, porque os caras são umas tranqueiras, eles vivem disso. Eles pegam o serviço e terceirizam por um... Por meninos, assim. Pega os meninos ou recém-formado, alguém... eles só vão atrás de licitações. E aí, eles não querem essas pessoas que troca, troca, não dá certo, vira uma bagunça. Aí tem lugar que eu cheguei mas não, aqui a música não deu certo. Mas como assim não deu certo, né? Não é a música que não deu certo, a culpa não é da música (Professor 2).

Com isso, os gestores acabam criando essa visão de que a música não é para aquela comunidade, que as pessoas não aprendem e que não é viável gastar recursos em algo que não vai trazer benefício. Em compensação, alguns lugares já estão preparados para escolher profissionais que conseguirão prestar o serviço com a mínima qualidade.

A questão do financiamento para a assistência social também é pautada na entrevista com a assistente social.

Nós, a gente briga nas conferências nacionais, nas estaduais, nas municipais. A gente defende que tenha um percentual mínimo. Porque nós não temos, tipo, a saúde, 5%, 3%, 5%. Nós queríamos que, pelo menos, tanto, tipo, 3% do orçamento fosse destinado para assistência social, fixo. Mas não a gente não tem. Então, assim, vai muito do entendimento dos gestores. O nosso gestor, hoje, eles entendem, né? Desde que eu estou aqui, a gente já enfrentou algumas coisas. Tem os gestores que são mais, assim, que não liberam. Mas quando é para pagamento, assim, eles nunca deixaram faltar nada para nós (Assistente Social).

A oficina só corta se... é, se eles quiserem, eles podem cortar. Mas, normalmente, tem que ter uma avaliação técnica antes disso, né? (Assistente Social).

Tem lugares que eles cortam, né? Geralmente assim, o que acontece com a política? A política fala mais forte e não pode negar isso. Tem a política A, tá? Aí eles têm um projeto que se tava dando certo, a política B entrou, não mantém porque vai lembrar o anterior que dava certo. Mesmo que esteja um bom projeto, esteja funcionando. E se ele tava ruim, é porque estava ruim, ou seja, a chance de uma renovação de manter um profissional desses é muito difícil, tá? Já aconteceu comigo, mas são raras as vezes. Geralmente o governo vai querer partir, a nova administração vai querer criar coisas deles. Entendeu? Então assim, é muito difícil que troque o partido, o governo, a ideologia, a gestão e que mantenha. É, é muito difícil. Acontece em alguns lugares que o próprio CRAS, os profissionais concursados batem o pé. Não, as pessoas já tão andando, tá bom e não vai parar. Eles batem o pé e aí aconteceu casos assim (Professor 2).

Acontece também de a gestão colocar pessoas despreparadas para continuar os projetos. O resultado, segundo o Professor 2, é o seguinte:

Quebra o projeto, isso aconteceu em muitos lugares. Quebra, quebra o projeto, eles não dão conta. Porque não é uma pessoa que sabe tocar violão que vai, é por todos esses elementos, motivos que a gente falou.

De acordo com as afirmações, a continuidade das oficinas depende da decisão da gestão municipal. Caso esta considere que as atividades não são prioritárias, existem mecanismos que possibilitam a interrupção das oficinas. Tal cenário cria espaço para pressões políticas sobre os educadores, que, caso possuam vínculos com grupos políticos contrários, podem sofrer retaliações, inclusive com o cancelamento de seus contratos.

4.2.3 Dificuldades Enfrentadas pelos Professores

Além de necessitar de preparo com as competências de um professor de música, o educador, frequentemente, depara-se com situações desafiadoras em aula. Em um modo de produção em que a competição é ensinada, muitas vezes de forma inconsciente, conflitos entre educandos, risadas maldosas e a criação de um clima desagradável podem se tornar recorrentes, tanto nas aulas de música, quanto em outras atividades. O professor deve estar preparado para lidar com essas situações e trabalhar para construir um ambiente leve. Esse clima agradável é possível de ser promovido, contudo requer atenção e desenvolvimento desde o início.

Mas também já comecei a guiar eles, que não adianta, do mesmo jeito que o João errou, amanhã você que ficou bravo com ele pode errar, então é normal (Professor 1).

E ensinando que tu também vai errar. E na vida é isso aí, na vida tu vai errar bastante, vai acertar, e é isso aí, não tem o que fazer (Professor 1).

Daqui a pouco vai errar, é uma roda gigante, né? Tu vai estar lá em cima, daqui a pouco tu vai estar aqui embaixo (Professor 1).

E tu tem que aprender a levar, a levar a vida, não se desesperar, porque do mesmo jeito que tu estava lá em cima, agora tu está aqui embaixo, daqui a pouco tu vai voltar lá pra cima, não pode se desesperar (Professor 1).

A questão da conexão, embora já referida como fundamental no subtítulo anterior, é algo que também pode ser uma grande dificuldade para os educadores.

Precisava ser um trabalho que conectasse com esse público, então já era diferente. E, cara, pensa assim, realmente, é um público muito mais difícil de trabalhar (Professor 2).

*Porque passa com muitos profissionais e não profissionais nos lugares. Até, possivelmente, pessoas sem formação, que também não é sobre isso, né? Às vezes, pessoas não formadas vão ter um trabalho bom, são pessoas incríveis, existe também. Assim como vai ter algum formado que não vai fazer um trabalho bom, **porque vai ter certos bloqueios com a realidade**, como eles dizem (Professor 2, grifo nosso).*

Honestamente, eu vou ser honesto contigo assim, bem transparente. É como a gente disse, vai muito além de uma formação, de conteúdo, conteúdo de, muito além. Vai assim, do teu caráter e personalidade (Professor 2).

Cara, tu vai enfrentar cheiro ruim, bagunça, vai encarar a realidade de comunidades, né? (Professor 2).

A aquisição de instrumentos também foi destacada durante as entrevistas. Trata-se de uma dificuldade para o professor, que normalmente lida com materiais de baixa qualidade, assim como para os gestores, que, por falta de conhecimento, podem realizar compras inadequadas desses itens.

Aí vem essas questões mais técnicas, né? Usar um violão de nylon, reguladinho, com as cordas mais baixas, essas coisas. Um violão menor para as crianças menores, que faz toda a diferença. Vai ter desafios aí, né? Porque daí o que acontece? É licitação, menor preço. E aí vem os tonantes. Uns pau com umas cordas, né? Aí tu vai ter esses desafios. Então tu tem que ajudar o profissional lá pra fazer a compra, e aí tu não pode pedir marca. Então tu tem que colocar itens. Tu vai muito além da tua área profissional. Aí tu já tá indo com o setor de compras e saber como achar o item dele. Ah, violão que tenha tensor, que tem não sei o que. Tu vai ter que achar um jeito que aponte pra um violão que tu goste, porque senão vai vir porcaria (Professor 2).

Ao trazer novamente questões sobre apresentações, percebe-se que, comumente, a gestão municipal deseja mostrar o trabalho desenvolvido. Isso gera uma dificuldade, pois, pela falta de conhecimento, acaba-se exercendo pressão sobre o professor para que apresente os resultados antes que o processo educacional esteja devidamente consolidado.

Eles querem grandes resultados em pouco tempo. Quando vão apresentar? Não, não é assim que funciona, calma aí (Professor 2).

As pessoas vão te olhar dessa forma, tá? Eles não vão ver o conhecimento que tu tá construindo, que tu tá formando esse jeito, não. O resultado que eles enxergam é a apresentação. Então, paralelo a isso, tu vai ter que levar. Eu tinha resistência com a apresentação no começo. Eu achava, como assim? E a política lá ela sempre quer a apresentação, essa é a visão política. A administração que tá lá, ela quer mostrar o que tá fazendo e aí a gente tem que aprender a lidar com isso. Com o tempo eu aprendi (Professor 2).

Cara, às vezes a tua dificuldade é mais lidar com os adultos, a diretoria, a liderança. Os profissionais, os pais, do que com a criança, entende? Porque tu tem que estar nesse meio termo. Porque se tu deixar demais, vão achar que... “esse cara aí tá...” aí nas entrelinhas tu tem que ter essa conversa, entende? Na hora do cafezinho, na hora que tu começa a abrir essas... ter essas conversas com os profissionais, e aí tu vai ver. “Não, tem que dar no meio, não dá pra dar chance, senão eles tomam conta” tu vai ouvir esses comentários. Então tá. Daí tu vai trazendo essa conversa. É, mas por outro lado, veja bem, né? Se tu não dar um espaço, às vezes a gente não vai ter a

confiança deles. Às vezes eles vão desistir. E até o jeito que tu fala é legal essa conversa que a gente tá tendo e tu tentar ter com eles. Mas tem pessoas que são rígidas, né? Então tu vai ter que ter meios de conversar com a pessoa, tu vai ter que ter meios. A mesma coisa daqueles que eu estava falando, tu vai ter que ter meios de acessar essa pessoa. De criar vínculo com ela também, entendeu? Deixar ela falar primeiro. Aí trazer, fazer perguntas. Não bater de frente, né? Traz perguntas, traz um outro olhar, quem sabe assim, o que que você acha disso? (Professor 2).

A reação dos professores diante de situações desafiadoras também é citada.

Porque a reação deles, quando o comportamento é muito difícil e agressivo, é ser duro e aí não funciona, é criar um muro, funciona a contenção, tu contém. Mas não tem um tratamento, entende? Não tem transformação. E aí tem aquele verso que eu até usei. Que o pedagogo é o artista da humanidade. Porque só a arte provoca nas pessoas mudanças profundas de atitude, hábito e comportamento. Que são os grandes resultados do processo educacional. E aí tu não vai ter essa transformação, fica lá, cria aquela barreira. E aí eles não têm acesso e esse é o ponto. E aí tem muitos que vão acontecer isso, cara. Vamos entender dessa forma. Por isso que eu te falei no começo, que vai muito da pessoa e dela entender o propósito. Porque às vezes o propósito é maior que o desconforto, né? (Professor 2).

A falta de orientação para os professores é algo que dificulta muito o processo. Infelizmente esse é dos grandes desafios a se enfrentar no contexto.

E nunca vai ter da parte do CRAS. O CRAS espera que o profissional venha pronto. Eles vão sempre ter essa expectativa, pelo menos em todos que eu trabalhei (Professor 2).

Comecei a buscar recursos, mas nunca recebi nenhum material, foi tudo aprendendo em cursos, em cursos que eu fui buscar (Professor 1).

Na realidade, nós deveríamos ter orientadores sociais pra trabalhar nas oficinas. Mas cada município é um, né. Então a gente não tem os orientadores sociais, só tem os técnicos, que não é o trabalho ficar só nas oficinas. Então nós deveríamos ter... Aí vocês têm que acabar sendo um pouco de orientador social e um pouco de professor. Acabar dividindo, pra poder trabalhar também (Assistente Social).

A falta de orientação também é algo recorrente em outros setores do contexto.

Eu não sei como era antes da minha entrada, como vocês trabalhavam. Enfim, porque eu nunca questionei também a coordenadora que estava antes, como ela fazia, como ela não fazia. Eu também aprendi no trote. E por isso que eu digo que eu aprendi com vocês, porque eu não sabia nada (Coordenadora).

Embora seja um projeto muito bem estruturado, o Guri passou por um processo de desenvolvimento gradual, não acontecendo da noite para o dia.

O que a gente orienta a eles é a questão de estrutura de aula para não fugir muito da proposta de oficina. Mas isso, assim, na verdade, foram eles mesmos que organizaram isso com a gente, através das conversas, os próprios educadores foram nos apontando qual seria o melhor formato para eles atuarem. Então, a gente foi

*aprendendo muito com eles, assim. A própria instituição foi aprendendo com a realidade, né? Eu vi eles dessa forma. **Tudo que a gente faz é porque foi o próprio campo que trouxe como necessidade.** Olha, não dá para fazer isso porque o nosso calendário é mais curto, essa música aqui, por exemplo, não tem como eu passar aqui ou no caso do violão, no começo, ficava muito só uma coisa muito simplória. Por exemplo, você ia lá, o professor ficava passando só Lá Maior, Lá Maior, Mi Maior, só a batidinha, assim, aí um outro cantava.... (Supervisor do Projeto Guri, grifos nossos).*

Com base na fala do Supervisor do Projeto Guri, entende-se que os próprios professores podem contribuir para a superação das dificuldades educacionais no contexto. O diálogo entre educadores e gestores revela-se fundamental para o desenvolvimento de ideias e o aprimoramento dos processos pedagógicos.

4.2.4 “É chato para eles do mesmo jeito que era chato para nós”

Ensinar e aprender música não é tarefa fácil. O título desta seção remete à fala do Professor 1, que aborda os processos e desafios enfrentados pelos educandos. O professor precisa demonstrar resiliência, pois os estudantes, ao se depararem com novos desafios, podem criar resistência e considerar tais atividades desinteressantes.

*E com as crianças é a mesma coisa. É chato para eles do mesmo jeito que era chato para nós. Mas é esse o caminho, não tem outro caminho (Professor 1).
Repete aí. Ah, mas eu já sei fazer. Beleza, a gente vai tocar uma música. A gente tocou uma música e eu vou dizer para ti, eu vou provar para ti que tu não consegue fazer essa frase ainda. Ele vai dizer, não, mas eu sei, então faz aí para mim. Como é que é? Então tu não sabe fazer. Se tu pediu para mim, tu não sabe fazer. Por isso que tem que repetir. Agora está bom. Mas quando não está bom, eu vou cobrar. Porque não está bom ainda (Professor 1).*

A dificuldade para manter os educandos participando da oficina é algo muito recorrente. As falas apresentadas abaixo, expressas pelos gestores, professores e educandos explicitam as dificuldades dos educandos como entraves para a participação nos projetos.

*E hoje, eu acredito que quem tem um grupo considerável de crianças dá para erguer as mãos para o céu, porque a gente vive em uma época que está tudo muito fácil. As redes sociais, o celular, a internet, todo mundo tem hoje. Então hoje é muito mais fácil eu ficar em casa mexendo no celular do que eu ir lá no grupo de percussão do profe. Então está muito mais fácil. Então quem consegue cativar e ter um grupo bacana tem que erguer as mãos para o céu, porque está muito difícil (Professor 1).
Muitas crianças não querem fazer. Elas acham a aula chata, que nem a gente conversou já e tal. Então, o que a gente faz? A gente bota meio período oficina, hoje seria artesanato e meio período música, né. Esse ano a gente tentou deixar um pouco mais livre, mas graças a Deus mudou, né, tem mais crianças participando. Mas a gente enfrentou, há vários anos, essa era a dificuldade com esse público da cidade. Então, a gente tinha que obrigar muitos a fazerem. Não, só vai fazer, se tu fizer*

artesanato, aí tu vai. Se tu fizer música, tu vai fazer artesanato, senão tu não vai fazer. Porque esse foi um dos grandes desafios (Assistente Social).

Eu não gostava de tocar muito, assim, muito. Por causa que doía os dedos (Educando 1).

Fazer os acordes. Doíam os dedos. Depois passou (Educando 2).

No começo dava, só que depois fui acostumando e daí não doeu mais os dedos (Educando 3).

Eu só não conseguia muito rápido fazer os acordes, quando eu tinha um perto do outro. (Educando 3).

Alguns sim, mas assim, dois, três, não era uma coisa exorbitante. Ah, ninguém gostava de tocar música, não. Porque o que acontece? No começo, é difícil, o novo é novo, é desafiador, é difícil. Ah, não vou conseguir. Ah, não gosto. Só que elas não treinavam pra saber se elas gostavam, entende? Aí, no passar, sim (Coordenadora).

Reclamavam de tudo, desde os dedos, que doía e não sei o que... por isso que a gente pede que sempre se use todos os instrumentos que tem disponíveis, pra fazer uma aula mais dinâmica com eles, enfim. Porque eles também não têm a questão, de repente, que acontece isso, por causa que eles não têm a dimensão, eles não conseguem ver, enxergar a importância que é a oficina de música (Assistente Social).

Olha, no começo, quando eu cheguei como coordenadora, eles não queriam fazer nada. Nem de música, nem de artesanato. Ou só a música, ou só o artesanato. Aí tu tem que ter aquele jogo de cintura. Não, se tu faz isso, tu tem que fazer aquele. Alguns, sim. Ah, e eu não quero fazer música, porque eu não gosto, porque me doem os dedos, porque eu tô cansada, porque eu não gosto de violão... (Coordenadora).

A reclamação deles é essas coisas, que eles não gostam da... eles dizem que não gostam, né, que faziam por obrigação, porque elas obrigavam a fazer. Por isso que a gente tentou deixar mais livre esse ano. Então, vai fazer música quem quer. Quem não quer não vai fazer, né. Então, uma das coisas que acontecia era transporte escolar. Então, eles tinham que fazer. Então, como é que nós vamos manter uma criança quatro horas numa oficina só? Não existe. Não tem porque é cansativo também, né. Então, a gente tem essa questão da divisão (Assistente Social).

E tem aqui a questão das condicionalidades do bolsa. Então, alguns que eram de questão de vulnerabilidade também vinham, porque os pais obrigavam pra não perder o benefício, enfim... (Assistente Social).

O ensino da partitura também foi pautado nas entrevistas. Segundo os educandos e educadores, é dificultoso e toma bastante tempo.

Achava um pouquinho difícil (Educando 3).

Porque lá nas linhas do quadro era de um jeito, daí para fazer no violão a gente se atrapalhava muito (Educando 3).

Era difícil, mas conseguia fazer (Educando 3).

Foi meio difícil (Educando 1).

Aquí eu tentei implementar um, dois meses, acho que foi em 2021, se eu não me engano. Mas a galera não curtiu, a galera não veio, e eu optei por deixar um pouquinho de lado, volta e meia eu passo alguma coisinha, alguns flashzinhos para eles, mas eles gostam mais da prática sem a teoria, não da partitura em si (Professor 1).

Muito pouco, porque a gente precisa que o projeto renda, sabe? E as crianças, como elas têm um período só, se a gente trabalhar muita partitura, se torna muito chato. Alguma coisa a gente pega e vai incrementando, mas como o processo tem que ser rápido, porque sempre tem uma ou outra apresentação, e o pessoal quer pra ontem, o projeto tem que estar pronto, e a gente precisa ir apresentar (Professor 1).

No Projeto Guri, existem métodos que facilitam a leitura musical desde o começo.

Então, aí, os nossos professores, por exemplo, são bem amparados, né? Eles pegam esse material e eles funcionam. Porque, assim, às vezes, o que é difícil na aula do violão, o pessoal sempre trazia pra gente, era como trabalhar a leitura musical, né? Então, muitos, por exemplo, utilizam a tablatura, outros vão trabalhar no ouvido, tocar de ouvido, assim, imitação, depois de um tempo começa a inserir a leitura. E o Marcelo Brasil, ele trouxe uma forma que ele organizou em que você já, desde o início, a leitura não é uma dificuldade, a leitura musical. Porque a forma como ele foi trabalhando os livros, os métodos deles, ele já vai colocando o aluno, como se diz, na cara do gol. Ele não dificulta muito de começo, assim, então é tudo bem resolvido. Por exemplo, ele não escreve algo muito complexo. Ele escreve violão 1, violão 2 e violão 3. Uma linha conectada à outra, porém com etapas muito fáceis, repetitivas. Então, ele coloca uma linha lá, só fazendo sol. Sol dois tempos, sol dois tempos, Quatro compassos, assim. Ele cria uma forminha ali. O outro faz no contratempo daquilo lá. Então, o aluno entende rápido. Ele tá lendo já sem perceber que ele tá desenvolvendo a leitura, mas ele já tá tocando e já tá lendo. Aí depois ele vai dificultando isso aos poucos, assim, pra cada nível ele tem uma fase, e aí tem a digitação, tudo bem resolvido. Por exemplo, a gente precisa aprontar uma música rápida. Às vezes pintou uma apresentação e tem que fazer um negócio rápido ali e aí você pega aquela partitura complexa. Você fala, nossa, como é que eu vou finalizar isso. Aí você recorre ao trabalho do Marcelo Brasil e em uma ou duas aulas você deixa aquela música pronta. Duas, três horas de estudo ali, você tá com uma peça a mais no repertório porque é bem clara e objetiva, e soa. Pra quem vai ouvir assim, é agradável, é musical, não soa como um exercício só. Assim, o que mais o professor às vezes precisa é de resultado rápido (Supervisor do Projeto Guri).

Conforme o Supervisor do Projeto Guri:

Eles adoram, porque... eu não sei, pra mim tem uma espécie de encanto ali porque ele foi muitos anos professor lá em São Paulo, né? Dos alunos. E... é impressionante, você coloca a partitura no comecinho assim, né? Os alunos começam a ver quando ganha forma e eles entenderam o que eles estão fazendo, passa a ser prazeroso. Então eles falam, ah, vamos tocar de novo, vamos de novo aqui. Ah, agora entendi professor. Porque assim, ele... ele divide o caminho que ele faz, Ele pega uma música e ele divide em três partes. Só que em cada três partes, ele coloca quatro compassos aqui com repetição, depois o B, mais quatro compassos com repetição, e o C, quatro compassos e finalização (Supervisor do Projeto Guri).

4.2.5 Dificuldades Externas Enfrentadas pelos Educandos

Os educandos chegam aos projetos com sua bagagem de casa. Por vezes, comportamentos inadequados não refletem escolhas conscientes, e sim situações desafiadoras vivenciadas fora da escola ou dos projetos sociais. A seguir, destacam-se algumas observações dos professores a esse respeito.

Provavelmente as crianças não têm contato com os pais o dia todo porque os pais saem pra trabalhar ou o pai sai pra trabalhar, a mãe tá chegando em casa, eles não têm o contato, enfim, do pai e da mãe junto. E eles acabam se perdendo um pouco. Às vezes ficam com os avós e tu sabe que os avós não cuidam muito bem, assim como os pais cuidam. Não têm todo aquele cuidado, não tem aquele pique pra acompanhar as crianças também e acabam largando na mão da criança um celular que hoje se torna uma arma. Por exemplo, muitas coisas eu uso deles, mas muitas coisas eu tenho que me fazer de surdo porque, por exemplo, eu tenho crianças de 12, 13, 14 anos aí

que escutam aqueles funk com palavrão, escutam muita coisa desnecessária e eu tento levar eles pra um outro lado, desconversando e levando eles pra um outro lado (Professor 1).

Normalmente, se ele é agressivo na escola, ele tá sofrendo agressão em casa. Se ele é ansioso na escola, ele tá sofrendo de alguma forma ou outra. Tá tendo os pais longe o dia todo e tá ficando ansioso por isso (Professor 1).

[...] Tu conversava com esses meninos, assim, às vezes eu questionava: Que sonho tu tem? O que tu pretende ser quando tu crescer? Sabe, eu queria que eles vissem o mundo de forma diferente. E eles diziam, ah, não sei. Não pensei nisso. Não vai estudar? Não, não quero fazer faculdade. O que tu vai fazer? Eu vou trabalhar na marcenaria, ou ser não sei o que, alguns nem sabiam, eles nem enxergavam, tu entende? É um público que não enxergava. A realidade deles é tão dentro daquele mundinho que eles não conseguem ver além (Professor 2).

Hoje em toda sala de aula tem pelo menos duas ou três pessoas que tem algum problema, que tomam remédio controlado. Algumas que são muito ligadas no 220, né? Que eu costumo dizer e que não tem diagnóstico de nada. Algumas que são muito quietas e também não tem nenhum diagnóstico (Professor 1).

Porque tu tá trabalhando o sujeito, que nem você falou. E são sujeitos com crise de identidade, sem pertencimento, sem estrutura familiar. E eles vão ser sempre reativos, né? E a gente quer um comportamento. Mas não é um comportamento, é um sentimento, entendeu? O sentimento que tá dentro vai exteriorizar (Professor 2).

É uma válvula de escape, né? Uma válvula de escape pra eles, porque de repente eles estão tentando chamar atenção de alguma forma (Professor 1).

Sensação de pertencimento. Às vezes eles não tem, tá. Às vezes eles vão encontrar isso lá. Às vezes ele não tem uma família estruturada. Ele não se identifica onde ele tá. Não tem autoestima (Professor 2).

E o tanto que faz mal pra eles é porque eles não aprendem, né? Eles não aprendem, eles veem os outros tocando e de alguma forma eles querem chamar atenção (Professor 1).

Aí a pessoa chega lá e dá uma bronca, eles já... E às vezes o professor nem vai entender que não é sobre o professor, entendeu? Às vezes eles vão ter uma reação de te dizer palavrão. E às vezes não é sobre você como professor, é sobre ele, é sobre a realidade dele. Ele tem um bloqueio de rejeição quando aquele gatilho, um gatilho aciona, ele vai se defender, né? (Professor 2).

E tem muitos pais que tem desinteresse hoje, tem muitos pais que querem dizer que não, daqui a um ano vai passar. Ao invés de passar só piora. Entendeu? Porque o déficit de aprendizagem hoje também está muito alto, tu precisa buscar, tem aula de reforço grátis na escola, é só ir, agora se tu não tiver vontade e deixar o teu filho se mandar em casa não vai acontecer, vai ficar do mesmo jeito (Professor 1).

Porque eles não confiam, né? Eles não confiam em ninguém. E todo mundo já deixou de confiar neles, já desistiram, né? E às vezes eles são invisíveis, eles sentem isso. As pessoas acham que não. Mas passar e virar o rosto, eles sentem. Eles sabem, eles não são vistos, eles não são ouvidos. Às vezes, esse simples gesto de ouvir ... (Professor 2).

E, cara, tu vai ficar chocado, porque realmente eles não... eles não têm... às vezes eles não têm esperança, cara. É assustador! (Professor 2).

Cara, isso é real, mano. É algo até que eu não sabia até na prática. É real, cara. Eles não falam em fazer uma faculdade. Tu tem noção disso? Eles nem sabem que uma faculdade existe. Eles nem sabem de que existe faculdade. Tu entende quão assustador é o negócio? É real, mano. Isso existe. Isso está aí. Ah, não, isso era antigamente? Não. Não é antigamente (Professor 2).

Face às dificuldades apontadas, considera-se necessário que a escola, o CRAS e os professores proporcionem aos educandos oportunidades de autodescoberta, apresentem novas perspectivas e ofereçam suporte por meio de diálogo, escuta e apoio emocional.

4.3 UMA PROPOSTA EMANCIPADORA EM UM CONTEXTO ASSISTENCIALISTA

Com base nos resultados e discussões apresentados no capítulo anterior, apresentam-se, nesta seção, respostas à questão central deste estudo: quais métodos e atividades se mostram eficientes para o desenvolvimento da educação musical em projetos sociais, especialmente no contexto dos CRAS, sob a perspectiva da educação emancipadora?

Primeiramente, pode-se afirmar, desde esta pesquisa, que não existem métodos milagrosos nem atividades que garantam automaticamente a atenção dos participantes. De acordo com o Professor 2, o método de trabalho precisa ser moldado ao longo das aulas, mas, principalmente, depende de um processo que antecede a aplicação de qualquer atividade ou conteúdo. O subtítulo “ter eles primeiro” reflete as respostas espontâneas dos participantes, indicando que o fator mais relevante no sucesso das aulas é a criação de vínculo com os educandos e a construção de um clima agradável em sala de aula. Busca-se, então, identificar atividades e métodos funcionais e bem aceitos, mas percebe-se que o sucesso do ensino está condicionado a esse processo preliminar de aproximação e conexão.

No segundo subtítulo, aborda-se a humanização de todo o processo, desde os funcionários e gestores até os educadores e, finalmente, os educandos. O clima precisa ser agradável desde a base do CRAS, de modo que essa atmosfera se reflita em todo o contexto. Embora a criação de vínculo inicial seja considerada o aspecto mais importante, a preparação das aulas e o desenvolvimento das atividades pelos educadores também se mostraram relevantes. Os professores contribuíram com informações valiosas sobre seus métodos de planejamento e condução das atividades.

Ter consciência de quem são os educandos, suas famílias e de onde vem também é fundamental no processo. Com isso, é possível ter um diagnóstico mais preciso de como se conectar, criando, assim, um vínculo mais consistente. Olhando para as atividades bem aceitas pelos educandos também é possível ter uma noção melhor de como conduzir as aulas, unindo-se as atividades trazidas pelos professores. Ademais, a incorporação de ideias, como o uso de vídeos, revela-se sempre relevante, tal como a manutenção de comunicação com as famílias, contribuindo para o incentivo à participação contínua dos estudantes nos projetos.

As apresentações são um fator predominante em qualquer projeto social. A partir da experiência dos professores e gestores entrevistados, constatou-se o quanto importante o assunto é considerado em projetos. Apesar de muitas vezes serem impulsionadas inicialmente por interesses políticos, como a intenção da prefeitura ou da entidade responsável em mostrar o trabalho desenvolvido, as apresentações se mostram fundamentais para o processo pedagógico.

Elas contribuem para dar significado às atividades e fortalecem a motivação dos educandos, incentivando-os a estudar e se aperfeiçoar continuamente.

Na segunda parte da análise, notou-se que os elementos assistencialistas ainda estão muito presentes nas relações do contexto do CRAS. A superação do assistencialismo ainda constitui um caminho longo, apesar dos avanços rumo à efetivação da política de assistência social. A permanência de práticas assistencialistas gera desafios para os gestores, que podem ser obrigados a desempenhar funções que não fazem parte de seus cargos, além de lidar com a gestão municipal que, por vezes, insere no contexto profissionais sem perfil social adequado. Outro fator é a atuação de empresas em licitações que, muitas vezes, não oferecem serviços de qualidade, gerando dificuldades adicionais. A rotatividade de professores também impacta negativamente o processo, comprometendo a criação de vínculos e a continuidade das ações pedagógicas.

Sobre o financiamento da assistência social, averiguou-se que é uma luta que os assistentes sociais travam há bastante tempo. Ter um percentual mínimo evitaria bastante a partidização da assistência social e seria algo que daria uma guinada forte na superação do assistencialismo.

Os professores, além das competências docentes, devem lidar com situações desafiadoras, como conflitos entre educandos devido a erros nas músicas ou questões externas entre os estudantes. Tais situações apresentam alta probabilidade de ocorrência e representam obstáculos que podem dificultar o andamento das aulas, exigindo preparo do educador. Outras dificuldades identificadas no diagnóstico da pesquisa incluem dores nos dedos e falta de motivação por parte dos educandos. O processo de educação musical não é simples e, mesmo com professores bem preparados, esses desafios podem surgir e precisam ser considerados na condução das atividades.

A dificuldade para ensinar e aprender a partitura é apontada pelos educandos e professores. Em contrapartida, o Supervisor do Projeto Guri fala sobre os métodos bem aceitos e que deram muito certo no projeto que trabalham a leitura musical desde o começo. Tal questão é um assunto bastante complexo e pode ser aprofundado em novas pesquisas acadêmicas que tragam isso como tema central.

Como último código explorado, observa-se que muitas dificuldades dos educandos têm origem em fatores externos. Frequentemente, a resposta da escola, do projeto ou dos professores a comportamentos considerados inadequados é a aplicação de reprimendas ou xingamentos, o que pode agravar a situação. É primordial reconhecer que tais comportamentos muitas vezes

refletem situações externas vivenciadas pelos estudantes e se manifestam de forma inconsciente, influenciando suas atitudes no contexto educacional.

Tendo posto esse diagnóstico em voga, chega-se à conclusão de como pode ser feito um processo educativo no contexto do CRAS. A criação do vínculo entre professor, estudantes e equipe em geral se torna o fator predominante somada a todas as outras questões acima citadas, potencialidades e dificuldades enfrentadas.

O processo de análise e discussão foi conduzido com base nas conceituações apresentadas na bibliografia. A Educação Popular se evidencia ao valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos, suas histórias de vida e contextos familiares. A promoção de uma educação emancipadora, voltada à superação do assistencialismo e ao fortalecimento da política de assistência social, representa um percurso longo, mas passos importantes, como os evidenciados neste trabalho, têm sido dados.

5 AVALIAÇÃO FINAL DO PROCESSO

Chegar a esse momento e poder redigir algumas palavras para expressar a grandeza e trabalho intenso que foi fazer o projeto, conduzir a pesquisa, analisar e mostrar os resultados é gratificante e feliz. Essa pesquisa iniciou muito antes de eu sequer pensar nele como um projeto para entrar em um processo seletivo de mestrado. Minhas inquietações diante das dificuldades enfrentadas em meu trabalho em projetos sociais sempre me fizeram correr atrás do aprimoramento e evolução como professor. Transformar isso numa pesquisa acadêmica foi de fato algo engrandecedor. A mudança interna provocada pelo processo do mestrado foi um divisor de águas. Boa parte das minhas amarras ao modo de produção capitalista foram desfeitas e minha libertação desse sistema que oprime e individualiza as pessoas teve enorme significância na forma com que eu conduzo minha própria vida.

Quando tive a ideia de entrar novamente em uma seleção de mestrado, lá atrás, no ano de 2023, veio-me a ideia de que eu poderia pesquisar maneiras de facilitar o meu trabalho como educador de projetos sociais e futuros educadores também. Desse modo, a partir da semente desse pensamento germinando em minha mente, tempo depois, iniciei a ideia do pré-projeto. Participei do processo, fui aprovado e passei o período do mestrado fermentando aquela ideia inicial.

Durante o período das disciplinas optativas e obrigatórias eu, em parceria com meu orientador, lapidamos a pergunta problema e delimitamos os objetivos. Sempre pensei que o que facilitaria meu trabalho seriam as atividades ou métodos certos. Porém, através do estudo e da pesquisa de campo, chegamos a um resultado um pouco diferente do esperado. A pesquisa provou que o sucesso de uma aula, de um professor ou de um projeto social não depende exclusivamente de métodos ou atividades específicas, mas da criação de vínculo entre os participantes. Isso inclui toda a questão da gestão, professores e estudantes.

Aos pesquisadores que se aventurarem a ir para campos semelhantes de pesquisa, deixo a dica de não fazer entrevistas com apenas uma criança por vez. O motivo se dá pelo fato de que os educandos ficam tímidos, sentem-se pressionados e, muitas vezes, esquecem o que se passou. A pressão observada não se origina diretamente do pesquisador, no entanto emerge do próprio processo interno dos participantes, que percebem um momento que exige seriedade de maneira exacerbada. Como resultado, surgem respostas monossilábicas e dificuldades de recordação, dificultando a expressão plena dos pensamentos, como ocorre naturalmente em sala de aula com os colegas. Optar pela realização de entrevistas em grupo pode facilitar a exposição de percepções e aumentar a sinceridade das respostas, permitindo que crianças de sete a 15 anos

auxiliem umas às outras na lembrança de fatos positivos e negativos das aulas, produzindo dados mais consistentes para essa faixa etária.

Ao realizar e trazer à tona os assuntos-chave que conduziram o processo de pesquisa, deparei-me com educadores com práticas educacionais muito bem desenvolvidas. Esse desenvolvimento se deu pela longa experiência dos mesmos em vários contextos educacionais e especialmente em projetos sociais, do CRAS, do Projeto Guri ou espaços semelhantes.

Por parte dos gestores, aprendi muito sobre assuntos que eu nem imaginava que existia na conjuntura. No senso comum, nota-se que o sistema público é complexo, burocrático e de difícil entendimento. A inserção no contexto de trabalho evidencia um vasto conjunto de leis, processos e tarefas que devem ser realizados para que os projetos funcionem de maneira adequada e os objetivos sejam atingidos.

Nesse âmbito, ao pesquisar uma realidade na qual eu estava inserido desde antes do início da pesquisa até sua finalização, pude adquirir conhecimentos e experiências muito enriquecedoras. Durante as aulas, refletia sobre como determinadas situações poderiam contribuir para o desenvolvimento do estudo. Enfrentei desafios vindos tanto dos estudantes quanto de suas famílias, bem como de questões burocráticas da gestão, o que me proporcionou subsídios para desenvolver estratégias e soluções mais eficazes.

Esse processo se encerra aqui com a pesquisa finalizada. Porém, os assuntos que tangem tal contexto carecem de novas pesquisas e explorações ainda mais detalhadas. Com apenas um trabalho de mestrado não é possível sanar todas as lacunas existentes, independente do panorama. Pode parecer algo simplório a exploração de dados no contexto de apenas um CRAS, entretanto, cada particularidade requer olhar direcionado e aprofundado para que os diagnósticos sejam feitos e assim sejam indicadas possíveis soluções.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In*: BENJAMIN, Walter. **Os Pensadores**, v. XLVIII. São Paulo: Abril, 1975.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BATTISTONI FILHO, Duilio. **Pequena História da Arte**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

BERNARDINI, Andréa. **História da Música**. Curitiba: Divulgação Cultural, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon. Inc., 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, volume 3: As formas do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília: SNAS, 2013.

- CAMPAGNARO, Grazieli Borges. **A pesquisa como princípio educativo no desenvolvimento das linguagens dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.
- CANDÉ, Roland de. **História universal de la música**. Madri: Aguillar, 1981.
- CORRÊA, Sérgio Ricardo S. **Ouvido Consciente: arte musical – comunicação e expressão – 1º grau**. São Paulo: Editora do Brasil, 1977.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FARIA, NELSON. **Acordes, arpejos e escalas para violão e guitarra**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lumiar editora, 1999.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.
- FONTES JÚNIOR, José da Silva. **Ilha de Música: uma perspectiva sobre educação musical em ONGs**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música**. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILIO, Anésia Maria Costa. Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?: jovens, canções e escola em questão. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, n. 1, p. 106-129, 2000.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Educação não-formal e educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 487-504, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v12i2.1563>.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. Lisboa: Brádiva, 2007.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibplex, 2009.

INGRASSIA, Thiago Ingrassia, LINKE, Jocieli Roberta, HUBNER, Cleudes Fatima Bresolin. Educação Popular e pesquisa aplicada em educação: uma possível práxis no mestrado profissional. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 30, n. 2, p. 225-249, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. São Valentim/RS: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-valentim.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

JARA, Oscar. **A Educação Popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1985.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. Ampl. São Paulo: Heccus editora, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Juliana. **O papel da música na formação integral de adolescentes: o violino como instrumento mobilizador de aprendizagens às camadas populares do município de Erechim/RS**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MERRIAM, Alan Parkhurst. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 145-146.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. 2009. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/3664_musica.pdf
. Acesso em: 25 jun. 2017.

OLIVEIRA, Aida. Fundamentos da Educação Musical. **Fundamentos da Educação Musical**, [s. l.], v. 1, p. 26-46, 1993.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PAULA, Renato Francisco dos Santos. **O Sistema único de Assistência Social no contexto da gestão pública brasileira: fundamentos da gestão**. São Paulo: Livrus Negócios Editoriais, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A Democratização inconclusa da universidade brasileira em perspectiva: desafios na construção da permanência dos estudantes. *In*: ROMANINI, Moises (org.). **Psicologia, educação e saúde mental: problematizações sobre/com a universidade**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2024. p. 24-39.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Caderno de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, 2015.

PROJETO GURI. **Sobre nós**. 2025. Disponível em: https://souguri.art.br/sobre_nos. Acesso em: 28 jul. 2025.

RIBAS, Lis Cristina Camargo; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro. **Ciência e Ensino**, Campinas, n. 12, p. 4-9, dez. 2004.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SILVA, Antonio Ivan da; ODY, Leandro Carlos. O problema real como motivador da pesquisa e da aprendizagem. *In*: SANTOS, Almir Paulo dos; ODY, Leandro Carlos (org.). **Educação e democracia**: o pensamento de Dewey no contexto atual de educação. Rio de Janeiro, Autografia, 2024. p. 89-108.

SILVA, Grazielle Garbin Moreira da. **Paulo Freire e a Política de Assistência Social**: Diálogo necessário para o trabalho no CRAS. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, Priscila Castro. **“Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm”**: O fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2018.

VALENTIN, Fernanda. **“Não é porque eu sou pobre que eu não posso sonhar”**: contribuições da musicoterapia em um grupo multifamiliar vulnerado pela pobreza. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VEIGA, Angélica Gabriela da. **Grupo Cultura Popular**: A Cultura Negra como educação não formal em Erechim. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

APÊNDICE 1 – Roteiros das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO 1 – Coordenadora, CRAS

- 1) Qual a sua experiência como coordenadora do CRAS? Há quanto tempo desempenha ou desempenhou a função?
- 2) Como coordenadora, qual a principal tarefa você precisa desenvolver para que as aulas aconteçam?
- 3) Qual a sua experiência com professores das diversas atividades que o CRAS desenvolve?
- 4) Sobre as aulas de musicalização, qual a sua percepção como coordenadora a respeito dos educandos?
- 5) Qual é o perfil de educandos que o CRAS atende?
- 6) Qual é o público prioritário?
- 7) Você sente que as aulas no espaço são voltadas e planejadas para esse público?
- 8) Com o passar do tempo o que você percebe em relação ao que os educandos pensam sobre as aulas de musicalização?
- 9) Há muitas reclamações por parte dos educandos em relação às aulas de musicalização?
- 10) Em que ponto você acha que as aulas oferecidas pelas CRAS contribuem para a emancipação e desenvolvimento humano dos educandos?

ROTEIRO 2 – Assistente Social

- 1) Qual a sua experiência como Assistente Social no CRAS? Há quanto tempo desempenha a função?
- 2) O que torna possível o acontecimento das oficinas de musicalização?
- 3) Quais são as formalidades necessárias para que as aulas aconteçam?
- 4) Qual é o perfil de educandos que o CRAS atende?
- 5) Qual seria o público prioritário para a participação das oficinas?
- 6) As vagas para o público prioritário são todas preenchidas?
- 7) De onde vêm os recursos para o financiamento das oficinas de musicalização? Depende de alguma vontade político/partidária?
- 8) Qual a relação política que envolve a realização das oficinas?
- 9) Existiriam pontos que poderiam ser melhorados se houvesse vontade e iniciativa por parte das autoridades superiores do executivo e legislativo?
- 10) Em que ponto você acha que as aulas oferecidas pelas CRAS contribuem para a emancipação e desenvolvimento humano dos educandos?
- 11) Você entende a diferença entre Assistência Social e Assistencialismo?
- 12) Você acredita que o CRAS, hoje, pratica a Assistência Social ou ainda está presa ao Assistencialismo?

ROTEIRO 3 – Professores

- 1) Qual a sua experiência como professor em contextos de projetos sociais relacionados à música e em especial no contexto dos CRAS?
- 2) Você teve alguma orientação pedagógica ou recebeu algum material de apoio para a realização das suas atividades?
- 3) Como você planejava e desenvolvia suas aulas?
- 4) Você utilizava algum método específico?
- 5) Os educandos se engajavam nas aulas ou sentiam-se com pouca vontade, dor nos dedos e sem paciência?
- 6) Em suas aulas, você permitia que os educandos criassem e desenvolvessem, a partir de sua autonomia, ideias musicais?
- 7) Se sim, achava que a partir dessa maneira as aulas funcionavam melhor?
- 8) Você promovia a reflexão a respeito dos assuntos musicais em sala de aula?

ROTEIRO 4 – Educandos

- 1) Há quanto tempo você participa das oficinas do CRAS?
- 2) Você gosta de participar? O que você mais gosta quando você vem nas aulas?
- 3) É difícil entender os assuntos das aulas de musicalização?
- 4) Você mora em que local, na cidade ou no interior?
- 5) Seus responsáveis te incentivam a participar e a vir nas aulas?
- 6) Seus responsáveis já tiveram contato com a música ou tocaram algum instrumento musical?
- 7) Seus responsáveis trabalham em algum lugar?
- 8) Quais são suas músicas favoritas?
- 9) Você gosta das músicas que foram trabalhadas no CRAS? Quais você prefere?
- 10) O que você acha que precisaria mudar para que as aulas serem mais interessantes?

ROTEIRO 5 – Supervisor da Área de Cordas, Projeto Guri

- 1) Há quanto tempo você trabalha com o Projeto Guri? Há quanto tempo desempenha a função de supervisor da área de cordas?
- 2) Quantos polos você atende atualmente?
- 3) O projeto orienta pedagogicamente os professores?
- 4) O projeto disponibiliza materiais de apoio para a realização das aulas?
- 5) Pela sua experiência, quais métodos e atividades tiveram uma aceitação maior por parte dos educandos?
- 6) Os educandos se engajam nas aulas?
- 7) Qual é o perfil de educandos que o projeto atende?
- 8) O professor precisa cumprir algum prazo ou vencer algum conteúdo pré-definido?
- 9) Em que pontos o projeto colaborou para o desenvolvimento humano dos educandos que participaram?

APÊNDICE 2 – Produto educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

INICIAÇÃO AO TRABALHO DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS

GUILHERME HENRIQUE DE SOUZA

LEANDRO CARLOS ODY

ERECHIM

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS *Campus* Erechim-RS

Luis Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenador Acadêmico da UFFS *Campus* Erechim-RS

Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)

Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa

Leandro Carlos Ody

Pesquisador Principal

Guilherme Henrique de Souza

Apoio para pesquisa

Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de São Valentim-RS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	99
PERCEPÇÃO DO PULSO.....	100
TRAZENDO A COMPOSIÇÃO COMO FERRAMENTA	101
PARTES DO VIOLÃO	102
CONHECIMENTO DAS NOTAS MUSICAIS.....	103
DIFERENÇA ENTRE NOTA E ACORDE.....	105
APRENDENDO AS CIFRAS	106
COMO USAR UM AFINADOR DIGITAL	108
SUGESTÃO DE REPERTÓRIO	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	119

APRESENTAÇÃO

Esse produto foi desenvolvido a partir da pesquisa “A educação musical nos projetos sociais: uma proposta emancipadora em um contexto assistencialista”, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Rio Grande do Sul, tendo Guilherme Henrique de Souza como pesquisador principal e o professor doutor Leandro Carlos Ody como orientador.

Caros educadores dos CRAS,

É com imenso prazer que vos escrevo esse material com o intuito de ajudá-los em seu trabalho com música. Sei muito bem que não é uma tarefa fácil, ainda mais nesse contexto em que, muitas vezes, não se recebe nenhuma orientação pedagógica para a condução das atividades, ficando o educador encarregado de desenvolver tudo por conta própria.

Este trabalho surge não com a intenção de resolver todos os problemas dos educadores musicais, mas para, pelo menos, dar um direcionamento, uma luz para que o trabalho seja iniciado.

Educar não é uma tarefa fácil, exige uma série de capacidades, tanto quanto de conhecimento e metodologia, quanto de controle emocional e o conhecimento do porquê os educandos agem da forma que agem. O mau comportamento não é apenas o que se vê superficialmente, ele é fruto, muitas vezes, de situações traumáticas que os educandos passaram e passam em seu convívio social.

Talvez tenhamos aprendido a somente ir dar aula e ir para casa. No entanto, ser educador vai além disso. Para fazermos uma educação que realmente funcione, é necessário saber quem são seus educandos, de onde vem, seu histórico familiar e de vida. Sempre devemos lembrar que não são adultos em miniatura que estão à nossa frente, e sim crianças em fase de desenvolvimento. Conhecimento não se impõe, como os moldes da educação formal que conhecemos tentam fazer. É preciso construir meios para quebrar a barreira entre os educandos e o conhecimento. Isso vai desde a valorização dos conhecimentos trazidos por eles até a amorosidade e compreensão do professor que, nesse caso, tem de ser um mediador, alguém que faz essa conexão educando/conhecimento.

Façam um bom proveito desse material!

PERCEPÇÃO DO PULSO

Para o desenvolvimento inicial dos educandos, é necessário que eles percebam desde o começo o ritmo. A percepção do pulso é um dos assuntos mais importantes para qualquer estudante de música, tanto iniciante quanto avançado. Tal percepção possibilita ao estudante sentir o andamento da música e facilitará futuramente a aprendizagem da leitura musical rítmica.

EXPLICAÇÃO DIDÁTICA

Todos temos um coração, certo? E o que o coração faz? Isso mesmo, ele bate! E bate em um ritmo.

Escutamos o coração bater? Às vezes, mas, na maior parte do tempo, não. A música popular que tem um alcance significativo através dos meios de comunicação, majoritariamente, é como nós, ela também tem um coração que bate, chama-se pulsação. Essa pulsação pode estar de modo que escutemos ou não.

ATIVIDADE

- Escolha uma música junto com a turma;

Sugestões: “Brilha, brilha estrelinha”, “Freré Jacques (Meu lanchinho)”

- Cante a música acompanhado de um instrumento harmônico e peça para que os educandos batam palma junto. Não é necessário orientar como eles deverão bater as palmas, eles farão por conta própria. Pode ser que alguns estudantes não consigam bater palma no ritmo. Entretanto, a maioria conseguirá e se sentirá como se estivesse cantando “parabéns a você” em uma festa de aniversário. Essa última música também poderá ser usada como exemplo.

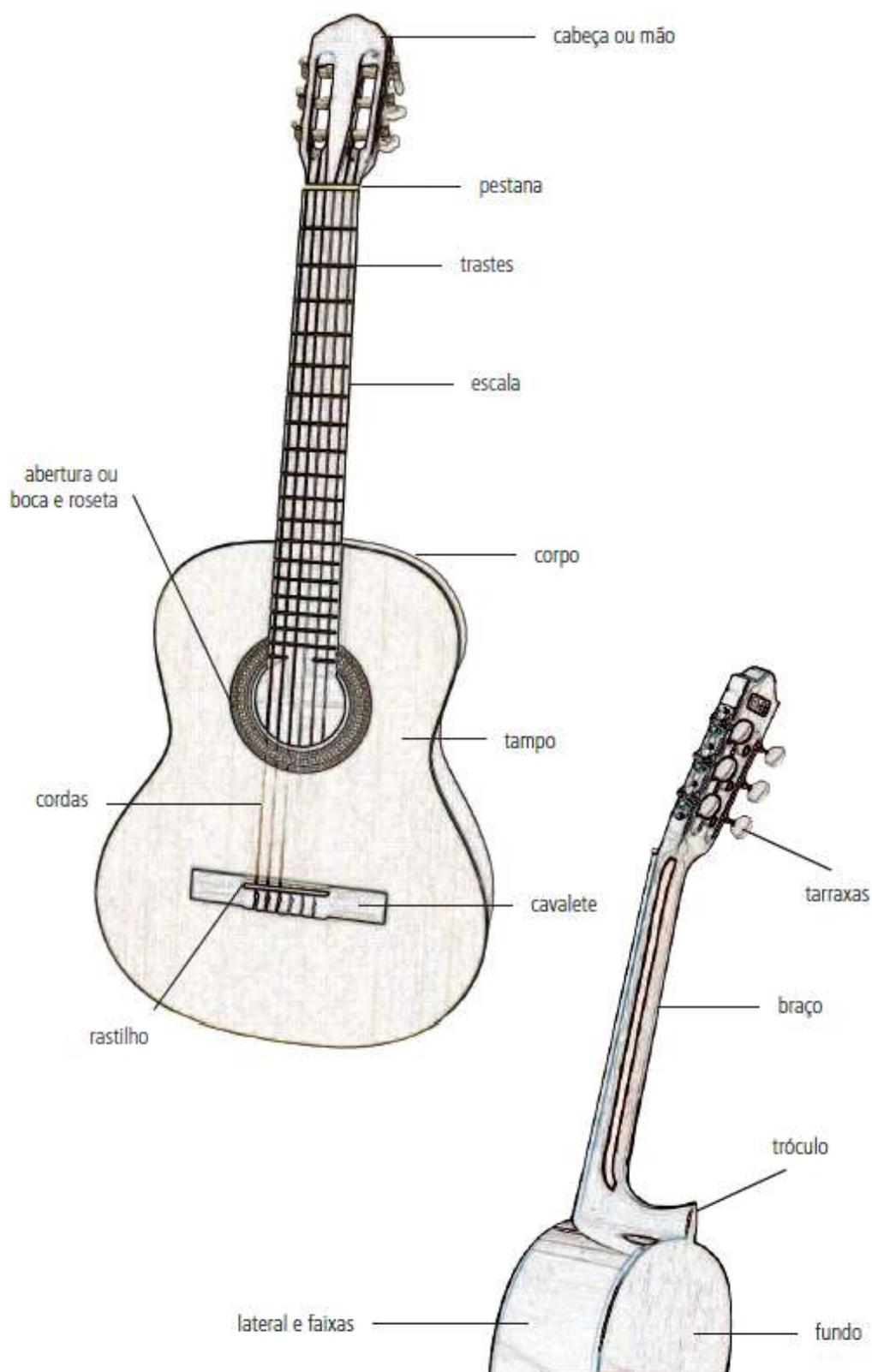
TRAZENDO A COMPOSIÇÃO COMO FERRAMENTA

A composição pode ser usada como uma excelente ferramenta para as aulas de música no contexto em que estamos inseridos. Permitir que os educandos criem, expressem e desenvolvam algo que ajuda no processo de engajamento nas aulas.

Para essa atividade, o primeiro passo da atividade consiste em conhecer as partes do violão, tomando como referência a página seguinte. Explique detalhadamente cada parte para que eles entendam como o instrumento funciona. É importante falar sobre os cuidados necessários com o violão e qualquer instrumento musical. São instrumentos delicados e precisam ser cuidados. Após esse processo, faça a impressão da página seguinte e distribua para a turma, a fim de que eles memorizem os nomes das partes.

Para trazer a proposta da composição, peça aos estudantes que explorem o instrumento, não somente as cordas, mas os sons que o violão pode trazer, como sons percussivos batendo no violão, entre outros. Sempre lembre os cuidados para que não batam forte no instrumento. Cada estudante trará um elemento diferente. Pegue esses elementos e organize de uma maneira que eles consigam executar. Essa seria a primeira composição da turma.

PARTES DO VIOLÃO



Fonte: Cruz (2016).

CONHECIMENTO DAS NOTAS MUSICAIS

Os instrumentos que estão disponíveis nos CRAS são, geralmente, alguns instrumentos de percussão como bumbo, surdo, triângulos, tamborins e instrumentos melódicos de tecla como teclado, escaleta e instrumentos de corda, predominantemente o violão. Aprender as notas musicais é, junto com a percepção do pulso, um dos pontos de partida mais importantes. Para explicação das notas musicais, use como referência a página seguinte. Após a explicação, faça a impressão e distribua aos estudantes.

NOTAS NATURAIS

Dó Ré Mi Fá Sol Lá Si

ACIDENTES

= sustenido (eleva $\frac{1}{2}$ tom)

Exemplo:

Dó → Dó#

b = bemol (abaixa $\frac{1}{2}$ tom)

Exemplo:

Réb ← Ré

DIFERENÇA ENTRE NOTA E ACORDE

Uma das coisas que mais se percebe em relação ao ensino da música na região pesquisada é que há uma confusão feita pelos educadores no que diz respeito à diferenciação entre nota, acordes e tonalidade de uma música. Aqui, nessa parte mais inicial, abordaremos apenas a diferença entre nota e acorde. É muito importante que isso fique claro e muito bem explicado para os educandos, para que não crie confusões no futuro, quando quiser se referir a acordes e os educandos pensem em uma nota única e vice-versa.

NOTA: refere-se a apenas um som musical.

ACORDE: refere-se a três ou mais sons tocados de forma simultânea.

APRENDENDO AS CIFRAS

Com toda a preparação feita ao estudar quais são as notas musicais, e adicionar os acidentes, é relevante o conhecimento sobre as cifras musicais. As cifras musicais são letras usadas para simbolizar notas ou acordes. Aqui, com referência nesse material, utilizaremos as cifras somente para escrever ACORDES, isso ajudará os educandos a irem criando essa diferenciação de nota e acorde pela escrita também.

Cifras:

C – Dó

D – Ré

E – Mi

F – Fá

G – Sol

A – Lá

B – Si

Uma maneira interessante para a memorização das cifras é usar palavras que comecem com a cifra como letra inicial e seu fonema lembre o nome que ela representa. Na próxima página, segue um exemplo que pode ser diretamente impresso e usado.

Cifras

C – dó – **Codorna**

D – ré – **Derrete**

E – mi – **Emília**

F – fá – **Farofa**

G – Sol – **Girassol**

A – lá – **Aula**

B – si – **Bacia** (Apesar de serem escritas

com letras diferentes, apresentam o mesmo fonema)

COMO USAR UM AFINADOR DIGITAL

Atualmente, com o avanço da tecnologia, tornou-se mais fácil concretizar a afinação de um instrumento. Anteriormente, afinava-se “de ouvido”, o que, tanto para iniciantes quanto para músicos mais experientes, apresentava um caráter abstrato, dependendo da percepção individual de cada um. Essa subjetividade dificultava a formação de um conhecimento sobre algo que não era palpável.

Inicialmente, solicite que os educandos mencionem as notas musicais. Alguns lembrarão facilmente, enquanto outros poderão ter dificuldade, especialmente os mais jovens. Nesse momento, é possível realizar uma revisão das atividades anteriores. À medida que os educandos citam o nome das notas, estas devem ser registradas no quadro em ordem, deixando espaços para os acidentes musicais. Os nomes das notas devem ser escritos por extenso, sem o uso de cifras.

Dó Ré Mi Fá Sol Lá Si Dó

Após essa primeira etapa, estimule a curiosidade dos educandos, questionando o motivo do espaço deixado entre as notas. Surgirão respostas variadas, algumas corretas, outras não tão pertinentes. Ao final desse momento, explique que o que há entre uma nota e outra são os acidentes, já estudados anteriormente. Em seguida, os acidentes devem ser apresentados e colocados, um de cada vez.

Ré ^b	Mi ^b	Sol ^b	Lá ^b	Si ^b	
Dó [#]	Ré [#]	Fá [#]	Sol [#]	Lá [#]	
Dó	Ré	Mi Fá	Sol	Lá	Si Dó

Escrevendo no quadro dessa forma, como colocado acima, é possível expandir e explicar como funcionam as teclas de um piano como elemento de curiosidade.

Com esse conhecimento um pouco mais desenvolvido, é hora de explicar em que notas são afinadas as cordas do violão. Faça a impressão da página seguinte e distribua para a turma.

Afinação do Violão

6^a - Mi

5^a - Lá

4^a - Ré

3^a - Sol

2^a - Si

1^a - Mi

A etapa seguinte do aprendizado consiste em ensinar como alcançar as notas corretas de afinação no violão. Como exemplo, utilize a primeira corda, afinada em Mi. Coloque o afinador no instrumento, toque a corda e solicite atenção ao visor do aparelho. Caso apareça a nota Ré#, é necessário aumentar a afinação, pois Ré# está abaixo de Mi. Se aparecer a nota Fá, a afinação deve ser reduzida, já que Fá está acima de Mi. Ao atingir a nota Mi, o ponteiro do afinador deve ser ajustado ao centro. Ressalte que alguns afinadores mudam de cor quando a nota está correta e que existem modelos que apresentam a nota por cifras, e não por extenso.

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO

Como o que já foi descoberto em pesquisa, é importante que seja trabalhado um repertório desde o início. Primeiramente para que os educandos vejam significado na atividade que eles estão participando e as demandas locais de apresentação. Aqui, traremos as transcrições das músicas na escrita formal de partitura, porém, para passar o conteúdo para os educandos que estão em fase de despertar para a música, usaremos uma escrita simplificada, com o nome da nota e embaixo uma espécie de mapa para encontrarem essa nota no violão:

Exemplo:

Dó	Ré	Mi
21	23	10

Pegando como exemplo a nota “Dó”, embaixo temos o número 21. O número 2 refere-se a corda do violão e o número 1 a casa, sendo, então, segunda corda, primeira casa, representado pelo número 21. Trazendo como exemplo a nota “Mi”, representada pelo número 10, o número 1 refere-se a corda e o número 0 quer dizer que é para tocar essa corda sem pressionar em nenhuma casa, ou seja, a corda solta. Então, para tocar a nota “Mi”, representada pelo número 10, é só tocar a primeira corda solta.

MÚSICAS

We Will Rock You – Queen

Para trabalhar essa música, inicialmente, sugira o ritmo aos educandos. No violão, pode ser feito com dois toques com todos os dedos da mão direita e uma batida com a palma da mão nas cordas. Os estudantes vão ir sentido o ritmo e o desenvolvendo. Após essa parte do ritmo, inicie o estudo da melodia do refrão que, para educandos iniciantes é a mais acessível. A melodia da parte A da música inicialmente precisará ser executada pelo professor. Posteriormente, com o avanço da turma, é possível que os estudantes executem.

Aspectos históricos

A música “We Will Rock You” foi escrita por Brian May e lançada pela banda britânica Queen, em 1977, no álbum *News of the World*, tornando-se um dos maiores hinos do rock. Criada após a banda perceber a forte interação do público em seus shows, foi pensada como uma canção participativa, marcada pelo ritmo de palmas e batidas de pés. Ao longo do tempo, consolidou-se como símbolo de energia coletiva, aparecendo em filmes, comerciais, trilhas sonoras. Em 2009, entrou para o Grammy Hall of Fame, reforçando seu legado cultural e histórico.

Frerè Jacques (Meu Lanchinho)

Essa é uma música do folclore francês. Se apresentarmos aos estudantes pelo seu nome original possivelmente ninguém saberá que música é. Porém, se for apresentada como “Meu Lanchinho”, a maioria reconhecerá. Essa música deve ser trabalhada de maneira para que todos os estudantes executem a melodia. O professor se encarrega de fazer o acompanhamento com acordes.

Aspectos históricos

A canção “Frère Jacques” é uma tradicional cantiga infantil francesa de origem incerta, provavelmente datada do século XVIII. Escrita em forma de cânone, tornou-se conhecida como uma peça simples para o ensino musical, pois permite a prática da polifonia e da entrada em diferentes vozes. Sua letra faz referência a um monge chamado Jacques, que estaria dormindo em vez de cumprir o dever de tocar os sinos da manhã, refletindo elementos da vida monástica da época. Com o tempo, a melodia ultrapassou fronteiras, sendo traduzida para diversos idiomas e incorporada ao repertório infantil mundial, além de aparecer em obras eruditas e populares. Grandes compositores, como Mahler, chegaram a utilizar o tema em suas composições, o que demonstra sua importância cultural. Hoje em dia, “Frère Jacques” é reconhecida como uma das canções folclóricas mais difundidas do mundo, preservando seu valor histórico, pedagógico e cultural.

Brilha, Brilha Estrelinha

Essa é uma música infantil muito conhecida entre os educandos. Pode ser trabalhada da mesma maneira que a Frère Jacques.

Aspectos históricos

A canção “Brilha, Brilha Estrelinha” (*Twinkle, Twinkle, Little Star*) é uma cantiga de ninar tradicional cuja melodia tem origem no século XVIII. A melodia deriva da canção francesa “Ah! Vous dirai-je, Maman”, publicada em 1761 e popularizada após ser utilizada por compositores como Wolfgang Amadeus Mozart, que escreveu variações sobre o tema em 1781. Já a letra em inglês surgiu no início do século XIX, a partir do poema da escritora Jane Taylor, publicado em 1806. Ao longo dos séculos, a canção tornou-se uma das mais conhecidas do repertório infantil mundial, sendo traduzida para diversos idiomas, incluindo o português. Por sua simplicidade e caráter melódico, é amplamente usada no ensino musical inicial, além de manter sua função de canção de ninar. Atualmente, “Brilha, Brilha Estrelinha” é reconhecida como um patrimônio cultural da música infantil, preservando seu valor histórico, pedagógico e afetivo em diferentes culturas.

Primeiro Choro – Guilherme Souza

Essa é uma música composta pelo pesquisador principal do trabalho de onde surgiu esse material. Ela foi composta especialmente para as aulas de música no contexto. Trabalha elementos do gênero musical brasileiro “Choro”. Os estudantes devem fazer a melodia e o professor o acompanhamento no ritmo de gênero citado.

Aspectos históricos do gênero “Choro”

O Choro é um gênero musical brasileiro que surgiu no século XIX, no Rio de Janeiro, a partir da mistura de ritmos europeus (como polca, valsa e schottisch) com influências africanas, especialmente nas síncopes e variações rítmicas. Inicialmente era executado por pequenos grupos instrumentais, geralmente com flauta, cavaquinho e violão, e caracterizava-se pela improvisação, virtuosismo e expressividade. Com o tempo, consolidou-se como uma das primeiras formas de música urbana do Brasil, sendo considerado o primeiro gênero autenticamente brasileiro. Entre seus grandes nomes estão Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Pixinguinha, que ajudaram a difundir e enriquecer o estilo. O choro exerceu forte influência sobre outros gêneros, como o samba e a bossa nova, mantendo-se vivo por meio das tradicionais “Rodas de Choro”. Hoje, o choro é reconhecido como patrimônio cultural

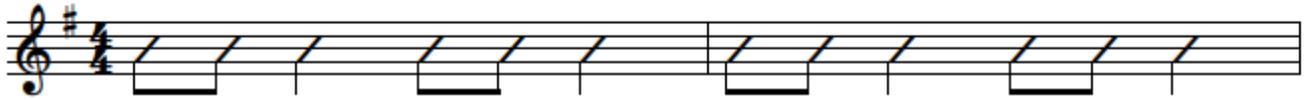
brasileiro, valorizado tanto por sua importância histórica quanto por sua contribuição estética, sendo estudado, preservado e reinventado por novas gerações de músicos.

We Will Rock You

Arranjo Guilherme Souza

Queen

Ritmo. 8 vezes



Melodia do refrão. 4 vezes



Melodia A. (executada pelo professor)



Melodia do refrão. 2 vezes



Melodia A. (executada pelo professor)



Melodia do refrão. 4 vezes e final



Brilha, Brilha Estrelinha

Transcrição Guilherme Souza

A

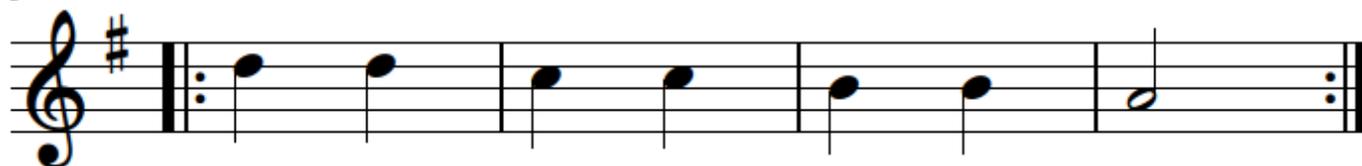


5



B

9

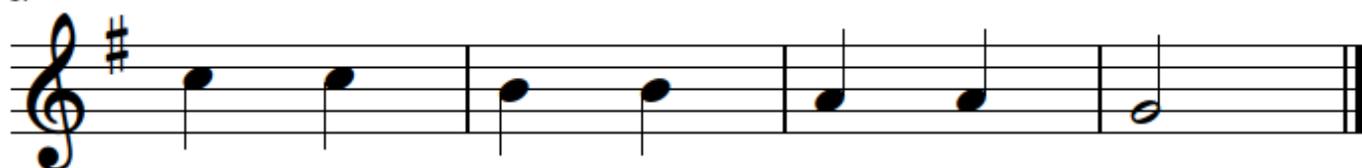


A

13



17



Primeiro Choro

Guilherme Souza

C D7 G7 C

5 Am Dm E7 Am

9 G7 G/F C/E C G7 G/F C/E C

To Coda

13 A/C# Dm B7 E7

D.C. al Fine

17 A7 Dm E7 Am G7

Fine

21 Em7b5 A7 Dm Dm/C G/B G7 C

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos esse material para que os educadores que estão começando a trabalhar no contexto dos CRAS tenham subsídio para o início do trabalho. A intenção não é resolver todos os problemas referentes a esse cenário educacional, mas dar uma guiada inicial. A partir disso, os professores podem seguir desenvolvendo suas aulas com maior tranquilidade e sabendo um pouco melhor os rumos para o desempenho de um bom trabalho.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Vanderson. **Violão: turma A**. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2016.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Musical nos Projetos Sociais: Uma proposta emancipadora em um contexto assistencialista.

Pesquisador: Guilherme Henrique De Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86098224.0.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.428.516

Apresentação do Projeto:

Projeto em segunda submissão, respondendo à pendências anteriores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar e propor, a partir da investigação do contexto do CRAS do município de São Valentim, situado na região norte do Rio Grande do Sul, e de metodologias para o ensino de música em outros contextos de educação não-formal, um material didático com ideias de atividades e recursos para serem utilizados nas aulas nesses espaços formativos.

Objetivo Secundário:

1) Estudar a proposta de Educação Popular e a metodologia utilizada no Projeto Guri e em outros projetos a fim de colaborar na produção de material de suporte; 2) Levantar dados para entender o contexto, o público que participa das atividades, a situação física das instalações e dos recursos disponíveis e o que já foi trabalhado por professores que tiveram a experiência no trabalho com música nos CRAS; 3) Analisar o referencial teórico e os dados obtidos tendo em vista a necessidade da fundamentação teórica dos debates; e 4) Confeccionar um material didático para ser utilizado nos CRAS a fim de qualificar o trabalho da educação musical.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 7.428.516

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme constam no parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme constam no parecer anterior.

Pendência 1: "Anexar termo de Assentimento para menores". Termo anexado.

Pendência 2: "TCLE para pais e/ou responsáveis". TCLE direcionado para pais e/ou responsáveis.

Pendência 3: "Esclarecer o que fará com os dados após tempo de guarda". Resposta: Após esse período os arquivos serão deletados. Foi adicionado esse trecho no segundo parágrafo da página 2 de todos os TCLEs.

Pendência 4: "Esclarecer da devolutiva aos participantes". Resposta: A devolutiva será feita em forma de um material didático que ficará disponível no CRAS para o uso nas aulas de música. Foi adicionado esse trecho no terceiro parágrafo da página 2 de todos os TCLEs. Também foi adicionado esse trecho no campo Benefícios.

Pendência 5: "Atualizar cronograma". Resposta: "O cronograma foi atualizado com início da pesquisa de campo em 1 de abril de 2025."

Sem pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo carta-resposta aos questionamentos feitos no primeiro parecer.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 7.428.516

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.428.516

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2365197.pdf	28/02/2025 14:11:34		Aceito
Outros	TCLE_Supervisor_Projeto_Guri_modificado.pdf	28/02/2025 14:11:03	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	TCLE_Responsaveis_Educandos_modificado.pdf	28/02/2025 14:10:49	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	TCLE_Professores_modificado.pdf	28/02/2025 14:10:30	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	TCLE_Coordenadora_CRAS_modificado.pdf	28/02/2025 14:10:08	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	TCLE_Assistente_Social_modificado.pdf	28/02/2025 14:09:55	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	Carta_pendencias.pdf	28/02/2025 14:09:32	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	24/02/2025 14:00:05	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/02/2025 19:28:00	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	30/01/2025 20:39:34	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Outros	ROTEIROS_Entrevistas_semiestruturadas.pdf	30/01/2025 20:29:08	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_ciencia_e_concordancia.pdf	30/01/2025 20:27:48	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Supervisor_Projeto_Guri.pdf	30/01/2025 20:27:07	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	30/01/2025 20:26:47	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Educandos.pdf	30/01/2025 20:26:28	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadora_CRAS.pdf	30/01/2025 20:26:11	Guilherme Henrique De Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Assistente_Social.pdf	30/01/2025 20:25:55	Guilherme Henrique De Souza	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 7.428.516

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 10 de Março de 2025

Assinado por:

**Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br