

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**FABRÍCIO VIEIRA SOUZA**

**A MÚSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL NA CIDADE DE  
BAGÉ, RS: UM ESTUDO NO PROJETO RODARTE**

**Bagé  
2015**

**FABRÍCIO VIEIRA SOUZA**

**A MÚSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL NA CIDADE DE  
BAGÉ, RS: UM ESTUDO NO PROJETO RODARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Música.

Orientadora: Adriana Bozzetto

**Bagé  
2015**

**FABRÍCIO VIEIRA SOUZA**

**A MÚSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL NA CIDADE DE  
BAGÉ, RS: UM ESTUDO NO PROJETO RODARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Música da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciado em  
Música

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em:

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Adriana Bozzetto  
Orientador  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Pereira Teixeira  
UNIPAMPA

---

Prof. Me. José Daniel Telles dos Santos  
UNIPAMPA

## **AGRADECIMENTO**

À professora orientadora Adriana Bozzetto, por me auxiliar pacientemente a organizar as ideias nos momentos de inspiração e de cansaço, sempre respeitando minhas perspectivas, esclarecendo-me caminhos e obstáculos nesses primeiros passos na pesquisa acadêmica.

Aos professores da minha graduação, que me possibilitaram viver diferentes e instigantes experiências e perspectivas sobre a(s) música(s) e os seus universos.

Às leais amizades construídas na vida em Bagé, que me permitiram diversos aprendizados e bons momentos, e me ajudaram a vivenciar e compreender o meio e a continuar meus caminhos.

Aos colegas de curso pela parceria, especialmente ao Gabriel Benoni Godinho Paz pela fraternal amizade e Joel Follmann pela cumplicidade.

A meu pai Maurício, por sempre me incentivar e inspirar artisticamente. À minha mãe Fabiana pela sua dedicação, convivência e conforto. Aos 'pudias' por me movimentarem com suas ideias infantis e meus avôs e toda a família pelo apoio desde a raiz.

A todo o "bioma pampa" por ser o meio no qual pude adquirir novos conhecimentos, contemplando alguns de seus contornos naturais e culturais.

Ao Projeto Rodarte, em especial aos professores Vieira e Ana; à equipe diretiva e aos alunos que me acolheram para esta pesquisa.

“O mundo, assim como a gente, nunca tá pronto. Vive mudando. Muda pra viver. Ser contra todas as transformações faz tão pouco sentido quanto ser a favor de todas elas” (Humberto Gessinger).

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso consiste na pesquisa de campo no Projeto Rodarte, situado no município de Bagé, RS, buscando compreender a inserção da música no contexto de um projeto social. Por meio da abordagem qualitativa, foram realizadas observações no campo de pesquisa, registro em diários de campo e entrevistas com a coordenação e os professores de música atuantes no Projeto, de modo a compreender as perspectivas dos envolvidos sobre o fazer musical e os objetivos com o ensino de música nesse contexto específico, que se revela como um campo fértil de atuação para educadores musicais na contemporaneidade, conforme apontam os estudos de Hikiji (2006), Bozzetto (2012) e Kleber (2014). Os resultados, analisados a partir de autores que discutem a dimensão da música em relação à educação em projetos sociais (SOUZA; FREITAS; FIALHO; NASCIMENTO, 2014), revelam como as concepções e as metodologias para o ensino de música neste espaço do Projeto Rodarte são desenvolvidas a partir do respeito às diferenças e do entendimento da condição social dos alunos.

Palavras-Chave: projetos sociais; ensino de música; metodologias e práticas de ensino.

## **ABSTRACT**

This course conclusion work consists of field research in Rodarte Project, located in the municipality of Bage, RS, trying to understand the inclusion of music in the context of a social project. Through qualitative approach, observations were made in the research field, record in field diaries and interviews with coordination and music teachers working in the project in order to understand the perspectives of those involved on the music making and goals with music education in that particular context, which is revealed as a fertile field of action for music educators in contemporary times, as point out the study Hikiji (2006), Bozzetto (2012) and Kleber (2014). The results, analyzed from authors who discuss the size of the music in relation to education in social projects (SOUZA; FREITAS; FIALHO; NASCIMENTO, 2014), show how the concepts and methodologies for music teaching in this space Rodarte Project are built on respect for differences and understanding of the social condition of students.

Keywords: social projects; music education; methodologies and teaching practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

IMBA – Instituto Municipal de Belas Artes

SMED – Secretaria Municipal de Educação

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

---

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA</b> .....	14
2.1 Revisão de literatura.....	14
2.2 Análise e compreensão dos dados .....	16
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	18
3.1 Escolha e entrada no campo de pesquisa.....	18
3.2 Primeiros contatos com o campo de pesquisa.....	18
3.3 Sobre as transformações advindas da pesquisa qualitativa .....	20
3.4 Observações e diários de campo .....	21
3.5 Entrevistas.....	22
<b>4 O CONTEXTO DO PROJETO NA VISÃO DAS COORDENADORAS</b> .....	24
4.1 Formação e funções das coordenadoras no Projeto .....	25
4.2 Relações pessoais construídas com o trabalho de música .....	26
4.3 Significados e funções da música na visão das coordenadoras.....	26
4.4 Concepções sobre o trabalho nos projetos sociais .....	27
<b>5 SER DOCENTE NO PROJETO A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES</b> .....	28
5.1 Aspectos da formação e atuação docente.....	28
5.2 Metodologias de ensino desenvolvidas.....	32
5.3 Perspectivas e concepções sobre a música dentro do Projeto.....	36
5.3.1 Objetivos com o ensino de música .....	36
5.3.2 As relações pedagógicas entre a música e o cotidiano dos alunos.....	37
5.3.3 A estrutura necessária para o trabalho com música em projetos sociais .....	41
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46
<b>APÊNDICES</b> .....	48
Apêndice 1 .....	49
Apêndice 2 .....	50
Apêndice 3 .....	51

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia do presente trabalho surgiu da minha experiência pessoal pela marcante participação em um projeto social, quando era pré-adolescente e ainda morava em Minas Gerais. A música sempre me interessou desde criança, mas foi no Projeto Crescer, situado em minha cidade, São Lourenço<sup>1</sup>, MG, que encontrei um espaço para estudar música e interagir com pessoas que até hoje são importantes para mim. Durante quatro anos, costumava ir até o antigo prédio, onde se situa o projeto, para passar tardes estudando violão, ensaiando, ou mesmo conversando com meus colegas, que sempre traziam novidades. Com o passar do tempo, fui percebendo que aquele espaço representava muito para mim e para outras pessoas. Além da música, havia oficinas de teatro, capoeira, circo, dança e pintura. Também, percebi que aquele lugar precisava de recursos para se manter, dentre eles, pagar o salário dos professores, a conta de luz, o lanche dos alunos, as tintas e as telas dos pintores, as cordas dos instrumentos.

Quando fizemos uma apresentação com a Orquestra de Cordas do projeto na prefeitura de São Lourenço, ouvi o então vice-prefeito da cidade dizer que aqueles meninos que estavam tocando poderiam estar na rua usando drogas, causando problemas, mas que preferiam estudar música. Naquele momento, vi que o projeto, que pra mim era só um espaço no qual eu gostava de passar meu tempo, tinha uma justificativa política para existir. Minha cidade, um dos menores municípios de Minas Gerais, cuja economia se volta ao turismo e ao comércio, nunca teve altos índices de violência, nem de consumo de drogas. A fala do vice-prefeito sobre o Projeto Crescer e a Orquestra de Cordas parecia não fazer muito sentido para mim. Conhecendo outros participantes do projeto, eu percebia que as motivações para participarem eram muito variadas. Muitos diziam que era pela companhia e pelo espaço agradável, outros ressaltavam a oportunidade de aprender coisas interessantes e havia, também, os que vislumbravam um futuro ligado às atividades artísticas que praticavam. Sobretudo, o projeto é uma opção para os jovens de uma cidade que não oferece muitas escolhas de entretenimento, nem de trabalho, para aquela faixa etária. Parei para pensar no meu caso e imaginei que, se não estivesse

---

<sup>1</sup> São Lourenço é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, uma das mais conhecidas estâncias hidrominerais do Brasil. Faz parte do Circuito das Águas de Minas Gerais, na Serra da Mantiqueira. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São\\_Lourenço\\_\(Minas\\_Gerais\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Lourenço_(Minas_Gerais))

no projeto, no máximo estaria em casa assistindo à Seção da tarde<sup>2</sup> ou jogando videogame.

Eu não reparava nas roupas que vestiam, na escola em que estudavam, no bairro onde moravam os outros participantes do projeto. Havia pessoas de todas as classes sociais frequentando aquele lugar, e isso para mim era extremamente “normal”. Nas aulas e nos ensaios, além de aprender com os professores, eu aprendia com meus colegas. A convivência com eles me fazia muito bem. Escutava os mais velhos falando em entrar em um Conservatório em Varginha, MG. Isso nunca aconteceu. Era necessário um transporte para levá-los para assistir as aulas toda semana, pois a prefeitura não podia pagar. Meus professores haviam estudado em outras cidades. A cidade de São Lourenço contava com apenas dois espaços de ensino de música, o projeto social e uma escola particular. Vi, então, a necessidade de sair da minha cidade para aprender mais. Ao concluir o ensino médio, resolvi entrar em uma universidade. Alguns de meus amigos também entraram. Outros se tornaram professores de música no próprio projeto onde, atualmente, meu irmão faz aula de violino.

Hoje, finalizando o oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Música, percebo a necessidade de saber mais sobre as diferentes motivações das pessoas que participam de projetos sociais, por saber que eles oferecem opção às pessoas para o estudo e aprendizagem musical. A motivação por estudar esse tema, em meu trabalho de conclusão de curso, nasceu dessa vontade de saber como as pessoas trabalham nesses projetos, como esses projetos se sustentam. Com o presente estudo, pretendo compreender como as políticas olham para os projetos sociais e para as pessoas que participam, e como as pessoas que participam olham para os projetos sociais e para as políticas, especificamente na cidade de Bagé, RS.

Considerando a pluralidade do público-alvo e a função dos projetos sociais, este trabalho justifica-se pela necessidade de conhecermos o cenário musical da cidade de Bagé e projetos desenvolvidos nessa perspectiva social, para conhecer métodos, ambiente, repertório musical desenvolvido, instrumentos musicais disponíveis, as relações pessoais construídas nesses espaços e quais são os

---

<sup>2</sup> “Sessão da Tarde” é um programa de televisão brasileiro, uma sessão de filmes exibida pela Rede Globo de segunda a sexta-feira. É exibido nas tardes da emissora desde o dia 5 de março de 1974, sendo uma das sessões de filmes mais duradouras e conhecidas da televisão brasileira. Fonte: Wikipédia.

objetivos desses projetos e do ensino de música. Olhar para os projetos sociais é, também, uma ação política, visto que se trata de uma política pública voltada geralmente “às margens” ou minorias da sociedade. De acordo com Souza (2014), diversos projetos sociais:

(...) são destinados a pessoas que são excluídas ou ‘menos visíveis’ para a sociedade, como pessoas idosas, jovens, crianças, mulheres, negros, integrantes da comunidade LGBT, trazendo as questões de gênero, raça, geração, entre outras. Assim, as concepções pedagógicas presentes nos projetos sociais passam a considerar a diversidade e a heterogeneidade como regra e não como exceção (SOUZA, 2014, p. 20).

Conforme aponta Hikiji (2006, p. 72), “nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, é notável o crescimento na oferta de projetos com atividades de arte-educação para grupos de crianças e jovens em comunidades de baixa renda, também denominados ‘em situação de risco’”. Sobre essa crescente adoção dos projetos sociais como forma de ação educativa na contemporaneidade, Nascimento (2014, p. 51) aponta que “ainda é limitada a reflexão sobre eles e a compreensão do seu sentido em nosso tempo. Daí o surgimento de tantas posições sobre o tema”.

Ao longo do meu trabalho de inserção no Projeto<sup>3</sup> Rodarte, campo do presente estudo, realizei observações e conversas com professores, alunos e coordenadoras, tecendo e construindo algumas questões de pesquisa: Quais são as diferentes motivações das pessoas que participam do projeto social com a música? Como as pessoas trabalham nesse projeto? Como esse projeto se sustenta? De que forma as relações pessoais caracterizam o trabalho no projeto? Qual a formação dos profissionais que atuam com música no Projeto? Quais metodologias de ensino os professores trabalham? Quais as dificuldades/desafios encontrados?

Como objetivo geral deste estudo, busquei conhecer e refletir sobre práticas musicais desenvolvidas neste projeto social existente na cidade de Bagé, RS e, como objetivos específicos:

- Conhecer métodos/metodologias desenvolvidas, repertório musical e instrumentos musicais disponíveis no projeto em estudo;
- Compreender relações pessoais construídas/desenvolvidas no ambiente do projeto e quais são os objetivos a serem alcançados;

---

<sup>3</sup> Optei por deixar a palavra Projeto, quando estiver ligada ao campo de pesquisa, o “Projeto Rodarte”, iniciando em maiúscula para não confundir com projetos sociais como um todo.

- Construir um olhar/perspectiva sobre as políticas dos projetos sociais e das pessoas que nele atuam;
- Conhecer as concepções sobre o trabalho docente com música nos projetos sociais na perspectiva dos professores atuantes.

### **Partes do trabalho**

O capítulo dois, a seguir, apresenta a revisão de literatura, que traz o olhar de autores para projetos sociais ampliando campos de estudo, de atuação e de investigação científica, que proporcionaram um conhecimento mais amplo e complexo do que vem sendo discutido sobre o tema. No terceiro capítulo, procuro falar dos caminhos metodológicos percorridos ao longo desta pesquisa, sobre meus primeiros passos como pesquisador e minhas aproximações ao campo de investigação. No capítulo quatro, trago perspectivas e concepções das coordenadoras sobre os significados e funções da música, as relações pessoais construídas e as dificuldades e desafios no contexto do Projeto Rodarte. O quinto capítulo trata das metodologias de ensino desenvolvidas, dos objetivos, das perspectivas e concepções sobre o ensino de música e demais aspectos da formação e atuação na visão dos professores de música atuantes no Projeto e, no capítulo seis, traço minhas considerações a respeito das reflexões proporcionadas por esta pesquisa e apontamentos sobre estudos futuros, relacionados a este contexto.

## **2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA**

A construção teórica deste trabalho contou, inicialmente, com uma primeira revisão de literatura e demais leituras envolvendo o tema “música e/em projetos sociais” para compreender e analisar os dados, conforme mostrarei a seguir.

### **2.1 Revisão de literatura**

Na área da educação musical, Kleber (2014) realizou dois estudos de caso – com a Associação Meninos do Morumbi, da cidade de São Paulo, e o Projeto Villa Lobinhos, da cidade do Rio de Janeiro. Em uma pesquisa qualitativa, buscou compreender a construção destes espaços e do processo pedagógico-musical envolvido em ambos projetos musicais.

Em sua tese de doutorado, Bozzetto (2012) procurou desvelar e compreender os projetos educativos das famílias de jovens pertencentes a uma orquestra formada por alunos de escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Porto Alegre, RS. A pesquisa traz perspectivas e elementos do cotidiano dos participantes da orquestra, refletindo sobre o papel da família nas suas experiências e socializações musicais apontando, também, reflexões críticas sobre a responsabilidade desses projetos sociais tanto para os jovens envolvidos quanto para suas famílias.

Na perspectiva da antropologia Hikiji (2006) volta-se ao estudo da prática musical desenvolvida em projetos sociais direcionados a jovens em situação de vulnerabilidade social. Observando ensaios e apresentações dos grupos musicais, a autora discute a importância e as perspectivas do projeto social para os jovens participantes, indo ao encontro dos demais autores citados e seus estudos relacionados a essa temática.

Em sua tese, Stravacas (2013) fez um estudo qualitativo com características etnográficas da atuação do Projeto Guri, da cidade de São Paulo, procurando analisar as transformações proporcionadas nos sujeitos sociais e a intervenção que se dá no campo socioeducativo. Foram investigados dois polos onde ocorre o ensino musical, com o objetivo de conhecer as estratégias/metodologias utilizadas, os sujeitos envolvidos a relação estabelecida entre eles, refletindo sobre a relação da educação formal e informal proporcionada pelo projeto social em questão.

A partir de uma pesquisa de pós-doutorado, Nascimento (2014) volta-se a projetos sociais de curta duração. Ao mencionar o trabalho de aulas de percussão voltado a jovens em situação de risco de uma comunidade remanescente de um quilombo nos arredores da antiga cidade de Salvador, BA, Nascimento (2014) afirma que a adesão às aulas de música, que aumentaram a frequência dos alunos na escola, deu-se pelo fato de as aulas de percussão proporcionarem, segundo os alunos, “momentos em que se sentiam valorizados e podiam se expressar por meio dos exercícios coletivos” (NASCIMENTO, 2014, p. 116). Outro projeto social de curta duração inserido na Escola Aberta de Porto Alegre, onde as aulas eram ministradas em forma de oficinas às quais alunos moradores de rua se dirigiam por livre escolha, colaborou para a percepção do autor de que “a atitude de acolhimento dos professores tornou-se fundamental para assegurar o progressivo envolvimento dos alunos com as práticas coletivas musicais” (NASCIMENTO, 2014, p.122).

Na perspectiva da psicologia social comunitária, WEILAND (2010) entrevistou cinco professores que atuam em projetos sociais comunitários na região central e periférica de Curitiba, com o objetivo de investigar aspectos da formação musical destes professores, a sua inserção nesses projetos e as dificuldades e resultados de seus trabalhos.

Freitas e Weiland realizaram um levantamento da produção bibliográfica relacionada à música em projetos sociais e comunitários em trabalhos veiculados nos anais e revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), presente no banco de dados da CAPES, e em livros específicos da área. Após a análise do conteúdo os trabalhos foram categorizados em dois blocos, considerando “Como o trabalho foi feito” (bloco I) e “Relações entre práticas musicais e agências de financiamento dos projetos” (bloco II). Dentre os comentários feitos pelas autoras após a leitura de artigos publicados na *Revista da Abem*, ressalta-se que os trabalhos considerados “indicam visões diferentes sobre o fazer musical, que revelam importâncias e determinantes diferentes atribuídos ao processo de construção de conhecimentos e produção de práticas profissionais” (FREITAS e WEILAND, 2014, p.80). Foi entendido pelas autoras, também, que quando se trata da inserção da música em políticas públicas é importante que os professores atuantes “tenham uma compreensão maior sobre a vida cotidiana comunitária, para que tais práticas possam transcender propostas assistencialistas, pontuais e de abrandamento de aflições individuais” (ibidem).

Os trabalhos aqui apresentados contribuíram para abrir perspectivas, curiosidades e compreensões sobre o tema, apontando pesquisas já realizadas, ampliando minha visão sobre as diferentes concepções sobre a música no contexto dos projetos sociais.

## **2.2 Análise e compreensão dos dados**

Além dos autores que compuseram a revisão inicial de literatura, para contribuir na interpretação e análise dos dados alcançados, de caráter descritivos, um dos principais recursos para compreensão dos dados ao longo do estudo foi o livro “Música, educação e projetos sociais”, organizado por Jusamara Souza e outros autores. Nessa obra recente, de 2014, os autores trazem diferentes concepções e discussões sobre espaços em que os projetos sociais são construídos.

A partir da perspectiva da sociologia da educação musical, Souza discute como “pensar a música como prática social na área de educação musical” (SOUZA, 2014, p. 13). Reconhecendo o espaço dos projetos sociais como território “fronteiriço” de diversos campos de conhecimento e também de variados interesses políticos, a autora adverte que “sem uma análise e uma discussão político-pedagógica dos projetos, os resultados podem ser avaliados como empreendimentos (ou experiências) ‘assistencialistas’, ‘alienantes’, ‘neoliberais’” (SOUZA, 2014, p.17).

Autores como Antônio Dias Nascimento (2014) e Vania Malagutti Fialho (2014) também contribuíram para estabelecer relações entre o campo estudado e as questões recorrentes atualmente das pesquisas relacionadas ao “fazer musical” no contexto de projetos sociais. Tal aproximação possibilitou-me interseccionar o campo local com a esfera macro, colaborando com meu entendimento do tema em questão, ampliando horizontes e interpretações.

Nascimento (2014) atenta para a questão de projetos sociais ligados à educação, no momento em que orienta a “quem se destinam os projetos sociais”:

Os projetos sociais destinam-se em geral às pessoas – sobretudo crianças e jovens – que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social, caracterizada por diversas circunstâncias, tais como extrema pobreza, reduzido acesso aos benefícios sociais disponibilizados pelo Estado, vivência em situação de rua. (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

Segundo o autor aponta, há pelo menos dois olhares para os projetos sociais. Em uma primeira perspectiva, “representam a pedagogia em evidência na atualidade para lidar com pessoas em situação de risco, constituindo-se em mais um recurso educacional” e, em outro ponto de vista,

(...) sobretudo no mundo empresarial, o apoio aos projetos sociais representa uma oportunidade ao empresário para, por um lado, melhorar a imagem mercadológica de seus empreendimentos e, por outro, beneficiar-se da renúncia fiscal concedida pelo Estado. (NASCIMENTO, 2014, p. 52 53).

No entanto, analisando as atividades realizadas por projetos até hoje, Nascimento ressalta que:

Qualquer que seja a perspectiva assumida nos projetos sociais, as experiências até agora realizadas visam a integrar os beneficiários a um determinado projeto de sociedade, mesmo que este não seja o mais humano. Dessa constatação, no entanto, não se segue que a escolha de qualquer uma das duas perspectivas venha a contribuir para a construção de uma nova ordem social, marcada pela solidariedade entre as pessoas. (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O presente capítulo aborda os caminhos metodológicos desse trabalho, contextualizando as técnicas de pesquisa dentro da abordagem qualitativa e o que essa opção metodológica proporcionou de análises e reflexões.

#### **3.1 Escolha e entrada no campo de pesquisa**

Quando optei por pesquisar sobre a música no contexto de projetos sociais em Bagé, e ainda não havia delimitado um campo de pesquisa, me direcionei à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para conhecer os projetos sociais existentes em Bagé, que trabalham com música e que são mantidos com recursos públicos. Esses critérios foram fundamentais para a escolha e entrada no campo de pesquisa. Na Secretaria Municipal de Educação, deixei um ofício (Apêndice 1) solicitando informações a respeito dos projetos sociais existentes no município de Bagé, mantidos pela mesma. A informação recebida por uma professora da 13ª CRE foi sobre a existência do Projeto Rodarte, indicando que eu me direcionasse à SMED.

Na SMED foram citados, além do Rodarte, a “Fábrica de Gaiteiros”, projeto esse mantido pela Secretaria Municipal de Cultura. Por me interessar pela relação do Projeto Rodarte com as escolas da rede municipal de ensino, e também por já possuir curiosidades sobre o trabalho realizado neste contexto, o Rodarte foi o projeto escolhido. Após a opção pelo Projeto Rodarte, procurei a coordenação do mesmo para regularizar minha entrada no campo. Fui até à sede, onde a coordenadora pedagógica me orientou ir até a SMED e solicitar à coordenadora geral que regularizasse a situação.

#### **3.2 Primeiros contatos com o campo de pesquisa**

Lembro-me de ter visto diversas vezes, no bairro onde fica a UNIPAMPA, o ônibus amarelo e azul do Projeto Rodarte, no qual me chamaram atenção os desenhos de crianças brincando e, principalmente, o desenho do cata-vento, que é o logotipo do Projeto. Recordo, também, que o nome “Rodarte” havia chamado a

minha atenção, e mesmo antes de pensar na pesquisa, me despertou a curiosidade de saber de onde vinha o ônibus, e o porquê de o projeto social ter esse nome.

Quando tive a oportunidade de trabalhar por um curto período de tempo em uma escola municipal, no Programa Mais Educação, me lembro de ver a diretora da escola comentar em um momento, com os alunos mais indisciplinados, que a solução seria “mandá-los para o Rodarte”. Tal episódio me deixou mais curioso a respeito do Projeto, pois me perguntei: O que poderia haver de “solução” para tais alunos neste lugar?

Depois de escolher o Projeto como campo de pesquisa, a minha primeira aproximação ao prédio do Rodarte foi no dia 08 de abril de 2015. Cheguei a uma praça próxima do Projeto por volta das 16h, em uma tarde bem quente. Eu ainda não sabia exatamente onde ficava a sede do Rodarte, apenas segui a indicação de colegas da UNIPAMPA de que o Projeto ficava “atrás do colégio São Pedro”. Na praça, avistei quatro jovens em uma sombra próxima ao parquinho, conversando. Perguntei a eles se eles sabiam onde ficava o Projeto Rodarte. Um deles disse que me levaria até o local e aproveitaria para beber água lá. Agradei a gentileza e o segui. No caminho, o rapaz me contou que é monitor da oficina de circo<sup>4</sup> do Projeto e que aquele lugar é, para ele, como uma “segunda casa”.

A primeira vez que entrei pela porta do Rodarte desencadeou lembranças sobre minha relação com o tema de pesquisa, como relatei em diário de campo:

Chegando no prédio do projeto, entramos por uma porta, que deu em um cômodo cheio de pinturas na parede e fotos de jovens. Esse local me lembrou a entrada do Projeto Crescer, que eu frequentava em Minas Gerais, por conta das pinturas dos jovens expostas na parede (DIÁRIO DE CAMPO, 09 de abril de 2015).

Nessa oportunidade, não consegui conversar com ninguém da direção do Projeto, pois estava havendo uma reunião. No dia seguinte, retornei ao Rodarte direto da universidade após a aula da manhã e, chegando à sala da direção, encontrei a psicóloga do Projeto e o professor de dança. Conversamos sobre distintos assuntos, em sua maioria relacionados à arte, enquanto esperava a coordenadora pedagógica para conversar sobre minha inserção no campo. Quando ela chegou, me passou os horários das aulas das oficinas de música, e disse que se

---

<sup>4</sup> Dentre outras oficinas, o Rodarte oferece “artes circenses”. Ver página no Facebook: <https://www.facebook.com/projeto.rodarte>

estivesse regularizada a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, poderia circular à vontade pelo Rodarte. O ofício (ver Apêndice 1), portanto, foi considerado o documento que me autorizou a realizar o trabalho no espaço do Rodarte. Tentei, ao longo da conversa, enfatizar que a ideia do trabalho não seria “julgar” o Projeto, mas me aproximar para conhecê-lo melhor, a fim de refletir sobre a inserção da música no contexto de projetos sociais.

### **3.3 Sobre as transformações advindas da pesquisa qualitativa**

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo”.  
(Manuel de Barros).

As infinitas possibilidades de perspectivas possibilitam estabelecer, mesmo sobre um objeto estático e sólido, diferentes compreensões. Admitindo a limitação e a singularidade de nossas perspectivas, notamos que é impossível conhecer uma única verdade, fazer uma única leitura desse objeto, qualquer que seja. Conforme Poupart et al. (2008, p. 33), “a pesquisa qualitativa não se pratica segundo um modelo único; ao contrário, seus ‘praticantes’ têm recorrido a diversas técnicas ou abordagens e também demandado diferentes modelos de análise”, que podem variar tanto com as situações quanto com os objetivos de pesquisa.

A abordagem qualitativa permite moldar-se à liquidez da realidade, que se compõe de constantes fluxos/transformações. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a análise de dados qualitativos não “se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. Ciente da mutabilidade da realidade observada, faz-se necessária a flexibilidade dos mecanismos para a percepção da mesma, e a experiência no campo possibilitou a atribuição desta adaptabilidade necessária para a troca de informações. À medida que se somavam as descrições advindas das observações, foi possível focar em aspectos determinantes da constituição dos objetivos da pesquisa, rever questões, ampliar novas perguntas e curiosidades.

Espaços de tempo como as caminhadas precedentes e sucessoras das interações com o campo de pesquisa configuraram-se importantes momentos de reflexão sobre as minhas perspectivas de observador. Toda vez que eu tomava um

caminho físico em direção ao campo, me aproximava também, imaginativamente. De acordo com o transcorrer do tempo de exposição ao campo, e com a intensificação da pesquisa, tais aproximações tornaram-se proporcionalmente mais recorrentes. Posso afirmar sem receio que, inclusive, minhas motivações a respeito do trabalho, que advinham de experiências mais antigas, modificaram-se nesse caminho. Esse processo foi relatado em diversos momentos, através de diários de campo escritos logo após as observações iniciais no campo de pesquisa.

### **3.4 Observações e diários de campo**

Para adentrar-me na realidade estudada, optei por observar as aulas das oficinas de música, sem decidir previamente se realizaria observações livres ou participantes. Conforme Minayo (2010), a observação participante define-se como:

(...) um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2010, p. 70).

Quando percebi, já podia considerar-me em observações participantes. Como estava ciente de que o fato de eu me inserir no cotidiano dos alunos, inevitavelmente já alterava o campo de pesquisa, procurei me atentar às nuances de cada caso, para tentar minimizar os efeitos da minha inserção no ambiente de ensino e aprendizagem pesquisado, a fim de conhecê-lo nas matizes as “mais naturais” possíveis. Participar das atividades em algumas aulas colaborou para que eu me sentisse mais inserido naquela realidade. Quando ocorreu o primeiro convite, feito pelo professor de percussão e violão senti-me, inclusive, aceito como músico e pesquisador, como relatado em diário de campo:

Ele [o professor Vieira] me entregou o violão e eu comecei a tocar um choro. Ele começou a me acompanhar em um dos surdos e, quando eu terminei, ele elogiou bastante. Ficou animado com a possibilidade de eu tocar choro com o grupo de percussão e alunos de flauta. Fiquei feliz em poder me integrar musicalmente no grupo em algum momento (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de julho de 2015).

Quando a professora de flauta me convidou para tocar junto com os alunos, também me senti mais próximo dos mesmos. Por mais que estes ainda me vissem

como um “adulto, de fora”, o ato de estar realizando a mesma atividade permitiu uma conexão simbólica da condição de aprendiz, abrindo outras perspectivas de observação. Conforme BOGDAN e BIKLEN (1991) apontam:

As crianças poderão olhar para os adultos de diversos modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. Terá de ter em conta estes factos ao participar no contexto e ao tentar compreender os dados que recolheu. Uma alternativa consiste em participar com as crianças, não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como um quase-amigo (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 126).

A cada observação realizada no campo de pesquisa foram escritos diários de campo, procurando trazer na escrita as reflexões feitas nos momentos vividos, possibilitando *rever* as situações para *transver*, gerando novas reflexões.

### 3.5 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, primeiramente com as coordenadoras do Projeto e, em seguida, com os professores de música atuantes no Rodarte. Minayo (1993) considera a entrevista semiestruturada como a combinação de “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. (MINAYO, 1993, p. 64). Conforme Laville e Dionne (1999, p. 189), “sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”.

Entrevistar as coordenadoras, a coordenadora geral e a coordenadora pedagógica, antes de entrevistar os professores, possibilitou-me conhecer melhor o funcionamento e os objetivos do Projeto Rodarte, preparando um olhar contextualizado sobre as concepções e metodologias de ensino trazidas a partir das entrevistas com os docentes. Conforme acrescentam Bogdan e Biklen (1991, p. 136), ao falarem de um projeto de entrevistas qualitativas, “a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte”.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista, um para as coordenadoras e outro para os professores (ver Apêndices 2 e 3). Os roteiros foram divididos em eixos, que consideravam a formação e as funções dos profissionais entrevistados, as características do Projeto, as perspectivas e concepções sobre o fazer musical, e

os objetivos com o ensino de música. No roteiro dos professores, foi acrescentado um eixo sobre as metodologias de ensino desenvolvidas no contexto do Projeto. Estes eixos constituíram a categorização dos dados alcançados nesta pesquisa. Por questões éticas, os professores foram sempre representados por pseudônimos ao longo da escrita deste trabalho.

Após cada entrevista, foram escritos diários relatando detalhes como, por exemplo, as reações dos entrevistados e também as características do ambiente de entrevista. Foram realizadas três entrevistas no espaço do Projeto, com a coordenadora pedagógica e com os professores de música e uma entrevista na Secretaria Municipal de Educação (SMED) com a coordenadora geral. Dentre as entrevistas, a maior dificuldade na realização foi o agendamento, devido à falta de tempo dos interlocutores e, também, minhas, para conciliar horários em comum.

Com o decorrer das entrevistas pude aperfeiçoar as técnicas de abordagens, percebendo que é necessária cautela para que a forma com que são realizadas as perguntas não direcionem as respostas dos entrevistados. Após as entrevistas, o processo de transcrição foi realizado, procurando transpor todas as informações possíveis, incluindo momentos de dúvidas, interrupções e silêncios. A transcrição das entrevistas, tal qual os diários de campo, permitiu *rever* e refletir sobre os dados, ampliando perspectivas de análise.

#### **4 O CONTEXTO DO PROJETO NA VISÃO DAS COORDENADORAS**

Os primeiros contatos com o campo de pesquisa construíram minhas primeiras curiosidades sobre o Projeto Rodarte. Quando me deparei com o ônibus que pertence ao Projeto circulando pela cidade de Bagé, pensei em como o veículo poderia ser utilizado e se a utilização deste tinha alguma relação com o nome do Projeto. Procurando responder estas dúvidas, pude conhecer um pouco da história, dos objetivos e também do funcionamento do referido projeto social nas entrevistas com as coordenadoras. Segundo a coordenadora geral, foi idealizado um projeto que “rodasse a arte” pelas escolas, possibilitando que alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem encontrassem a possibilidade de desenvolver atribuições que colaborassem com o seu rendimento escolar, a fim de diminuir os índices de reprovação e evasão na rede municipal de ensino.

Quando ainda era idealizado, este Projeto literalmente “rodaria a arte” pelas escolas oferecendo oficinas artísticas e os professores, bem como os materiais utilizados seriam transportados por um ônibus. No entanto, quando se tornou realidade, o Rodarte estabeleceu a sua infraestrutura e os funcionários em local fixo, e os alunos são buscados em suas escolas pelo ônibus do Projeto no turno inverso das atividades escolares. Completando dez anos de existência, o Rodarte atualmente oferece oficinas de música a partir dos instrumentos de percussão, violão e flauta doce. Além das oficinas de música, existem as oficinas de mágica, karatê, artes plásticas, orientação de estudos de leitura, condicionamento físico, artes circenses e dança (dividida em três modalidades: hip hop, dança de salão e jazz).

Para conhecer melhor os significados e funções da música, e também as relações pessoais construídas através da prática musical na perspectiva da coordenação do Projeto, foram realizadas entrevistas com a coordenadora geral e a coordenadora pedagógica. Ambas coordenadoras, por questões éticas, serão representadas por suas funções dentro do Projeto Rodarte e não por seu nome.

#### 4.1 Formação e funções das coordenadoras no Projeto

A coordenação do Projeto Rodarte, é composta por três pessoas: a coordenadora geral, a coordenadora pedagógica e uma psicóloga. Por conta do tempo curto para a realização da pesquisa, optei por entrevistar apenas as duas coordenadoras para conhecer as perspectivas de quem trabalha no dia-a-dia, tanto no espaço físico do Projeto (a coordenadora pedagógica) quanto na Secretaria Municipal de Educação (a coordenadora geral).

A coordenadora pedagógica é formada em Pedagogia e trabalha no Projeto desde 2012. Segundo ela, sua função “no Projeto é administrativa, mas muito mais pedagógica, diretamente atuando com os professores”.

A coordenadora geral não trabalha no prédio do Projeto, mas ocupa uma sala na Secretaria Municipal de Educação, atuando também na coordenação pedagógica da SMED. Ela é formada em Artes e em Psicopedagogia, e trabalhou durante dois anos como oficinaira no Projeto. Conforme afirmou, sua função é a de estabelecer as ligações necessárias entre as escolas, a Secretaria e o Projeto:

(...) uma vez por semestre, o Projeto, a equipe do Projeto se encontra com as supervisoras de todas as escolas que estão frequentando o Projeto. Porque aí, elas cobram de nós, e nós fazemos as cobranças também, que são necessárias, e se faz essa parceria, faz a troca: ‘Olha, tô lá com bah... tal aluno... que diferença! Nem acreditei quando eu vi ele se apresentando lá, a postura dele, a coisa melhorou bastante dentro da sala de aula’. ‘Não, não melhorou, esse aqui tu vai ter que trabalhar mais...’. ‘Bah, esse aqui tá com uma dificuldade louca em tal disciplina, o que a gente pode fazer?’ É essa troca (coordenadora geral).

Segundo a coordenadora geral, a experiência prévia como oficinaira facilitou na perspectiva de sua atuação na coordenação e, também, na função de ligar o Projeto à Secretaria: “eu tinha que ter todo o olhar pedagógico, do qual eu tinha conhecimento, eu sabia como era o comportamento dos alunos dentro do Projeto, quantos alunos dentro de uma sala de aula, quando tu propõe as oficinas, as atividades”.

Ao falar sobre o trabalho feito com os alunos nas oficinas, a coordenadora geral ressalta que, além das reuniões, é importante que as supervisoras das escolas entendam como funcionam as oficinas do Projeto de forma prática:

No início do ano, elas [supervisoras] passam por todas as oficinas que nem os alunos, para ver como funciona cada uma, pra elas saberem de que forma é trabalhado o aluno lá dentro. E, depois, a gente fala toda a parte pedagógica, com relação ao desempenho desse aluno (coordenadora pedagógica).

#### **4.2 Relações pessoais construídas com o trabalho de música**

Nas falas das coordenadoras, foi possível compreender que as relações pessoais estabelecidas nas oficinas do Projeto colaboram no desenvolvimento da responsabilidade, da autoestima e “desinibição” dos alunos. Em relação à responsabilidade, foi enfatizado que os alunos devem, também, fazer a sua parte, conforme reitera a coordenadora geral:

(...) tu viu nas salas, tem as oficinas... é pra ser cobrado disciplina deles, entendeu, eles têm que ter responsabilidade, eles têm que ter comprometimento; se o Projeto vai se apresentar, eles são de tal oficina, que fazem parte desta apresentação, eles têm que ter responsabilidade. E, às vezes, eles são cobrados (coordenadora geral).

Ao mesmo tempo, a coordenadora pedagógica chamou atenção para a dimensão das relações pessoais construídas dentro do Projeto, com todos os envolvidos, e valoriza aqueles que seguem sua formação musical além do espaço do Rodarte:

(...) as relações pessoais que se formam aqui dentro são as melhores possíveis. A gente tem, graças a Deus, uma influência muito grande sobre os alunos que participam, principalmente os que participam dos grupos, a gente consegue observar o crescimento deles ano a ano. A gente tem alunos aqui que tão com bolsa no IMBA, aluno mesmo da Ana já, que toca flauta transversal no IMBA. Lá, domingo mesmo, eu pude ver ele tocando na Banda do IMBA, assim ó, é bem emocionante da gente ver, quando tu vê um aluno pequenininho entrando aqui com a gente, sem nenhum objetivo pré-definido, e ele encontrar uma aptidão dentro da área da música, vamos dizer assim. A gente vê o quão importante é o Projeto na vida deles. É claro que como, nem tudo a gente consegue cem por cento, né, mas aquele um que a gente consegue, já vê que vale a pena o trabalho da gente, faz valer a pena o trabalho da gente (coordenadora pedagógica).

#### **4.3 Significados e funções da música na visão das coordenadoras**

Ao discutirmos como as coordenadoras entendem significados da música na formação dos alunos que participam do Projeto, a coordenadora geral ressaltou que o potencial de desenvolvimento cognitivo promovido pelas artes, foi pensado, no contexto do Rodarte, como ferramenta para complementar as atividades educativas

do currículo escolar, com a finalidade de reduzir os índices de reprovação no município:

Então, esse Projeto foi pensado com essas ações complementares educativas. De que forma seria: através da arte, que a gente sabe, não é, toda a influência que a arte tem na vida de um ser humano, na questão de desenvolvimento motor, cognitivo, lógico, trabalhado através de dança, música, da própria arte (coordenadora geral).

A coordenadora pedagógica revelou que consegue “ter uma visão mais geral do que específica” do Projeto, já que sua formação é em pedagogia. E reforça como vê a música dentro do Projeto:

(...) eu vejo assim, ó: qualquer tipo de arte, tanto a música, como a dança, como as artes plásticas, como fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano. O desenvolvimento da nossa criatividade, a questão da desinibição, ela é importante, assim, pra formação geral, mesmo, do ser humano como um todo (coordenadora pedagógica).

#### **4.4 Concepções sobre o trabalho nos projetos sociais**

“se tu escutar uma música, se tu ver uma dança,  
se tu vê uma apresentação de arte circense e ela te arrepiar a nuca,  
é porque tu é pro Rodarte”.  
(Coordenadora pedagógica).

Nas entrevistas, foi possível perceber que há concepções comuns sobre o trabalho em projetos sociais. Como um exemplo, a coordenadora pedagógica enfatiza a diferença entre o Projeto e as escolas e, também, menciona a necessidade de “sensibilidade artística”:

Eu acho que pra tu trabalhar com arte, principalmente, tu tem que ter sensibilidade, tu tem que gostar, porque ó: é barulho, é criança em atividade permanente, é muita movimentação. Então assim, é um pouco diferenciado do ritmo de escola, que bateu, entra todo mundo pra dentro da sala de aula, fica em silêncio (coordenadora pedagógica).

A coordenadora geral menciona que o público do projeto também requer qualidades dosicineiros e afirma ressaltar, para o profissional que pretende trabalhar no Projeto, que:

(...) Ou tu ama, ou tu odeia. Porque, porque o Projeto, o público que a gente atende, é um pouco diferenciado. Tem os alunos que gostam, tem. Tem os alunos que não têm dificuldade na escola, tem alunos que não têm problema

de vulnerabilidade social, tem alunos que não têm problema de reprovação escolar, mas tem os que têm dificuldade (coordenadora geral).

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com música no Projeto, de acordo com a coordenadora pedagógica, um dos principais desafios é a desistência dos alunos, às vezes pela falta de incentivo e compreensão dos pais a respeito das artes:

(...) a gente tem dificuldade com aluno, às vezes eles desistem, a gente tem que ir buscar, porque tu sabe que é um aluno que tem condições, que tem aptidão, e aí a gente vai buscar. Tem aquela questão dos pais, que a gente tem que estar com eles sempre presente pra que eles conheçam o trabalho que é feito dentro do Projeto, porque às vezes não há essa valorização, até pela ignorância, do ignorar o que é a arte, o que é a música (coordenadora pedagógica).

Nessa direção, Bozzetto (2012) motivou-se pelo interesse no papel ativo da família ao refletir sobre anos de experiência como professora de instrumento, “tanto em casos de ‘sucesso’ na aprendizagem musical quanto nos casos de desistência e desinvestimento” de alunos (BOZZETTO, 2012, p. 19). Na visão da coordenadora pedagógica, a dificuldade de aproximação dos pais procura ser resolvida através da divulgação do trabalho do Projeto em apresentações musicais dos alunos nos bairros. Ressalta, também, a importância das reuniões entre os professores e os pais dos alunos.

## **5 SER DOCENTE NO PROJETO A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES**

Para conhecer aspectos da formação e atuação dos professores que ensinam música no projeto Rodarte, bem como suas metodologias de ensino, objetivos, perspectivas e concepções sobre a música dentro do projeto, foram entrevistados, neste trabalho, os dois professores que trabalham com música no Projeto Rodarte.

### **5.1 Aspectos da formação e atuação docente**

A professora Ana Pagu é docente há vinte e cinco anos na Prefeitura Municipal de Bagé, na área de Educação Especial, habilitação em deficientes mentais. Além disso, relatou que também é aposentada no estado e que estudou em Santa Maria, no curso de Educação Especial da Universidade Federal (UFSM).

Naquela época o curso, segundo a professora, era separado por áreas, em que a sua área específica focava em deficientes mentais. Quando veio a Bagé, começou a trabalhar no “Caminho da Luz” e realizou um Pós em Psicopedagogia. Sua formação musical é anterior, segundo ela, na época do ensino fundamental e médio. Nessa época, estudou no IMBA - Instituto Municipal de Belas Artes de Bagé. Conforme explica: “Eu estudei piano, me formei em flauta e teoria musical”.

Mesmo valorizando sua formação como psicopedagoga no trabalho desenvolvido no Projeto, a professora relativiza o auxílio que essa formação lhe permite, relatando que “as pessoas, às vezes, tentam se especializar muito achando que vão encontrar a resposta pra aqueles problemas iminentes do dia-a-dia, e talvez seja apenas um pouco de bom-senso”. E explica: “eu não desprezo a formação, mas eu acho que o professor, o professor de música, o pedagogo, o músico, ele tem que olhar essa questão do que se vive hoje socialmente, de uma forma mais natural, e aí fica mais fácil desenvolver o trabalho”. Ana Pagu trabalha há cinco anos, aproximadamente, no Projeto Rodarte. Como docente, pertence à Secretaria Municipal de Educação – SMED, já trabalhou no IMBA por nove anos “com música, flauta” e revela como foi contratada para atuar no Rodarte e sua percepção desse espaço de atuação:

(...) quando eu saí do IMBA, que pertence à cultura, eu estava cedida pra cultura, eu retornei para a SMED, e eles [Rodarte] estavam precisando de professor de flauta. E aí eu conheci o Projeto, achei muito interessante; porque ele é um projeto que me parece, realmente, (...) um projeto inovador, porque ele procura atender os alunos que têm mais dificuldade na escola, os alunos com um baixo desenvolvimento biopsicossocial, os que estão realmente em risco.

O professor Vieira trabalha há dez anos como professor de música. Segundo ele, iniciou em um projeto de uma igreja de seu bairro dando aula de violão e, em seguida, trabalhou por dois anos em um colégio particular no município de Bagé, além de dar aulas de violão em um projeto em um bairro, para jovens. No trabalho com o Programa Mais Educação, em diversas escolas, obteve contato com a Secretaria Municipal de Educação e foi convidado pela coordenadora geral do Projeto Rodarte para iniciar o trabalho nesse projeto social. Segundo ele, foi indicado pelos próprios alunos das escolas do “Mais Educação” para ocupar a vaga deixada pela antiga professora de violão do Projeto, onde está há seis anos.

Começou dando aulas de violão no Rodarte e a coordenadora geral, conhecendo o trabalho com percussão do professor no “Mais Educação”, propôs que ele também ensinasse percussão no projeto social, pelo fato de a percussão ser “mais inclusiva” que o violão, de acordo com o entrevistado.

(...) o trabalho de percussão no Mais Educação é um trabalho coletivo, o trabalho de violão é mais individual. Então, no trabalho coletivo, quer dizer que tu tem uma gama muito maior de crianças, então quer dizer que tu atinge um patamar maior de crianças, aí era muito interessante, também, pro Projeto Rodarte, ter a percussão (Vieira, professor entrevistado).

Em observações e nas conversas com Vieira, percebi que o professor utiliza estratégias para viabilizar o ensino de maneira acessível para o aluno, como as notações de cifra com as indicações de cordas e casas a serem pressionadas, com foco inicial nos acordes “abertos” da primeira posição do braço. No entanto, por conta do horário oferecido para as aulas de violão, as mesmas abrangem, atualmente, apenas os alunos que moram no mesmo bairro da sede do Projeto e, por esse motivo, me detive mais à observação das aulas de percussão.

Sobre os aspectos da formação e atuação em projetos sociais, Fialho (2014) discute a complexidade do conceito contemporâneo de formação e defende o entendimento de que formação se trata de uma “ação dinâmica, ativa, processual”, que “abarca potencialidades de autonomia e autodesenvolvimento, oportunizando que o sujeito aprenda a aprender, com independência e liberdade” (FIALHO, 2014, p. 124). Conforme enfatiza a autora, “a formação do professor está estreitamente relacionada com sua atuação”, e o “saber buscar e produzir conhecimentos faz com que a autonomia do professor seja consolidada” (ibidem). Especificamente sobre o trabalho nos projetos sociais, a autora afirma que “para formar-se professor de música para projetos sociais, é necessário ser professor de música em projetos sociais” (ibidem).

No contexto do Rodarte, foi possível perceber, quanto à formação dos professores, distintos achegamentos ao campo de trabalho. Em uma conversa com Ana Pagu, a professora me revelou visualizar a própria formação em conservatório como “individualista e pouco didática” e, segundo ela, no trabalho no projeto social sempre se vê “na obrigação de pensar em estratégias para ‘ensinar e incluir’.” (Diário de campo, 21 de setembro de 2015). Portanto, é importante considerar, ao voltar-se

à formação do professor, a prática cotidiana e o constante aprendizado no contexto de trabalho. A afirmação do professor Vieira, na qual revela compreender a formação musical sendo muito mais abrangente que a formação formal, expande-se, também, à formação docente. Em seu caso particular, a experiência no Programa Mais Educação, contexto que também tem a inclusão como objetivo da prática de ensino de música, foi determinante, inclusive, no estabelecimento da construção do campo de atuação. Também a família apareceu em seu relato como importante instituição formadora:

(...) a gente geralmente fala no aspecto 'canudo', tipo 'eu sou formado em isso, ou aquilo'. Na verdade, a minha formação, ela vem da minha família. Tanto do lado da minha mãe, como do lado do meu pai, todos os meus tios eram músicos, então, eu sempre vivia no meio da música (Vieira, professor entrevistado).

Ao relatar como foi contratado para trabalhar no Rodarte, onde está há seis anos, Vieira enfatizou que ser pioneiro no Projeto Mais Educação, em algumas escolas de Bagé, foi chamando atenção pelo trabalho que começou a desenvolver com as crianças, que foi o trabalho de percussão Olodum. A partir de apresentações, "a coordenadora direta do Projeto Rodarte", através da pessoa que o contratou pra trabalhar com o Mais Educação, percebeu que, além de o docente dar aulas de violão, seria interessante incluir também a percussão. No entanto, Vieira aceitou desde que tivesse materiais adequados:

Pra fazer um trabalho direito com as crianças, que elas continuem trabalhando e isso gere frutos, é preciso que tu tenha material adequado para trabalhar. Me desculpa quem achar que não: "Ah dá pra fazer, o Carlinhos Brown fez lá, fez, mas tu já viu alguém ter continuidade disso? Não." É bom pra apresentar, pra fazer um projeto, pra botar no jornal e coisa e tal, mas pra ter continuidade, pra crianças aprenderem e terem uma continuidade, tem que se ter um material de qualidade. Então, o que aconteceu, foi comprado um material de qualidade: surdos com qualidade, com pezinhos, com patas retráteis (Vieira, professor entrevistado).

## 5.2 Metodologias de ensino desenvolvidas

“Nos dois lados da minha família tem músicos. Não acredito que exista pré-disposição para aprender música. Quando se vivencia algo desde pequeno, isto se torna natural. Não existe essa coisa de ‘dom’. Para mim, qualquer um pode fazer música” (Fala do professor Vieira registrada em DIÁRIO DE CAMPO, 02/05/15).

Nas observações de aulas, conversas no campo de pesquisa com os professores e também nas entrevistas, foi possível perceber que a inclusão é o motivo condutor das práticas musicais no Projeto Rodarte. Incluir, portanto, constitui uma filosofia e um desafio que se relaciona diretamente às metodologias desenvolvidas pelos professores de música neste projeto social. Ambos os professores revelaram, em diversos momentos, que buscam em seu trabalho desmistificar a ideia de “dom” para aprender música:

(...) eu acho que a gente, tentando conquistar, levando aluno, e principalmente, mostrando que tocar é algo acessível a todo ser humano, que não é uma questão “tu tem que ter um dom sobrenatural”, que é muito difícil tocar a música. A arte, ela é natural para o ser humano (Ana Pagu, professora entrevistada).

Os desafios da inclusão na prática em grupo, e o objetivo de ensinar os alunos a respeitarem as diferenças dos colegas, caracterizam as atitudes tomadas pelos professores nas aulas de música. Em diferentes momentos das aulas observadas, pude vivenciar os professores repreendendo alunos que “riam” dos colegas que ainda não conseguiam tocar o que fora proposto, conforme dois exemplos:

(...) em um momento, o professor interrompeu para chamar a atenção de um aluno que não estava tocando e ria de outro aluno que estava com dificuldades. (...) Enquanto levava a “bronca”, o aluno agora tinha um sorriso envergonhado. Vieira pediu que ele fosse até um surdo e tocasse a parte que o colega não conseguia (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de junho de 2015).

O aluno teve dificuldades, e as alunas no outro lado da sala começaram a rir. Ana pediu para ele esperar, e pediu para uma das alunas que estava rindo, tocar (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de setembro de 2015).

Nos dois casos, os professores agiram da mesma maneira, solicitando para que o aluno que “ria” do colega executasse o trecho musical que o colega não conseguia. No caso da aula de percussão, o aluno conseguiu executar com

facilidade, então o professor pediu para que ele tocasse outro trecho mais difícil. Quando o aluno tentou e não conseguiu, Vieira finalizou enfatizando que sempre há algo que não sabemos, portanto, ninguém tem o direito de menosprezar o trabalho dos outros. Nessa direção, Fialho reflete que ensinar música em grupo demanda do professor “uma clareza de objetivos e requer dele o desenvolvimento de bom senso para que as fragilidades individuais dos alunos não sejam expostas, uma vez que as diferenças manifestam-se por si mesmas” (FIALHO, 2014, p. 134). A entrada de novos alunos ao longo do trabalho também constitui um desafio na prática de ensino de música no Projeto Rodarte.

Os professores buscam diferentes estratégias para incluir sem que as diferenças entre os alunos gerem constrangimentos. Foi possível perceber, nas entrevistas, que os professores valorizam a primeira aproximação do aluno ao conteúdo, tentando atrair a atenção dos alunos para o aprendizado musical através da prática coletiva. Outro recurso utilizado em comum, pelos professores, é pedir para que os alunos que já compreenderam auxiliem os outros, tal como relata a professora Ana Pagu: “Às vezes, aquele que sabe mais, eu também peço pra ensinar aquele aluno novo que tá chegando, pra ele se sentir corresponsável com o todo”. Nas aulas de percussão observadas, pude notar que, muitas vezes, o professor Vieira pedia para os alunos que já tinham entendido executassem o ritmo, para os colegas aprenderem por imitação. Tais estratégias garantem que não se revelem apenas os conflitos da prática em grupo, como os já citados mas, também, que esta proporcione a criação de uma cumplicidade entre os alunos. Segundo Vieira, outro recurso é pedir para que os alunos que já se apropriaram dos ritmos façam o trabalho de reger o grupo:

(...) isso faz com que os alunos respeitem o colega. Não interessa se o professor vai estar ou não. Eles respeitam da mesma maneira como se o professor tivesse ali na frente. Tu conseguindo isso, quer dizer que tu tem a cumplicidade total dos teus alunos (Vieira, professor entrevistado).

A imitação é um recurso didático muito utilizado tanto nas aulas de flauta, como nas de percussão e violão. Nas observações das aulas de percussão, muitas vezes pude ver o professor Vieira abordar trechos em que o grupo tinha dificuldades, reproduzindo os ritmos silabicamente para que os alunos pudessem entender e, depois, reproduzir as sequências. O movimento corporal, muito presente nas

práticas percussivas, também é uma estratégia utilizada para marcar o pulso, como relatado em diário de campo: “Em alguns momentos [o professor Vieira] orientava os alunos a se movimentarem da direita para esquerda, para sentirem o pulso e atingirem no tempo certo as baquetas na pele dos surdos” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/15).

Pude conhecer e compreender que os professores focam no “saber como o instrumento funciona”, trabalhando com o básico de conhecimento teórico para atrair os alunos pela prática. Mesmo os aspectos técnicos, geralmente, são trabalhados dentro da prática de repertório, como afirma Ana Pagu:

(...) é muito importante que com a técnica, com a questão da postura, com a própria questão da digitação ali, que se introduza o quanto antes uma música pra que eles possam se perceber, não ficar o concreto muito distante (Ana Pagu, professora entrevistada).

Outro recurso muito utilizado nas aulas é a imitação silábica do trecho musical. Nas aulas de percussão, principalmente, este é um dos principais meios de transmissão de informação entre o professor e os alunos. A notação é utilizada, mas não é a tradicional. Nas aulas de flauta, o nome das notas das músicas geralmente são escritas no quadro negro e cada linha corresponde a uma frase musical. Segundo Vieira, o recurso da escrita analógica fez-se necessário quando o grupo estudava uma passagem rítmica mais complexa, de uma peça para apresentação de fim de ano do Projeto. Nas observações, pude notar dois tipos de grafia no quadro negro: uma apenas com traços verticais e horizontais, representando o ataque e a duração da nota, e também a grafia convencional. Segundo Vieira, a primeira serviu de suporte para que os alunos compreendessem e aprendessem o ritmo proposto e, a segunda, para se aproximarem da grafia tradicional.

Sobre o repertório, Vieira afirmou sempre trabalhar com o que chama “o estilo Olodum<sup>5</sup>, contextualizado aos temas das apresentações do tema do final de ano. Segundo ele, desde os primeiros trabalhos no Programa Mais Educação, foi possível notar, em geral, interesse dos alunos sobre este tipo de percussão. Já a professora

---

<sup>5</sup> O Olodum é um bloco-afro do carnaval da cidade do Salvador, na Bahia. Foi fundado em 25 de abril de 1979 durante o período carnavalesco como opção de lazer aos moradores do Maciel-Pelourinho. É uma organização não governamental (ONG) do movimento negro brasileiro. Tem sua sede localizada no Centro Histórico de Salvador, o Pelourinho, onde acontece a maioria das apresentações. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Olodum>

Ana Pagu escolhe as peças de acordo com a dificuldade, inicialmente priorizando peças que utilizem somente a mão esquerda.

O material disponível para o ensino de música no Projeto consiste em diferentes instrumentos musicais de percussão como surdo, repinique, timbal e caixa, além dos violões e flautas doces. Nas primeiras observações, registrei em diário de campo minhas primeiras impressões sobre os violões disponíveis: “os violões pareciam, além de desgastados, difíceis de tocar, pois as cordas são muito altas e o braço muito largo” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/15). A dificuldade na prática musical em relação à qualidade dos instrumentos disponíveis também foi registrada na observação de uma aula de flauta doce, quando constatei que havia flautas germânicas e barrocas e, inicialmente, a professora propunha uma única digitação, provavelmente para não confundir os alunos. Preocupou-me, neste caso, o fato de, apesar de estar se esforçando para tocar corretamente, o som do instrumento, não sair satisfatório para o aluno, o que poderia gerar uma desmotivação. Ana Pagu revelou que outra dificuldade estrutural aparece nas apresentações das oficinas, quando não é possível equalizar adequadamente o som das flautas por falta de recursos e profissionais capacitados.

## 5.3 Perspectivas e concepções sobre a música dentro do Projeto

### 5.3.1 Objetivos com o ensino de música

“O que eu pretendo aqui, inicialmente, é aumentar a autoestima deles [os alunos]. Mostrar para eles que o que eles fazem pode ser valorizado por outras pessoas. Que as pessoas vão se sentir bem com o que estão fazendo, que eles vão ser percebidos por outras pessoas” (DIÁRIO DE CAMPO, conversa com o professor Vieira, 14 de maio de 2015).

Conversando com os professores sobre o ensino de música no Projeto Rodarte, pude perceber que os objetivos de suas práticas musicais se conectam com os aspectos pedagógicos trazidos por Kraemer (2000, p. 60), questionando “as possibilidades e limites do agir pedagógico, a relação pedagógica, o desenvolvimento da identidade, as normas e valores, obrigações, liberdade e autoridade”. Wickel (apud Souza 2014, p.19) afirma que “a educação musical voltada para o trabalho social não coloca a música em si mesma no centro de suas atenções, mas, ao contrário, parte dos sujeitos em suas condições pessoais e sociais”. Palavras como respeito, disciplina, autoestima e coletividade são muito recorrentes dos professores quando estes discorrem sobre os objetivos da prática musical nas oficinas por eles ministradas no Projeto. Ana Pagu ressalta que tais fatores contidos na prática musical em grupo, podem ser decisivos na integração do indivíduo à sociedade:

Tu tem que entender e fazer aquilo respeitando as diferenças individuais de cada aluno, e sabendo que se ele aqui, conseguir, nem que seja uma vez, aumentar a autoestima dele, se sentir capaz, se sentir participante do grupo, se sentir importante pra aquele professor, para o Projeto, que aquilo vai ser a diferença entre, possivelmente, a marginalidade, futuramente, e uma integração. (Ana Pagu, professora entrevistada).

Portanto, o respeito às diferenças é visto pelos professores entrevistados como uma condição básica para o aumento da autoestima dos alunos e, também, respeitar as suas distintas experiências de vida. Conceituando o termo *inclusão* nas discussões sobre projetos sociais, Souza (2014, p. 19) afirma que, nestes contextos, a música se torna “um canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, compreendidas e apoiadas”.

Ana Pagu revela que “oportunizar diferentes vivências musicais” é outro objetivo das aulas no Projeto. Segundo ela, o Rodarte propicia espaços e

conhecimentos distintos dos oferecidos pela escola, que tendem a ampliar o olhar dos alunos, nutrindo também respeito às diferenças. Vieira afirma que essa ampliação de horizontes através do trabalho com arte no Projeto é um processo longo:

A maioria dos alunos, quando vira o ano, quando chegam aqui, chega, olham as oficinas sendo apresentadas mas, no rosto deles, tu já vê que eles vêm aqui porque é o Projeto: “Vamos dar uma volta, entrar no ônibus, vê qual que é, de repente é legal, vamos lá tocar”. Até que a coisa desenvolva, até que tu consiga abrir a janela pra eles e ver que tem uma perspectiva pra eles aqui, que tem uma possibilidade de ser alguém, de ser reconhecido e de trabalhar, de aprender uma coisa legal e, essa coisa legal levar eles a acreditar que eles podem fazer um monte de coisas (Vieira, professor entrevistado).

### 5.3.2 As relações pedagógicas entre a música e o cotidiano dos alunos

“Têm crianças aqui que me respeitam muito mais que pai e mãe. Mas por quê? Por causa da cumplicidade e por causa do respeito”.  
(Vieira, professor entrevistado).

Segundo Freitas (2014, p. 80-81), uma das exigências profissionais para a atuação em programas de políticas públicas é a necessidade de “compreender os determinantes sociais, históricos e políticos responsáveis pela vida das pessoas e comunidades”. Ao falar da questão disciplinar, Vieira ressalta que busca o respeito através da cumplicidade, e não da autoridade pois, segundo ele, “existem alunos que estão ou estiveram envolvidos com tráfico de drogas e diferentes problemas, e que não dá para simplesmente tratá-los como o restante da sociedade os trata. É necessário conquistá-los através da confiança” (DIÁRIO DE CAMPO, conversa com o professor Vieira, 04 de junho de 2015). De acordo com o professor, para conquistar a cumplicidade dos alunos é importante dialogar e valorizar as suas ideias:

(...) a primeira coisa que eu fiz, foi conversar com eles, dizer pra eles quem eu sou, dizer de que maneira a gente trabalha, o que pode e o que não pode, mas eu sou um cara super aberto, eu não digo que tem que ser da maneira que eu quero que seja, muitas das batidas que eu estou passando, um dos guris: “Bah, professor, isso é legal; mas, e se a gente botasse isso aqui?”, “Fechou, vamos fazer isso aí!” (Vieira, professor entrevistado).

A disciplina, para Vieira, também está intrínseca na essência da prática em grupo, estabelecendo-se em significados musicais, como a correspondência e comunicação sonora através do timbre e “linguagem” de cada instrumento. Em uma

conversa, após uma observação de uma de suas aulas, o professor foi até um surdo, tocou um ritmo, e exemplificou:

O aluno, sabendo que vai tocar esse ritmo, enquanto outro toca esse [tocando outro ritmo], e outro toca este [tocando outro], vai estar atento no grupo e vai corresponder ao grupo. Se eu digo para outro aluno fazer uma variação desse tipo [e toca a variação], ele entende que não pode fazer outra coisa, pois atrapalharia o som do grupo (DIÁRIO DE CAMPO, conversa com o professor Vieira, 14 de maio de 2015).

As relações pedagógicas entre a música e o cotidiano dos alunos não estão apenas na questão do comportamento e das relações sociais. A partir da experiência como docente na escola por vinte e cinco anos, Ana Pagu identifica fatores nas aulas de flauta doce que, segundo ela, demonstram que a música também auxilia diretamente os alunos nas dificuldades de aprendizado em outras áreas como, por exemplo, na assimilação de conceitos matemáticos como “meio e inteiro”, nas divisões rítmicas, ou na superação da dificuldade de leitura:

Eu tive experiência aqui de alunos que não leem nem escrevem, de começar a ler uma partitura musical; é muito interessante porque a leitura da partitura musical é uma decodificação de símbolos, que nem a leitura comum, enfim, de livros. Então, quando tu vê que o aluno tá em condições de ler aquela música, eu mostro pra ele, naquele momento, a capacidade que ele tem pra se desenvolver na escola (Ana Pagu, professora entrevistada).

Para os dois professores, conscientizar os alunos do trabalho em grupo é estabelecer uma colaboração para um desenvolvimento coletivo, e não enfatizar as dificuldades individuais. Para Vieira, é necessário evitar palavras como “problema” quando aparecem dificuldades pois, segundo ele, “quando tu diz pra uma criança que ela tem problema, automaticamente ela diz: *pai, eu tenho um problema*”. Quando alunos encontram dificuldade, a estratégia tomada é dividir a turma em dois grupos:

“Esse pessoal muda pra cá, e esse muda pra cá”. “Vocês vão trabalhar isso e vocês vão trabalhar isso aqui comigo”, mas eu não digo por quê. E depois que fizerem este trabalho, mesmo estes não precisando, eu inverte, vou inverter pra que não haja: “Por que os guris fizeram isso e eu fiz esse outro aqui?” Mesmo que eles não consigam, pra que haja uma cumplicidade (Vieira, professor entrevistado).

Ana Pagu ressalta que é necessário que professores de projetos sociais entendam que “oportunizar um conhecimento de música para o aluno não significa que ele vai querer ser um músico, que ele vai querer ser o professor de música”. No

entanto, é importante oferecer possibilidades para os alunos que visualizam essa perspectiva. Como exemplo, citou um aluno de flauta que seguiu seus estudos no Instituto Municipal de Belas Artes, por indicação dela. Vieira ressalta que vários de seus alunos já visualizam a possibilidade de trabalho com música e seguem seus caminhos, trabalhando como monitores do Programa Mais Educação em diferentes escolas do município.

Para Ana Pagu, é necessário que o professor tenha bom-senso, jogo de cintura e aceitação, e que não se pode subestimar os alunos pelo fato destes (que participam do Projeto Rodarte) geralmente terem dificuldades de aprendizado na escola:

Quando a gente vai trabalhar com o preconceito: “Ah, esses alunos são aqueles que não rendem nada”, não vai conseguir ensinar música. “Esses alunos são aqueles que ninguém quer na escola”, você não vai conseguir absolutamente nada (Ana Pagu, professora entrevistada).

Vieira ressalta que é importante que o trabalho em projetos sociais chame a atenção dos alunos. Segundo ele, antes de se iniciar um projeto de política pública, é necessário conhecer a realidade do contexto social, para conquistar a atenção dos jovens a partir de interesses já existentes:

Qual é a realidade daquela gurizada? A gurizada toda lá só gosta de capoeira e de hip-hop. Então, nós vamos fazer um projeto em cima da capoeira e do hip-hop. Aí é que está: “Ah, mas isso não vai resgatar ninguém.” Depende do professor que vai estar trabalhando. O professor que vai trabalhar. Ele não tem que ir lá só ensinar hip-hop e capoeira. Ele vai fazer essa função, mas ele tem que ter uma visão social, ele tem que saber o que ele vai fazer.

Nessa direção, Freitas (2014) ressalta que é necessário conhecer as dimensões integrantes do contexto onde o trabalho se aplica, visando criar justificativas, objetivos e metodologias apropriadas ao “contexto social e territorial do plano de ação” e ao público alvo ao qual o plano se direciona. Segundo a autora: tem se observado que:

(...) nas diferentes entidades (Terceiro Setor, agências de financiamento de programas sociais) e instâncias (governamentais e não governamentais) sensíveis ao campo dos projetos comunitários já existe a preocupação de conhecer os reais problemas vividos pela população e de capacitar seus representantes como agentes comunitários externos para que possam desenvolver ações comunitárias de qualidade e socialmente relevantes (FREITAS, 2014, p.146).

Outro aspecto mencionado por Freitas (2014) é que “todas as propostas de políticas públicas apresentam *diretrizes e objetivos estratégicos*<sup>6</sup> para os diferentes projetos comunitários e sociais” e tais diretrizes tendem a “explicitar os pressupostos filosóficos que orientarão o fazer nos trabalhos sociais e comunitários” (FREITAS, 2014, p.147).

Essa leitura social mencionada pelo professor Vieira também consiste em observar os alunos, buscando conhecê-los melhor. Para ele, além do conhecimento da área de música, é importante que o professor detenha a capacidade de identificar os conflitos presentes no cotidiano dos alunos. Essa capacidade, depois da contextualização do trabalho com a realidade social, é que vai determinar se os objetivos das políticas públicas serão atingidos ou não:

Tem muita gente aqui que tá só pra receber o dinheirinho, não presta atenção, se chegar aqui pra trabalhar, passa o que tem pra passar, não presta atenção no aluno, não conversa, não nota se o aluno está com problema ou não. Várias vezes, nós estamos trabalhando aqui, vejo dois ou três ou um lá no canto, trabalhando meio sem vontade, meio sério, ta triste coisa e tal. Eu olho e vejo, eu sinto e sei o que eu tenho que fazer. Terminou, os guris saíram pulando e eu: “Não, fica aqui, grandão. Vamos conversar. O que é?” “Nada não!” “Não, vamos conversar, você sabe que eu sou teu amigo. O que tu está precisando?” (Vieira, professor entrevistado).

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

### 5.3.3 Estrutura necessária para o trabalho com música em projetos sociais

“(...) eu sei que é muito bonitinho tu olhar o pessoal pegar lata, bater, é bonito para um projeto, para mostrar em uma filmagem. Pra fazer um trabalho direito com as crianças, que elas continuem trabalhando e isso gere frutos, é preciso que tu tenha material adequado para trabalhar”. (Vieira, professor entrevistado).

Ao conversarmos sobre a estrutura necessária para o trabalho social com música, os professores enfatizam que, por mais que as qualidades profissionais dos professores sejam determinantes, é imprescindível que existam condições apropriadas para que o trabalho se desenvolva efetivamente. Vieira ressalta que quando recebeu a proposta de trabalhar com percussão, no Rodarte, a primeira coisa que fez foi exigir um material que se adeque ao público alvo e aos objetivos musicais, como os surdos com suporte retráteis, que se adequam ao tamanho e altura dos alunos. Para Ana Pagu, o que compromete a exposição do trabalho musical feito no Projeto Rodarte, principalmente no caso da oficina de flauta doce, é a falta de disponibilidade dos recursos mínimos necessários para a apresentação, o que afeta a imagem e a autoestima do grupo de alunos e dos professores:

Como não dão as condições apropriadas para que aquela apresentação saia de uma forma satisfatória, eles acham que a culpa é do grupo, do músico que não toca, e não é: É toda uma questão de engenharia de som, de ter um mínimo de aparelhagem e de local, ou seja, uma cadeira, uma estante, um banquinho. Não propicia, e as pessoas não entendem isso em relação à música (Ana Pagu, professora entrevistada).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) as pessoas, às vezes, tentam se especializar muito achando que vão encontrar a resposta pra aqueles problemas iminentes do dia-a-dia, e talvez seja apenas um pouco de bom-senso”. (Ana Pagu, professora entrevistada).

Desde o início do Curso de Graduação, quando conheci alguns autores e suas reflexões sobre o ensino de música, a partir do componente curricular “Fundamentos da Educação Musical”, destaco Kraemer (2000, p. 67), que aponta como tarefas da Educação Musical compreender/interpretar, descrever/esclarecer, conscientizar/transformar. Com esse olhar, esse trabalho inicial de pesquisa foi pensado e desenvolvido.

A partir das primeiras curiosidades sobre o Projeto Rodarte, pude me aproximar aos poucos da realidade vivida no contexto. Buscando um olhar singelo e aberto, permiti-me alastrar das informações recebidas sem limitar-me a procurar tonalidades específicas, a fim de saciar as minhas questões iniciais de pesquisa.

Primeiramente, voltei-me a conhecer de forma geral o contexto. As entrevistas com as coordenadoras permitiram-me contemplar curiosidades pontuais, como, por exemplo, a ideia contida no nome “Rodarte”. Segundo a coordenadora geral do Projeto, a idealizadora deste, que era uma professora da rede municipal, pensou em um projeto social que “rodasse a arte” pelas escolas, possibilitando que alunos com dificuldade de aprendizado e de socialização tivessem a possibilidade de desenvolver atribuições que colaborassem com o seu rendimento escolar, a fim de diminuir os índices de reprovação e evasão na rede municipal de ensino. Portanto, o Rodarte foi pensado no intuito de abranger os alunos com dificuldade de aprendizado na escola, principalmente aqueles vistos como desviantes do padrão de comportamento esperado no contexto escolar, com a finalidade de “resgatar” estes alunos criando, através da prática de atividades artísticas, o senso de pertencimento, responsabilidade, autoestima, respeito ao próximo, disciplina e desinibição.

Tal entendimento possibilitou-me a aproximação com uma das primeiras questões emergentes quando me aproximei do Projeto Rodarte, ainda sem a pretensão de realizar esta pesquisa. A partir de meus primeiros contatos com a existência do Projeto em uma escola da rede municipal de ensino, questionava-me:

“o que poderia haver de ‘solução’ para tais alunos neste lugar?” Hoje, depois do trabalho realizado, consigo uma compreensão mais ampla dessa inquietação inicial.

Percebi que as artes, no contexto deste Projeto, são vistas como possibilidades de despertar nos alunos tais atribuições necessárias para um bom rendimento escolar. Nas falas das coordenadoras, ficou claro que o Projeto é avaliado perante o rendimento escolar dos alunos participantes quando, por exemplo, a coordenadora diz reunir-se periodicamente para conversar com as supervisoras das escolas sobre o comportamento e rendimento escolar dos alunos, se houveram ou não resultados neste sentido. Conforme afirma Hikiji (2010):

(...) em comum, os projetos de ensino de música, teatro, dança, artes plásticas, entre outras atividades, têm a preocupação em oferecer alternativas às realidades de carência (não só financeira, mas afetiva, de lazer etc.) e de violência enfrentadas pelo público em questão (pensa-se aqui desde a violência familiar até o crime organizado, que envolve atores cada vez mais jovens) (HIKIJ, 2010, p.72).

No contexto do Rodarte, pude perceber nas falas dos professores de música que a questão da afetividade é avistada, por exemplo, quando o professor de percussão afirma cativar respeito dos alunos através da confiança e da cumplicidade. Foi possível perceber que o Projeto preocupa-se em oferecer aos alunos um espaço “diferente” da escola, seja no tipo de conteúdo disponível ou na maneira com que os saberes são abordados.

No entanto, a partir de minha experiência quanto aluno no ensino fundamental e médio em escolas públicas, e como estagiário da universidade, suponho que haja, além da diferença de abordagem de conteúdo, uma distinção na maneira com que os agentes da instituição (e posso falar apenas sobre os contemplados neste estudo) se voltam aos alunos em relação aos contatos pessoais (aqui me refiro ao olhar da “instituição escola” de maneira ampla), talvez por estes predispuerem de uma atenção por conta da consciência de lidarem com tais “casos disciplinares”, pelo próprio caráter “reparador” do Projeto.

Nessa direção, poderia refletir que as escolas muitas vezes não contemplam alguns dos objetivos do projeto social em questão, porém, compreendendo a educação como a formação do indivíduo de uma maneira mais abrangente que o aspecto conteudista, são questões que merecem ser refletidas e repensadas no contexto escolar. Considerando tais atribuições sociais às quais o espaço do Projeto

visa estimular, entendo que o “bom senso” ressaltado pela professora de flauta-doce, ou seja, o olhar complacente para estes alunos que “não rendem nada” e que “ninguém quer na escola” seja um dos fatores que colaboram para que o Projeto corresponda ao seu papel, perante às demandas que lhe são atribuídas.

Após perceber tais entendimentos tidos pelos próprios agentes atuantes no Rodarte como necessárias para o trabalho em projetos sociais, qualidades como a condescendência, o respeito às diferenças, o jogo de cintura, sobretudo a compreensão dos determinantes da posição social do aluno, compreendi que tais concepções propagam-se também como importantes pressupostos das metodologias desenvolvidas no ensino de música. O trabalho com música completa o seu ciclo neste contexto quando os professores conseguem lidar com estas questões, revertendo-as através das possibilidades contidas no “fazer musical”, quais sejam: a socialização, a conquista da autoestima, o senso de pertencimento a um grupo, dentre outros. Os fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo, à motricidade, sobretudo às aptidões importantes para o aprendizado escolar, também são agenciados através da prática musical, partindo destes pressupostos tão mencionados pelos interlocutores.

Outro fator levantado neste estudo, sobretudo pelos professores, foi a infraestrutura necessária para o ensino de música no contexto de projetos sociais. Ambos entrevistados defenderam que são necessários bons equipamentos para que o trabalho ocorra de maneira efetiva. Reflito que se espaços como esses, de projetos sociais, buscam aumentar a autoestima dos alunos oportunizando o acesso a saberes musicais, é um contra ciclo não disponibilizar os recursos necessários para a aprendizagem. Por mais que o aluno se esforce, é muito difícil conseguir um bom resultado sem recursos que contribuam para isso, no caso instrumentos musicais que estejam em plenas condições de uso.

O Projeto Rodarte é um indicador de que é importante e pertinente oferecer aos alunos um horizonte de possibilidades reais dentro da prática musical quando, em seu tempo de atuação, viabilizou a seus alunos mais interessados a oportunidade de trabalhar com o ensino de música, por exemplo, no Programa Mais Educação, como citado pelo professor Vieira, ou de uma bolsa de estudos e ingresso no IMBA para a continuidade do estudo. Esse tipo de horizonte permite que estes espaços transcendam o propósito de “reparação social”, oportunizando a seus alunos autonomia e continuidade de aperfeiçoamento e aprendizagens musicais.

Ao longo desse trabalho, pude ampliar minha compreensão dos significados contidos no espectro das políticas públicas voltadas a jovens, acrescentando perspectivas que me auxiliaram a refletir a partir das minhas inquietudes trazidas de experiências prévias e, também, gerando novas indagações. Além disso, a vivência desta pesquisa possibilitou amadurecer importantes desdobramentos necessários para a vida acadêmica, contribuindo para a consciência da importância da nitidez das ideias e a organização das tarefas no tempo, a fim de buscar saberes lúcidos e transformadores para um pesquisador em seu primeiro trabalho de iniciação científica. Nesta direção, este caminho despertou-me a possibilidade e o interesse de continuar adentrando neste ambiente, em possíveis trabalhos de pós-graduação.

Esta pesquisa também abre para futuros estudos, não possíveis de serem contemplados por questão de tempo, porém pensadas ao longo do projeto de pesquisa. Dentre essas possibilidades, compreender como os alunos entendem o projeto social do qual participam, de que forma a música é significativa em sua formação e, também, como as práticas musicais que acontecem no Projeto se relacionam com o mundo vivido dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**, 2012. 295p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 123-136.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Projetos comunitários e sociais: como construir planos de ação. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 137-159.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; WEILAND, Renate Lizana. Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado? In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 63-83.

HIKIJ, Rose Satiko G. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: EDUSP, 2006.

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

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000, p. 51-73.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-77.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Projetos sociais e educação. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 51-62.

\_\_\_\_\_. Projetos sociais e educação. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 109-122.

POUPART, Jean (Et al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 31-39.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 11-26.

STRAVACAS, Isa. **Projeto Guri: análise das ações socioeducativas em dois polos paulistas, 2013**. 362 p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

WEILAND, Renate Lizana. **Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba**. Algumas contribuições da Psicologia Social Comunitária e da Educação, 2010. 112p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1



### SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Campus Bagé  
Travessa 45, nº 1650  
Bairro Malafaia  
Bagé, RS  
CEP: 96413-170  
Fone: (53) 3240-5465 ramal 2057  
Email: [bage@unipampa.edu.br](mailto:bage@unipampa.edu.br)



Of. 0042/2015/Campus Bagé UNIPAMPA

Bagé, 07 de abril de 2015.

À Secretaria Municipal de Educação de Bagé

Assunto: **Solicitação de informações sobre a existência de projetos sociais no município de Bagé, RS**

Prezados,

O acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, Campus Bagé, Fabrício Vieira Souza, matrícula 121150366, está cursando o penúltimo semestre de graduação e desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso. Para tal, necessita informações do número de projetos sociais existentes no município de Bagé, para saber quais são os projetos ativos no momento. Como orientadora, estou ciente e compartilho a importância dessa informação através da SMED/Bagé.

Atenciosamente,

---

PROFA. DRA. ADRIANA BOZZETTO

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música  
Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso

---

FABRÍCIO VIEIRA SOUZA

Discente do Curso de Licenciatura em Música  
Orientando de Trabalho de Conclusão de Curso

## APÊNDICE 2



### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

---

Data:

Nome:

Função:

E-mail:

Duração da entrevista:

#### **I - SOBRE A FORMAÇÃO E FUNÇÕES DAS COORDENADORAS**

- 1) Qual sua formação e em qual área?
- 2) Poderias falar sobre o cargo que ocupas, e há quanto tempo?
- 3) Como é composta a equipe diretiva do Projeto?

#### **II - SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO PROJETO**

- 4) Especificamente sobre o Projeto em estudo, como ele se sustenta?
- 5) De que maneira é feita a contratação dos professores do Projeto, especificamente os de música?
- 6) Falar sobre características gerais do Projeto Rodarte (gestão e existência deste projeto social).

#### **III - PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES SOBRE O FAZER MUSICAL E OS OBJETIVOS COM O ENSINO DE MÚSICA NO PROJETO**

- 7) De que formas tu entendes que a música é significativa na formação dos alunos que participam do Projeto?
- 8) O que poderias falar sobre relações pessoais percebidas e/ou construídas com o trabalho de música no projeto? Quais as diferentes motivações percebidas?
- 9) Quais as dificuldades encontradas no Projeto, por exemplo, em relação ao trabalho com música? Mais alguma outra?
- 10) Gostarias de fazer mais alguma consideração sobre o trabalho com música no Projeto?

## APÊNDICE 3



### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

---

Data:

Nome:

Função:

E-mail:

Duração da entrevista:

#### **I - SOBRE ASPECTOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

- 1) Qual sua formação e em qual área?  
- Falar sobre aspectos de sua formação musical.
- 2) Quanto tempo trabalha como professor(a) de música?
- 3) Quanto tempo estás atuando no Projeto Rodarte?
- 4) Como foi contratado(a) para trabalhar no Projeto?

#### **II - METODOLOGIAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS**

- 5) Quais são os instrumentos disponíveis no Projeto e repertório musical que desenvolves com os alunos?
- 6) Que materiais musicais utiliza em aula? De que formas?
- 7) Como a questão da inclusão é contemplada/vista em tuas aulas?
- 8) Como é feita a avaliação do aprendizado dos alunos?

#### **III - PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES SOBRE O FAZER MUSICAL E OS OBJETIVOS COM O ENSINO DE MÚSICA NO PROJETO**

- 9) Quais são teus objetivos com o ensino de música nesse contexto específico?
- 10) O que poderias destacar como pontos positivos com o trabalho musical desenvolvido no Projeto?
- 11) Poderias citar desafios encontrados no exercício profissional com música no Projeto?
- 12) Quais as diferentes motivações dos alunos percebidas na aula de música?  
- De que maneira isso contribui para teu trabalho no Projeto?
- 13) Como entendes a importância da música na formação dos alunos do Projeto?
- 14) Em tua concepção e experiência, quais habilidades são importantes para quem trabalha em projetos sociais como o Rodarte?
- 15) Gostarias de acrescentar mais alguma informação que consideras importante? (sobre ética, convívio em grupo, etc.).