



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**SER PROFESSOR DE MÚSICA DE PROJETO SOCIAL: UM
ESTUDO COM ENTREVISTAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS**

KARINA FIRMINO VIEIRA

Brasília
2017

KARINA FIRMINO VIEIRA

**SER PROFESSOR DE MÚSICA DE PROJETOS SOCIAIS: UM
ESTUDO COM ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

Brasília

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658s Vieira, Karina Firmino
Ser professor de música de projetos sociais: um estudo
com entrevistas narrativas (auto)biográficas / Karina
Firmino Vieira; orientador Delmary Vasconcelos de Abreu. -
Brasília, 2017.
144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. História de vida de professor de música. . 2. Projeto
social.. 3. Entrevista Narrativa (Auto)biográfica.. 4.
Pesquisa (Auto)Biográfica. 5. Ensino de música em projeto
social. I. Abreu, Delmary Vasconcelos de , orient. II.
Título.

À Rosária e Antônio Nascimento, meus pais. Eles têm sido meu esteio espiritual, intercedendo, por mim, em suas diárias conversas com Deus. Dedico esse trabalho a Ele, meu Senhor e meu Rei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para realizar essa pesquisa. Por ELE ser minha fonte de misericórdia, renovando seu amor a cada manhã que nascia em Brasília. Esta cidade é um dos meus lugares de constituição como pesquisadora. Obrigada Deus por me manter com vida e saúde para oferecer a minha sincera gratidão.

Aos meus pais, Pra. Rosária Vieira Nascimento e seu esposo Pr. Antônio Valdemir de Souza Nascimento, que naturalmente vi o Pai que me orgulho, por sua garra em buscar suas metas e seus objetivos, que do seu jeito único, é meu esteio espiritual. Eles me deram o exemplo e me ensinaram que para alcançar os sonhos sempre se sacrifica algo, nesse período sacrifico ficar longe da minha família e da minha igreja.

À minha avó, Iovane Vieira, por me tornar uma garota que descia a rua, com uniforme, pasta azul e uma flauta na mão. Obrigada, vó. Pois, hoje sou professora de música, graças a sua insistência em descer a rua de casa nas ensolaradas tardes de Santarém para aulas de música. Lá, aprendi a me comunicar com flauta, canto, piano e, também a amar o outro por meio da música.

À minha amiga e irmã em Cristo, Juliane Barbosa, pelo infinito amor e incentivo incondicional para minha vida com música. Obrigada, por ser meu exemplo de superação e sacrifício. Obrigada por “comemorar” cada domingo que se passou, pois, isso significava estarmos mais próximas da realização de sonhos. A conclusão do mestrado é um deles.

Ao “Dom”, que resistindo aos seus fortes extintos caninos, não devorou meus livros, rascunhos, cabos do macbook, pendrive, etc. e por todo amor canino que um mestrando, em formação e longe de casa, precisa.

À Família Moura, especialmente ao Nicolás. Meu melhor amigo, amor, pela força, proteção e por ouvir semanalmente, sobre Educação Musical, (Auto)biografia, Filosofia e por todos os autores citados neste trabalho. Ele, agora, conhece, as ideias de cada um. Obrigada, meu querido Engenheiro Civil, “menino de Exatas” por ficar absorto e feliz em aprender teoria das Humanas. Você me manteve feliz, me rodeou de carinho e amor. Segurou minhas mãos, enxugou minhas lágrimas de saudades do Pará e sempre dizia “falta pouco”. Obrigada, por ouvir e falar as coisas certas e nas horas certas. Obrigada, pelas muitas caminhadas nos parques para arejar a mente.

Ao professor de música Valdécio Fonseca por compartilhar primorosas e formativas lembranças. Espero que este trabalho possa ajudar a todos, que veem o ensino de música em projetos sociais como esse Idealizador e professor de projetos sociais me ensinou a ver. Espero que tenhas sempre essa força de vontade de formar pessoas preocupadas com o outro, por meio da música. Obrigada, à sua esposa Cláudia, por sempre ser esse amor e a alegria em pessoa. Obrigada, ao projeto social “Música e Cidadania”, por permitir minhas observações sobre o modo de ensinar música de maneira humana, se preocupando com o outro e mostrando que a música é mais que um meio de socialização, é um meio de amar.

À minha orientadora Professora Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu. Dedico todos os momentos de construção e de (des)construção presentes nessa pesquisa pois, assim me formei e (auto)formei. Uma professora acima de tudo humana e que me ensinou o valor de se ensinar, preocupando-se com o outro, olhando para dentro

de sua vida, compreendendo quem você é e nos levando a compreensão de si e no que se pode tornar. Que Deus seja sempre sua “compreensão de si”.

Aos meus professores do PPGMUS/UNB pelas partilhas, convivências e contribuições concedidas.

Aos meus queridos alunos, amigos e professores do Pará que me deram muito carinho e apoio nessa jornada.

Aos meus colegas do GEMAB pelo companheirismo, partilhas e por permitirem essa formação conjunta, especialmente ao amigo Arthur Figuerôa.

Aos professores doutores Marcus Vinícius Medeiros Pereira e Elizeu Clementino de Souza por terem aceitado o convite para participarem da Banca de Qualificação e agora na defesa desta dissertação, bem como a Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo pelas ricas contribuições na disciplina Ensino e Aprendizagem da Música como membro da banca nesse processo de defesa. As contribuições desses profissionais, professores e pesquisadores foram fundamentais para aclarar e constituir os caminhos da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro à essa pesquisa.

À Universidade de Brasília – UnB, especialmente ao Departamento de Música e ao PPG – Música em Contexto, por me ensinar a enxergar porosidades nas fronteiras epistêmicas do conhecimento em educação musical.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o que é ser professor de música de projeto social. Por meio da construção do estado de conhecimento, tecer questões com pesquisadores da área que discutem a Educação Musical em projetos sociais com foco na qualidade da formação desse profissional. O referencial teórico embasa conceitos que envolvem o ensino de música e suas implicações de aprendizagem numa perspectiva mais transformadora do que reprodutiva; a Biografização na contemporaneidade refletindo sobre processos de constituição do sujeito; e reflexões sobre conceitos de Lugar. Essa pesquisa se inscreve na perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa (Auto)Biográfica, cuja fonte utilizada foi a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica, com o professor de música Valdécio Fonseca e idealizador do projeto social, "Música e cidadania". A análise interpretativa prioriza a fertilidade da subjetividade do sujeito, constituindo um campo que privilegia a observação dos processos de reflexividade do agir e narrar sobre si no trabalho biográfico do colaborador da pesquisa. Ao fazer uma escuta atenta, da palavra dada pelo professor que agora não é mais dele, mas se configura como um outro – Autor, o professor Valdecio fez emergir em seu discursos narrativos suas posturas, escolhas, tomadas de decisões e sua própria avaliação sobre os acontecimentos escolhidos por ele para serem narrados. As conclusões indicam uma epistemologia do sujeito biográfico que enlaça nas narrativas da experiência as razões e emoções que levam um professor de música de projeto social a fazer o que fez. Na pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical, o professor não conta como faz, mas o que fez de sua vida empoderando-se como professor de música de projeto social.

Palavras-chave: História de vida de professor de música. Projeto social. Entrevista Narrativa (Auto)biográfica.

ABSTRACT

This research aims to comprehend what it is to be a music teacher of social project. Through the construction of the state of knowledge, I wove issues with researchers from the area who discuss the Musical Education in social projects focusing on the quality of this professional's formation. The theoretical reference bases concepts that involve the teaching of music and learning implications in a perspective that is more transformative than reproductive; the Biographization in the contemporary reflecting on processes of constitution of the person; and reflections on concepts of Place. This research is inscribed in the theoretical-methodological perspective of the (Auto) Biographical Research, whose source was the Narrative (Auto) Biographical Interview, with music teacher Valdécio Fonseca and idealizer of the social project, "Música e Cidadania". The interpretative analysis prioritizes the fertility of the subjectivity of the person, constituting a field that privileges the observation of the processes of reflexivity of acting and narrating about itself in the biographical work of the collaborator of the research. When listening attentively, the word given by the teacher is now no more of him, but is configured as another - Author. In narrative a Professor Valdécio brings into his narrative discourses his postures of choices, decision-making and his own evaluation of the events chosen by him to be narrated. The conclusions indicate an epistemology of the biographical person that entwines in the narratives of the experience the reasons and emotions that lead a social project music teacher to do what he did. In the (Auto) Biographical Research in Musical Education, the teacher does not tell how he does it, but what he did of his life empowering himself as teacher of music of social project.

Key words: Life history of music teacher. Social project. Biographical Narrative (Auto) Interview.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

AM- Amazonas

BH – Belo Horizonte.

CAJE- Centro de Atendimento Juvenil Especializado

DF- Distrito Federal

ONG's – Organizações Não Governamentais

POUPEX- Associação de Poupança e em Empréstimo

RJ – Rio de Janeiro

SESI – Serviço Social da Indústria

TS – Terceiro Setor

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1.1 – Eu e meus colegas do projeto social desfilando em 07/09/1997, pelo Dia da Pátria em Santarém, Pará..... | 16 |
| Figura 1.2 – Minha mãe Rosária Vieira, eu e minha vovó Iovane Vieira. Em 07/09/1998 no Dia da Pátria, Santarém Pará..... | 17 |
| Figura 1.3 – Banda Marcial do projeto social, eu e o professor de música Luis..... | 17 |
| Figura 1.4 – Foto pós concerto com meu Primeiro Maestro Jacó Cantão, Eu e minha mãe Rosária Vieira. Belém Pará em 2003. | 18 |
| Figura 1.5 – Eu, tocando flauta na Universidade do Estado do Pará..... | 20 |
| Figura 1.6 – Tornando-me técnica em Flauta Transversal: Formatura do Curso Técnico em Música do Conservatório Carlos Gomes em Belém, Pará, 2012..... | 20 |
| Figura 1.7 – Tornando-me professora de música: Formatura do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, turma de 2011 | 21 |
| Figura 1.8 – Alunos do curso de Canto: Momentos pós-apresentação. Belém, Pará. | 22 |
| Figura 1.9 – Alunos de musicalização e eu: “Os monstros de Michel Jackson”. Belém, Pará..... | 22 |
| Figura 2.1 – Figura que ilustra exemplos de igualdade e a justiça..... | 49 |
| Figura 3.1 – A Casa da Música, Quadra 2 – Paranoá- DF | 71 |
| Figura 3.2 – Apresentação da “Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos” – Teatro Dulcina de Moraes. | 71 |
| Figura 3.3 – Sala “Instrumentoteca” – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 72 |
| Figura 3.4 – Sala para estudo e aulas de caráter individual – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 73 |
| Figura 3.5 – Sala para aula e ensaios em grupo – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 73 |
| Figura 3.6 – Integrantes da Banda Tocando Sonhos em Hidrolândia. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para pesquisa..... | 74 |
| Figura 3.7 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| Figura 3.8 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 75 |
| Figura 3.9 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 75 |
| Figura 3.10 – Grupos Musicais do Projeto Música e Cidadania. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 76 |
| Figura 3.11 – Professor Valdécio regendo seus alunos. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 76 |
| Figura 3.12 – Professor Valdécio Fonseca regendo seus alunos. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 77 |
| Figura 3.13 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 77 |
| Figura 3.14 – Professor Valdécio Fonseca – “Instrumentoteca” – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 78 |
| Figura 3.15 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 79 |
| Figura 3.16 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 80 |
| Figura 3.17 – Professor Valdécio Fonseca. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa..... | 81 |
| Figura 5.1 – Ensaio da “Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos”..... | 119 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 – SELECIONANDO OS GRÃOS: TEMA E OBJETIVOS TECIDOS PELO ESTADO DO CONHECIMENTO..... | 15 |
| 1.1 As primeiras sementes do feijão: minha história como aluna e professora de música em projeto sociais. | 16 |
| 1.2 Na peneira, os feijões: o que dizem pesquisadores da área de Educação Musical sobre projeto sociais | 23 |
| 1.2.1 O que a literatura da educação musical está tratando sobre projetos sociais..... | 27 |
| 1.4 Educação Musical para vida..... | 31 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – ADICIONANDO ESPECIARIAS AO FEIJÃO: CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA..... | 43 |
| 2.1 Educação Musical contemporânea na perspectiva de Wayne Bowman . | 43 |
| 2.1.1 O “nós” excludente..... | 45 |
| 2.2 A constituição do sujeito com o lugar..... | 51 |
| 2.2.1 Processos de biografização do sujeito: a constituição do professor de música em projetos sociais com/como o lugar..... | 52 |
| 2.2.2 Processos de biografização do sujeito: a constituição do professor de música pela sua História de Vida..... | 54 |
| 2.2.3 Processos de biografização do sujeito: o capital biográfico do professor de música e processos de desigualdade de si..... | 56 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – ADICIONANDO IGUARIAS À RECEITA PARA O FEIJÃO: O PASSO A PASSO PARA FAZER A PESQUISA..... | 60 |
| 3.1 Pesquisa Qualitativa e aspectos teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica | 60 |
| 3.2 Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica | 63 |
| 3.2 Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica..... | 66 |
| 3.3 Local de atuação do colaborador da pesquisa..... | 70 |
| 3.3.1 Projeto Social “Música e Cidadania”..... | 70 |

| | |
|---|----|
| 3.3.2 Perfil biográfico do colaborador da pesquisa | 78 |
| 3.3.3 Processo de realização da entrevista..... | 81 |
| 3.3.4 Processo de análise e interpretação da entrevista | 83 |

CAPÍTULO 4 – CATAR FEIJÃO... CATAR PALAVRAS... CATAR NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS... .. 87

| | |
|--|-----|
| 4.1 Nas ruas de Belo Horizonte começa a sua formação inicial com música | 88 |
| 4.2 Brasília como o lugar da constituição profissional de Valdécio Fonseca | 97 |
| 4.3 Constituindo-se sujeito da experiência como professor de música de projeto social..... | 100 |
| 4.4 A constituição de Valdécio como agente social..... | 103 |

CAPÍTULO 5 – O QUE É SER PROFESSOR DE MÚSICA DE PROJETO SOCIAL PARA VALDÉCIO FONSECA

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6 – MINHAS COMPREENSÕES | 121 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 129 |
| ANEXOS | 129 |

PRÓLOGO

O que é ser professor?

Catar Feijão

Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar. Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, soprar nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco. Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto um grão imastigável, de quebrar dente. Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutual, açula a atenção, isca-a como o risco.

(João Cabral de Melo Neto)

Esse texto literário me faz lembrar todas as dificuldades de escrever sobre algo, porque não é apenas escrever ou descrever. Mas escrever sobre o quê? Que tal sobre como se sente ou como se vê? Vamos, pegue seu feijão! Comece a catar, escreva o como se compreende e o que boiar no papel ou o que não estiver de acordo em como você se sente ou se compreende jogue fora. É simples. Escreva somente o que sente, o que faz você se apaixonar. Sim, às vezes, corre-se o risco de encontrar as pedras ou outras coisas difíceis de mastigar – o poema nos alerta disto também – então, faça dessa escrita mais do que uma receita e sim uma deliciosa refeição. Um feijão saboroso com ingredientes únicos que o deixam com um aroma irresistível.

Posso dizer que para catar meu feijão tive primeiro que pensar em alguns ingredientes que constituem e constituíram minha vida. Minha jornada é o ingrediente fundamental para a escrita desta dissertação.

Olhamos para trás e percebemos o longo caminho que percorremos. Mas, esquecemos de qualificar o quão fácil ou difícil foi. A dificuldade marcada em nossas vidas, pode ser até dolorosa, mas nos ensina, assim como as vitórias. Isso nos molda. Forma. Transforma. A difícil tarefa de nos entendermos e descobrir quem somos de verdade. Questionamo-nos para quê vivemos e qual o objetivo dessa

caminhada. O grande inquietante por quê. As pessoas costumam dizer que o tempo ou a vida ensina, se isto é verdade, quer dizer que ela nos educa, mas como? Para quê? Se a vida e o tempo são professores pelo fato de nos ensinarem, depende de nós sermos bons alunos? O que me inspira pensar no processo de ensino e aprendizagem a partir da história de vida de professores. Será que para essa compreensão preciso viver mais – construindo a minha própria história de vida de professora – para dar sentido ao Tempo e à Vida como um sujeito do conhecimento e da experiência? Dito de outro modo, um sujeito epistêmico e um sujeito (auto)biográfico? (PASSEGGI, 2016)

Catar feijão nem sempre é fácil, pois nem sempre nos questionamos pelo que o feijão passou até estar pronto para ser servido à mesa. Portanto, refazer esse caminho é o desafio para o qual me lanço agora, uma vez que “seguir atores” (Delory-Momberger, 2008), é dar-se a compreender o que narram professores que se constituíram como professores de música em/de projetos sociais.

Existem dois bagos essenciais que influenciam no sabor do nosso feijão – a vida e o tempo – A vida de professores e o tempo da experiência. Trago à mesa, a História de Vida profissional do professor de música Valdécio Fonseca, idealizador do projeto social “Música e Cidadania” localizado no Distrito Federal. Está servido?

Quem é o professor de música Valdécio Fonseca, idealizador do projeto social “Música e Cidadania” localizado no Distrito Federal? Por que contar essa história de vida profissional como professor de música de projeto social? E qual seria a contribuição disso para a área de Educação Musical? Espero ao final das narrativas chegar a algumas compreensões que tragam sabores da experiência e da vida de professor de música de projeto social.



Antes de cozer o feijão, a maioria dos chefes de cozinha e cozinheiras, seja em um estabelecimento culinário comercial ou em casa, sabem que há necessidade de selecionar os grãos do feijão. Pois, às vezes, encontra-se pedras, bagos de feijões que não estão em boas condições para o cozimento. Então, coloca-se todos os bagos em um local, que pode ser até em cima de uma mesa e, separa-se os aspirantes bagos à uma deliciosa refeição. Depois da primeira seleção, analisa-se as condições dos bagos, verificando se, estes, estão em condições condizentes para, futuramente, servir à mesa. Uma vez feita a avaliação dos bagos, abanca-se o resultado da seleção, analisando e mostrando: bagos que se complementam formando um conjunto de feijões que derivam uma deliciosa refeição com iguarias, complementos em um ponto de cozimento ideal.

CAPÍTULO 1 – SELECIONANDO OS GRÃOS: TEMA E OBJETIVOS TECIDOS PELO ESTADO DO CONHECIMENTO.

Não fazemos narrativa porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativa.

(DELORY-MOMBERGER, 2008)

Tomo esta frase em epígrafe para me propor a contar uma história. Primeiramente, o que outros já contaram e como contaram. Fazendo o estado do conhecimento na área de Educação Musical, com foco na temática ensino de música e projetos sociais, observei como a literatura está discutindo a constituição pessoal e profissional dos professores de música de projetos sociais, de maneira que me permitisse compreender as problemáticas e necessidades atreladas ao ensino de música de projetos sociais para assim construir parâmetros para a escolha do meu elegeo com meu objeto de estudo que é a História de Vida do professor de música Valdécio Fonseca no projeto social Música e Cidadania do Distrito Federal.

Esse tema está tecido como minha história vivida nesses contextos, tanto como professora de música, quanto como aluna de música de projetos sociais. Sei, e de acordo com Padronav e Freitas (2013, p. 120), que um tema de pesquisa poderá surgir de diferentes maneiras: seja pela curiosidade científica, da análise feita na leitura de outros trabalhos, de uma dificuldade prática encontrada pelo pesquisador, ou até mesmo de sua experiência de vida.

Pretendo abarcar todas essas possibilidades na construção da temática desta pesquisa até chegar aos seus objetivos. Para tanto, começo pelas minhas experiências adquiridas no contexto de projetos sociais, pois de acordo com Josso (2004), as narrativas de experiências de formação possibilitam explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Isso ocorre por meio da articulação entre espaços, tempos e nas diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. Também permite que a utilização das experiências pessoais se torne recursos para reflexão científica.

1.1 As primeiras sementes do feijão: minha história como aluna e professora de música em projeto sociais.

Como aluna vivi situações de ensino e aprendizagem que formaram a minha personalidade e simultaneamente a minha profissionalidade, pois para Nóvoa (2009) ambas não podem ser compreendidas separadamente.

Lembro dos momentos iniciais da paixão por fazer música. Sentada no jardim, sempre acompanhava minha avó em um café. Ela sabia que neste mesmo horário, meninos vestidos de uniforme, trazendo nas mãos uma pasta e uma flauta doce, passariam pela rua.

Na época, minhas brincadeiras preferidas eram ligar o rádio, no volume máximo, e fazer minhas interpretações musicais com um microfone feito de escova de cabelo, cuja plateia eram meus ursos de pelúcia. Minha avó, associou essa minha prática a daqueles meninos flautistas que desciam a rua. Um dia, ela ficou na frente da casa esperando os meninos passarem. Abordando-os perguntou para onde eles iam todas as tardes. Eles responderam: para a escola de música.



Figura 1.1 – Eu e meus colegas do projeto social desfilando em 07/09/1997, pelo Dia da Pátria em Santarém, Pará.

Minha avó me tomou pelas mãos e juntas fomos até a escola de música. Ao chegarmos lá nos deparamos com jovens tocando vários instrumentos musicais, que formam todas as famílias de uma orquestra. As diferentes sonoridades nos

envolveram completamente. Tanto que minha avó não hesitou e procurou imediatamente o professor que estava atuando no momento.



Figura 1.2 – Minha mãe Rosária Vieira, eu e minha vovó Iovane Vieira.
Em 07/09/1998 no Dia da Pátria, Santarém Pará.

Era o professor Luis. Dele vou falar mais vezes nessas lembranças e ao longo do trabalho, pois foi a fonte de inspiração para construir o meu objeto de estudo.

Fui matriculada nesta escola de música que tinha uma parceria com um conservatório de música da capital paraense. E o meu primeiro professor foi o Luis. Minha fome pela aprendizagem musical só aumentava.



Figura 1.3 – Banda Marcial do projeto social, eu e o professor de música Luis.

Em pouco tempo sabia ler, solfejar e tocar flauta doce. Passei a ser um deles, meninos e meninas que desciam a rua da minha avó com uma pasta e uma flauta doce nas mãos. Tempos depois com o meu instrumento escolhido – flauta transversal.



Figura 1.4 - Foto pós concerto com meu Primeiro Maestro Jacó Cantão, Eu e minha mãe Rosária Vieira. Belém Pará em 2003.

Minhas tardes eram preenchidas com música. Fui crescendo e vendo crianças como eu aparecerem na escola querendo participar do projeto social. Assim como eu, elas ganhavam uniformes, pasta e flauta doce. Porém, e tendo a mesma oportunidade e igualdade de condição de tocar flauta fui percebendo que eu queria muito mais que aprender. Eu queria ensinar!

Foi assim que me tornei “monitora júnior” do professor Luis. Ele propôs que eu o ajudasse nas aulas e, em contrapartida, a escola me daria uma bolsa integral como incentivo. O professor Luis se preocupava em encaminhar ou criar oportunidades para os jovens que se mantinham comprometidos com a aprendizagem musical. Assim como com outros jovens, ele me ajudou a me desenvolver como pessoa e profissional na área. Fui aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo, assim como também fui aprendendo valores para a vida. O tempo passou e o projeto social continuou acontecendo dentro da escola de música. Mas o tempo também se encarregou de tornar o ensino um pouco diferente causando certa evasão de alunos.

A princípio pensei que essas mudanças e situações tivessem relação com o fato de novos professores, oriundos de outras cidades e com foco um pouco diferente do professor Luis, isto é, mais na técnica do instrumento do que na relação desses jovens com a música, pudessem ter causado essas transformações.

Lembro que a vinda desses novos professores, com metodologias diferentes, com objetivos mais focados na música do que no sujeito que se relaciona com a música ocorreu concomitantemente com uma grande evasão de alunos do projeto social que acontecia dentro da escola de música. As crianças pouco a pouco foram deixando as aulas. E eu não sabia o que fazer. Eu era apenas uma monitora. Foi então que comecei a questionar o motivo de tal evasão. Algumas respostas vieram da própria comunidade – a falta de condições financeiras para bancarem sozinhos o transporte e a alimentação.

Os tempos eram outros, o projeto havia passado ao longo dos anos por mudanças radicais. Os professores pareciam mais preocupados com a manutenção da orquestra do que com as pessoas que tocavam na orquestra. Não bastava ensinar a tocar, era preciso mais. O conservatório da capital doava instrumentos musicais, uniformes e outros materiais. Mas, os jovens daquele lugar precisavam suprir outras necessidades para poder fazer música.

Com a evasão, foi natural a falta de visibilidade desses jovens nas apresentações musicais em eventos de grandes empresas. A invisibilidade é pior do que a fome. Como afirma Bauman (2009), “as mudanças vêm e vão e muita gente está convencida de que existem alternativas, mas que são invisíveis porque ainda estão muito dispersas”. Com a falta de incentivo, de patrocínios, a responsabilidade social se torna vulnerável. E, como diria Bauman (2009, p. 666), “os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de até nova ordem”.

Comecei a perceber que o incentivo para fazer música requeria muito mais do que só a vontade desses jovens a querer tocar um instrumento musical. Era preciso criar condições para que esses e outros jovens pudessem continuar aprendendo música. Eu tive essa condição. Meus pais me levaram para estudar em um conservatório de música na capital, mas e aqueles outros jovens que lá ficaram?

Passei grande parte da minha juventude estudando no conservatório. Aprendi a me incomodar com a forma de ensino, mas também passei a me testar nessas práticas de ensino como voluntária em projetos sociais. Eu anotava como os

professores ensinavam teoria, percepção, leitura, solfejo, juntava como o material que eu tinha e levava para os projetos sociais.



Figura 1.5 - Eu, tocando flauta na Universidade do Estado do Pará.

Os materiais eram os mesmos, mas a minha forma de ensinar continuava como aquela “monitora júnior” de projeto social, preocupada com quem estava aprendendo. Vi que no conservatório a preocupação é com a técnica. Tornei-me técnica em flauta transversal.



Figura 1.6 - Tornando-me técnica em Flauta Transversal: Formatura do Curso Técnico em Música do Conservatório Carlos Gomes em Belém, Pará, 2012.

O curso técnico em música do conservatório e a licenciatura em música me legitimaram uma profissional da área, mas era da profissão professor de música de projeto social que eu sentia saudades.



Figura 1.7 - Tornando-me professora de música: Formatura do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, turma de 2011

Dessa saudade me alimentei. Eu havia sido preparada, na infância e juventude, por um professor de música de projeto social. Tive o privilégio de ter um professor que ensinava em uma perspectiva humana e que fazia tudo o que podia para prover as “faltas” de seus alunos, a falta do que comer, do que vestir, do sapato e da flauta doce, do afeto e do acolhimento levando-os a fazerem música de uma forma mais digna. Era um professor que sentava do nosso lado para nos ensinar lições de música e lições de vida. Essas lembranças foram decisivas. Voltei a dar aulas em projetos sociais.

Tocar em grandes orquestras faziam meus olhos brilharem, mas ser professora de música de projetos sociais me emocionava, me fazia sentir útil, como se eu estivesse agradecendo pela oportunidade que tive com a música. Pois a visão dos meus alunos tocando juntos, sorrindo e sonhando com as mesmas orquestras que um dia eu sonhara era mais que satisfatório, para mim. Se um dia seriam músicos, não tinha certeza. Mas, a realidade era que se sentiam uma família, que compartilhava o pão, a água, a partitura, sons e sonhos. Eram pessoas tão novas que já sabiam o valor da partilha e da amizade.



Figura 1.8 – Alunos do curso de Canto: Momentos pós-apresentação. Belém, Pará.

Como professora licenciada em música, hoje compreendo de forma mais ampla que o contexto de projetos sociais tem como premissa priorizar o fator social do aluno procurando promover melhor condições de vida por meio da música. Saber tocar bem um instrumento musical poderá indicar caminhos profissionais. Isso é fato. Porém, saber tudo isso e se comprometer com as vidas dessas pessoas é uma escolha.



Figura 1.9 - Alunos de musicalização e eu: “Os monstros de Michel Jackson”. Belém, Pará.

E muitos que hoje tem uma trajetória parecida com a minha, iniciaram seus estudos de música em projetos sociais e hoje legitimados e reconhecidos socialmente como músicos e professores de música, muitas vezes, escolhem voltar

para esse lugar. É, nos termos de Delory-Momberger (2012), recorrer ao topoi biográfico. Dito de outra forma, se constituir professor de música com o lugar.

Nesse sentido, ser professor de música de projetos de sociais é o que vem me intrigando ao longo desse tempo de experiência vivida nesses contextos.

E, claro que também entendo que somente narrar minha experiência formativa nesses contextos não daria conta de fertilizar tais sementes para germinar a construção de uma problemática de pesquisa. É preciso mais. Por isso, fui buscar na literatura da área de educação musical ressonâncias com esse assunto.

A área de Educação Musical tem uma história consolidada, narrada pelos seus pesquisadores. São vários os pesquisadores que se propuseram a contar essa história. E é com eles que sigo, catando meus feijões, para construir os objetivos desta pesquisa.

1.2 Na peneira, os feijões: o que dizem pesquisadores da área de Educação Musical sobre projeto sociais

Este tópico tem como objetivo descrever a construção e resultados do mapeamento do campo de estudo relacionado ao tema da pesquisa, a qual denomina-se estado de conhecimento.

A Educação Musical, na contemporaneidade, está cada vez mais presente nos projetos sociais, o que requer aprofundamentos e novas pesquisas. Isso nos leva a pensar nas escolhas e preferências de professores de música em atuar nesses contextos socioeducativos. Tanto a literatura de Educação Musical, quanto de Educação e Sociologia tem sinalizado que parece haver uma força motriz que levam alguns professores de música a atuar nesses contextos com o intuito de se colocarem numa posição de agentes sociais, promovendo no ensino e a aprendizagem da música uma relação entre pessoas e músicas como um meio de transformação social.

Para inferir sobre o tema da pesquisa, fiz um levantamento bibliográfico definido por Pereira (2013, p. 223), como “uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador”, o autor denomina esse tipo de pesquisa como estado do conhecimento, e ao compreender o estado de conhecimento “produzido sobre o

assunto em pauta é que o pesquisador poderá identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo” (PEREIRA, 2013, p. 222).

Para a realização do estado do conhecimento o pesquisador “deverá mapear, discutir e analisar a produção acadêmica sobre o tema que busca investigar” (ibdem). Pereira (2013) ressalta alguns questionamentos que devem ser feitos pelo pesquisador no início e desenvolvimento do processo de construção do estado de conhecimento como:

a) que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares? b) de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações, teses, publicações e comunicações? c) quais são os temas mais focalizados? Como eles têm sido abordados? d) quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições e a pertinência dessas publicações para a área? e) onde foram produzidas? Em que dialogam com a sua proposta? (PEREIRA, 2013, p. 223)

Além de Pereira (2013), encontrei outros autores que tem se preocupado com estado do conhecimento como HADDAD (2002) que reconhece a equidade dos termos estado da arte e do conhecimento e este consiste em “[...] sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras” (HADDAD, 2002, p. 09).

Para Teixeira (2006) assim como HADDAD (2002), não verifica diferença entre os termos estado do conhecimento e da arte, e os compreende como "o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica numa área de conhecimento específica" (TEIXEIRA, 2006, p. 77). Com base nos conceitos apresentados entendo que estado do conhecimento de acordo com o conceito de Ferreira (2002), que, também citado por PEREIRA (2013), afirma que o estado do conhecimento

é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265)

Uma vez compreendido o que é “Estado do Conhecimento” passei a fazer uma busca de trabalhos relacionados à temática da minha pesquisa. Foram utilizados os termos para busca, com e sem aspas dos termos na seguinte ordem: "professor de música em projetos sociais"; "ensino de música em projetos sociais"; "prática da música em projetos sociais"; professor de música em projetos sociais; ensino de música em projetos sociais; prática da música em projetos sociais. Esses descritores foram utilizados em buscas nos periódicos da CAPES, bibliotecas digitais de Universidades; Bancos de dissertações de mestrado e teses de doutorado como BDTD-IBICT, artigos sobre pesquisa concluída, publicados em revistas acadêmicas como da Associação Brasileira de Educação Musical, e no Google acadêmico.

Depois de analisar os textos encontrados, percebi que ao utilizar o termo ensino de música em projetos sociais, sem aspas, encontrei assuntos mais próximos da minha temática.

A partir dos resultados encontrados e selecionados, por meio de leituras parciais e integrais dos trabalhos, analisei-os de acordo com a proximidade à minha temática. No Google acadêmico foram encontrados sete mil e cento e vinte resultados; no Banco de teses/ BDTD-IBICT apenas um, no Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul cento e noventa e cinco e na ABEM vinte e cinco.

Muitos destes textos se repetem nestes locais de busca de teses, dissertações e artigos acadêmicos. Destes textos selecionei vinte, utilizando o critério de proximidade com a minha temática de pesquisa. Assim, os organizei em uma tabela, para facilitar a organização do levantamento bibliográfico, e busquei identificar os subtemas relacionados ao tema da pesquisa; analisar as tendências de pesquisa e estudo, para examinar se esta temática está ou não em crescimento; além disso, procurei identificar os objetivos e metodologias abordados pelos autores dos trabalhos vistos, verificando quais aportes teóricos estão sendo utilizados pelos trabalhos e qual a relevância dessa fundamentação.

Depois de analisar os resultados alcançados pelos vinte trabalhos, como organizado nas tabelas, objetivos e resultados dos trabalhos, selecionei oito trabalhos, encontrados no Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, utilizando somente o termo ensino de música em projetos sociais, sem aspas, a qual se concentrou em dois temas: a formação de professores e ensino e aprendizagem da docência em música.

Depois de entender, por meio do diálogo entre os autores que há diferenças e similaridades na compreensão do que é, ou do que se trata, estado do conhecimento e da arte, percebo a importância para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois assim, por meio do estado de conhecimento, pude verificar o que está sendo produzido por autores de diversas universidades sobre minha temática, seus diversos enfoques, metodologias, objetivos, resultados e contribuições para a área de Educação Musical.

Diante disso, creio que seja possível pensar uma possível contribuição da minha pesquisa para a área da Educação Musical, sem correr o risco de reproduzir assuntos já discutidos, mas na tentativa de trazer aprofundamentos. Por outro lado, este estado do conhecimento contribui para a construção da problematização, questões e objetivos da pesquisa, bem como na fundamentação teórica, condução da coleta e análise interpretativa do locus de atuação e entres tópicos importantes que serão verificados de acordo com a carência da pesquisa.

Esses autores me ajudaram a compreender que há dificuldades na construção do estado de conhecimento para uma pesquisa, pela quantidade em produção acadêmica, por outro lado, contribui para uma possível pesquisa inovadora e atualizada.

Ao fazer um levantamento do assunto na área encontrei várias pesquisas relacionadas (ABRAHAMS, 2005; ALMEIDA, 2005; ANDRADE, 2009; ARANTES, 2009, ARROYO, 2000; BRITO, 2001, 2003; CANÇADO, 2006; ECKERT, 2010; FELIPPIN, 2010; GALIZIA e KRUGER, 2009; GHON, 1999; 2010, 2011; KATER, 1991, 1992, 1993, 2004; KLEBER, 2003, 2006, 2008, 2010, 2011, 2014; KRAEMER, 1995, 2000; MACIEL 2010, MAXIMINIANO, 1997; MONTEVECHI, 2005; MULLER, 2000, 2002, 2004, 2005; NASCIMENTO, 2009, 2014; OBA e LOURO, 2010; OLIVEIRA, 2003; QUEIROZ, 2004; 2005a, 2013; SOUZA, 1996, 2004, 2014; VASCONCELOS, 2007).

Encontram-se nessa literatura reflexões sobre a importância das funções do músico e do professor de música em projetos sociais (KATER, 2004). As reflexões trazidas por estes autores partem das necessidades fazer emergir teorias reflexivas sobre o ser professor de música em projetos sociais ampliando, assim, as perspectivas da qualificação pessoal do professor de música nesses contextos sociais que tenha condições de corresponder às problemáticas que surgem na contemporaneidade.

Dentre esses autores que dissertam sobre projeto social e Educação Musical faço uma aproximação da minha pesquisa com as ideias de Kater (2004), por entender o professor de música de projetos sociais como alguém promova movimentos para uma Educação Musical humanizadora.

1.2.1 O que a literatura da educação musical está tratando sobre projetos sociais.

A área de Educação Musical vem complexificando o seu objeto de estudo ao longo do tempo. Essas complexidades são inerentes ao mundo contemporâneo. Segundo Queiroz (2013), podemos definir a Educação Musical contemporânea, como um campo diversificado de estudos e práticas de formação em música, envolvendo espaços sociais, diferentes situações e processos de transmissão de saberes musicais. Para o autor, “essa área é entendida como uma complexa rede de interações que se constitui nos meandros da sociedade, tecendo os fios que configuram a música como expressão cultural” (QUEIROZ, 2013, p. 95).

Dentro dessa complexa rede de interações estão os variados espaços de formação, envolvendo a educação formal e não formal, focando em todas as possíveis facetas, ambientes e em tudo que seja compreendido pela área da Educação Musical, sobre o fazer musical (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, a Educação Musical contemporânea está presente em uma diversidade de espaços, envolvendo diferentes práticas, fazeres e modos de ser professor de música e perspectivas de ensino.

Desse modo, a Educação Musical está presente tanto em instituições especializadas, quanto em espaços como: a rua, a família, hospitais, orquestras e bandas, igrejas, mídias e redes sociais, no qual, podemos também inserir nos contextos de projetos sociais. (KRAEMER, 1995)

Kleber (2008) conclui que, em geral, as ONG's que trabalham com jovens e adolescentes, utilizam-se da prática musical, pois nesses espaços, o ensino da música está favorável “para a transformação social de grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos” (KLEBER, 2008, p. 233).

Os projetos sociais, que nas últimas duas décadas vêm ganhando espaço na sociedade e nas pesquisas acadêmicas se expandiram no Brasil a partir da década

de 90, devido a diversos motivos, propostas sócio educativas voltadas principalmente para o exercício da cidadania, dirigidas principalmente a camada mais pobre da textura social (KLEBER, 2014).

Isso ocorreu principalmente pelas intensas mudanças político-sociais ocorridas nos anos 90 no cenário brasileiro e mundial, onde vários espaços, sendo estes: ONGs, entidades civis e filantrópicas, associações profissionais e comunitárias setores empresariais e o terceiro setor, passaram a dar uma atenção especial a população, buscando desenvolver ações comunitárias que resultassem na resolução dos problemas vivenciados pela população. (FREITAS E WEILAND, 2014)

Ao longo do tempo, as pesquisas em Educação Musical mostram que, as relações sociais nas práticas do ensino de música são percebidas em vários contextos e diversos espaços, sendo estes considerados formais ou não formais. (KRAEMER, 2000)

A formalidade dos espaços de ensino e aprendizagem se observa na historicidade, onde a sociedade legitimou a escola como o lugar onde se ensina e aprende, preparando, educando e formando socialmente o indivíduo para o mundo profissional, por meio do acadêmico.

Pelo conceito de utilização do termo educação não-formal, entende-se a contextualização e finalidade do projeto social, a qual “pode ser realizada por qualquer grupo social que queira transmitir sua cultura através dessa modalidade educativa”. Então verifica-se que, por meio da historicidade, o projeto social é compreendido como ensino não-formal, educação popular ou ensino nas ONG’S, como terceiro setor. (MONTEVECHI, 2005)

Os projetos sociais, segundo Vasconcelos (2007), são idealizados por um grupo de pessoas com intuito de mudar a realidade, eles são como uma ligação entre o desejo e a realidade, onde esses refletem buscando diagnóstico sobre um problema específico, contribuindo para o desenvolvimento social. Para o autor, a educação musical em projetos sociais envolve diversas perspectivas de ensino, tanto musical como social, pois o ensino é um processo social. E, nesse sentido, se é um processo social, existe relação destas com o meio, ambiente e contexto onde vivem e criam significações. Em meio a essa relação com fatores implicantes na sociedade, percebe-se a preocupação dessas organizações com a qualidade de vida na sociedade. (SOUZA, 2004; KATER, 2004, KLEBER, 2003)

A maioria das organizações intituladas como Terceiro Setor – TS têm sua própria identidade como instituição social. O termo Terceiro Setor pode-se entender como conjunto de organizações, as quais não têm fins lucrativos que contribuem com as necessidades da sociedade. As áreas que o TS presta à sociedade são: saúde, educação, assistência social, atuando em defesa dos direitos humanos relacionado com as políticas públicas, estas podem ser organizações voluntárias sem fins lucrativos, associações comunitárias e micro locais que prestam assistência à sociedade de alguma maneira; na defesa do meio ambiente e cooperações para o desenvolvimento.

Algumas das mais conhecidas instituições que, na generalidade, podem ser entendidas como Terceiro Setor são: fundações, entidades beneficentes, fundos comunitários, entidades sem fins lucrativos, ONG's – Organizações Não Governamentais, empresas com responsabilidade social, empresas doadoras, elites filantrópicas, pessoas físicas, imprensa, empresa juniores. (KLEBER, 2003)

Nos projetos sociais essas ações e proposições são semelhantes. Gohn (2011) entende o “projeto social como projeto político-ideológico de um grupo, explicitado ou não, fruto de parcerias populares organizadas, governos locais, ONGs, movimentos, etc” (GOHN, 2011, p. 352).

Os projetos sociais, de acordo com Souza (2014), são tentativas de reorientar os setores que não conseguiram ter espaço na ordem moderna. Destinam-se principalmente à crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, caracterizada por diversas circunstâncias, tais como: extrema pobreza, reduzido acesso aos benefícios sociais, disponibilizado e vivência em situação de rua. (NASCIMENTO, 2014)

Esses projetos sociais “geralmente são pensados e propostos para solucionar um problema ou uma necessidade social e seus objetivos são definidos em função de um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa, grupo ou organização” (MAXIMINIANO, 1997, p. 20).

Assim, essas propostas socioeducativas têm sido abordadas, na área Educação Musical, com ênfase em práticas musicais, principalmente investigando as metodologias de ensino, bem como a importância do ensino e aprendizagem desenvolvida nesses espaços. (SOUZA, 2014 apud OLIVEIRA, 2003)

Muller (2004), como pesquisadora e também como formadora de professores de música, questiona sobre fatores específicos sobre os quais os professores

formadores de licenciandos deveriam refletir na atuação desse futuro licenciado em alguma ação social (MULLER, 2004, p. 76). A autora, constrói seus argumentos questionando sobre o possível conhecimento das variadas realidades que o futuro professor de música encontrará e se isto deveria ser levado em consideração na fundamentação da formação desse futuro profissional da docência de música (ibidem, p. 77). Ou seja, construir “princípios ético-político-pedagógicos” que deveria orientar na fundamentação da formação do futuro educando. (Ibidem, p. 74)

A autora nos faz pensar se as muitas realidades sociais que encontramos em nosso país, em projetos sociais é de uma Educação Musical que acontece por meio de ações sociais, priorizando a noção de tempo, de espaço e expectativas de vida para educando e educador. Muller (2004) traz exemplos de como, muitas vezes, nossa noção de tempo, espaço e de expectativa de vida podem ser diferentes de nossos alunos. Para exemplificar sobre expectativa de vida de uma de suas alunas, que

quando perguntaram, certa vez, a uma menina de 13 anos o que ela esperava da vida, ela respondeu “a morte”. A educadora perguntou “por quê? ”: “Porque já vivi muito; e muitos amigos da minha idade já estão mortos”. (MULLER, 2004 p. 76)

Na narrativa desta jovem de 13 anos de idade é possível perceber o que ela esperada vida. O fim. Essa narrativa me faz pensar, juntamente com os autores acima mencionados e Queiroz (2015), que o tempo da vida de uma pessoa pode ser ampliado, querido, por esta, ampliar se houver um projeto de si.

Na curta narrativa desta jovem, porém carregada de significados e sentidos, percebe-se uma história de vida sem projeto de si. Isso me faz perceber a importância da Educação Musical humanizadora na vida desses jovens. Este exemplo pode ser encontrado em muitos jovens e crianças do mundo. São pessoas, que, muitas vezes, não tem expectativa de futuro na vida. As possibilidades para se pensar um futuro, para estas pessoas, são muitas vezes inalcançáveis.

A área de Educação Musical tem um papel significativo na sociedade, especialmente nos contextos sócio educacionais, como é o caso dos projetos sociais. Essa responsabilidade nos leva a pensar na figura do professor de música que atua nesses contextos socioeducativos como um profissional que se constrói com o lugar, comprometido com ações pedagógico-musicais implicadas com a vida, com as relações humanas e que cria laços de pertencimento.

As discussões sobre o ensino de música em projetos sociais têm sido um desafio para diversas áreas do conhecimento: Educação, Antropologia, Saúde Coletiva e Psicologia Comunitária, resultando em uma extensa produção de material bibliográfico sobre essa temática. Diversos autores vêm discutindo e analisando o papel da Educação musical em projetos sociais no Brasil, propondo discussões e reflexões sobre as práticas sociais, por meio da música, desenvolvidas nesses espaços, partilhando verdadeiramente as experiências musicais. (SOUZA, 2004, p. 10)

A literatura nos mostra, por meio da historicidade, como se desenvolveu o ensino de música no terceiro setor. Inicialmente muitos estudiosos contestavam a legitimidade do ensino de música fora da escola. Por essa reflexão, Kleber (2014) e Kraemer (2000), lembram que qualquer espaço sugere ser válido para o ensino da música. Nesse sentido, a área de Educação Musical tem se ocupado das relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51)

A relação das pessoas com o ensino de música em projetos sociais envolve diversas situações perpassando pelas relações sonoras e não sonoras. Isso significa dizer que os problemas que envolvem as relações de pessoas e música, nos aspectos de apropriação e transmissão do conhecimento musical, passam por questões humanas.

Isso é o que Kater (2004) vem propondo e discutindo ao longo dos anos. Para ele uma epistemologia de Educação Musical deve ser pensada na perspectiva de Educação Musical para a vida, com ensino de música pensando no ser humano como o centro das reflexões. As ideias de Carlos Kater vão na direção de uma Educação Musical humanizadora. Portanto, é com esse autor e pesquisador da área de Educação Musical que passo a dialogar doravante.

1.3 Educação Musical para vida

Ao dialogar com Kater (2004), procurarei fazer uma aproximação com o conceito de “gestão biográfica” de Delory-Momberger (2012). Ao construir a gestão biográfica com o lugar o professor de música, constrói relações de pertencimento

com os projetos sociais, cuja história de vida profissional está imbricada com esse contexto socioeducacional. Talvez, isso amplie compreensões para algumas inquietações de Kater (2004) sobre a “qualificação da formação pessoal do próprio educador, com enfoque humanizador da Educação Musical [...] como meio de conscientização pessoal e do mundo” (KATER, 2004, p. 43).

Essa conscientização pessoal e do mundo bem como a qualidade da formação pessoal do próprio educador, como Kater (2004) faz menção, e nos termos de Delory-Momberger (2012) as relações de pertencimento do professor de música nos projetos sociais compreendo que a figuração de um professor faz parte do próprio projeto social, estando diretamente imbricados com contexto. Nesse sentido, há uma retroalimentação do sujeito com o contexto. Ou seja, agir biograficamente com o lugar – projeto social – é construir representações de si e do próprio projeto social – “topoi biográfico”. Essas construções são tidas como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação de si. (DELORY- MOMBERGER, 2012. p. 535)

Essa é, para mim, uma questão complexa na área de Educação Musical, pois parece que ensinar música em diferentes contextos pode se utilizar dos mesmos modos de ensinar. Em geral, o plano de aula do professor de música para sala de aula de uma escola é a mesma em projetos sociais. Oras, dar aula de música em lugares diferentes implica em pensarmos que conteúdos, metodologias, didáticas estão atrelados aos objetivos desses lugares, pois são diferentes dos objetivos de ensino de música de: igrejas, escolas, hospitais, presídios, etc. Assim, quem poderá contribuir com essas indagações são os professores de música que se enxergam como “professor de projeto social”. Desse modo, as suas ações pedagógico-musicais são diferentes, por conta dos objetivos sociais que tem em si, em relação ao ensino de música.

Muitas vezes, a formação desse educador para ações sociais se dá, segundo Kater (2004, p. 45), por meio de “auto formação”, que surge das necessidades do processo de ensino e aprendizagem, “explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage”, pois segundo o autor,

a cada instante a realidade ‘presente-objetiva’ e suas dimensões potenciais e latentes, índices de outras que, anunciadas por necessidades emergentes, dão, à sua maneira, sinal de existência, ou seja, o professor de

música deve fazer uma reflexão sobre o contexto sócio-político-cultural dos espaços de ensino de música, observando as necessidades latentes das mesmas, compreendendo as possibilidades e potencialidades que podem surgir do processo de ensino e aprendizagem nesses contextos. Assim o professor de música enxergará modos de possibilitar ao aluno o contato de suas próprias potencialidades. (KATER, 2004, p. 45)

Talvez, isso justifique a união do ensino de música com projetos sociais, propostas e experiências que promovam a integração social, no sentido de incluir verdadeiramente as singularidades e pluralidades de um sujeito ao coletivo societário e “no espaço do mundo institucionalizado, do mundo oficial que a inclui” (MULLER, 2004, p. 56).

Esse incluir não é no sentido de juntar pois, ao compreendermos esse termo no sentido de pôr junto pode significar reunir, ligar, ajuntar, associar e/ou aproximar e no sentido de acréscimo pode ser sinônimo de acrescentar, adir, somar, adicionar, agregar, incorporar, aumentar e anexar. Mas, que essa integração seja um ato que abrange inclusão e a unificação do sujeito, tornando-o “indivíduo de um certa sociedade e dos espaços da sociedade que essa sociedade construiu” mesmo porque “nós mesmos participamos da construção da realidade social e dos espaços materiais e ideais da sociedade à qual pertencemos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 68).

Esta inclusão que unifica o sujeito e a sociedade em educação musical deve ser refletida especialmente para crianças e adolescentes, e que se espalham cada vez mais em nossa sociedade, das quais podem se extrair excelentes resultados, pois em muitos dos

projetos de ação social existentes vemos a música presente, quase sempre, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que, aliás, ela proporciona com excelência e de maneira própria. Conforme o projeto onde se abrigue, sua função artesanal corrente se estende algumas vezes também à artística. (KATER, 2004, p. 44)

Se olharmos à nossa volta, percebemos claramente que a vida em sociedade se tornou mais difícil em virtude do aumento da violência. E frente a essa situação a resposta de muitos educadores não é só para o enfrentamento mas, sobretudo, para contribuição da construção de uma nova visão de mundo, contribuindo, talvez, para uma sociedade mais justa socialmente. Uma das causas para o aumento dos índices de violência é a falta de oportunidades para adolescentes se ocuparem com

atividades salutaras ao desenvolvimento do corpo e da mente. Os jovens são os que sofrem maiores consequências, sendo levados muitas vezes, a se envolver no mundo das drogas, do vandalismo ou mesmo da prostituição. (MULLER, 2004)

Portanto, vê-se a importância de projetos e de atividades que promovam o bem-estar social, projetos e atividades que podem ter inclusive a educação musical, como uma oportunidade de vivência em música. Diante dessas reflexões pode-se dizer que projetos educativos musicais, pode ser um meio de catarse no desenvolvimento humano em nossa sociedade. Segundo Koellreutter (1998), a música também pode ser utilizada com fins extras musicais. É necessário, para o desenvolver humano e da sociedade,

que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. Somente o ensino da música como arte ambiental e socialmente funcional, e – portanto, enquanto arte aplicada a atividades extras musicais, mas funcionais na sociedade – contribuirá para a conscientização do homem e para o desenvolvimento da população.¹

Tal afirmação reforçaria a ideia de que o oferecimento de atividades que buscam contribuir, de forma pedagógica e educativa, para a integração social, cultural e artística de crianças e adolescentes, tornam-se uma excelente oportunidade, por meio da qual se pode também contribuir para a mudança de situação de risco na qual, diversos jovens se encontram. Porém, o professor de música que favorece o continuísmo na vida dos seus alunos, nas práticas sociais e musicais no projeto social possivelmente não promove uma educação musical emancipatória. Esse continuísmo em projetos sociais muitas vezes é visto como “normalidade”, possivelmente não oferece grandes risco de mudanças sociais e/ou musicais no que está posto e mantém o professor de música distante do lugar social ocupado pelo seu aluno. (Mulller, 2004, p. 56)

Isso não quer dizer que o ensino de música deve promover “assistencialismos” nos projetos sociais. Esses assistencialismos podem estar “envolvendo educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral, que ingenuamente [ou não] podem estar colaborando com fixidez do sistema” da sociedade. Esses assistencialismos pelos trabalhos em música podem estar “movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do

¹ Entrevista concedida por Koellreutter à Revista Educação, em 1998.

crime, trocar o ‘trabalho’ com tráfico de drogas pelo ‘trabalho’ com música, dar um futuro, etc.” (MULLER, 2004, p.56).

Alguns autores como Queiroz (2004), Souza (2004), Santos (2006) e Kater (2004) evidenciam essa oportunidade considerando o valor das múltiplas realidades e contextos, desencadeando novas concepções pedagógicas, sobretudo no âmbito de projetos sociais em música, tendo em vista sua crescente proliferação, que busca propor um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos diferentes espaços em que eles acontecem. Da mesma forma, julga-se necessário buscar meios para uma prática educativa que contemple esses aspectos. Nesse sentido,

independente da forma ou contexto no qual acontece a educação musical, ela deverá sempre servir como elemento de expressão sociocultural, reafirmando e valorizando as características fundamentais do fenômeno musical presente nos múltiplos contextos existentes na sociedade, aproximando-se assim da realidade cultural e musical de cada grupo ou indivíduo inserido nos diferentes âmbitos culturais. (SANTOS, 2006a, p. 29)

Conforme Santos (2006), pode-se declarar que os indivíduos enquanto seres sociais e diferenciados entre si, necessitam de uma educação que busque contemplar esses múltiplos contextos socioculturais. Também nessa direção, Queiroz (2004) declara que buscando o reconhecimento da diversidade, percebe-se que não existe uma única música e/ou sistema musical, por isso a educação musical não deve ser restrita e unilateral. Assim, pode-se dizer que um ensino plural deve ser o foco das discussões que envolvem o ensino e o aprendizado da música nos diferentes espaços e contextos. Entre estes, práticas educativas desenvolvidas no âmbito de projetos sociais. Hoje, percebe-se, claramente, que os projetos sociais, incluindo os que oportunizam a aprendizagem musical, estão tomando significativas dimensões em nossa sociedade. Frente a esse amplo universo da música e de suas diferenciadas práticas de ensino e aprendizagem, entende-se que os projetos sociais educativos-musicais buscam propor uma maior interação social e buscam contribuir para a recuperação educativa, social e cultural, principalmente de crianças e adolescentes.

Atuando como agente propiciador do desenvolvimento individual e sociocultural, os projetos sociais em educação musical oportunizam a conquista da cidadania de seus participantes, buscando torná-los pessoas mais críticas e participativas na sociedade.

Segundo Kater (2004), tanto a música quanto a educação são produtos da construção humana e, por meio dessa conjugação resulta uma ferramenta que possibilita o conhecimento e o autoconhecimento. Então, é possível afirmar que a educação musical em projetos sociais possui a função de promover no indivíduo a compreensão e consciência de si e do mundo de forma mais abrangente e criativa,

neste sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, p. 44)

Como se pode ver, o ensino da música, contextualizado no universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que a Educação Musical está inserida, deve ser o foco desses projetos sociais e, por meio deles se pode “proporcionar resultados educativos de grande valor, não só no que concerne à formação musical, mas também no que se refere a outras dimensões da formação humana” (SANTOS, 2006a, p.06).

Pode-se dizer que um número significativo de pessoas que não possuem acesso à Educação Musical formal, encontra nesses projetos uma excelente oportunidade de conhecer, praticar e fazer música. Assim, esses projetos vão além dos limites formais de ensino, já que são realizados em diferentes espaços, dentro das próprias comunidades, buscando a aproximação entre a realidade de seu público e a prática educativa. Como alega Muller (2004, p. 53), “ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, que há uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais”. Como se pode ver, os projetos sociais em educação musical estão cada vez mais tomando dimensões mais amplas e alcançando bons resultados, caracterizando importância fundamental para a sociedade geral, e, principalmente para as comunidades beneficiadas. Entretanto, não se pode deixar de destacar que existem projetos que não oportunizam a Educação Musical de forma adequada. Sobre essa interpretação Kater (2004) alerta que:

ocorre, contudo que ela [a música] se mostra significativamente subproveitada em seu potencial formador – igualmente próprio e excelente

– e, ao invés de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo. (KATER, 2004, p. 44)

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que em alguns casos a música é utilizada apenas como elemento de integração social, o que torna esses projetos vazios e subaproveitados, desvalorizando o seu valioso potencial educativo. Segundo Kater (2004, p. 46), a Educação Musical possui “tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música”. Portanto, esses projetos devem apresentar propostas consistentes, centradas numa concepção sociotransformadora, compreendendo e valorizando as diferentes realidades socioculturais em cada contexto.

Com o aumento quantitativo de projetos sociais, em que a música está inserida, nota-se novas demandas profissionais para educadores musicais. Embora essas demandas profissionais tenham sido ampliadas, a preocupação de Kater (2004) e também deste trabalho, está na qualidade da formação destes educadores musicais.

Portanto, para isso, necessita-se de estratégias desenvolver trabalhos com música junto às comunidades. Estes trabalho consiste em desenvolvimento de práticas educativas criativas participando “de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão do amanhã” (KATER, 2004, p. 46).

Assim sendo, se percebe em jovens alunos, por exemplo, diferenças significativas em suas interações uns com os outros, devido às frequentes transformações ocorridas na sociedade. Souza (2004) chama atenção para o fato de que as crianças, jovens “são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana” (SOUZA, 2004, p. 10). Ainda refletindo sobre esse pensamento, esclarece a autora que

na condição de ser social, esses jovens adolescentes/crianças (com) vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares, organizam suas representações sobre si e sobre o mundo e interagem por meio de relações sociais no cotidiano com diferentes e diversos espaços e meios de socialização. Esses meios de socialização que oferecem referências de identidade ao ser jovem ou criança não são só os lugares tradicionais que representam relações pedagógicas institucionais como a família, a igreja e a escola. (SOUZA, 2004, p. 10).

Hoje, percebe-se um espaço cada vez maior e mais diversificado sendo utilizado pelos adolescentes como meio para estabelecerem suas relações sociais e culturais, tais como: em casa, no bairro onde mora, grupo de amigos, na rua, nas festas coletivas, etc. Isso sem levar em conta a forte presença da mídia que, através dos fluxos de informações e de consumo (computador, rádio, televisão, revistas e cinema), estabelecem diferentes formas de relacionamento não institucionais.

Nessas práticas sociais é que se torna possível encontrar a “chave” para a compreensão e análise da relação adolescente/música, pois

a compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para qual a música em muito contribui. (SOUZA, 2004, p. 10)

Kater (2004) faz referência à possibilidade de compreender a música como um valioso recurso educativo. Mas para isso, o educador musical tem que estabelecer esta função e usá-la como aporte para o favorecimento de “modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo” (KATER, 2004, p. 44), e assim estimular no educando uma maior ampliação da realidade como também da criatividade.

Nesse sentido, o autor entende que, o professor compreende diferentes e combinadas metodologias, pensando não apenas nos objetivos musicais, mas também sociais, pois “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p. 46).

Para o autor, ser educador social, é focar para além das metas técnico-musicais, mas também formar um ser humano social, por meio da própria música. Nesta perspectiva, não basta o educador social focar apenas em superar metas técnico-musicais, mas este deve formar um ser humano social por meio da própria música, “pois a Educação Musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo” (ibidem, p. 45).

Para o autor supracitado, cujos postulados versam acerca da Educação Musical fundamentada na construção humana, é capaz de gerar produtos resultantes deste processo formativo de pessoas com música pois, “essa é uma maneira de aprendermos a conhecer e a autoconhecer” (ibidem, p. 44).

Este é o momento no qual o sujeito passa a autoformar-se, descobrindo o desconhecido e aquilo do qual ainda não se apropriou. Isto é, para Kater (2004, p. 45), consiste em humanizar-se músico-educativamente, tornando-se um ser musical humanizado, que se apropria consciente do autoconhecimento humano e musical, “contemplando uma formação global, efetiva e integradora”, e não apenas um ser musicalizado.

Dessa forma, Kater (2004) defende uma Educação Musical para a vida. Para ele, ensino de música deve formar pessoas dotadas de humanidade, sensíveis, conscientes e afetivos, indo além de transmissão e recepção de conteúdo técnico musical, preocupadas também com questões sociais do sujeito.

O autor constrói argumentos cujas prioridades devem ser levadas em consideração no trabalho pedagógico para uma Educação Musical humanizadora, tornando o professor afetivamente mais próximo dos seus alunos, como:

1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embasa a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perda do rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre “espaço de liberdade” e instauração de “referenciais de limite”, assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de “nomeação” (dar o nome), a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero reforço positivo acrítico, falso e confusional). (KATER, 2004, p. 47)

Essas prioridades, segundo o autor, propõem um trabalho pedagógico-musical centrado no educador como pessoa e ser social, que pensa para além da transmissão de conteúdo musicais, mas com foco na pessoa que está sendo educada musicalmente. Isso pode ser aclarado nas palavras do autor citadas abaixo:

1) perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais; 2) fornecer regularmente as

informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho; 3) limitar as frustrações de aprendizado sem porém abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro abrindo mão da perfeição, do julgamento, da crítica; 4) solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade; 5) adaptar a pro posta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvestem da aprendizagem. (KATER, 2004, p. 47)

Essas propostas de Kater (2004), que comungam com as ideias de Brito (2011), visam não apenas formar musicalmente e sim integralmente o ser humano. Esses autores encontram ressonâncias nas ideias de Koellreutter (1915-2005), que “buscava colaborar com a transformação qualitativa do ser humano e de sua vida nas sociedades contemporâneas” (BRITO, 2011, p. 01).

Estudiosos de Koellreutter, Kater (1991, 1992) e Brito (2011) explanam as ideias desse educador musical do século XX dizendo que, em sua época, ele “percebia, vivenciava, conscientiza e refletia um mundo social-musical diferente e por meio da Educação Musical humanizadora” (ibidem, p. 01).

Na abordagem de Santos (2004, p. 60), o professor de música deve “compreender suas subjetivas significações com a área da Educação Musical [...] com ensino caracterizado humanizador, integradora e socializadora”. Assim como Koellreutter (1997) dizia, que é preciso abrir, transcender, transgredir, ir para além dos métodos para que o professor tenha como foco formar um ser, um sujeito musical e social, por meio da música (BRITO, 2011, p. 03). Mas, até que ponto esse olhar para uma formação de professores nessa perspectiva tem sido tratada na área de Educação Musical? Kater (2004, p. 49) trata de diferentes potencialidades de professores de música em “projetos de ação social”, refletindo sobre a ampla definição, do espaço e da função deste, nos espaços de ensino no projeto social, evidenciando novos olhares de formação humana dimanadas pela Educação Musical, neste mundo contemporâneo.

Nessa direção, Kater (2004) problematiza essas mesmas questões para a Educação Musical contemporânea, isto é, que se formar um sujeito somente musical seria suficiente e para transformá-lo em um ser socialmente inserido, exercendo seus direitos e deveres para com a sociedade. Desse modo, o autor, constrói uma epistemologia da Educação Musical cujo objeto de estudo tem como foco a

formação social humanística do sujeito pela música, possibilitando uma formação humanizada e integral. Um ser social e musical.

Esse diálogo com a literatura, especificamente, com este autor, me leva as seguintes questões de pesquisa: Como um professor de música de projeto social constrói o seu processo formativo com esses contextos? O que leva esse profissional a escolher ser professor de música de projetos sociais? Como as experiências da formação o tornam um professor de projeto social? De que modo esse profissional se coloca numa posição de agir na e para a transformação social por meio da sua relação com a música?

Para responder essas questões tomei como objetivo geral: compreender o que é ser professor de música de projeto social.

Os objetivos específicos são: Entender o que leva esse profissional a escolher ser professor de música de projetos sociais; Fazer emergir as experiências da formação desse profissional com o contexto de projeto social. Refletir sobre o modo como o professor de música de projeto social se coloca numa posição de agir na e para a transformação social por meio da sua relação com a música. Norteados pelos objetivos da pesquisa, apresento a seguir o referencial teórico que ilumina as reflexões que pretendo adensar ao longo da pesquisa.

A seguir busco apresentar as compreensões e reflexões dos autores do referencial teórico da pesquisa.



Adicionar especiarias ao feijão é um ato do cotidiano em que se faz necessário saber escolhê-los e combiná-los de maneira que realce o sabor do feijão, com notas aromáticas suaves. A especiaria é entendida, pela gastronomia, como um tipo de condimento que geralmente é usada para dar novos sabores às receitas. A partir dessas compreensões, refleti sobre como referencial teórico da pesquisa expressa concepções que analisam o estado e o aspecto teórico dos constructos da problemática da pesquisa estão sendo tratados em estudos anteriores. Portanto adicionar especiarias a essa pesquisa consiste em escolher e combinar as perspectivas, sentidos, pensamentos e interpretações dos autores com a finalidade de dar sabor e aroma a pesquisa, de modo que busque dar consistência, norteando, embasando por meio da fundamentação teórica com a literatura que se relaciona com a temática, criando uma rede de inter-relações arquitetada de maneira lúcida.

CAPÍTULO 2 – ADICIONANDO ESPECIARIAS AO FEIJÃO: CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA

Me dê sua narrativa, e eu lhe darei a solidariedade e o reconhecimento social.

(ASTIER, 2006, p. 239 apud DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 60)

A citação em epígrafe traz uma ideia do que será tratado neste capítulo. Ao adicionar iguarias como a filosofia da Educação Musical, na perspectiva de Wayne Bowman (2001, 2002, 2005, 2007, 2014); da Biografização do sujeito na contemporaneidade, discutido por Christine Delory-Momberger (2008, 2012); e do Lugar (MEIRELES & PORTUGAL, 2012; MEIRELES, 2015; TUAN, 1975, 1982, 1983), promove-se um princípio de juntabilidade de conceitos que dão sentido e significados da representação de si, do sujeito no movimento de suas experiências, que o constitui. Esses princípios requerem compreensões de que tipo de pessoa e sociedade se quer e se necessita. Isso nos leva a uma questão central da Educação Musical: Que tipo de pessoas desejamos ser por intermédio da música. E essa questão nos faz pensar sobre que tipo de professores desejamos ser e que tipo de pessoas desejamos formar, por meio da música, e se isto está condescendente para o desenvolvimento de uma sociedade melhor, por meio da Educação Musical. Essas são questões fundamentais que nortearão este capítulo.

Neste capítulo proponho discutir conceitos operadores da pesquisa sistematizando algumas questões sobre Educação Musical contemporânea na perspectiva de Wayne Bowman, a constituição do sujeito e suas relações com o lugar e aspectos relacionados a pesquisa (auto)biográfica, biografização e narrativas.

2.1 Educação Musical contemporânea na perspectiva de Wayne Bowman

Ao contextualizar sobre a música e seu valor, o filósofo da Educação Musical Wayne Bowman (2001, 2002, 2005, 2007, 2014), acredita ser de suma importância que a área de Educação Musical discuta temas que envolvam o ensino de música e

suas implicações de aprendizagem numa perspectiva mais transformadora do que reprodutiva.

Para o autor, a música é uma construção, enquanto que as práticas musicais estão embutidas na interação sociocultural do indivíduo. Bowman (2005), argumenta que as práticas musicais não podem ser descritas se não for considerado todo o contexto em que elas se encontram envolvidas. Há uma preocupação do autor com o “mundo da música e das culturas”, produzida a partir dos pontos de vista das pessoas. O ponto é que o multiculturalismo como uma Educação Musical ideal deverá ocorrer a partir da preocupação de como as pessoas compreendem música e a partilham, e não somente no interesse em conhecer música.

O autor avança em suas observações ao considerar que multiculturalismo não é uma questão de multiplicidade cultural, no sentido global, mas de “várias visões e formas concretas de estar vivo e estar presentes uns com os outros”. O autor sugere que o multiculturalismo pode estar ligado tanto com as forças econômicas dos consumidores, como com os ideais intelectuais. (BOWMAN, 2005, p. 74, [tradução minha])

Para Bowman (2005) a práxis oferece uma oportunidade significativa para rever o conceito e papel da música na sociedade como algo explicitamente comprometido com o crescimento moral e de transformação social, construindo um movimento que, segundo o autor, exige que, ao abordarmos os aspectos morais, sociais e políticos do que fazemos, que estes aspectos estejam contextualizados, sem perder de vista as circunstâncias pessoais refletidas em cada cultura. Nesse sentido, a Educação Musical não trata somente sobre música mas, sobre alunos, professores e “tipos de sociedades que juntos esperamos construir” (BOWMAN, 2005, p. 75, [tradução minha]).

O autor acredita que a filosofia da educação musical, além de abordar a natureza, o valor e o significado da música precisa falar do “tipo de pessoas que desejamos ser através da educação musical” (ibid, p. 75, [tradução minha]). Isso, nas palavras do autor, implica em uma reflexão mais cuidadosa sobre questões morais e políticas refletindo no tipo de Educação Musical que se quer e se esta está coerente com as necessidades atuais da sociedade.

Refletir sobre que tipo de professores de música estamos nos tornando, e se estamos compreendendo as necessidades dos contextos sociais e individuais, isto é

das pluralidades e singularidades que constituem os sujeitos, nos levam a construir uma Educação Musical com mais igualdade e justiça social.

2.1.1 O “nós” excludente

Quem é o ‘nós’? Esse questionamento de Bowman (2007) abre para a discussão de um olhar para dentro da área de Educação Musical cujas as identidades coletivas influenciam fortemente a identidade individual encontrada no “nós”, na experiência musical, pois cada pessoa não “é uma”, e sim, “um nós”, entendendo que “nós somos musicalmente”, seres individuais pluralizados. Por este motivo a música, para o autor é compreendida como um “ato social e um fato social” (BOWMAN, 2007, p. 111, [tradução minha]).

O termo “nós” é comumente utilizado para compreender sinônimos de coletividade e inclusão. O autor traz uma perspectiva de um “nós” que forma uma coletividade, à qual para incluir alguns, exclui outros. Os outros formam “eles” seguindo o mesmo processo, dando continuidade a diversos processos de exclusão social. Isso se traduz nas palavras explicativas de Sawaya (1999) ao afirmar que, “a sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão [...] no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão” (SAWAIA, 1999, p. 8-9)

Bowman (2007) nos chama a atenção para a necessidade de refletirmos sobre princípios eticoeducativomusicais pois, a relação do papel do Estado no âmbito da questão social muitas vezes faz emergir “propostas reducionistas, que esvaziam e descaracterizam os mecanismos institucionalizados de proteção social”, desestruturando-se as “políticas no campo social e ganha força a defesa de alternativas privatistas” (YAZBEK, 2002, p. 279), como os projetos sociais. E é nessa realidade que o Estado coloca “para a sociedade a tarefa de enfrentar a pobreza e a exclusão social” (ibidem, p. 279).

Essa realidade pode ser compreendida como uma ligação que tece a intriga e a ética. Isso, nas compreensões de Ost (2004) “é a ocasião de lembrar que o momento ético – narrativo de intuições dos valores”, visa essa ou àquela forma de viver bem, em que deve, “num segundo momento, submeter-se ao duplo teste de universalização e da objetivação sob a forma de reescrita do valor ético nos moldes da norma moral e jurídica” (OST, 2004, p. 47).

Para Bowman (2007) o problema parte de que a Educação Musical está acima de tudo preocupada com questões musicais, esquecendo-se de questões éticas. O problema parte do ato de ensinar música a um indivíduo detentor de problemas sociais que o afetam diretamente e da prática em que os profissionais da educação musical, que se fecham em um “nós”, não aceitam que a música tenha algum tipo de relação com fenômenos sociopolíticos, muitas vezes, podem ser refletidos, pensados e/ou solucionados por meio da música e, estes professores, ainda defendem a ideia de que o ensino da música deve servir somente a música, excluindo qualquer pensamento de que se pode utilizá-la, como meio de alcance, resolução, reflexões, etc... dos problemas e das relações dos indivíduos com a sociedade, porquanto que “o estudo da música para a música não tem nenhuma relação inerente ou necessária, com efeitos sociais que podem ter, ou com os fenômenos sócio-políticos em que podem, por vezes, tornam-se envolvidos. Fim da história” (BOWMAN, 2007, p. 111, [tradução minha]).

Essa provocação do autor convoca profissionais da Educação Musical na contemporaneidade, a compreender o valor da música e seu ensino, originado do social, isto é a música como uma construção, ação e fenômeno social.

Em sua perspectiva, Bowman (2014) critica conceituações filosóficas que têm como base a dicotomia de valores intrínsecos e extrínsecos da música. Para o autor, assim como todo valor, os valores da música estão em função das diferenças que eles fazem para as pessoas, de acordo com os objetivos que elas almejam alcançar. Ao passo em que as definições sobre o que é a música, ou seja, qual sua natureza, não implicam em si mesmas, a maneira como a Educação Musical deva acontecer. O autor critica perspectivas filosóficas que forneçam respostas definitivas a todas as questões educacionais e alerta que “a consecução de fins educacionais por meio da experiência musical é contingente ao invés de automático” (BOWMAN, 2001, p. 27-28, [tradução minha]). Acredito que essa perspectiva seja uma possibilidade para que professores e pesquisadores da área de Educação Musical pensem caminhos pedagógicos e de pesquisa *com* o outro.

Além de compreender a música como prática social, Bowman (2012) entende-a como prática cultural. O autor parte do princípio de que a música não é uma necessidade apenas da Educação Musical, mas de todos os lugares, contextos, espaços, saberes e necessidades, assim como em projetos sociais.

Para Bowman (2007, p. 119), a música em si é cultura, ela é social, e implica profundamente tanto na beleza do processo de constituição de identidades, das pessoas, tanto quanto nos problemas resultantes desta. Para chegar a essas afirmações o autor problematiza as situações que envolvem o ser humano, como: “a pobreza, doenças, fome, guerras, terrorismos, misérias, poluição e aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia, ódio, entre outros” (BOWMAN, 2007, p. 112-113, [tradução minha]). Portanto, como pensar processos de ensino e aprendizagem da música como um fato, fenômeno e construção social – coexistindo com problemas sociais de modo indolente?

Para estas questões o autor diz que a Educação Musical não deve “fechar os olhos” e exemplifica isso trazendo a figura de Nero. Enquanto Roma ardia em fogo, o imperador tocava violino. Essa referência remete a uma Educação Musical cujo o ensino está fechado em si mesmo, nas palavras do autor “um ensino puro musical”. (Bowman, 2007, p. 113, [tradução minha])

A Educação Musical em projetos sociais na contemporaneidade tem problematizado a necessidade de se pensar os processos de ensino e aprendizagem da música, refletindo: em formação de professores, processos metodológicos, currículos e conteúdos musicais. Porém, esses processos são construídos para refletir, na responsabilidade social, um ensino de música justo e detentor de equidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na revisão de literatura deste trabalho foram abordadas significativas reflexões a respeito do papel da música e da arte na formação global do ser humano. Como se pôde ver, a sua utilização e conseqüente ensino suplantam a interação com diferentes mundos musicais, epistemologias, saberes e conhecimentos diferentes utilizados pelos autores, além de demonstrarem uma oportunidade para o desenvolvimento da cidadania como excelente instrumento de integração social.

Na perspectiva de Bowman (2007) as “fronteiras [da Educação Musical] devem ser porosas” (p. 117), no sentido de abrir fronteiras possibilitando um ensino que inclui e reflexões sobre o ensino de música que possibilite uma Educação Musical humanizadora e processos formativos que englobem a universalidade do sujeito. Para exemplificar essa a porosidade da Educação Musical com outras áreas, trago a areia e a argila, exemplos de porosidades diferentes. De acordo com

a Geotecnia a areia é mais porosa do que a argila. Então, analogamente, se a Educação Musical for porosa, como a areia, permitirá que outros saberes, conhecimentos, epistemologias, etc. de outras áreas, esorra como a água pelos grãos da areia, sem dificuldades, pois caso contrário, será como a argila que, “pelo fato de ter baixo teor de porosidade, atrapalha a passagem da água” (LAMBE e WHITMAN, 1969, p. 37, [tradução minha]). Para Bowman (2007), abrir fronteiras também é permitir um ensino que inclui, que abre fronteiras para refletir um ensino de música, por meio de uma Educação Musical humanizadora. Mas, muitas vezes, o professor de música envolve-se nesse “nós”, tornando-se pouco poroso, como a argila, assim dificulta a si de expandir, mesclar e criar novos métodos, formas de alcançar os alunos, e muitas vezes isso exclui. Deve-se pensar em ser mais que o “nós”, pois para muitos “são a favor do método que privilegia a musicalidade *de certos sujeitos, excluindo outros*” (BOWMAN, 2007, p. 115, [tradução minha]).

Isso consiste em pensarmos de forma mais porosa, justa, humilde e compartilhando experiências humanas. A ação do professor de música compreende-se, além do ensinar *para* a música, que se pode aprender ensinando. Forma-se formando e se autoformando. Muitas vezes, o professor de música para se legitimar, se limita a ser um especialista, preocupando-se com conteúdos relacionados apenas a música e seu ensino, fechando suas fronteiras em um “nós”. E indo além, fechando-se para novas produções de conhecimentos. (BOWMAN, 2007, p. 115)

Para desenvolver propostas práticas e reflexões que inclua sociomusicalmente e disponha de processos formativos musicais, em contextos como os projetos sociais, buscando objetivar também, a formação integral e global do sujeito. Nós, professores de música necessitamos buscar em nossas singularidades e pluralidades, agir, refletir e agir de forma mais porosa, justa, humilde e compartilhando experiências humanas.

Para o autor, as pessoas – ao fazer música – em meio a tantos problemas sociais, muitas vezes, se fecham em seus espaços buscando o prazer pessoal e estético de tocar, sem levar em conta o quanto, como profissional da Educação Musical se torna “eles” excluindo aquilo que não faz parte do “nós”. Isso faz com que Bowman nos questione sobre o que estamos fazendo para mudar este cenário, pois isso se lembra uma cena retrata Bowman (2007) “Nero tocava violino enquanto Roma ardia em fogo. E ‘nós’?” (BOWMAN, 2007, p. 113, [tradução minha]).

Ao problematizar a Educação Musical evidencia-se que alguns educadores musicais estão preocupados com o conhecimento profissional, com a certificação de quem pode ou não pode educar e com o status de ser educador musical. Nesse sentido, compreende-se que o educador musical é um especialista preocupado, em geral, com as especificidades do ensino e aprendizagem.

Por outro lado, prevalece a ideia de que, para a educação musical o “mero conhecimento e experiência musical” se diferem, pois, a literatura trata de várias discussões sobre a distinção do músico, do educador musical, do especialista em música e do especialista em educação musical. O autor enfatiza ainda que, aqueles que entendem que musicalidade é determinante na música, a experiência passa a ser um determinante secundário, aumentando a delimitação do “nós” e aumentando a distância de “eles” que se determinam, no ensino e na aprendizagem em música, pela experiência e não pela musicalidade. De acordo com o autor isso significa dizer que o “nós” do professor de música se baseia em uma reivindicação de status profissional e isto é necessariamente excludente, assim como o fator “musicalidade”.

Bowman (2007), adverte que o professor deve expandir seus horizontes, instigando seus alunos ao desejo de opinar, construir conhecimento coletivamente, provocando inúmeras reflexões e discussões relacionadas ao ensino. Lembrando que o fato de proporcionar o mesmo tipo de ensino, para todos em sala, não é promover um ensino justo. (BOWMAN, 2007, p. 117)

Abaixo, a figura aclara diferenças de compreensões dos termos igualdades e justiça.



2.1 - Figura que ilustra exemplos de igualdade e a justiça.

Esta responsabilidade que o professor tem em julgar o que é necessário ensinar e a forma em se faz isso pode não ser igual para todos, proporcionar possibilidades por igual, nem sempre é estar proporcionando uma forma justa de viver, aprender e ensinar para todos. O “nós” figura uma representação simbólica à inclusão. Porém, se não está incluído no “nós” logo está excluído, o que significa que o “nós” pode criar o “eles” e todos os novos possíveis excludentes sociais.

A Educação Musical em contextos diversificados, pluralizados como projetos sociais permite que tais mudanças ocorram. Nessa perspectiva, Bowman (2007), defende um ensino de música mais pluralista, uma vez que a música pode representar muito além dela mesma, ou seja, servir às muitas funções. O autor nos lembra que a música nasceu do social. Portanto, a música é um meio social produzindo ações sociais. (BOWMAN, 2007, p. 119)

Esse olhar pluralizado, em relação as culturas de sala de aula, possibilita pensar na música e na cultura para além do “nós”. Bowman (2007), compreende a universalidade da música, relacionado a sua prática, a cultura, comunicação, expressando e compreendendo as representações da sociedade. Assim, a cultura pode ser por meio da música representada, o que significa, conseqüentemente, os contextos serem representados de alguma forma no fazer musical, abrindo-se cada um com sua própria linguagem da música. Portanto, a música, mesmo que singular, está presente em várias culturas. Ao fechá-la nela mesma, também é se fechar em uma música do “nós”, esquecendo que esta também pertence a todos (Bowman, 2007, p. 125-127).

No entanto, o autor afirma também que, dentro do nós há uma pluralidade de singularidades, ou seja, pessoas que se relacionam com “a música que também nos proporciona uma experiência que é diferente de qualquer outra, oferecendo-nos formas humanamente únicas de estarmos no mundo” (BOWMAN, 2002, p. 63).

Isso significa dizer que as epistemologias da Educação Musical contemporânea abarcam pluralidades, multiculturalidades e diversidades. E isso é formado por pessoas, por sujeitos, que nas suas singularidades e pluralidades que compõem o que chamamos de social, cultural, musical e educativo musical em projetos sociais. Essas ligaduras entre o que somos e o que fazemos nessas diferentes perspectivas é feita pelo sujeito, que na sua condição biográfica no mundo contemporâneo se constitui como lugar.

2.2 A constituição do sujeito com o lugar

Este tópico trata da Biografização do sujeito na contemporaneidade, discutido por Christine Delory-Momberger (2008, 2012); e do Lugar (MEIRELES & PORTUGAL, 2012; MEIRELES, 2013; TUAN, 1983), que promove-se um princípio de juntabilidade de conceitos que dão sentido e significados da representação de si, no movimento das experiências que constituem o sujeito.

As narrativas (auto)biográficas do sujeito pode nos auxiliar na compreensão sobre como o sujeito se constitui com o “lugar” e sua importância do seu processo de biografização como professor de música em projetos sociais ou seja, compreender, pelas narrativas (auto)biográficas, como o professor de projetos sociais se constitui nas relações com o lugar e com as pessoas que o habitam.

Escolher ser professor de música de projeto social pode se constituir como “um movimento dialético que abarca a singularidade do lugar e a complexidade do espaço/mundo e vice-versa” (MEIRELES, 2013, p. 11).

O lugar pode ser o “espaço-tempo” que permite várias formas de deslocamento “onde se pensa, questiona e produz a profissão” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 78). A incógnita do lugar, onde o indivíduo se encontra, na modernidade é motivo de reflexão para compreender-se melhor os processos de exclusão social. Pois, “pertencer significa reconhecer-se como sujeito integrante de um lugar” (MEIRELES & PORTUGAL, 2012, p. 86). Então, parte-se do pressuposto que o lugar do indivíduo é onde ele se reconhece, sendo que podem ser vários lugares simultâneos uma vez que, “homens habitam os espaços e os espaços os habitam; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido aos seus e à sua ação”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 70)

A partir dessa citação é possível verificar que o lugar/lugares/entre lugares que o professor de música de projetos sociais está pode constituir novos lugares, portanto novas construções de si. Pois não estar em um lugar, ou entre lugares, ou em si mesmo [como lugar], ou em lugar nenhum, gera um novo espaço de si. Ao viver em todos os lugares do professor de música passa a estar ou ser um “sem lugar”, pelo fato de ignorar “fronteiras geográficas, nacionais, culturais e sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 27).

2.2.1 Processos de biografização do sujeito: a constituição do professor de música em projetos sociais com/como o lugar

Nesse tópico busco discutir com os autores sobre conceitos e compreensões acerca de lugar. Isso, para compreender se o projeto social pode ser entendido: como o lugar de constituição do professor de música; se no professor de música está o projeto social; ou se ele é o próprio projeto social.

A partir dessas compreensões dos autores sobre o sentido de lugar da condição biográfica, Tuan (1983), considera que a questão do lugar pode ser compreendida por meio da percepção, experiência e valores, pelo fato do lugar encarnar “experiências e as aspirações das pessoas”. Para o autor, “o lugar não é um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sobre a perspectiva das pessoas que lhe dão significado” (TUAN, 1983, p. 70). Nesse sentido, a compreensão do projeto social está além de espaço geográfico, podendo ser fonte de representação de lembranças e de valor, pois neste contexto, “o lugar está contido no espaço, “espaço” é mais abstrato que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor por meio de experiências. (ibidem, p. 06).

O autor também distingue espaço e lugar pois, para ele, espaço, tem a possibilidade de transformar-se em lugar, quando a este se imputa valor e significado, onde o lugar é como um centro construído, pela experiência. Mas, para o espaço se tornar lugar, ele deve ser “experienciado” (ibidem, p. 06). O professor de música estando atuando em projeto sociais pode construir experiências que possibilitam imputar valores e significados, constituindo a partir de suas pluralidades, sua singularidade, “experienciando-se” e constituindo valores em outros lugares, transformando: a si próprio como um lugar; as pessoas que também estão envolvidas no projeto social em atua o professor de música; o processo de ensino e aprendizagem da música, a música, e outros lugares relacionados.

Isso se dá pelo fato de Delory-Mombger (2012) compreender o lugar/ de três diversas formas. A primeira compreensão de lugar/espaço é em caráter material, físico pois, vendo nesse sentido “ele condiciona, orienta, organiza nossos deslocamentos, nossos movimentos, as posições de nosso corpo e suas posturas em relação aos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 67).

Em outras palavras o lugar nessa compreensão é o espaço físico existente. Nesse caso, o lugar pode ser compreendido como a própria obra arquitetônica em que funciona as atividades sociomusicais do projeto social, assim como a pessoa física do professor que ao propor movimentos sociomusicais, tornando-se um lugar de constituição, orientação de organização para o ensino de música no projeto social.

O segundo é um espaço/lugar de constituição da experiência humana, social, profissional, etc, pois para Delory-Momberger (2012), o espaço

constitutivo da nossa experiência na medida em que nos oferece recursos, em que se encontra aberto à nossa ação e ao nosso pensamento e em que, agimos sobre ele e com ele pela ação e pelo pensamento. Somos, com certeza, indivíduos de sociedade, os indivíduos de uma certa sociedade e dos espaços que essa sociedade construiu, mas nós mesmos participamos da construção da realidade social e dos espaços materiais e ideais da sociedade à qual pertencemos (BERGER; LUCKMANN, 2006). E esses espaços, nós somos coletivamente capazes de transformá-los, de fazê-los evoluir, somos capazes também de fabricar novos espaços. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 68)

Remetendo-se a essa citação o projeto social pode ser entendido também como um lugar constituído pela experiência, valores, constituições e significações do professor de música, agindo com e no projeto social com reflexões e por práticas que, no caso da música, possibilitam o ensino e aprendizagem sociomusical.

O terceiro é um espaço/lugar representativo, condicente com as ideias de Tuan (1983, 1975), uma vez que “o espaço é formado de todas as funções, de todas as representações e de todos os valores que lhe são atribuídos pelo tecido cultural, pelo sistema de organização social no qual ele está inserido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 68). Isso quer dizer que, para a autora, a condição biográfica se constitui no momento em que o indivíduo constrói um mundo em si mesmo. Sendo que as experiências e práticas do sujeito no “espaço ganham efeito e sentido nas representações construídas de nossa história pessoal, ou em outras palavras, de nossa biografia [...] levam-nos a elaborar um mundo de significações e de valores que constitui, de alguma maneira, para nós, [...] uma capacidade de constituir vestígio, de constituir experiência, de fazer sentido em nossa existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 75)

Esta terceira definição de lugar, nos leva a compreender que o projeto social, a música e o próprio professor são lugares, a partir do momento em que neles são

constituídas representações e de valores de sua história, desenvolvendo processos de biograficidades no momento em que relacionam-se entre si.

Em outras palavras, cada um, nessa contemporaneidade, tem seu próprio lugar, e este possui biograficidade única, porque o sujeito, hoje, produz “por si mesmo, sua própria localidade: cabe a ele encontrar, por si mesmo, seu lugar, investindo biograficamente os espaços sociais que ele “atravessa”, as redes que ele “pega” e entre as quais “circula” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 143).

Também, contemporaneidade, não há mais obrigatoriedade de se estar em apenas um lugar e sim, agora, o lugar é “entre-lugares”. Às vezes, pode haver fronteiras, e no caso do lugar “entre-lugares”, possivelmente não se compreende separações, delimitações, pois está além de demarcar territórios, sendo eles físicos, representacionais ou simbólicos. Isto está além de dar sentido ao lugar em que o indivíduo se encontra ou aos muitos lugares que se encontra simultaneamente ou a nenhum lugar.

2.2.2 Processos de biografização do sujeito: a constituição do professor de música pela sua História de Vida

A biografização para Delory-Momberger (2012) pode estar na “história de um instante, história de uma hora, de um dia”. Com base nas narrativas do professor de música pode-se compreender que a reflexão de uma frase pode contar toda a história de uma vida, história essa que pode responder a questionamentos que levam a reflexão sobre a constituição e formação do sujeito.

Nas compreensões de 2012, Delory-Momberger, faz a seguinte reflexão:

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, as formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Compreender o processo de biografização do professor de música permite fazer emergir questionamentos e é também processo de reflexão do sujeito a respeito das relações entre a construção de si e o saber de sua história de vida, reflexão sobre o sentido e a importância dos contextos e processos de socialização

no projeto social e que foi fundamental para sua formação, podendo este indivíduo “biografar-se de outro modo”, o que para Delory-Momberger (2014, p. 136), significa que a biografização não é apenas construir uma história de algo que já passou.

Para Delory-Momberger o contexto desse processo de biografização da vida social é “um sujeito destituído da dimensão essencialista e atemporal que a filosofia clássica lhe conferia e fortemente inscrito numa realidade sócio-histórica movente e instável”, é um processo de individualização social, em uma sociedade multipluralizada. A representação que o professor de música produz de si e do mundo não necessariamente é representação do lugar ou do conjunto de lugares que ele ocupa, como no projeto social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69). E, analisando com mais profundidade, a autora chama atenção de que, “a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social” (ibidem, p. 28-29).

Ao construir a narrativa de si, o professor de música pode se distanciar de si mesmo, buscando subjetivar sua própria experiência social no projeto social, onde está o processo de individualização, conscientizando o indivíduo que sua individualidade é também constituída de singularidades e pluralidades, cuja as pluralidades formam singularidades e vice-versa. Portanto, “não apenas é feito de indivíduos que circunstâncias excepcionais ou talentos particulares situam acima do desígnio comum, subtraindo-os do percurso coletivo: ela se impõe a todos como uma obrigação de individualidade e singularidade” (ibidem, 2008, p. 77). Trata-se de compreendermos que no processo de biografização o professor de música passa a ser ator e autor de sua história, da sua vida. Isto Delory-Momberger (2008) chama de “indivíduo-trajetória”, de um “indivíduo-projeto”, se define “menos por sua interioridade do que pelo modo como constrói sua história construindo o mundo” (ibidem, 2008, p. 78). Por outro lado, o professor de música constrói a figura narrativa de si, e constitui-se também, no processo de socialização e em um processo infinito de sua própria condição biográfica no projeto social.

A condição biográfica do professor de música é concebida como a sua atividade produzida no projeto social para dar coerência e sentido aos acontecimentos de sua vida.

O processo de biografização permite questionamentos e é também um processo de reflexão do professor de música a respeito das relações entre a

construção de si e o saber de sua história de vida, reflexão sobre o sentido e a importância dos contextos e processos de socialização em sua atuação no projeto social e que foi fundamental para sua formação, podendo este indivíduo “biografar-se de outro modo”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136)

Os neologismos biografar(-se) e biografização salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Trata-se de compreendermos que no processo de biografização o professor de música passa a ser ator e autor de sua história, da sua vida no projeto social. Por outro lado, o professor de música constrói a figura narrativa de si, e constitui-se também, no processo de socialização e em um processo infinito de sua própria biografização “nos cruzamentos e nos encontros de trajetórias do que nos *status* e nas posições”, atuando no projeto social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 114)

2.2.3 Processos de biografização do sujeito: o capital biográfico do professor de música e processos de desigualdade de si

O processo de biografização produz, por meio de um capital biográfico, material biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 28). Nessa condição biográfica, a individualidade do professor de música compreende-se no seu lugar, que pode ou não estar em sociedade. Essas condições pode tornar o professor de música a sua “instituição do indivíduo”, ou seja é um processo que torna o professor de música uma empresa de si próprio. Para tal o professor de música passa a ser considerado um bem e valor a ser mercadorizado, sendo este um produto de mercado. O professor de música nessa mercadorização dele mesmo, para negociar à sua instituição de si, vende seus próprios produtos imateriais. Esta instituição –que também é o professor de música – se forma diariamente em uma negociação de seus bens imateriais, sendo esta a própria pessoa, ou seja, converter suas “representações em valores simbólicos que têm como alvo o indivíduo”. (p.27-28). Em outras palavras fazendo uma analogia a processos de investimentos financeiros, o professor como um instituição biográfica é como uma pessoa jurídica que, vende para si próprio, os seus produtos imateriais para sua pessoa física – ou seja, o

professor de música como o trabalhador biográfico que produz os produtos imateriais, desenvolvendo seu próprio processo de mercadorização de si, pretendo investir seu capital imaterial/biográfico para tentar aumentar seu capital de giro, para obter melhores condições em seus processo de biografização como professor de música pois, “na sociedade da mercadorização é o indivíduo que se torna objeto do mercado, não somente como consumidor de bens e de valores mercantis, mas na medida e, que ele mesmo é ‘bem’ e o ‘valor’ supremos no mercado” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 27). O bem imaterial pode ser “serviço, produto cultural, conhecimento e comunicação, produtos que visam diretamente à esfera do individual e são um importante veículos de modelos de comportamentos e de forma de existência” (ibidem, p. 28) da construção do professor de música em projeto social.

Essa construção de si do professor de música pode se dá por meio da narrativa da sua História de vida com o projeto social. Porém, pela falta de estimativa e/ou valor que cada bem imaterial possui, isso pode dificultar a previsão da quantidade de capital imaterial adquirida pelo trabalho imaterial, pela venda de produtos imateriais ou pelo valor de mercado de cada indivíduo em sua própria condição biográfica.

Para Delory-Momberger existe um paradoxo na condição biográfica, pois “a narrativa de uns não tem o mesmo valor que a de outros: a narrativa da vida pode integrar ou pelo contrário, excluir, pode significar escuta ou indiferença, reconhecimento ou desdém, estima ou desprezo” (ibidem, p. 62).

A desigualdade social de si depende da forma que o “capital biográfico” é repartido na sociedade dos indivíduos ou das várias instituições-indivíduos. Se alguns tem mais e outros menos capital imaterial logo essa sociedade de si é desigual. Alguns podem se (auto)excluírem por terem menos capital imaterial, por pertencer a um lugar, há vários lugares ao mesmo tempo, por estar entre-lugares ou por não estar em lugar nenhum. Então, nessa modernidade tardia, cada indivíduo pode estar ou ser excluído ou excluir-se [em] si mesmo. Como afirma Delory-Momberger (2012), “a desigualdade do capital imaterial de si também é responsável por novos espaços de desigualdades”. A autora entende que existe um paradoxo na condição biográfica, pois “a narrativa de uns não tem o mesmo valor que a de outros: a narrativa da vida pode integrar ou pelo contrário, excluir, pode significar

escuta ou indiferença, reconhecimento ou desdém, estima ou desprezo (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

A desigualdade social de si depende da forma que o “capital biográfico” é repartido na sociedade dos indivíduos ou das várias instituições-indivíduos. Essas instituições de si formam a(s) sociedade(s) de si. Se alguns tem mais e outros menos capital imaterial logo essa sociedade de si é desigual, sendo que as marcas pessoais da passagem do da construção do professor de música “no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 78)

Então o professor de música também pode se (auto)excluir no processo de ensino e aprendizagem da música no projeto social por: ter menos capital imaterial; por pertencer a um lugar ou/e há vários lugares ao mesmo tempo; por estar entre-lugares ou por não estar em lugar nenhum. Nesse sentido, cada professor de música em projetos sociais ou não pode estar ou ser excluído ou excluir-se [em] si mesmo, significando que a biografização do social é geradora de novas desigualdades sociais.

Por fim, compreende-se, por meio dos conceitos aqui apresentados que o sujeito constitui lugar em si mesmo e que, dessa maneira, na reflexividade e na historicização de sua experiência é que poderá religar na figura de si o mundo.

Tematizamos, neste tópico, a noção do sujeito que se constitui com o lugar como conceitos propícios, que aclaram o entendimento do modo de conceber o sujeito que biografiza com o lugar. Para o exercício da biografização de um professor de música que constrói seu processo formativo com esses contextos sócio-educativo-musicais, podem fazer emergir as experiências da formação do professor de música com o contexto de projeto social, dito de outra forma, o sujeito da experiência que se coloca numa posição de agir na e para a transformação social por meio da sua relação com a música.



As especiarias são compreendidas pela gastronomia como uma receita típica de algum lugar considerada fina e apreciada. Encontram-se diversas e distintas iguarias em cada nacionalidade e algumas são mundialmente conhecidas, apreciadas ou tão somente faz parte de uma cultura gastronômica de um povo. A partir dessas compreensões, refleti sobre a função dos caminhos metodológicos da pesquisa. Sua função é explicar sobre os procedimentos que se fazem necessários para a execução da pesquisa, portanto adicionar iguarias nesta pesquisa consiste em predispor de receitas finas como um método, por meio da metodologia desenhada para o estudo, apreciando os procedimentos para Análise Interpretativa das Narrativas (Auto)biográficas do colaborador da pesquisa resultante da Entrevista Narrativa (Auto)biográfica, transformando o feijão em uma iguaria fina e apreciada.

CAPÍTULO 3 – ADICONANDO IGUARIAS À RECEITA PARA O FEIJÃO: O PASSO A PASSO PARA FAZER A PESQUISA

Neste capítulo proponho trazer questões teórico-metodológicas da pesquisa, no contexto da abordagem qualitativa e da pesquisa (auto)biográfica, entrevista narrativa, colaborador da pesquisa, lócus e análise (auto)biográfica

Esta pesquisa inscreve-se nos princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), ancoradas na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (Auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008; 2011; 2012) que “analisa os efeitos da educação sobre os processos de biografização no campo de tensão entre as disposições e condutas individuais e os âmbitos estruturais da socialização” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 25), com ênfase nas histórias de vida, na vertente da pesquisa narrativa (auto)biográfica.

3.1 Pesquisa Qualitativa e aspectos teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, pois, durante o seu desenvolvimento, tem-se o intuito da obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo de quem pesquisa com o objeto de estudo. Neste tipo de trabalho, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo o olhar do colaborador da situação investigada e, assim, realizar uma interpretação do fenômeno investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”. Aqueles autores apontam que tal abordagem possui características que a tornam descritivas, pois, o investigador analisa os dados coletados em toda sua riqueza respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

As principais características dos métodos qualitativos são: a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade. Os tipos de pesquisa que normalmente adotam uma abordagem qualitativa são:

investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de caso, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interacionista (descritiva). E as ferramentas mais utilizados são: observação, entrevista, grupo focal e análise documental. (BOGDAN E BIKLEN, 1994) Além dos tipos de investigações supramencionados, incluímos a pesquisa (auto)biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos da pesquisa comungam do pensamento de Delory-Momberger (2012), em que retrata a postura da Pesquisa (Auto)biográfica que é

a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

A Pesquisa (Auto)biográfica trata da abordagem teórico-metodológica que implica em dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo das pesquisas. Essas dimensões dizem respeito às fontes de informações, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de informações e ao modo de produzir conhecimento. Isso ocorre, uma vez que as informações dos sujeitos das pesquisas são produzidas, de forma reflexiva, a partir das narrativas escritas pelo pesquisador. Desse modo, o texto narrativo consiste no que Delory-Momberger (2012) chama de epistemologia da Pesquisa (Auto)biográfica.

A abordagem metodológica, que descreverei aqui, ajuda nos caminhos que levam a responder aos objetivos desta pesquisa, pois, nas palavras de Kater (2004), é sempre útil revisitar a memória pela qual fomos criados, a fim de refletir mais criticamente sobre as representações que fazemos hoje de nós e do que nos cerca, conhecendo as referências que nos intermedeiam dos fatos e das pessoas, descobrindo as sutilezas de funcionamento dos mecanismos que agem em nós quando atuamos, também, profissionalmente. (KATER, 2004, p. 45)

O que constitui o projeto epistemológico da Pesquisa (Auto)biográfica, abordagem metodológica utilizada para esta pesquisa, é a “constituição individual” do sujeito. De acordo com a autora, o objeto de estudo da Pesquisa (Auto)biográfica se inscreve em uma das questões centrais da antropologia social buscando compreender “como os indivíduos se tornam indivíduos?”. Essa temática convida outras áreas do conhecimento a desdobrar outras questões que tratam da

complexidade das relações dos indivíduos e suas inscrições nos contextos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos. (DELORY-MOMBERGER, 2012. p. 523)

Os desenvolvimentos teóricos mais recentes da Pesquisa (Auto)biográfica, propostos por Delory-Momberger (2006; 2008; 2011; 2012), têm se baseado em histórias de vida, narrativas (auto)biográficas. Assim, a Pesquisa (Auto)biográfica é relevante para se compreender as posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. Portanto, reconstruímos o sentido de nossas vidas narradas no momento em que relacionamos o mundo com as nossas construções biográficas e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica. (DELORY- MOMBERGER, 2008. p. 40-59)

Para a autora, a forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas. A autora esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa apresenta-se como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida.

Assim, ao narrar a sua própria história, o indivíduo age e produz ação. E essa ação deixa rastros de conhecimentos produzidos e de experiências adquiridas. Portanto, no ato de contar a sua história é possível produzir narrativas formativas refletidas no texto. O relato não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata.

A identificação e o tratamento cruzado desses relatos permitem tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação de quem narra, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade. A história de vida que se desenvolve pela narrativa (auto)biográfica no ato de narrar é o momento em que o sujeito forma-se, elaborando e experimentando a sua história de vida, por meio da inteligibilidade biográfica, refletindo sobre como esse sujeito apreende e compreende sua vida ao recontá-la (DELORY- MOMBERGER, 2008. p. 57-138). O objetivo da narrativa (auto)biográfica não é apenas descrever fatos narrados pelo sujeito da pesquisa, e muito menos “reduzir a narrativa a premeditados interesses do pesquisador, mas seguir os personagens procurando as formas de existência do

narrador”. Porém, vale destacar que nem toda entrevista narrativa é (auto)biográfica, pois a entrevista narrativa (auto)biográfica incide no sujeito, no ato de contar, compreender o seu próprio processo de formação tornando-o o que ele é hoje – suas “figurações que representam sua existência [...], pois o homem escreve no espaço a figura de sua vida”. Por meio da figuração do sujeito, ou seja, das representações de si nos contextos sociais podemos compreender, na sua história de vida, como este sujeito se constrói com o ambiente e no qual se encontra essa figuração (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35).

3.2 Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica

No campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, as investigações têm possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas relacionadas à produção da área de educação musical no Brasil. A metodologia (auto)biográfica tem sido utilizada por diversos pesquisadores da área de educação musical (ABREU, 2017a, 2017b, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011; ALVES, 2015; ARAÚJO, 2017; BRAGA, 2014, 2016; GARBOSA et al., 2012; GAULKE, 2013; LIMA, 2013; LIMA 2012; LOPES, 2014; LOURO, 2014; MACHADO, 2012; MAFIOLETTI, 2014; MARQUES, 2016; PEDRINI, 2012; PEDRINI, 2013; QUEIROZ, 2015; RASSLAN, 2014; SILVA, 2015; SOARES, 2014; TORRES, 2003; VIEIRA, 2009; WEBER, 2014).

De acordo com Abreu (2017), a maioria dessas pesquisas tem se utilizado da Pesquisa (Auto)Biográfica para ampliar questões teórico-metodológicas, relacionadas à produção da área de Educação Musical no Brasil. Isso significa dizer que “ainda são incipientes as pesquisas que buscam problematizar o campo da Educação Musical, aproximando objetos de estudos da Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica pelo viés epistemológico” (ABREU, 2017a, p. 27).

Uma vez que o meu objeto de estudo está centrado na figura de um professor de música, busquei também nessa literatura pesquisas que tratam do professor de música. A temática – professores de música – tem sido investigada no campo da Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica por diferentes enfoques quais sejam: formação de professores; concepções e práticas de ensino; o trabalho docente de música, e História de Vida de professores de música em contextos escolares e não escolares, esse último foco do meu interesse de pesquisa.

Encontrei nessa literatura supramencionada pesquisas que tratam de histórias de vida de professores como a de Torres (2003) que tematiza as identidades musicais de professores; Abreu (2011) que discute o tornar-se professores de música com narrativas de profissionalização; Gaulke, (2013) que ao discutir a aprendizagem da docência toma as narrativas de professores como narrativas de formação; E, por fim a pesquisa de Braga (2016) que conta, por meio das narrativas musicais, a história de vida de um professor de violão aposentado pela Escola de Música de Brasília.

Dentre as pesquisas supramencionadas não foi possível encontrar estudos (auto)biográficos com professores de música de projetos sociais. Mas, as pesquisas com tal abordagem e com foco no professor de música nos mostram maneiras de se tratar os objetos de estudo, cujas fontes incidem sobre informações advindas de fontes primárias – entrevistas narrativas; e/ou fontes secundárias – documentais que corroboram na análise e interpretação das narrativas. Logo, nos faz compreender que esses trabalhos que se utilizam do método da Pesquisa (Auto)Biográfica trazem um modo particular de reflexão para o campo da Educação Musical:

Esse engajamento, no campo da Educação Musical, nos convida a considerar as narrativas (auto) biográficas como um fenômeno antropológico em educação musical, interessando-nos pelos processos nos quais as pessoas que se relacionam com a música possam interrogar-se sobre como se tornaram quem são. Também, é possível considerar as narrativas como fonte e método investigativo, indagando-se sobre práticas musicais, não apenas para produzir conhecimentos sobre essas práticas, mas para perceber como os sujeitos dão sentido a elas. E, por fim, fazer uso dessas narrativas como dispositivo de investigação-formação-ação, instituindo o sujeito como um dos maiores interessados no conhecimento que ele produz para si mesmo e para o outro. (ABREU, 2017b)

Tomando como base essa breve investigação da literatura da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação Musical, em compreensões sobre estado de conhecimento (PEREIRA, 2012, 2013), pude identificar algumas lacunas nas pesquisas encontradas como a busca por reflexões e compreensões sobre a Pesquisa (Auto)Biográfica como campo de conhecimento. Assim, encontrei alguns aspectos ainda por explorar como a utilização da técnica de coleta da Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica, pelas narrativas (auto)biográficas do professor de música e idealizador de projeto social, Valdécio Fonseca. Esse professor apresenta

singularidades de como ensina música em projetos sociais na formação de bandas e orquestras com alunos de todas as faixas etárias.

Este levantamento, portanto, se propôs a fazer a análise narrativa (auto)biográfica da História de Vida desse professor. E, partir das compreensões dos trabalhos entende-se um modo diferente de apreender narrativa pois, para ser autobiográfica a análise dos relatos deve ser feita de modo que o colaborador de pesquisa possa reconstruir acontecimentos que estejam indexados sintaxes de ações que o levam ao seu topoi biográfico. Entendo que isso nem sempre é possível no ato de entrevistar, pois o pesquisado ainda não tem dimensão da compressão de seu próprio relato. Mas, ao revistar a sua narrativa oral, transcrita pelo pesquisador e organizada numa sequência de acontecimentos, este poderá reconfigurar determinados temas para que a sequência tenha mais clareza nos tipos de discurso, temáticas recorrentes que levam a uma experiência reflexiva, nos termos de Delory-Momberger (2012) ao topoi biográfico.

A História de vida não é somente narrar a história da vida da pessoa, também deve haver processos de ressignificação no processo de biografização na narrativa do sujeito da pesquisa. Para isso, buscou-se fazer transcrever na íntegra a narrativa do sujeito de forma que ele responda a questão central desta pesquisa: “o que é ser professor de projeto social”.

Essa breve compreensão do levantamento de pesquisas (auto)biográficas em Educação Musical contribuiu com esta pesquisa, na tentativa de fazer avançar no aprofundamento de categorias como autobiografias musicais, narrativas de profissionalização, narrativas de formação e narrativas com música como proposições que venham a gerar conceitos em estejam amalgamados em uma Pesquisa (Auto)Biográfica que emerge de dentro da Educação Musical, de forma que permita representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal habitualmente deixa de fora, pois trata-se, na compreensão de Passeggi (2016), de narrativas da experiência que é o caso desta pesquisa, um professor de música que tem sua vida implicada com contextos sócio-educativo-musicais.

Desta maneira, será possível contribuir com a Educação Musical, ao trazer considerações a partir das narrativas (auto)biográficas de um professor de música de projetos sociais que se biografiza com o lugar.

3. 2 Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica

As narrativas do professor de música e idealizador do projeto social, Valdécio Fonseca foram recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativa na qual o sujeito conta suas histórias de vida implicada com a educação musical, debruçando-se sobre as suas “experiências biográficas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 19), destacando as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão professor de música no projeto social “Música e Cidadania”.

A entrevista narrativa (auto)biográfica é a principal fonte de coleta de informações. Nesta etapa da investigação o colaborador, fica a vontade para contar sua história de vida e o pesquisador lhe disponibiliza tempo necessário para isso, ou seja, não o interrompe com outras perguntas, mas apenas pede esclarecimentos sobre o tema que o colaborador escolhe narrar. Segundo Delory-Momberger (2012), a finalidade da entrevista narrativa da pesquisa biográfica é “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, p. 526).

Nessa perspectiva, ao contar a sua própria história, por meio de sua trajetória, mostra-se a quem ouve a origem de sua formação, constituição social, cultural e política evidenciando a sua própria totalidade, essa que nos faz nos compreendermos. Porém, a memória guarda tantas coisas conscientes e inconscientes que, às vezes, retomamos lembranças que pareciam tão longe ou quase esquecidas. Delory-Momberger (2008), indaga se esta seria uma parte guardada de nós ou, talvez, lembranças que queremos esquecer por não ser o que consideramos lembranças boas. Para a autora, o importante é que tudo o que nós passamos em nossas vidas nos forma e constitui, por meio de tantas impressões representadas de nós.

Segundo Delory-Momberger (2008), o que vivemos de doloroso, para muitas pessoas, nos fortalece. É provável que fortaleça o sentido do que somos. Mas será que nós conhecemos mesmo quem somos? Será que ser o narrador e personagem da própria história nos faz refletir sobre parte de nossas vidas que são tão significantes para o que se entende de si, ou se compreende de si? Para Delory-Momberger (2008), olhar como terceira/primeira pessoa da própria história se faz viver novamente todo caminho percorrido e quem sabe nos vemos com outros olhares e percebemos que somos além do que nos compreendemos, pois

é a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

Então, o que seria se apropriar da própria vida e de si por meio de sua história? O que seria fazer narrativa (auto)biográfica e quais cuidados deve-se ter ao fazê-la? Por meio de sua narrativa buscar sua própria existencialidade, sua identidade pluralizada, representada simbolicamente pela sua própria história, ou suas “figurações que representam sua existência [...], pois o homem escreve no espaço a figura se sua vida”(DELORY-MOMBERGER, 2008. p. 35).

Assim, ele conta os fatos biográficos, revive também como narrador a figuração representada de sua existência, transpondo para um representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência” transformando-a de uma grande subjetividades simbólica em algo concreto, como se estivesse vivendo tudo novamente em primeira pessoa, como narrador e personagem, porém se formando e se compreendo pela representação biográfica, em que o sujeito representa a si próprio, por meio do fato biográfico, apropriando-se de sua vida com a narrativa, acessando a sua vida por meio da escrita. Então, o que é fato biográfico? O fato biográfico é o meio da representação. Como o conteúdo da matéria. Ele é o

viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo qual representamos o se desdobramento, sobre qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que atribuímos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

O fato biográfico é a representação psicológica, onde se materializa mentalmente os acontecimentos expressando-a por meio da narrativa, a qual é a “linguagem do fato biográfico [...] como discurso no qual escrevemos nossa vida”. E, essa é uma das funções das narrativas (auto)biográficas. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

Outra função das narrativas (auto)biográficas, segundo a autora, é construir “os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade” dos

enredos da vida. Ao contar a história de vida, relata-se também as “representações sociais e culturais”, por meio de “linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento”. Para a autora, narrar (auto)biograficamente a vida é simplesmente trazer as etapas de uma formação, ou movimento desta, descrevendo como o sujeito “tornou-se o que ele é”. Essa formação do sujeito, em que ele é no momento em que conta, como ele se tornou o que é, ou seja, a “formação de si pelo qual o ser, próprio e único, que constitui qualquer homem”, é o que o faz refletir sobre si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Portanto, a história de vida se desenvolve pela narrativa em que no ato de narrar o sujeito tem a oportunidade de reelaborar e reconfigurar suas histórias por meio da inteligibilidade biográfica, que é a reflexão do como esse sujeito apreende e compreende sua vida ao recontá-la. (ibidem, p. 37)

A técnica que incide sobre a entrevista narrativa (auto)biográfica pode ser esclarecida com os apontamentos de Delory-Momberger (2012), que para a tal, a finalidade da entrevista narrativa é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência formativa (DELORY-MOMBERGER, p. 2012, p.526).

Numa perspectiva mais sociológica, a entrevista narrativa (auto)biográfica visa “compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”. (WELLER, 2009, p. 05)

Para o primeiro passo da Entrevista Narrativa (Auto)biográfica, o entrevistador passa a gravar a conversa e apresenta uma questão inicial que possa a vir estimular uma narração extemporânea, de forma que a narrativa não se resuma a respostas pontuais, pois,

é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. (SCHUTZE, 1983, p. 284)

Na narrativa (auto)biográfica do colaborador da pesquisa deve-se capturar um relato espontâneo sobre sua vida pessoal, profissional, lembrando os fatos biográficos de sua experiência e formação, com mínima intervenção do entrevistado, de maneira que a indicação de finalização é dada pelo próprio narrador, pois,

mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento. (SCHUTZE, 2007 p. 8-9)

Nessa técnica, o pesquisador pode interromper, mas apenas quando este tem problemas na compreensão do conteúdo relatado, quando então, pede esclarecimentos, sendo por meio de perguntas; pode pedir para o narrador contar mais detalhes dos fatos ou simplesmente, o pesquisador pode falar para o entrevistado que não está se compreendendo partes do relato, deixando o narrador livre para explicar com mais riquezas seus relatos, incitando-o a detalhar com profundidade, assim desenvolvendo melhor compreensão para o entrevistador do relato. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528)

O segundo passo se dá no momento que o entrevistado assinala ao narrador de que a história acabou, o entrevistador faz perguntas respectivas a potenciais narrativas (auto)biográficas da história que o entrevistado contou, onde podem se revelar referências, imprecisões e passagens incompreendidas. Em seguida, o entrevistador provém perguntas que incitem mais descrições sobre situações vividas, sobre outros personagens e objetos de sua história, sobre relações sociais, etc. Para Delory-Momberger (2012),

a ênfase na experiência presente e a leitura interpretativa que [as pessoas] fazem dela, no sentido da matriz formativa, permitem compensar a indefinição do sentido, estimulando a buscar os pontos de apoio, as referências identitárias que a indeterminação do status e dos papéis não fornece de fora para dentro. (DELORY- MOMBERGER, 2012, p. 86)

Diante disso, o entrevistado pode revelar suas compreensões sobre o que lhe ocorreu, por meio de comentários argumentativos. Cabendo ao pesquisador apenas pedir esclarecimentos para entender claramente a singularidade dos seus modos de existência, pois o verdadeiro questionador é aquele que está passando pela prova do seu relato. Portanto, para compreender o processo desse tipo de entrevista

narrativa (auto)biográfica, faz-se necessário a compreensão desse processo de análise que Delory-Momberger (2012) esclarece por meio de quatro categorias de análise: 1) Formas do discurso: as relações que os sujeitos estabelecem entre os discursos que produzem de si para agir biograficamente: narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo; 2) Esquema de ação: atitudes que adotam de forma recorrente na sua relação com as situações e acontecimentos, e na forma como agem e reagem: a) agir estratégico; b) agir progressivo; c) agir arriscado; d) agir na expectativa; 3) Motivos recorrentes ou *topoi*: tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência. No *topoi* os entrevistados constroem sentidos de si; 4) Gestão biográfica dos *topoi*: Ocorre a confrontação e a negociação entre os *topoi*, as disposições e restrições de recursos pessoais e coletivos com tomadas de posições avaliativas em que os sujeitos ajustam sua ação com a realidade. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528 - 535)

3.3 Local de atuação do colaborador da pesquisa

Tomando os constructos teórico-metodológicos da pesquisa cuja técnica incide na entrevista narrativa (auto)biográfica passo a descrever o *locus* de atuação profissional e o perfil biográfico do colaborador da pesquisa que tem a sua vida imbricada com o projeto social “Música e Cidadania”.

3.3.1 Projeto Social “Música e Cidadania”

Este tópico trata da descrição de algumas informações sobre o locus de atuação quem do colaborador da pesquisa o seu idealizador, o professor de música Valdécio Fonseca.

O projeto social “Música e Cidadania” começou suas atividades no dia 13 de fevereiro de 2007, no Varjão, região administrativa de Brasília-DF. Ele fundou a Associação Comunitária com 40 alunos, utilizando instrumentos musicais do seu acervo pessoal.

Em uma casa simples, nas primeiras quadras do Paranoá, um projeto de música dá asas aos sonhos de jovens que querem entrar no mundo dos musicistas

e das orquestras. A iniciativa, criada em 2007 pelo maestro Valdécio Fonseca, busca trabalhar com valores éticos e de cidadania, por meio da música.



Figura 3.1 - A Casa da Música, Quadra 2 – Paranoá- DF

O aumento no número de alunos fez surgir a necessidade de um espaço maior e, por isso, o projeto se mudou para a “Casa da Música”, na região administrativa Paranoá. Com o apoio financeiro da Associação de Poupança Empréstimo (Poupex), o professor Valdécio Fonseca adquiriu mais instrumentos estruturando, assim, o projeto. Assim, conseguiu montar a “Banda Sinfônica Tocando Sonhos”.



Figura 3.2 – Apresentação da “Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos” – Teatro Dulcina de Moraes.

Atualmente, o projeto atende crianças e jovens de 07 a 18 anos, ofertando cursos de instrumentos sinfônicos. No projeto são ministradas aulas de teoria musical, musicalização infantil e prática instrumental de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, clarineta, saxofone, trompa, trompete, trombone, *euphonium*, tuba, percussão sinfônica e violão.

A musicalização infantil atende crianças de 07 a 09 anos, a prática instrumental crianças e jovens de 10 a 18 anos e o violão é voltado para o público adulto. Os cursos são ofertados nos períodos matutino e vespertino. O projeto social “Música e Cidadania” concentra-se no Paranoá, mas atende jovens de outras regiões administrativas como: Itapoã, Santa Maria, Sobradinho, Samambaia, Gama, Taguatinga, Ceilândia, Varjão, Lago Sul, Águas Lindas e Brazlândia e Céu Azul, entre outras. A banda “Tocando sonhos” conta hoje com, aproximadamente, 288 componentes, com idade a partir de sete anos. O projeto social “Música e Cidadania”, representado pela “Associação Cultural Música e Cidadania”, pessoa jurídica de direito privado, não possui fins lucrativos, nem tampouco tem finalidade política ou religiosa.

As instalações do espaço, onde são realizadas as aulas teóricas e práticas, estudos coletivos e individual e ensaios contam com: cinco salas de aula, onde três delas possuem revestimento acústico; uma sala de instrumentos – “instrumentoteca”, que abriga os instrumentos para uso diário e também para empréstimos aos alunos do projeto que não possuem instrumento próprio. Possui também uma sala de ensaio ampla; copa e cozinha disponível aos alunos e professores do projeto.



Figura 3.3 – Sala “Instrumentoteca” – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.



Figura 3.4 – Sala para estudo e aulas de caráter individual – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.



Figura 3.5 - Sala para aula e ensaios em grupo – Casa da Música. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

As crianças são inseridas no projeto a partir dos sete anos de idade no curso de musicalização e ficam até os nove anos, ou até atingirem o próximo nível.

Também de acordo com seu desenvolvimento teórico e prático, passam a fazer parte de um dos grupos artísticos que são formados por alunos e professores do projeto social.



Figura 3.6 – Integrantes da Banda Tocando Sonhos em Hidrolândia. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para pesquisa.

Os grupos musicais do projeto são cinco: 1) “Banda Primeiros Sons” formada por alunos iniciantes nos instrumentos de sopro e percussão; 2) “Orquestra Primeiros Sons” formada por alunos iniciantes nos instrumentos de cordas;



Figura 3. 7 - Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.



Figura 3. 8 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

3) “Banda Tocando Sonhos” formada por alunos avançados nos instrumentos de sopro e percussão;



Figura 3.9 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.



Figura 3. 10 – Grupos Musicais do Projeto Música e Cidadania. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

4) “Orquestra Tocando Sonhos” formada por alunos avançados nos instrumentos de cordas;



Figura 3. 11 – Professor Valdécio regendo seus alunos. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

5) “Brasília Sopros Sinfônica Tocando Sonhos”, grupo mais avançado do projeto social “Música e Cidadania” formado pelos alunos mais avançados do projeto

bem como de jovens da “Escola de Música de Brasília” e licenciandos da “Universidade de Brasília” que participam do projeto como alunos ou professores.



Figura 3.12 – Professor Valdécio Fonseca regendo seus alunos. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

A banda “Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos” tem aproximadamente 54 componentes, entre músicos e aprendizes de várias cidades do DF.



Figura 3.13 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa

O ensaio da Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos”, funciona no “Teatro Dulcina de Moraes” localizado em Brasília-DF. Esta banda tem o apoio da Fundação Habitacional do Exército (FHE) e da Associação de Poupança e Empréstimo – POUPEX, patrocinadores da compra de materiais e instrumentos necessários à formação de banda, além de custear as despesas de manutenção.

3.3.2 Perfil biográfico do colaborador da pesquisa

Olha, se serão músicos ou não é difícil de dizer... Mas, certamente serão pessoas preocupadas com os outros. (Valdécio Fonseca)

O professor e idealizador do projeto social “Música e Cidadania” Valdécio Fonseca se divide nas funções de militar do Exército Brasileiro, maestro, administrador e também como um dos patrocinadores do projeto.



Figura 3.14 – Professor Valdécio Fonseca – “Instrumentoteca” – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

Natural de Belo Horizonte, iniciou seus estudos musicais ainda criança com o maestro Francisco José Pires Guimarães, ingressando logo cedo na Banda de Música 12 de Março, do SESI. Formou-se em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, pela Universidade de Brasília. Também é professor de clarineta, saxofone e Teoria Musical.

Professor de música e Regente da Banda do Colégio Militar de Brasília desde 2012 é responsável pelo Espaço Musical, que engloba todas as atividades artístico-

culturais realizadas pela Banda de Música, Coral e Corpo de Baile do Colégio Militar de Brasília.

Fundador da Associação Cultural Música e Cidadania, dirige os projetos sociais da instituição, sendo o criador, gestor e diretor artístico da “Brasília Sopro Sinfônica” e das orquestras de sopro e de cordas, composta por adolescentes e jovens de diversas cidades do Distrito Federal. Como vice-presidente da ABFDF (Associação de Bandas e Fanfarras do Distrito Federal) no ano de 2013, realizou o 1º Festival de Bandas e Fanfarras do Colégio Militar de Brasília.



Figura 3.15 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.



Figura 3.16 – Professor e Regente Valdécio Fonseca – Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

Possui diversos cursos realizados na área de Educação Musical e Relações Humanas, como o Curso de Especialização em Regência de Banda, do 25^o Curso Internacional de Verão do CEP/Escola de Música de Brasília, Curso de capacitação em Musicografia Braille, com utilização do software Musibraille, promovido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, na Biblioteca Nacional de Brasília, Curso de Especialização em Mestre de Música, realizado na Escola de Instrução Especializada do Exército Brasileiro – RJ, Oficinas do Projeto “ARTE PARA TODOS” Inclusão Sociocultural, da Subsecretaria de Políticas Culturais do Distrito Federal, Curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Professor Valdécio é militar e, segundo ele, teve a honra de possuir a Medalha “Capitão Franklin” – Mérito do Músico Militar.



Figura 3.17 – Professor Valdécio Fonseca. Foto do arquivo pessoal do professor, cedido para essa pesquisa.

3.3.3 Processo de realização da entrevista

Uma vez apresentado o *locus* de atuação e o perfil biográfico do colaborador da pesquisa, passo a descrever o processo da entrevista. O processo de inserção no *locus* em que o colaborador da pesquisa está inserido deu-se no dia 9 de julho de 2016. Fui recebida pela Claudia Fonseca, secretária do projeto e esposa do professor e idealizador do projeto social, Valdécio Fonseca.

Nesta primeira visita o idealizador do projeto me mostrou seu locus de atuação, descreveu: as atividades musicais e sociais que realizam no projeto; os cursos que dispõem de acordo com faixa etárias dos alunos; os grupos musicais e como selecionam os alunos também por faixa etária e não por nivelamento musical; contando-me um pouco sobre a história, de maneira minuciosa, referente ao processo de criação do projeto social junto ao processo de desenvolvimento e crescimento da comunidade, tanto no sentido físico quanto sociopoliticoeconomico. Também me relatou sobre algumas informações sobre seu processo formativo pessoal e profissional e me informou sobre as futuras apresentações dos grupos musicais do projeto.

Como já descrito neste capítulo o ensaio da “Banda Brasília Sopro Sinfônica Tocando Sonhos”, funciona no “Teatro Dulcina de Moraes”. E foi neste teatro que, no dia 15 de julho de 2016, que o colaborador da pesquisa, o professor de música

Valdécio Fonseca me concedeu a entrevista. Enquanto os seus alunos ensaiavam para uma apresentação, nos dirigimos para fora do teatro, de maneira que não atrapalhasse o decorrer do ensaio. Logo, ele me avisara que estava disposto a esse processo mas, que teria pouco tempo para sua realização pois, precisava cumprir suas atribuições e funções como idealizador do projeto social.

O professor Valdécio, gentilmente procurou um local silencioso, calmo e protegido do sol nos arredores do teatro para nos acomodamos. Uma vez feito, eu busquei lhe apresentar uma síntese da pesquisa, baseada em um pequeno texto de dois parágrafos que havia redigido, mais especificamente sobre a abordagem teórico-metodológica da Pesquisa (Auto)biográfica. Nessa síntese expliquei que eu buscava compreender como ele, o colaborador da pesquisa, havia se tornado professor de música e idealizador de projeto social e que o deixaria à vontade para me contar sobre sua História de Vida, ressaltando suas relações com a música, projeto social, pessoas, momentos considerados por ele importantes e tudo que ele quisesse me contar, mesmo que ele não compreendesse ter relação com esses temas. Ele sorriu dizendo que então contaria tudo questionando se meu celular teria carga elétrica suficiente. Novamente insisti que, de maneira nenhuma, eu não o interromperia. Porém, eu entenderia o final do acontecimento narrado pela sua sinalização que foi pré-acordada por ele. Liguei o gravador em dois aparelhos celulares e o professor Valdécio começou a produzir narrativas trazendo lembranças de sua jornada como músico, como professor e os caminhos trilhados na idealização do projeto social “Música e Cidadania”.

Ao fazer a transcrição da entrevista foi possível evidenciar, no seu percurso formativo e de atuação temáticas que constituíram a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas, quais sejam: Nas ruas de Belo Horizonte começa a sua formação inicial com música; Brasília como o lugar de constituição profissional de Valdécio Fonseca; Constituindo-se sujeito da experiência como professor de projeto social e A constituição de Valdécio Fonseca como agente social. Esses temas incidem sobre compreensão sobre o que é ser professor de música em projetos sociais na perspectiva da constituição do sujeito da experiência – do sujeito biográfico com o lugar.

A seguir, apresento o tópico que trata do processo de análise e interpretação da Entrevista Narrativa (Auto)biográfica.

3.3.4 Processo de análise e interpretação da entrevista

Este tópico trata do processo de análise e interpretação da entrevista narrativa (auto)biográfica empregado para alcançar a subjetividade do sujeito, de forma que possam alcançar os objetivos dessa pesquisa.

O processo analítico proposto para esta pesquisa é a análise interpretativa que prioriza a fertilidade da subjetividade do sujeito, constituindo um campo que privilegia a observação dos processos de reflexividade do agir e narrar sobre si no trabalho biográfico do colaborador da pesquisa. (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008; 2011; 2012)

Essa observação do pesquisador deve ser interpretativa e sistemática daquilo que orienta, autodefine, oprime, ou legitima o portador do trabalho biográfico (SCHUTZE, 2013), podendo-se encontrar diversos e distintos tipos de discursos constituídos por leitura e análise.

Entre as formas de discurso está aquela que cabe ao pesquisador observar as relações narrativas, explicativas e avaliativas. Na análise interpretativa sobre o que os sujeitos fazem de si mesmos é possível compreender processos de reconstrução que o colaborador da pesquisa faz, no ato de narrar seus fatos biográficos. Para tanto o pesquisador deve buscar seguir os “esforços teóricos interpretativos do portador da biografia com o contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos fáticos”, ou seja, processos experienciáveis e comunicáveis, será possível fazer a “análise do conhecimento” com argumentações e posicionamentos (SCHUTZE, 2013, p. 214).

O ato de seguir a interpretação e as ressignificações do portador da biografia, a partir da entrevista narrativa (auto)biográfica pode ser discutida por meio de análise narrativa (BOLÍVAR, 2012). Para tal o pesquisador deverá contemplar a dimensão pessoal do entrevistado de forma que possibilite evidenciar como o colaborador da pesquisa reconstrói e interpreta o seu mundo vivido. Nas palavras de Abrahão (2008, p. 100), consiste no processo de “ressignificação do vivido do sujeito que se narra”. Esse processo pode ser considerado como um trabalho biográfico co-interpretativo do pesquisador, que requer escuta e capacidade de compreender como os colaboradores da pesquisa ressignificam seu trabalho biográfico, fazendo uma análise hermenêutica que busca estabelecer uma rede de sentidos, estruturadas pela narrativa.

A narrativa pode ser considerada como uma fonte de informação produzida pelo trabalho biográfico do colaborador da pesquisa e a análise interpretativa deve figura uma intencionalidade hermenêutica do pesquisador, evidenciando as compreensões do colaborador da pesquisa. Isso em outras palavras se traduz em dá lugar a uma boa história narrativa, que mantém o caráter narrativo na pesquisa, pois o forte tratamento categorial analítico deixa de ser narrativo” (BOLÍVAR, 2012, p. 92).

Uma vez compreendido que para a realização da a entrevista narrativa (auto)biográfica o pesquisador deixa o colaborador da pesquisa ou o narrador a vontade para contar fatos biográficos da sua vida que se entrelacem com a temática proposta, cabe ao pesquisador apenas pedir esclarecimentos ao seu colaborador da pesquisa para entender claramente a singularidade dos seus modos de existência, de forma que seus questionamentos só poderão vir depois da narração. Após isso o pesquisador passa ao processo da análise interpretativa da narrativa (auto)biográfica que é o momento de tomar decisões sobre o que fazer com a palavra do outro. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Para isso se faz necessário para o processo de análise interpretativa da entrevista narrativa (auto)biográfica compreender: Formas do discurso, Esquema de ação no agir estratégico, agir progressivo, agir arriscado e no agir na expectativa; Motivos recorrentes ou topoi; e a Gestão biográfica dos topoi. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-535)

A análise interpretativa fundamenta-se também na compreensão das interpretações e ressignificações que os sujeitos fazem de si mesmos de forma compete ao pesquisador reconstruir, nas narrativas (auto)biográficas do colaborador da pesquisa o seu ato de narrar determinados fatos biográficos, estimulando o colaborador a responder perguntas teóricas que resultem em respostas argumentativas, buscando explorar a capacidade de explicação e abstração do entrevistado como especialista e teórico de si.

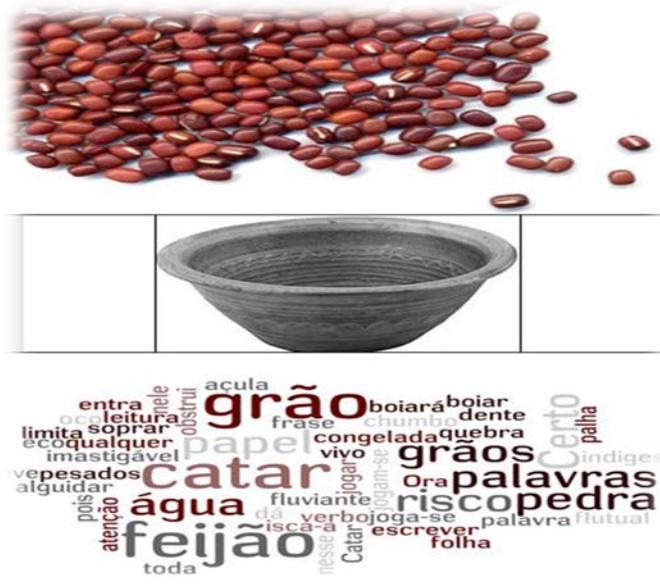
Para tal, depois da realização da Entrevista (Auto)biográfica passei a ouvir e transcrever atentamente, de maneira fiel e literal, todas as narrativas do colaborador da pesquisa, o professor de música Valdécio Fonseca.

Após isso, passei ao processo de análise interpretativa, tomando decisões sobre como iria tratar as narrativas do professor de música de maneira que

comungassem com as reflexões provindas do referencial teórico da pesquisa e da revisão de literatura.

Entre essas decisões considerei necessário compreender as formas de discurso do colaborador da pesquisa, sondando com expectativa os seus esquemas de ação na narrativa, esquadrinhando e assimilando os ações estratégicas, progressivas, arriscadas e de expectativa dos movimentos recorrentes e da gestão biográficas dos seus topoi. Portanto, busquei compreender as intepretações e ressignificações de si do professor de música Valdécio Fonseca, reconstruindo os fatos biográficos que constituíram suas narrativas (auto)biográficas, assim como, revisei suas respostas à perguntas teóricas sobre questões, fatos narrados, pessoas, momentos, entre outros da narrativa que não ficaram claros para mim, explorando a capacidade de abstração do professor Valdécio Fonseca colocando-o como um especialista e teórico de si, a partir das compreensões de Delory-Momberger (2012).

Essas compreensões me possibilitaram identificar a natureza dos conhecimentos gerados a partir das narrativas (auto)biográficas do professor de música e idealizador de projeto social Valdécio Fonseca, de maneira que as estruturas teóricas empregadas no discurso do biografado busque destacar estruturas alternativas de processos biográficos sociais comuns entre si.



Sabemos da necessidade de se catar o feijão antes de colocá-lo de molho para “amolecer”, a fim de facilitar o cozimento. Catar é separar, cautelosamente, o feijão. Faço essa analogia para saber escolher as palavras, as narrativas que tematizam e problematizam esse objeto de estudo, cujo fio condutor levam a compressão do que é ser professor de música de projeto social. Assim, catar palavras é apreender narrativas que o professor Valdécio, sujeito desta pesquisa, considera importante ser relatado. É um processo de se descobrir e de fazer produzir análises desses feijões servidos à mesa. Catar narrativas consiste naquilo que Delory-Momberger (2012) chama de discursos, posições estratégicas e negociações para se chegar ao topoi biográfico, neste caso, um topoi que se constrói com música em projetos sociais. São esses processos de biografização que dão sentido ao ser professor de música de projetos sociais. E contar a história de Valdécio Fonseca e sua implicação como professor de música de projeto social faz emergir seus processos de biografização com música.

CAPÍTULO 4 – CATAR FEIJÃO... CATAR PALAVRAS... CATAR NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS...

Este capítulo apresenta as análises e interpretações das narrativas advindas da entrevista realizada com o colaborador da pesquisa, o professor de música Valdécio Fonseca. Tomo como referência as redes formativas em música e a relação deste professor com projetos sociais. Para tanto apresento as narrativas e percursos de formação do colaborador Valdécio Fonseca, buscando ampliar e aprofundar as análises em cruzamento com questões teóricas discutidas nos capítulos anteriores.

Não me sinto merecedor de alguém querer conhecer a minha história de vida, porque a minha história é igual à história de muita gente que faz alguma coisa diferente. Mas, já que você se interessou por isso vamos lá.

VALDÉCIO FONSECA.

Trago em epígrafe a narrativa inicial, que foi o ponto de partida para que o professor Valdécio Fonseca começasse a narrar a sua História de Vida implicada com projetos sociais. Pedi ao colaborador que contasse a sua história trazendo aquilo que lhe conviesse narrar. Mesmo relatando que não se sentia “merecedor de alguém querer conhecer” a sua história de vida, ele anuncia que esta história é singular e diferente, ao mencionar: “a minha história é igual a história de muita gente que faz alguma coisa diferente”.

E é com base nessa primeira narrativa tomo, a priori, como fio condutor deste processo de análise a singularidade retratada na História de Vida de Valdécio Fonseca que, nas palavras dele, é “gente que faz alguma coisa diferente”. E o que seria, então, fazer algo diferente, senão trazendo as singularidades no ato de narrar? Para tanto, coube a mim, como pesquisadora, catar dessas singularidades as narrativas (auto)biográficas que o constituem como professor de música de projetos sociais.

Uma vez que a música faz parte da constituição do processo de biografização do professor Valdécio Fonseca é possível compreender que dissertar sobre professores de música de projetos sociais traz dimensões da compreensão

dessa formação com música como um fato social e, na perspectiva (auto)biográfica como uma construção social de si nesses contextos em que a vida está implicada.

4.1 Nas ruas de Belo Horizonte começa a sua formação inicial com música

A diferença na História de Vida de Valdécio Fonseca em detrimento às outras histórias está na singularidade daquilo, que o colaborador entende o que é “fazer alguma coisa diferente”. E, nesse aspecto, a primeira lembrança trazida foi a do seu primeiro professor de música que fez a diferença na vida de muitas crianças e jovens nas ruas de Belo Horizonte, sendo ele uma dessas crianças.

A gente vivia em um bairro longe... afastado... lá na periferia. Ele chegava de carro. E, ter carro para a gente, era algo assim... Então, ele era um referencial. Ele jogava bola com a gente. Tinha um dia lá do ensaio, no sábado, que ele dizia: ‘hoje o ensaio vai acabar mais cedo, eu consegui a quadra. Vamos jogar bola’. Aí aquilo... pô! Era muito bom. E eu falava: Não! Eu quero seguir... o que o maestro fez por mim, eu quero fazer para os outros! Então, eu não canso de agradecer a ele. Ele não sabe o tanto que ele fez e continua fazendo, né? Assim, não só por mim, mas por muita gente aí. Então, muita gente, não sabe quem que é o Maestro Guimarães. Quase ninguém. Nunca o viram. Mas ele é quem me deu forças para fazer isso. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

Ao se reportar ao seu professor de música, Valdécio lembra dele como um “referencial” e, destaca tal referência como alguém que se interessa pela vida das pessoas, cujo ensino de música não está desassociado da vida. Em consonância com as compreensões de Kater (2004) sobre o professor de música como uma ilustração de referência para a vida dos seus alunos, ele diz que o

educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração. (KATER, 2004, p. 45)

Ou seja, esse professor como “viva ilustração” e “modelo de referência” de vida é aquele que se aproxima do mundo do aluno, que participa e interage com ele no seu meio social, sem deixar de cumprir o seu propósito que é o de ensinar música. Para Valdécio Fonseca, este professor estava preocupado com as pessoas. Isso remete às ideias de Bowman (2005), sobre a forma do professor de música participar do processo de formação global do seu aluno.

Pelo exposto, para Valdécio, o seu professor educava não somente com música, neste caso, fazendo ensaios musicais no final de semana. Era comum o professor acabar os ensaios mais cedo para continuar participando da vida de seus alunos, só que de outro modo, ou seja, jogando bola com eles na quadra da escola. E o resultado dessa interação com seus alunos está implícito na forma como o colaborador expõe em sua narrativa: “Aí aquilo... Pô! Era muito bom”. A forma como o professor de Valdécio interagia com seus alunos fora da sala de aula de música demonstra o cuidado que ele tinha dedicando-se “a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centralmente, determinação, coerência, criatividade, auto-observação, etc., consciente da situação de referência que representa” (KATER, 2004, p. 45).

Tais ações mostram uma figura de professor que interage e participa da vida do aluno, conhecendo-os tanto musicalmente como acolhendo-os globalmente. Isso lembra as palavras de Abreu (2011) que, “como o norte do professor é o aluno há por parte deste um empenho em acolhê-lo”. De acordo com a autora, “os pilares que sustentam o trabalho do professor não estão apartados da vida, mas integrados à ela, significando que ensinar exige querer bem aos educandos” (ABREU, 2011, p. 112-113). Esse acolhimento implica no processo de incluir o outro pela ação sociomusical, contribuindo nessa constitutiva para que haja um processo inclusivo que pode resultar na equidade social.

O que pode ser observado no relato do professor Valdécio é sua vontade de seguir no caminho da música em projetos de ações sociais, pois nas palavras dele, ao querer “fazer para os outros” pode-se identificar aquele professor que busca a equidade social. E isso parece ser um construto que ele foi adquirindo ao longo da vida, trazendo lembranças do seu primeiro professor de música, “ele, o maestro Guimarães, não sabe o tanto que ele fez e continua fazendo em minha vida”.

Ao analisar essa narrativa supramencionada, percebe-se que ele busca nas memórias da infância, aquilo que Kater (2004) denomina uma “educação musical para vida”, significando que o professor de música demonstra cuidados pela vida do outro. Isso nas palavras de Kater (2004) requer do professor o ato de se dedicar ao “trabalho de desenvolvimento pessoal” de si, de forma que ele possa se conhecer melhor, cultivando “equilíbrio interno, determinação, coerência, criatividade, auto-observação”, tornando-se “consciente da situação de referencia que representa” na vida do aluno (KATER, p. 45, 2004).

Isso também lembra as palavras de Passeggi (2016), sobre essa potencialidade formadora de refletir sobre as nossas experiências como professores, aprendendo sobre nós mesmos e o mundo do nosso aluno. Outro aspecto evidente na narrativa do professor Valdécio Fonseca é sobre a constituição de si com o lugar. E isso foi lembrado por ele ao trazer memórias de onde tudo começou – um bairro afastado, localizado na periferia de Belo Horizonte – marcas iniciais de sua história que vai se configurando nas narrativas que seguem.

Nascido em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, o professor Valdécio começou seus estudos musicais com o Maestro Guimarães, que se dedicava a ensinar música para os meninos da periferia de Belo Horizonte. Valdécio conta que era um desse meninos. Mas, também lembra da escola como um lugar formativo em música.

Eu sou de Belo Horizonte. Eu aprendi música... Na escola tinha um professor, [a escola] é um lugar que fica na periferia de BH. É o último bairro de BH. Hoje, tem umas coisas a mais pra lá. Era muito longe, já quase em Ibirité. Não tinha nada, era mato lá, era serra. Era um lugar muito pobre. Era um conjunto habitacional. Primeiro conjunto habitacional da COAHB, companhia habitacional na época de Minas Gerais. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

O professor traz, em sua narrativa, lugares constitutivos do seu processo formativo. Como bem afirma Delory-Momberger, o lugar está “em si mesmo e não pode se religar ao mundo a não ser por meio da reflexividade e na historicidade da sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 144).

O primeiro lugar, legitimado como seu, é o seu lugar de origem, onde começou a se constituir como indivíduo. Ao afirmar: “sou de Belo Horizonte”, este professor se localiza no mundo por meio de um espaço geográfico, tanto que vai construindo a sua narrativa a partir de sua origem, de um lugar que representa a origem da sua constituição cultural. Na sequência dessa narrativa, ele trouxe a escola como mais um dos lugares representativos de sua vida, pois ali “aprendi música... Na escola tinha um professor”.

Apesar de morar em um bairro distante e considerado por ele, como “um lugar muito pobre”, pois “não tinha nada, era mato lá, era serra”, tinha a escola, tinha um professor que ensinava música na escola. E esse marco inicial foi trazido por ele como algo significativo, ou seja, a escola representava naquele lugar pobre, “sem nada”, como “um lugar de constituição da experiência humana”, no qual é possível

ver, pela recordação trazida por Valdécio seus primeiros investimentos biográficos neste lugar. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 69)

Ao narrar aspectos de sua biografização com a música na infância, a escola aparece em suas memórias como espaço ligado pela figura de um professor de música. A música e a figura do professor foi o marco inicial para gerar sentidos e significados em sua vida. Foi assim que o professor Valdécio narrou a sua experiência de formação com a música.

Dessas experiências musicais, o professor se recorda da sua inserção na banda de música ainda na infância, pois, nas palavras dele: “eu entrei pra essa banda, eu tinha dez anos e sei lá, onze anos, por aí”. E, de acordo com ele, “era uma coisa boa”, pois seguia os passos do seu maestro, sua “fonte inspiradora” desde aquela época, tanto que segue atuando no projeto social “Música e Cidadania”, tendo o maestro Guimarães como sua referência, como bem lembrou: “o meu maestro ... na verdade eu não faço nada a menos que seguir os seus passos. O que esses meninos são hoje, eles não devem a mim. Devem a ele. E é por isso que eu faço esse projeto”.

A complexidade que compõe a tarefa educativa se encontra tão próxima da riqueza da experiência humana, que suscita diversas formas do professor se colocar e refletir sobre o significado do ato educativo. Nesse caso, o professor Valdécio valoriza a experiência da sua formação com o seu professor traduzindo em si mesmo àquilo que considera ter apreendido do outro.

Nessa direção, Contreras (2010) nos convida a pensar na relação das experiências formativas de professores, como algo desafiador e instigante, porque ao narrar as experiências formativas constrói-se possibilidades de perceber o sujeito da experiência como um desafio de construção da sua biograficidade. O sujeito da experiência que ao “falar dos relatos de experiência quer indicar, também, uma maneira especial de elaborar e expressar a experiência como narração” (CONTRERAS, 2010, p. 16, [tradução minha]). Cumpre, nesse sentido, compreender que o saber que necessitamos para sermos docentes é aquele que está unido a nós, que nos constitui, que está incorporado. O autor entende que “para vivermos como docentes é expressar aquilo que está em nós e que nos constitui com aquilo que temos incorporado” (ibidem, p. 18, [tradução minha]).

Ao tornar-se professor de música de projeto social, Valdécio Fonseca se constitui como sujeito da experiência com o outro, ou seja, como um professor que

incorpora na profissão aquilo que fez sentido na experiência do outro. E essa experiência do outro, no caso do seu professor, o maestro da Guimarães, é o que Valdécio Fonseca tem buscado produzir em suas práticas como, por exemplo, “montar uma banda, ensinar meninos da periferia, participar da vida do aluno e o cuidado na formação humana e musical” desses jovens. Essa narrativa do professor Valdécio Fonseca encontra ressonâncias nas palavras do maestro Levino Ferreira de Alcântara, fundador da Escola de Música de Brasília, que uma entrevista concedida a Abreu (2016, p. 133) “os jovens precisam acreditar em si mesmo para saber que vão influenciar outras pessoas. Para pensar um mundo melhor deve-se iniciar pelas crianças”.

No entanto, para a produção dessas práticas exige-se singularidades próprias, alguém que tenha um jeito próprio de ensinar, como exemplificado por ele: “o maestro aplicava primeiro a teoria musical e depois a prática instrumental. Eu já faço diferente, primeiro o menino sopra, experimenta o instrumento e o seu som. Se o menino está confortável e quer estudar, tocar, eu ensino”. O professor Valdécio traz esse exemplo para comparar o modo como aprendeu, ou seja, “o professor entrava lá na sala de aula de música, e fazia diferente do que eu aplico”.

Embora ele use a palavra aplicar como um sentido que possa parecer uma reprodução de práticas, o professor Valdécio se diferencia do seu Maestro, mostrando um forma própria de “aplicar” conteúdos, introduzindo à sua maneira, leituras e compreensão da escrita musical, formas de desenvolver a prática instrumental e no modo de inserir à prática de tocar em grupos musicais, como as bandas. E isso é o que narra Valdécio ao lembrar que seu Maestro “antes de inserir os menino à prática instrumental, passava um ano ensinando teoria musical. E ele só percebeu que poderia fazer diferente quando os meninos da minha turma pouco a pouco foram desaparecendo”. Por isso, o professor Valdécio considerou importante trazer essa narrativa, pois “essa estratégia de ensino funcionou comigo”. Isso pode ser melhor aclarado no relato que segue:

Ele [o maestro Guimarães], dizia: poxa, não posso ficar perdendo tempo [pois, de uma turma de cem menino só restaram três], vamos fazer assim, 'você três...' aí ele me deu um tarol. Prato, pro Adônio e um bombo pro Mario. Tá, bom. Só que aquilo era pouco pra mim, eu queria mais. Eu gostava daquilo. E aí... peguei a clarineta e comecei a estudar, clarinete e foi muito rápido, estudando... aí a menina, Nanci, saiu da requinta e aí... ele me deu a requinta, e muito difícil aquele clarinete, piccolo, né... É bem mais difícil de afinar e tal... aí eu comecei a tocar, junto com a banda e fui aprendendo, aprendendo e gostando daquilo... muito, muito bom, porque

you didn't have many options. I didn't see that as the future. I saw the moment... I wanted to play... people would come to see me, and it was fun. I see that in the boys [of the project]. when people talk... 'do you have a snack? Yes'. Ah, it's joy..[laughs]... it's a mess. So it was a healthy environment and I liked it. And I stayed in the band. Then I left, when it was time to finish elementary school, and other things, but I always continued with music. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

As metodologias e práticas musicais de Valdécio Fonseca podem ser similares as do seu primeiro professor, como ele próprio traz em narrativas anteriores, práticas musicais como: musicalização, prática instrumental e prática em conjunto em banda de música. Porém, o que o professor Valdécio faz diferir são as formas diferenciadas que cada professor se utiliza para educar musicalmente. Ele se reporta na narrativa como um aluno do maestro Guimarães que observa o jeito de seu professor ensinar para assim relatar como é o seu jeito. Desse modo, entendo que é o aluno que indica jeitos de como ele quer aprender. Isso pode significar que um professor constrói o seu modo de ensinar a partir do modo como “experiência” a sua formação.

Para Beineke (2000), o modo como o professor se constrói “transcende o pessoal e o social”, tornando-o um constructo único a partir de suas experiências. Este é um modo de se formar e, assim, formar o/com outro pela “aprendizagem via experiência” (p.192). Compreendo que essas experiências, de acordo com as narrativas anteriores do professor Valdécio, foram suscitadas em meio a um conjunto de diversos fatores, entre eles compreendi que neles estão o senso comum, conhecimentos práticos e científicos adquiridos na globalidade de sua história de vida, compondo “um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” do professor de música formando assim, a singularidade dos seu(s) modo(s) de ensinar e de ser professor, pois “toda prática em sala de aula está permeada de concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor” de música. (BEINEKE, 2000, p. 144)

Formar-se pela experiência é constituir-se de significado. É isso que chama atenção de Queiroz (2015) pois, formando-se por essa “abordagem experiencial de formação, as vivências e as experiências são as matérias-primas da formação dos sujeitos” (QUEIROZ, 2015, p. 42). A autora nos incita a compreender o professor de música, como sujeito de sua formação, podendo este “identificar as potencialidades que estão escondidas em sua história, estar consciente das suas mudanças em relação às suas ideias, projetos” e suas potencialidades. Mas, a experiência só é

formadora quando o sujeito “é capaz de refletir sobre ela, ressignificá-la e torná-la consciente ao mesmo tempo que ele mesmo torna-se um sujeito consciente de suas ações e autônomo em sua vida” (ibidem, p. 22)

Ao aproximar as narrativas de Valdécio Fonseca em diálogo com a literatura entendo que ele se forma pelas suas experiências, tornando-se sujeito de sua formação no momento do aprendizado, construindo a partir de suas pluralidades na prática de ensino, sua singularidade que o constitui o seu modo de ser professor de música.

Na singularidade do professor de música estão os conteúdos, metodologias e práticas musicais que podem ser reproduzidas ou trabalhadas de forma parecida – a do aprendizado –, mas a experiência dessa prática é única, uma vez que estas são formativas e fazem parte do processo de biografização com música de cada profissional. Foi na “experienciação” do ensinar e aprender música que ele percebeu a necessidade de pensar modos diferentes de formar musicalmente, olhando também para as singularidades de seus alunos.

Ele se coloca no lugar do outro ao narrar o seguinte: “Eu vejo isso nos meninos do projeto ... quando a gente fala... “tem lanche? Tem”. Ah, é alegria..[risos]... É uma farra. Então, era um ambiente saudável e eu gostava”. Ou seja, ele traz recordação-referência do que era ser um aluno de banda para, então, se constituir professor de outros alunos.

A preocupação do professor Valdécio com seus alunos vai além de apenas ensinar tocar um instrumento ou executar bem um exercício musical. Ele entende que é preciso ter disciplina para tocar um instrumento, mas ao mesmo tempo é o aluno quem decide ter essa disciplina ou não. Isso pode ser aclarado no relato que trata da época em que era aluno e de suas escolhas por se manter na banda: “Naquela época, eram cem alunos, mas aquelas lições eram [bate o tempo com mão] ‘dóóóó, réééé... [risos]”. Aquela coisa era chata e enfadonha”. Dos “cem alunos” que formavam a sua turma, “na aula seguinte só vinham cinquenta. E, ia diminuindo” gradativamente. De “uma turma de cem alunos restou apenas eu [Valdécio], Adônio e o Mario”. Lembra ainda que “estes três formaram, a primeira turma do maestro Guimarães no projeto social”. Esse, portanto, é um relato que mostra a persistência em querer continuar sua aprendizagem musical com banda.

Tal persistência, tanto dele e dos outros dois colegas de turma e de seu professor tornou possível a idealização e concretização de um projeto musical com

bandas de música². O que é possível perceber neste relato é o querer continuar com um projeto do vir a ser músico como bem esclarece Queiroz (2015). Para a autora, os jovens que querem continuar fazendo música ao longo de suas vidas trazem na construção desse projeto de si a música não apenas como uma atividade cotidiana, mas como um projeto de vida profissional. (QUEIROZ, 2015, p. 130)

E isso é o que o professor Valdécio foi escolhendo para a sua vida. Ainda no início de sua juventude esse projeto foi delineando-se cada vez mais e de forma contundente como um músico de banda a partir de sua entrada no serviço militar. E a sua carreira como músico de banda do exército só ocorreu porque, depois de um ano servindo, “abriu uma vaga na banda do quartel”. O professor Valdécio conta ainda que “nessa época não queria servir” mas, foi a “possibilidade” de atuar na banda que o motivou a “continuar servindo”.

Esse fato biográfico mostra que o exército era para ele um lugar de transição, mas também de constituição de si, visto que o “serviço militar é obrigatório e o treinamento é diário e integral”, mas mesmo limitando seu tempo como clarinetista, obrigando-o a “deixar de atuar na banda anterior” do seu antigo maestro, não hesitou. Incentivado pelo seu irmão que o questionou: “mas não vai abrir uma vaga para banda? Você não gosta de música? Tenta lá. Fica lá”.

Esse foi um momento charneira, que segundo Josso (2004) são decisões tomadas que mudam significativamente o percurso da vida “que representam uma passagem entre duas etapas da vida” pela qual o sujeito defronta a si próprio (p. 64). Esses momentos charneiras podem ser “momentos de trocas, de aprendizagens, de formação, de autoformação, de sentimentos, de alma, de música, de ritmo, de dança” (TEIXEIRA; LOURO, 2014, p. 13).

Entre esses momentos está o desejo em “ser soldado músico” e, para tanto, o professor Valdécio conta que teve de permanecer no exército e se preparar para “fazer o concurso”, pois “lá não era só dizer que vai para banda”, era preciso “fazer provas para abrir aquela vaga [como clarinetista]”. Ele lembra que começou “como recruta, soldado, depois da prova do concurso como soldado músico”. Foi assim que Valdécio Fonseca foi se preparando para conquistar o seu lugar na Banda do Exército tanto que, nas palavras dele, “fiquei e acabou. Estou lá até hoje! [risos]”.

² “O termo banda se aplica a grupos de diferentes formações instrumentais” (LIMA, 2007, p. 35).

Os músicos de banda militares, civis ou orquestras representam uma parte significativa dos instrumentistas profissionais de sopro e percussão no Brasil. Assim, como Valdécio Fonseca, a maioria desses instrumentistas receberam “formação [musical] elementar em bandas. As bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino elementar da musica instrumental, de sopro e percussão, no nosso país” (BARBOSA, 1996, p. 41).

Colaborando com essa pesquisa Cláudia, sua esposa e atual secretária do projeto, falou dessa época em que ocorreram vários processos de mudanças na vida de Valdécio.

Nós nascemos em Belo Horizonte, estudamos juntos e aos 18 anos ele entrou para o exército. Foi promovido a Sargento e transferido para Três Corações em 1986. Nós só começamos a namorar em 1987. A família a que ele se refere no caso são os pais. (CLÁUDIA FONSECA, whatsapp, 04/06/2017)

Depois de alguma tempo em Três Corações, Valdécio conta que foi transferido para Brasília-DF. Os seus laços com a sua cidade natal e com seu primeiro maestro continuaram, pois “ele, o maestro, sempre faz esse trabalho lá. Maravilhoso! Nosso maestro que era meio que um paizão”. O vínculo com o lugar, isto é, a cidade de Belo Horizonte, se mantém pelo afeto e pelo seu envolvimento com a música.

Ao narrar sobre esse envolvimento, Valdécio revela uma espécie de carinho que permeia essa relação entre pessoas e música. Lembrando as palavras de Abreu (2011) de que, “não se trata de um carinho que se converte em si mesmo, como o assistencialismo de um aluno carente, mas de uma afetividade que dê condições de facilitar a tarefa de ensinar e aprender música” (ABREU, 2011, p. 114).

E, vendo a necessidade de levar o ensino de música para lugares que viesse a atuar como músico de banda, procurou seguir as suas referências construídas ao longo da vida, neste caso os passos do maestro Guimarães, que é o de ensinar música. Foi nessa época que Valdécio dá início ao seu “sonho de também montar uma banda com crianças e adolescentes, pois foi o maestro quem deu forças para fazer isso”. Ao se estabelecer em Brasília, percebeu “que era aqui mesmo que ia ficar”. Mesmo compreendendo, no início, que “era um lugar que eu não queria morar, não queria servir, mas Deus sabe o que faz, né? Gostei tanto que parei aqui em Brasília”.

4.2 Brasília como o lugar da constituição profissional de Valdécio Fonseca

Este tópico trata da biografização de Valdécio Fonseca como professor de música de projeto social. Sua formação como clarinetista e a experiência adquirida em bandas musicais “serviu de base e experiência para outros trabalhos”, como aqueles desenvolvidos em Brasília.

Assim que chegou na capital federal, Valdécio conta que foi transferido para Tefé/AM. Estando lá, se deparou com as dificuldades próprias de uma cidade do interior e distante da capital, “uma cidade que não tinha praticamente nada, porque era no meio na selva chegando somente de barco ou avião”. Como soldado-músico observou que a cidade era desprovida de ações socioeducativomusicais, uma cidade, nas palavras dele, “bem rudimentar, inclusive para os meninos”.

Diante dessa constatação, tomou como desafio iniciar o processo de implementação de uma banda com jovens daquela cidade, juntamente com outro músico do exército, “sargento Carlão”. Ambos pensaram em criar oportunidades para que os jovens daquela cidade pudessem aprender música, pois a “educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização” (KATER, 2004, p. 46).

Esse processo de criação da banda foi articulado com a “prefeitura, e o prefeito comprou a ideia para comprar os instrumentos musicais”. Para tanto, os professores se reuniram com a comunidade local, “e tinha gente que não acabava mais, interessada na criação da banda”. Ou seja, ele conta que teve o apoio de grande parte da população.

Os seus desafios maiores foram na operacionalização da aquisição dos instrumentos, pois o desenvolvimento de um projeto em parceria com órgão público, geralmente os trâmites são mais demorados, por isso “as aulas de música começaram de maneira improvisada, pois cadê os instrumentos que não chegavam?”. Isso, “durou um ano, e quando os instrumentos chegaram os meninos já estavam musicalizados. Eram poucos os instrumentos para muitos meninos. Então, haviam filas e quando alguém entrava para a banda, o povo na cidade soltava foguete para o felizardo”.

Percebe-se neste relato, que havia um processo seletivo para o ingresso na banda, por conta do número reduzido de instrumentos disponíveis, mas para Valdécio participar da formação desses música de banda “foi muito emocionante

porque aprenderam a tocar, tanto que quando fui embora, os meninos tocaram. E a banda está lá até hoje”. Ou seja, além de formar músicos, foi consolidada a permanência de uma banda naquela cidade.

E para que chegassem a esse processo formativo, o professor Valdécio conta que ele e o professor Carlão, passaram “um ano ensinado [teoria musical] para os meninos tocarem instrumentos”, como exemplificado por ele.

Esse jeito de ensinar, primeiro aprendendo a teoria musical para depois tocar, ocorreu pelo fato dos instrumentos não estarem disponíveis no momento em que o projeto da banda estava sendo implementado.

No entanto, o professor Valdécio trabalhou dessa forma por questões óbvias como aquelas apontadas por ele. Mas, esse desafio parece ter sido superado com a motivação de professores e alunos. E essa não é uma tarefa fácil nem para quem ensina, tampouco para os que aprendem, por exemplo, ao tratar da motivação de jovens instrumentistas de uma orquestra, Queiroz (2015, p. 44) nos traz compreensões de como esses jovens constroem projetos de si com a música. A autora nos aclara, que ao caminhar para si, obtemos conhecimentos do que “somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. E isso, de acordo com Josso (1991), nos leva a pensar que o sujeito pode viver como “autor de sua formação”, contribuindo “para a constituição de um sujeito que trabalha a consciência de si e seu contexto, tanto quanto a qualidade de sua presença no mundo. (JOSSO, 1991, p.21)

Investigando as trajetórias e experiências do vir a ser de jovens, Queiroz (2015), compreendeu como eles continuam estudando música ao longo da vida. Isso se deu graças as escolhas decisivas realizadas pelos jovens em seus momentos-charneira que constituíram a música como um de seus projetos pessoais, dentre eles está a idealização de se tocar um instrumento e/ou torna-se músico. Para Queiroz (2015, p. 120) esses projetos pessoais tornam-se

fundamentais para a continuidade dos jovens nos seus percursos musicais, pois a idealização de um objetivo ou sonho leva o jovem a dar segmento as suas atividades musicais e construir seus caminhos, buscando situações e experiências que fortaleçam essa continuidade.

Em ressonância com essa literatura, é possível compreender nas narrativas do professor Valdécio que assim como seus alunos, ele também idealizava seu

objetivo ou um sonho com a música. Tanto que ele teve em sua vida situações e experiências que fortaleceram sua vontade de continuar com a música, pois mesmo sem os instrumentos musicais necessários para o desenvolvimento das práticas com seus alunos ele não desistiu de ensinar música. E, enquanto aguardava tais providências, fez algumas adaptações no seu jeito de ensinar. Isso pode ser observado na narrativa que fez em seguida: “hoje eu ensino música perguntando primeiramente ao aluno que instrumento ele tocar: você quer tocar saxofone? Tá aqui o saxofone. Sopra isso! Ah, mas não sei. Sopra!”. Ou seja, como professor de música ele entende que muitas “vezes você sabe e não sabe que sabe”, e são as diferentes situações de ensino que nos traz certas compreensões, por isso, ele prefere que o aluno explore o instrumento musical, observando o seu potencial e habilidades musicais pois, muitas vezes, “não tem nada pra corrigir no aluno. Ele tem a embocadura, perfeita. Não tem nada pra fazer, mas apenas adaptar”. Essa adaptação consiste em “tocar tal nota, e a nota que ele está reproduzindo no instrumento, por exemplo ao tocar a nota dó aproveita-se para mostrar que nas cinco linhas e quatro espaços da pauta o dó fica no terceiro espaço, associando dessa maneira a prática e a teoria”.

Esse modo de ensinar do professor Valdécio, lembra o que pensa Kater (2004) a esse respeito, em que o professor de música se propõe a explorar “potências ou habilidades, superar situações ou limites, [que] vai em geral muito além de uma relação técnica com a música, envolvendo matéria e código, por exemplo” (KATER, 2004, p. 45). Essa prática de ensinar a partir do potencial do aluno, isto é, daquilo que ele é capaz de desenvolver de habilidades musicais, lembra os valores intrínsecos da música. Porém, o professor Valdécio vai além desses valores intrínsecos inclinando-se a olhar para o ensino e aprendizagem da música sob várias perspectivas estando ciente da “falibilidade de todas essas perspectivas, inclusive as suas” (BOWMAN, 2001, p. 09), pois a banda gerou expectativas na vida de todas aquelas pessoas que passaram a se relacionar com a música, a partir daquele lugar chamado banda. Nesse sentido, a música está presente nesses lugares ao mesmo tempo, proporcionando um experiência única, ou seja, diferente de qualquer outra oferecendo, como acredita Bowman (2002, p. 63), que estas são “formas humanamente únicas de estarmos no mundo”.

O autor incita-nos a pensar em um ensino musical que possa atender as demandas da sociedade e os processos de formação humana. Pois, a educação

musical poderá produzir efeitos e significações na vida de pessoas em vários espaços sócio-educativo-musicais diferentes, podendo transformar esses espaços em lugares de constituições dos sujeitos em que neles atuam.

E essa experiência única, da qual trata Bowman (2002), foi a forma que Valdécio passou a se constituir como sujeito da experiência se tornando professor de música de projetos sociais. Pensando no professor de música de projeto social como sujeito da experiência encontramos em Passeggi (2016) estudos que elucidam como esse sujeito se constitui. Para a autora, o sujeito se constitui como epistêmico e biográfico. Neste caso, o sujeito epistêmico detém um conhecimento musical e o sujeito biográfico é aquele que tem uma vida-formação com a música, podendo constituir-se, desse modo, como sujeito da experiência (PASSEGGI, 2016, p. 80). Entendo, também, que esse sujeito da experiência é aquele “que constrói o sentido de sua experiência com o lugar, o que remete à sua construção como sujeito” (GAULKE, 2017, p. 35). Para a autora, essa construção do sentido de lugar “nem sempre permanece a partir de uma construção conjunta de uma categoria, mas de uma costura de múltiplas experiências estruturadas do lugar e dos sujeitos” (ibidem p. 35).

E é desse lugar da experiência, como professor de música do projeto social "Música e Cidadania", passaremos a fazer análise das narrativas, a partir da História de Vida de Valdécio Fonseca implicada com esse contexto social na cidade de Brasília-DF, o que pode ser considerado também como um lugar de referência de formação docente de música.

4.3 Constituindo-se sujeito da experiência como professor de música de projeto social.

Ao tratar da constituição de Valdécio, como professor de música de projeto social, trago as narrativas que elucidam esses acontecimentos. Ao fixar residência em Brasília, o professor idealizou um projeto para montar uma banda, tendo como base os pressupostos “segundo Swanwick”. Ele contou que, na elaboração do projeto, “você precisa de muita teoria pra convencer muita gente”. Esse projeto de implementação de banda foi oferecido primeiramente para as “escolas públicas e particulares, e órgãos públicos”. Ele lembra que, ao apresentar o projeto para as

escolas, buscava argumentar que “a banda seria um diferencial” naquele contexto educacional. Mas, nem sempre seus argumentos foram convincentes pois, levou “muitos não”. Além das escolas, ele buscava outros contextos procurando adaptar o mesmo projeto para outras instituições como a “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”. Também, tentou apoio financeiro com empresas de construção civil, na tentativa de implementar o seu projeto. Os desafios foram enormes, mas o professor não desistiu da ideia, como ele próprio narrou: “aquilo era o meu sonho e quer saber de uma coisa vou começar com o que eu tenho mesmo, vamos ver no quê que vai dar”.

Foi, então, com a ajuda de um amigo que o professor Valdécio montou seu primeiro projeto social em uma pequena comunidade chamada de Varjão³. O professor esclareceu no momento da entrevista que o Varjão é “uma invasão, onde habitam pessoas de baixo poder aquisitivo, bem carente e o Estado, às vezes, é meio omissivo. E é muito próxima do Plano Piloto⁴”.

Ele contou também que, quando chegou nesse lugar, chamado Varjão, e vendo as necessidades das crianças lembrou que também tinha vindo “de um lugar longe que não tinha nada, mas que alguém abriu as portas para a música”. E, por “praticamente ter se agarrado nisso”, o professor compreendeu que poderia dar essa contribuição à comunidade.

O pouco que eu sou, devo à música. Não é justo eu ficar com isso para mim. É um conhecimento adquirido que não dá para ficar só com você. Isso me motivou passar aquilo para frente, de graça, assim como recebi do meu maestro⁵. E ele não precisava fazer isso, pois não ganhava para fazer isso. Assim como eu nunca fiz pensando em dinheiro. Ele fez porque acreditava, e eu acredito nisso. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

E foi assim, com esse agir progressivo que ele iniciou os seus trabalhos como professor de música no projeto social do Varjão-DF. Dispondo de poucos recursos materiais, e com seus próprios instrumentos musicais: “um sax, um clarinete e um sousafone que havia ganhado”, iniciou o projeto. E para dar sustentação ao projeto ele conta que criou uma “Associação de Moradores” pois,

³ Região administrativa de Brasília-DF.

⁴ Plano Piloto é uma obra arquitetônica, projetada pelo arquiteto e urbanista Lucio Costa que possui dois eixos que se cruzam. Um eixo é monumental para as obras públicas. O outro eixo é residencial e se baseia na ideia das superquadras. Ver em <http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/plano-piloto/>.

⁵ O termo “maestro”, entre aspas, é trazido na pesquisa, por estar naturalizado na fala do professor de música Valdécio Fonseca.

alguns desses moradores, diziam: 'isso não vai dar certo! Mais um!'. Isso porque muitos haviam tentado dar aula de violão e judô, capoeira. Projeto para dar aulas de tudo que podes imaginar. Prometendo inclusão social, transformação e salvação. Isso, seja por uma verba que aparece ou por dor na consciência. Passava-se um mês ou dois e acabava. Mas, para acabar o meu aqui só se vocês forem embora, pois se depender de mim, isso não vai acabar, não. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

O seu agir estratégico de envolver a comunidade, como ocorreu na experiência adquirida na implementação da banda de música na cidade de Tefé-AM se configurou no Varjão-DF, com a criação uma “Associação de Moradores”. O professor toma a iniciativa de instituir o projeto social via Associação de Moradores, reconhecendo nesse procedimento o fortalecimento não só do seu trabalho, mas também da comunidade. Isso cria um sentido de lugar no sujeito que pode ser construído por diversas maneiras, haja visto que a singularidade profissional do professor de música se constitui por meio de suas experiências tornando-a única e pessoal, reconhecendo assim, as experiências do sujeito como topoi. Isso se sustenta com aquilo que pensa Abreu (2017, p. 20) sobre a questão da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional que “remete à questão da experiência profissional, construindo-se com base nas opções, nas escolhas, nos motivos recorrentes, nas práticas, nas negociações e confrontos do seu topoi biográfico como professor, neste caso, professor de música” de projeto social.

E, o seu empenho como professor de música foi imprescindível para que seus alunos viessem a aprender a tocar bem um instrumento musical. Dessa fase ele traz as seguintes lembranças: “Lembro do sousafone até hoje, os meninos o apelidaram de Madonna. Havia um monte de menino. Até hoje ainda tem gente tocando com a gente daquela época de 2007. Um deles está na Alemanha fazendo Mestrado em Engenharia de Redes”. De forma parecida, o professor Valdécio compreende, assim como o Maestro Levino Ferreira de Alcântara, que esses alunos “são suas medalhas” (ABREU, 2016), por terem lhes propiciado, a partir de suas significativas realizações pessoais, musicais, profissionais e/ou acadêmicas, a sensação de “dever cumprido” como ele salienta.

É evidente em seu processo de biografização que Valdécio também é um aluno “medalha” de seu primeiro maestro. Esse aluno “medalha” se tornou professor antes da legitimidade acadêmica, por meio de suas experiências em seus momentos-charneira. Percebe-se que Valdécio valora sua experiência como aluno,

pois esta faz parte de sua constituição como professor de música. Isso, segundo Nóvoa (1999), nos incita a valorizar a experiência enquanto “aluno, aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Dessa maneira, é possível dizer que Valdécio é o sujeito de sua experiência. Ele “experienciou” como aluno e agora como professor jeitos de aprender e de ensinar música. Além disso, ele faz com o que seus “meninos” também “experienciem” a sua formação com a música. Como sujeito da experiência entendemos com Passeggi (2016) que, esse sujeito busca “aprendizagens, razões, emoções, inflexões, princípios, razões e causas” que podem tornar uma “curiosidade ingênua sobre sua experiência em “curiosidade epistemológica”. Ou seja, o professor Valdécio torna um conhecimento adquirido como experiência. E é nesse encontro que se dá o processo de biografização da experiência “mediante a ação sujeito” (PASSEGGI, 2016, p. 80).

Nesse processo em que o sujeito reflete com suas experiências, é possível dizer que “o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito da experiência, transformando o sujeito naquilo que ele aprende com a narração de si”. Isso, porque o sujeito biográfico é constituído pela sua própria narrativa, ou seja, “na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social (ibidem, p. 81-82)

4.4 A constituição de Valdécio como agente social

Dirigir e coordenar um projeto social é quase que um estilo de vida [risos], pois acordo e durmo falando no projeto. Isto porque “não adianta você pensar que acabou aqui e vai para casa. Pensar que vai esquecer. Isso, não! (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

Trago essa narrativa em epígrafe para mostrar como Valdécio traduz a dificuldade em desenvolver um projeto social. O professor aclara que as responsabilidades, a preocupação com o projeto, os meninos que lá estudam, entre fatores de gestão estão presentes em todos os momentos de sua vida. O fato de estar em casa, não diminui a preocupação com as necessidades de um projeto social e tudo que nele implica. Isso é um modo de viver. Viver com a responsabilidade de formar o outro. De refletir em como não desapontar àquele que precisa e depende do fazer social e musical do idealizador. Depende de muitas

circunstâncias, incógnitas, esperanças e perseverança dos envolvidos, sejam eles, voluntários ou os que precisam de ajuda. O modo que o professor de música Valdécio escolheu para se aproximar e ajudar a quem precisa, foi pelo ensino de música criando grupos musicais como bandas e ou orquestras. Trago a seguir as narrativas que constituem o professor de música, clarinetista e agora “maestro” – Valdécio Fonseca.

Para o professor Valdécio idealizar e criar o seu projeto com a banda de música requereu dele muita persistência e muitas tentativas. Para isso, foram necessários apoios de algumas pessoas, consideradas por ele, como pessoas chaves em sua vida. Entre essas pessoas, ele traz lembranças de uma amiga identificada por ele como Carol.

Assim como o professor Valdécio, Carol também era da Cruz Vermelha, daqui de Brasília. Como ele conta, coincidentemente ambos haviam sido “chefe-escoteiro”. Ao falar com essa amiga do projeto e da banda ele disse que ela lhe perguntou o seguinte: “poxa, por que você não fala com minha mãe?”. O professor Valdécio lembra que Luci, a mãe de Carol, “é uma pessoa muito do bem. A Luci é da POUPEX⁶. É a criadoura do consórcio da POUPEX, tanto que ela já aposentou”. Naquela época, contou ele, “a POUPEX estava criando um comitê de responsabilidade social e esse projeto foi levado direto para o presidente, o General Buman que adotou o projeto, pois gostou da ideia”. Se intitulando militar, Valdécio disse na sequência que “nunca tinha pensando em procurar a POUPEX, mas foi bom porque fizeram os orçamentos, compraram os instrumentos e começou a banda”. Nas palavras dele: “A banda saiu”. Deu-se, portanto, a criação da banda com o início as aulas de música para os jovens do Varjão. Foi assim que o professor de música Valdécio projetou o ensino de música aos jovens daquela região, criando uma banda de música.

Trago Vicente Salles (1985) para pensar com o professor Valdécio essa possibilidade de ensino de música para jovens, pois o autor considera que há casos em que a banda de música é a “única escola para um contingente considerável de músicos no Brasil, amadores e profissionais. Nela se formam principalmente

⁶ Poupex é um órgão da Fundação Nacional do Exército.

instrumentistas de sopro” (p. 11). As bandas de música continuamente formam instrumentistas em várias partes do mundo⁷.

Isso nos ajuda a compreender que a criação e efetivação da banda para o professor Valdécio é como uma escola, um lugar que possibilita o ensino e aprendizagem da música, possibilitando inclusive a formação musical de jovens de bandas e orquestras, como aqueles que estão inseridos em seus projetos de ação socioeducativomusicais.

Isso pode ser melhor compreendido nas narrativas de Valdécio contando que “os meninos gostaram, foi crescendo e ganharam entusiasmo com a música”. O presidente da POUPEX achou que os meninos estavam tocando ‘algo lindo’ e disse: só falta virar uma orquestra”. Tanto que, para o professor Valdécio as palavras do presidente da POUPEX em relação a prática musical dos meninos da orquestra foi algo “bom, porque os meninos começaram a crescer, musicalmente falando. A qualidade técnica foi melhorando. O grau de dificuldade das músicas foi aumentando”. E para montar a orquestra, o professor conta que “a POUPEX providenciou o que precisava de instrumentos musicais, instrumentos bons, todos japoneses e de qualidade”.

Para “montar uma orquestra” o professor Valdécio compreendeu que, uma vez tendo disponíveis diversificada “quantidade e qualidade de instrumentos, poderia atender mais meninos. E mesmo ele não sabendo mexer com cordas poderia fazer, bastava ter mais gente pra ajudar”, entendendo que sozinho não daria conta, nas palavras dele: “eu era só”. Nesta narrativa, o professor Valdécio mostra-se que sente-se solitário pela dificuldade na resolução de problemas sociais, logísticos, políticos, econômicos e pedagógicos presentes nesses espaços dedicados à ação socioeducativa. Valdécio Fonseca esclarece, em sua narrativa, que precisava de profissionais que possuíssem conhecimento e habilidades musicais específicas, como o ensino e prática de instrumentos de cordas assim, poderia arregimentar pessoas para construir conjuntamente sua orquestra por meio de práticas sociais e musicais que possam promover a formação global do indivíduo, conseqüentemente sua transformação.

⁷Ver Barbosa (1996). Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/490/400>

Essa falta de pessoas com qualificação para atuar em espaços socioeducativomusicais é consequência “da inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social” (KATER, 2004, p. 44). Portanto, para Valdécio Fonseca ampliar-se de professor de música para um agente social transformador de vidas precisa de conhecimentos musicais e também desses diversos empreendimentos de ação social, estando “junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos”. Pois, essa sempre foi a sua meta na criação do projeto social, como uma busca de si mesmo dando sentido ao que queria para a sua vida, pois como ele narrou: “acredito na transformação. Muito, muito!”.

Aproximando a narrativa do professor Valdécio com os pensamentos de Kater (2004) entendo que os empreendimentos necessários para tornar-se um agente social que busca se tornar um transformador social devem contemplar “uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social)” (KATER, 2004, p. 44).

Ele segue narrando que compreende que “não são todos que se transformam, porque seria muita pretensão da minha parte. Mas, grande parte. Vamos reduzir mais isso [risos]. A transformação é para alguns. Ali é o porto seguro de alguma forma”, conclui Valdécio Fonseca.

Para esses “alguns” o professor vê “na música a possibilidade de crescimento”. Em consonância com os pensamentos de Valdécio Fonseca, Kater (2004), aclara que há indispensabilidade de prover um trabalho constante, na formação do professor de música em projetos sociais, que esteja “centrado na pessoa do profissional, e em sua acuidade ampla” (KATER, 1993b, p.11). O professor Valdécio é consciente das dificuldades encontradas em que levar esses jovens a um crescimento pessoal dentro do projeto social.

Essas dificuldades encontradas são os desafios que o professor Valdécio, enfrenta, uma vez que “há muita gente para atender, um monte de crianças e problemas para atender, que tem ali e que acaba passando pra você”. Isso, o “afeta pois, indiretamente o torna meio que responsável”, por esses jovens e crianças que se relacionam com a música no projeto social. Por exemplo, Kater (1993b, p. 10) nos chama atenção para não “seriamente comprometermos a música criada, estudada e ensinada, reduzindo-a a um simples elemento de fachada ou superfície,

ao não constatar, localizar ou descobrir nela onde está e como se articula a vida” (ibidem, p.10). O professor de música deixa-se afetar pelos problemas das pessoas e do projeto social e ao tomar para si a responsabilidade, ele busca meios para encontrar soluções esses problemas articulando a música com a vida das pessoas pelo processo de ensino e aprendizagem musical.

O professor conta que ao ver um “menino com problemas familiares, fica horrorizado”, questionando-se sobre o “que pode fazer pra ajudar”. Ele conta, também, que a “partir do momento que nota quando o menino não está bem, eu não fico bem”.

O professor Valdécio “nota que isso está acontecendo”, ou seja, só pode fazer esse diagnóstico pela afinidade, afeição e estima construída com eles, que possivelmente pode ser percebidas nas narrativas trazidas até aqui. E, também sabe a dificuldade de se construir essas afinidades, pois, se acordo com ele: “às vezes, eles custam a se abrir”. Assim que o professor Valdécio toma conhecimento sobre os problemas que afligem seus alunos, ele começa em como sobre como resolver, ou quem sabe, como ajudar a resolver esses problemas, tanto que ele tem problemas para dormir, o que é evidente na narrativa que segue: “dormir sabendo que aquele menino está ali com problemas é muito difícil, pois fico pensando no que está acontecendo com aquele menino”. O professor se preocupa com o “porquê do menino não ter vindo para aula de música e também como está vida dele, pois ele brigou com os pais e saiu de casa”. Então, ele ajuda “arrumando um psicólogo para cuidar”.

Esse ato do professor chamar para si a responsabilidade dos problemas do outro é o que Ricoeur (2014) chama de solicitude. A solicitude

acrescenta a dimensão de valor que faz cada pessoa ser insubstituível em nossa afeição e em nossa estima”. Nesse aspecto, é na experiência do caráter irreparável da perda do outro amado que, por transferência de outrem para nós mesmos, ficamos sabendo do caráter insubstituível de nossa própria vida. É primordialmente para o outro que sou insubstituível. Nesse sentido, a solicitude responde à estima do outro por mim. (RICOEUR, 2014, p. 213)

Ao chamar para si a responsabilidade de resolver os problemas do seus alunos o professor de música atua com a iniciativa de tentar fazer algo, transferindo a dor, a preocupação do outro para ele próprio e isso os une por solicitude, ou seja, por sua afinidade, solidariedade, por meio da vontade de se envolver e ajudar,

dividindo a dor dos outros com ele próprio pois, em sua narrativa, ele se compreende como uma “galinha com os pintinhos embaixo do braço, continuando... tentando fazer isso”. E, ao tentar colocar todos “embaixo do braço” se dá conta que o tempo passou e esses jovens cresceram no e com o lugar. E isso se retroalimenta constantemente em sua vida pois “os pintinhos cresceram e vieram outros pintinhos”. Esses jovens estão como lembra Queiroz (2015) tornando-se sujeitos de suas próprias experiências, tomando as rédeas de suas vidas.

Esse modo de querer “proteger” o aluno mostra a construção do sentimento de mutualidade com eles. Essa mutualidade os une em uma relação de alteridade. A alteridade “é caracterizada pela relação de uma pessoa com outra ou entre um grupo de pessoas, em que se faz necessário aceitar as diferenças ali existentes” (OTERO, 2015, p. 97). De forma que, essas pessoas possam compreender suas diferenças, aprendendo com elas por meio do respeito entre si, pois havendo mutualidade e alteridade um sujeito agrega-se no outro, e ambos se constituem a si mesmo.

Nessas narrativas, o professor Valdécio se mostra mútuo e altero com seus alunos, tomando para si os problemas e preocupações do outro, também como seus. Essa condição não se limita a alguns momentos, ele diz que “isso é integral. E não adianta pensar que não”. Além disso, o professor Valdécio tem consciência que “é complicado, pois você se envolve, misturando o trabalho com o projeto”. Entendo que essas narrativas representam a inclusão de si com outro, pois é o que Bowman (2007) nos faz pensar quando chama de reconfiguração o termo “nós”. Para o autor, o “nós” contemporâneo é excludente.

O autor nos faz refletir sobre a necessidade de se reconfigurar o “nós” pela música, como uma prática significativa de união mesmo que, esse nós criado a partir da responsabilidade social em educação musical, ainda seja um “nós em crise”. Essas reflexões são “periféricas para o “nós” pois, atualmente, são preocupações e objetivos configurados à margem nos programas de formação musical de professores. O autor afirma que “isso tem de mudar. Mas, essa mudança é improvável”, conclui o autor. Porque a identidade profissional, tradicionalmente, ainda está ligada às preocupações com a musicalidade, dificultando as reflexões sobre responsabilidade social. (BOWMAN, 2007, p. 123).

Entendo que Valdécio está tentando fazer essa mudança ao qual Bowman (2007) nos propõe. O professor de música Valdécio sabe que essa busca pela

mudança “é muito difícil”. Mas, isso não o faz desistir, pelo contrário, quer “fazer mais, mesmo que não consiga”. Mesmo que, por conta das muitas dificuldades que ele sinta, às vezes, “como a vontade de desistir não pela música, mas pela desigualdade [social] que a gente tem”. Ele narrou isso de maneira muito emocionada. Como entrevistadora pude aferir tal emoção, por ver brotar de seus olhos lágrimas, ao narrar tais acontecimentos.

E foi com essa emoção que ele, em um gesto de confiança, olhou no fundo dos meus olhos, como se quisesse demonstrar a importância do seu propósito de vida, e disse: “É triste. Mas, um dia a gente chega lá”. Compreendi que, até aquele momento da entrevista narrativa (Auto)Biográfica que esses sentimentos e sensações eram para ele um sentimento ainda inconsciente pois, na narrativa possibilita desenvolver sentimentos e emoções percebida por meio de todos os nossos sentidos, pelas nossas experiências. (DELORY-MOMBERGER)

Nessa narrativa foi possível perceber a força e a vontade de continuar seu trabalho com o ensino de música, formando músicos e criando bandas a partir dessa constituição de si, enxergando o outro no seu próprio processo de biografização. Esse processo em que o professor de música se biografiza com o outro é contínuo e produz para si e para seus alunos manifestações mentais assim como verbais, corporais e comportamentais de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008, 2012)

A música para o professor Valdécio se traduz, nas palavras de Bowman (2007), “como um fenômeno fundamentalmente social e um meio poderoso de mediação de inclusão e exclusão, a música está sempre profundamente comprometida com dimensões éticas e suas implicações” (p. 113, [tradução minha]). Porém, ele mesmo entende que essa mediação deve ser feita de maneira equilibrada pois, “uma coisa não pode atrapalhar a outra. Eu faço isso porque eu acredito na música. E eu sou um exemplo disso. Eu queria ter feito mais. Na sequência dessa narrativa, ele se pergunta “por que estou fazendo isso? A gente tá ganhando dinheiro?” Esses questionamentos o levam à seguinte conclusão:

Não, a gente sente que poderia ter dado mais. Não tem como ficar a parte humana separada. Posso explicar para você sobre o que entendo sobre maestro. O maestro deve saber tirar muita coisa que as pessoas não sabem que elas tem. Mas, o fato de estarmos tão envolvido com música e as pessoas a gente se envolve muito mais. Mas se você não se envolve, você não é um maestro. É um regente. Em uma conversa com minha esposa, Cláudia, eu disse fulano é um bom regente, mas ele nunca vai ser um

maestro. Maestro é algo muito mais. O regente é aquela coisa metódica: pegar a partitura, ver o mandamento, ver quem tá solando, buscando isso daqui, vendo a dinâmica e vou fazer todo mundo fazer isso junto. Isso eu faço como qualquer músico profissional, você sabe que seu Lá é 440 [Hertz]⁸ e não 442 [Hertz]. Então afina. Assim você não tá ouvindo nada, se fecha e tal. Isso é fácil. Agora, quando sair dali, cada um guarda seu instrumento você vai embora? Não foi feita a musica, mas cadê a parte humana dessa música? É um projeto social, quando estamos lá...a gente toca, a gente fica feliz por tocar. Se ficou ruim a gente fica triste porque ficou ruim...outro não, fez a música, acabou a música...não...a gente fica triste de verdade. (VALDÉCIO FONSECA, 15/07/2016)

A partir das narrativas de Valdécio em consonância com as compreensões de Bowman (2007) surgiram os seguintes questionamentos: Será que estamos sendo “maestros” na sala de aula, das nossas vidas, com o outro? Ser maestro para ele é se importar, se envolver. Fazer emergir do outro, por meio da música a consciência de si, de saber o que temos, o que somos. Isso pode ser feito por meio do relacionamento da música com as pessoas. Se o professor não se “envolve ele não é um maestro. É um regente”. Se não há mutualidade, alteridade e solicitude entre professor e aluno não há ensino de música, tanto quanto não há aprendizado pois, isso só é possível quando o sujeito “for capaz de viver dentro do outro”. Esse pensamento de Paul Ricoeur é trazido, em epígrafe, por Bowman (2007, p.109). Isso se traduz na experiência de Valdécio que procura viver isso, permitindo que eles também vivam a música em si “tocando música e ficando feliz por tocar. E se ficou ruim a gente fica triste porque ficou ruim”, caso contrário “fez a música. Acabou a música? Não”. Quando isso acontece o professor de música diz que assim “a gente fica triste de verdade”. Esse “a gente” mostra a alteridade dele com seus alunos. Paul Ricoeur diz que para haver alteridade a ação deve enriquecer não só ao indivíduo, mas também o outro. (RICOUER, 2014)

Se não há “experienciação” musical, ou seja, “se não se sentiu nada depois que tocou”, ele não fica feliz, logo seus alunos também não. O professor de música me conta que a “ideia inicial não era essa. Era se juntar e estar bem. Agora, compreendo que a parte humana disso está na própria música”. O professor entende que a música “por si só já toca profundamente. Nem precisa de muito. Não precisa fazer esforço para colocar a parte humana naquilo”.

⁸ Lá 440 é a denominação coloquial dada à frequência de 440 Hz e serve como padrão de referência para a afinação da altura musical.

Tomando suas narrativas neste processo de análise e interpretação é possível considerar que o professor de música Valdécio é o que Paul Ricoueur chama de “homem do ágape” e ao mesmo tempo é o “homem da justiça”. Pois, o homem ágape é aquele que dá generosamente sem esperar nada em troca. O homem da justiça é aquele que retribui, que repõe o equilíbrio. De acordo com Saldanha (2009, p. 170) esses homens, quando unificados estão “prontos a fazer concessões e a negociar um compromisso aceitável entre a generosidade pura que se exclui do mundo e a segurança fundada apenas na regra de equivalência” (OTERO, 2015, p. 99).

O professor de música e idealizador de projetos sociais, Valdécio Fonseca, conta que o “projeto ficou lá”, ou seja, ele o criou com a comunidade, construiu sentido junto com ela, tanto que ao sair de lá, a comunidade deu continuidade ao projeto com outro professor que também participou desse processo de criação da banda. O professor encerra a sua narrativa da seguinte maneira: “A gente começou e depois eu sempre fui meio que envolvido com esse lance de voluntariado”. Isso traduz que a compaixão pelo outro, movendo-o a colocar-se em seu lugar, querendo ajudá-lo. Pois, o professor Valdécio se mostra sempre grato ao ensino de música pelo que se tornou. Tanto que suas narrativas mostram um envolvido contínuo em práticas que envolvem voluntariado.

As narrativas analisadas até aqui figuram um processo de biografização que tornou Valdécio Fonseca em professor de música de projeto social, no qual foi possível retratar os caminhos percorridos de professor de música a agente social. Para aclarar o exposto recorro a Abreu (2017) que evidenciou no processo de análise das narrativas do seu colaborador de pesquisa, o maestro Levino Ferreira de Alcântara, compreendendo-o como um agente social. Para a autora ele se coloca numa posição de agir para que mudanças e transformações ocorram no contexto em que se estava inserido. Nesse modo de produzir análise de narrativas (auto)biográficas é possível evidenciar os sujeitos que se relacionam com a música, como:

- 1) Sujeito epistêmico – que gera conhecimento; 2) Ator – que se coloca em cena; 3) Autor – que fala sobre acontecimentos ou situações incorporadas, que não poderiam existir se ele não contasse; (ABREU, 2017, p. 36-37)

A partir da reflexividade e historicidade (auto)biográfica do entrevistado foi possível evidenciar um sujeito epistêmico, mas principalmente (auto)biográfico, que se coloca em cena contando acontecimentos que não poderia existir se ele não contasse, transformando-se de ator para autor e agente social. Uma pessoa que se coloca numa posição para mudanças e transformações. Neste tópico, Valdécio Fonseca trouxe fragmentos narrativos que evidenciam esse processo analítico. Mas, essas narrativas também me levaram a compreender o professor de música Valdécio biografizando-se como um agente social, ou seja, como um sujeito (auto)biográfico que também se coloca em posições avaliativas de mudanças quanto ao fazer, assim ajustando, de maneira ética, suas ações de acordo com a necessidade e com a realidade. Desse modo, ele produz teorias biográficas que podem possibilitar a transformação social. (ABREU, 2017)

Isso pode ser compreendido pelo fato dele chamar para si, em um processo que envolve mutualidade, alteridade e solicitude, a responsabilidade social, preocupando-se com a qualidade do ensino de música no projeto social e, ao mesmo tempo, com a vida das pessoas em sociedade. Essas preocupações em estabelecer maneiras de ajudar o outro – biografizando-se como homem ágape – e de refletir em como pode melhorar a sociedade para as novas gerações, por meio da música – biografizando-se como o homem da justiça –, ficam claras nas ressignificações de Valdécio, contidas nas narrativas deste tópico, haja visto que também se fazem presente em sua vida, diariamente. E “é nesse sentido que se pode falar de conscientização. (PASSEGGI, 2016, p. 83)

Como está explícito no capítulo que tratam dos caminhos metodológicos da pesquisa eu, como pesquisadora, não deveria interromper a narrativa (auto)biográfica do professor de música Valdécio Fonseca. Então esperei o momento em que ele sinalizou que a narração de seus fatos biográficos haviam terminado, como no momento em que o professor de música se mostrou intensamente emocionado ao ouvir seus alunos produzirem os sons compostos por Villa-Lobos. Ele, faz uma pausa em sua narrativa (auto)biográfica e com a voz embargada diz: “Melhor a gente parar por aqui hoje”.

Uma vez compreendido que o professor de música Valdécio é um agente social pela sua postura de solicitude, mutualidade e alteridade. No capítulo seguinte busco fazer uma escuta atenta da palavra dada pelo sujeito biográfico que, por meio

do ensino da música, se coloca numa posição de transformador social a favor do bem comum dos que fazem parte do projeto social “Música e Cidadania”.



***"É bonita a ramagem do feijão. Se enroscando no milho pendoado",
um mote glosado por João Paraibano***

CAPÍTULO 5 – O QUE É SER PROFESSOR DE MÚSICA DE PROJETO SOCIAL PARA VALDÉCIO FONSECA

Um sujeito (auto)biográfico que se coloca numa posição de mudar o fazer, com tomadas de posições avaliativas, ajustando sua ação com a realidade, de produzir teorias biográficas que ajudam na transformação social. Como agente social, esse sujeito se situa num horizonte ético, a favor do bem comum.

Delmary Vasconcelos de Abreu

A citação em epígrafe sintetiza a discussão apresentada no capítulo anterior que tratou de reconstituir os percursos trilhados pelo professor de música Valdécio Fonseca, trazendo acontecimentos ou situações incorporadas que não poderiam existir se ele não tivesse narrado. A maneira como ele mostrou, suas ações nas narrativas (auto)biográficas, revelou um professor de música que também se constituiu como agente social. Assim, tomo como pertinente nesse capítulo trazer o coda final da entrevista em que o professor fez uma breve análise sobre tudo que me contou. Essa foi uma iniciativa tomado por ele.

Entendo nessa postura avaliativa do discurso narrativo produzido como um momento de ressignificação de si, produzindo sentidos e empoderando-se como o sujeito da experiência. Como nos orienta Delory-Momberger (2012), o que fazer com a palavra do outro? Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista narrativa (auto)biográfica?

Trazer àquilo que o professor Valdécio Fonseca produziu sobre si mesmo, compreendendo o que é ser professor de música de projeto social aproxima das ideias de Souza (1996, p. 15) que há mais de vinte anos vem chamando atenção do campo de Educação Musical, sobre “a importância de produção de teorias biográficas para os fenômenos relacionados ao curso de vida julgados como importantes para análises “musico-históricos, estético-musicais, musico-psicológicas, sócio-musicais, teórico-musicais e acústicos”, às quais Abreu (2017) acrescenta a análise musicobiográfica.

Com base nos pensamentos das autoras supramencionadas e nas narrativas produzidas pelo professor Valdécio Fonseca, entendo que os fenômenos

relacionados ao curso de uma vida, objeto deste estudo, cumpre com as dimensões da compreensão que a pessoa tem de si na sua relação com a música, como ator, autor, agente e transformador sociomusical. Por isso, entendo como pertinente trazer na íntegra esse coda final da entrevista, tomando apenas o cuidado para deixar fluente o texto narrativo do professor colaborador desta pesquisa. Acredito que as contribuições para o campo da Educação Musical podem ser pensadas **com**⁹ o sujeito da pesquisa, isto é, o que ele nos convida a refletir **com** ele o que é ser professor de música de projeto social.

Antes, porém, retomo partes da epígrafe trazida no prólogo deste trabalho, extraídas do poema “Catar Feijão” de João Cabral de Melo Neto, trazendo compreensões de que “catar feijão se limita com o escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel”. Assim, como catador de feijões, seleciona-se os melhores grãos, afim de construir a palavra dada.

A palavra dada, segundo Abrahão (2016), é um conceito que encerra um compromisso. Qual compromisso? Àquele que garanta o circuito do narrar, isto é, a relação significativa entre narração e escuta visto que, àquele que narra sua história se vê interpelado por ela, pelas dimensões periféricas do que aconteceu. A palavra dada significa, para a autora, assistir, contribuir, não estorvando o processo de apropriação. Portanto, a palavra está dada.

*“Chegamos a um ponto final.
Eu preciso ressaltar esse ponto que chegamos agora”.
(Valdécio Fonseca)*

Esse mundo é cheio de coisa ruim mas, enquanto os meus alunos estão aí, eu participo de tudo que posso na vida deles. Eu converso muito com eles, porque são jovens. E os jovens querem experimentar coisas boas, mas também ruins. Alguns vão beber, fazer farras e cair em situações de perigo. Penso que esses jovens precisam conhecer o que é a vida, e, nessa busca pelo desconhecido muitos fazem coisas erradas. Não estou dizendo para não fazer coisas erradas. Acho que você tem que passar por isso. Eu não nasci santo, ou você acha que nunca briguei e enchi a cara? Já caí. Eu acredito que os jovens podem aprender com seus erros, porque nem sempre só a experiência dos outros pode te dar meios para você seguir seu rumo. A experiência tem de ser sua, como na história vivida por Chat Baker, um

⁹ **Com** em negrito traz o sentido de buscar refletir na companhia, perto, junto, por meio, por causa, devido, de acordo, em conformidade com os pensamentos e compreensões do sujeito da pesquisa, o professor de música de projetos sociais Valdécio Fonseca.

músico brilhante, mas com uma vida pessoal desregrada. Então, a gente tem de estar aqui para orientar. De vez em quando eu aproveito algumas situações que ocorrem na vida de alguns desses meninos e falo: eu já tinha te falado. E eles agradecem pelas orientações. Alguns até dizem: ‘Obrigado, maestro, eu estava precisando ouvir isso. Eu estava precisando de um puxão de orelha’. Acredite se quiser! Os jovens acham muito bonito essa liberdade, mas eles precisam e eles querem alguém aconselhando, dando limites para autopreservação. Os jovens querem que alguém lhes imponha limites.

Hoje em dia é tudo muito permissivo. Parte da sociedade diz que você não pode falar isso para alguém porque, assim, você está tolhendo a liberdade de expressão. Então, eu deixo o menino cair? Se envolver com o crime e com a marginalidade? E, depois, a mesma sociedade que diz que estou tolhendo a liberdade do menino, não me ajuda com nada. E eu tenho que gastar dinheiro com o projeto social para recuperar? Ou seja, a sociedade prefere deixar o menino se perder porque, depois é muito mais ‘bonito’ mostrar um menino que está preso no CAJE¹⁰ tocando violino. Ao invés de trabalhar na prevenção, prefere dizer: Ah! a música salvou esse menino! Então, tem que esperar ele cair para salvar? Precisa deixar o menino cair tanto? Deixar cair e não recuperar para depois dar uma oportunidade Poxa! A sociedade deixa cair a tal ponto que para recuperar depois fica difícil. Essa é uma questão social para pensarmos uma educação musical melhor.

Este mundo está muito difícil de viver. E, muitas vezes, o jovem começa a se isolar. E esse jovem passa a fazer parte das minorias. E são essas minorias que passam a fazer parte de políticas governamentais. O fato de ser minoria é bom se fosse entendido como aquelas poucas pessoas que vivem nesse estado precário. Nesse caso, teria de ser minoria, mesmo. Pois, caso contrário, entendo que a política implantada é que foi muito ruim. E que, necessitaria de outro sistema para implantar programas para resolver isso. Às vezes, a política implantada pelo Governo e pelo Estado¹¹ dificulta o trabalho do professor. O meu trabalho, não porque a gente, como projeto, não tem ligação nenhuma com o governo, igreja, política ou qualquer outra tipo de instituição. Não dependo deles. Eu tenho estatuto e procuro cumprir esse estatuto ajudando esses meninos. Tanto que, temos meninos que foram para a Escola de Música de Brasília e ainda continuam ali no projeto social. Os meninos já estão tocando em outros lugares. Fazendo algumas coisas que dão possibilidades de crescimento. E alguns veem isso como algo que pode ser alcançado porque aprenderam a tocar no projeto. Eles nem sempre tem essas possibilidades em casa ou na escola.

¹⁰ CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado. Este foi desativado e substituído pela UIPP [Unidade de Internação do Plano Piloto], também localizado em Brasília-DF.

¹¹ Estado é pessoa jurídica territorial soberana. Pessoa jurídica é a unidade de pessoas naturais ou de patrimônios, que visa à consecução de certos fins, reconhecida pela ordem jurídica como sujeito de direitos e obrigações. Governo é o conjunto de órgãos e as atividades que eles exercem no sentido de conduzir politicamente o Estado, definindo suas diretrizes supremas. (MOREIRA, 2008) Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 28 de novembro de 2008.

A música tem vários lados. E tem um lado que é muito perigoso. Isso não acontece somente na área musical, vejo isto em outras áreas. O perigo está naquela estória da auto afirmação. Você está tocando em conjunto mas, você quer ser melhor que outro e quer tocar mais que o outro. A gente fala disso no projeto social. A gente senta os meninos para tocar junto, mesmo que só saibam fazer os cinco primeiros graus da escala. Eles fazem música com os cinco primeiros graus da escala. Mas, não adianta colocar a música 'atirei o pau no gato' com o trombone calibre dois, fazendo somente a primeira e o quinto grau, para ele fazer o pedal. Eu mudo isso. Eu falo: Agora, você fica quieta aqui clarineta. Porque você vai fazer o contratempo. Vai fazer um-pá, um-pá... Então, você tem que fazer o contratempo mais fraco, porque ele [o trombone] agora é mais importante. É a vez dele. Isso é para deixar claro, desde o início, que ninguém é mais importante do que o outro. São importantes por igual. Eu sei que a vida ensina diferente. Porém, eu não deixo de falar com eles sobre isso, porque não adianta pensar que tudo são flores pois, na hora de fazer um vestibular e tentar um emprego... A vida cobra muito. É competitiva. E eu procuro ensinar o menino a dizer: Vou me esforçar para tirar nota melhor que o outro, pois eu quero conquistar aquela vaga. Essa é uma linha tênue. Você prega que todo mundo é igual, mas nem por isso você não tem de se esforçar. Então, eu estipulo um padrão para elevar o nível de excelência, mas tomando cuidado para que ninguém se sinta melhor e nem pior. E isso não é somente na música, mas na vida.

É aí que está a parte humana. Saber como é que você chega em um lugar, sabendo que nesse lugar todo mundo gosta de você. Sou um cara muito abençoado. Alguns dizem que chegam no projeto e sentem um bem estar. Você vai chegar lá e vai ter uma banda tocando para você. Essa é a parte humana que a música nos dá. A música e o ambiente proporciona isso. Sei que os meninos gostam. Eles querem estar lá. A formação musical é o mínimo. É preciso. E na parte da formação humana entra também tocar um com outro.

Você é da universidade. E a universidade tem que dizer que vamos lá no projeto social e descobrir onde estamos errando e acertando. Não se pode jogar a responsabilidade para o outro. O que acontece é que a gente foge das nossas obrigações e com a universidade é a mesma coisa. O que adianta isso tudo que você está fazendo aqui, querendo saber sobre professor de música e projeto social? Espero que a sua pesquisa não sirva apenas para saber do Valdécio ou do Projeto Música e Cidadania mas, que haja uma luzinha para falar que o Estado está deixando de fazer a sua parte. E a área de educação musical e a ABEM estão fazendo a sua? Falta ação da universidade, do Estado e do Governo. Por que deixar para o projeto social o que poderia ser feito na escola ou por outros órgãos governamentais? A gente tenta fazer a nossa parte. Não estou dizendo que o projeto e a música é a salvação do mundo. É tão pouco... mas, o que você acha melhor?

Essa é a resposta mais subjetiva que dei até aqui. Quantas vezes na sua vida você precisou de um engenheiro? Quantas vezes você precisou de um médico? Um pouco mais. Quantas vezes você já ouviu música? A maioria das pessoas ouve música quase todos os dias. Está vendo? Você precisa mais de música do que de médico e de um engenheiro. Ninguém para e pensa nisso. Cabe a mim pensar sobre isso. E fazer os meninos pensarem também, correrem atrás. Poxa! será que ninguém sabe que alguém fez aquela música? Será que alguém ainda pensa sobre quem criou aquilo? A música não saiu do nada. Tudo bem que hoje em dia algumas músicas são um desserviço.

O mais significativo para mim no projeto social é ver meninos que começaram com a gente, veio de escola pública, de família humilde. Negro. Assumindo sua homossexualidade. As pessoas desacreditam em meninos como este e o excluem. Hoje tenho alunos assim fazendo mestrado na Alemanha. Mesmo longe ele participa do projeto curtindo nossas postagens no facebook, porque ele acredita que tudo começou aqui. Que a chance dele começou aqui. Ele acreditou na música. Alguns prosseguiram. Outros não. E é isso que move. Quando você está lá com todas essas dificuldades. Quem ganha mais com essa história que lhe contei sou eu. Porque, eu vejo o que eles estão fazendo. Quando vou fazer um concerto, aí aparece uns deles e começam a chorar de alegria de terem estado no grupo. Eles criaram laços. É significativo porque a gente está junto. E eu gosto disso. Desejo boa sorte com este seu trabalho. Eu espero que você faça mais que os outros que aqui vieram colher informações. Agradeço por ter escutado a minha história. Agora venha comigo ver o ensaio porque vai começar aquela bagunça gostosa que te falei. Você vai ver e respirar a alegria deles.



Figura 5. 1 – Ensaio da “Brasília Sopros Sinfônica Tocando Sonhos”.

Link para o dia da apresentação da “Brasília Sopros Sinfônica” sob a regência de Valdécio Fonseca disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=bA589dEHawo>



Se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que lançamos hoje no solo da educação musical. Se for para semear, então que seja para produzir pesquisas com pessoas que se relacionam com música como protagonistas de sua própria história. O mundo necessita de autores de si para tornar-se um bom lugar para se (com)viver.

Karina Vieira Firmino, inspirada na história de vida do Maestro Levino Alcântara (Abreu, 2016)

CAPÍTULO 6 – MINHAS COMPREENSÕES

O que é ser professor de música de projetos sociais?

Este questionamento em epígrafe, foi o que gerou, no prólogo deste trabalho, a intriga narrativa desta pesquisa.

Para tanto, considerei necessário realizar um estado de conhecimento na literatura da Educação Musical com a temática ensino de música em projetos sociais. Selecionei os trabalhos que se aproximavam das minhas questões de pesquisa para com eles construir a problemática da pesquisa.

Esse processo exigiu uma leitura mais densa para que se pudesse abrir, transcender, transgredir, ir para além de métodos que busquem a formação sociomusical do sujeito com posturas essencialistas que objetivem funções contextualistas do ensino de música em projetos sociais. A literatura possibilitou enxergar as diferentes potencialidades de ser professor de música nesses contextos socioeducativomusicais, ampliando suas definições de constituição biográfica com o lugar.

Com os conceitos operantes da pesquisa foi possível sistematizar algumas questões da Educação Musical contemporânea trazendo a constituição do sujeito e suas relações com o lugar no seu processo de biografização com música. Compreendi com as narrativas do professor de música Valdécio Fonseca, em consonância com a literatura, que os processos formativos musicais nem sempre garantem a transformação de um ser socialmente inserido. Há de se pensar em uma formação musical, social e humanística alcançada pelo próprio sujeito – aquele sociomusicalmente inserido na sociedade.

Ao trazer questões teórico-metodológicas da pesquisa, no contexto da abordagem qualitativa e da pesquisa (auto)biográfica, entrevista narrativa, colaborador da pesquisa, lócus e análise interpretativa busquei trazer compreensões não a partir, mas com o método escolhido para responder as questões da pesquisa. Essas compreensões são resultados do processo de análise interpretativa das narrativas (auto)biográficas em diálogo com o referencial teórico e teórico-metodológico da pesquisa que responderam as questões que envolvem aquele professor de música de projeto social que constrói o seu processo formativo com

esses contextos; as escolhas que levam esse profissional a ser professor de música de projetos sociais; as experiências da formação que o tornam um professor de projeto social; e o modo como esse profissional se coloca numa posição de agir na e para a transformação social por meio da sua relação com a música.

Ao responder essas questões entendi o que levou Valdécio Fonseca a escolher ser professor de música de projeto social. Isso se deu pela experiência emergida do seu processo de biografização com projetos sociais ao longo da sua história de vida. Essa história é ressignificada por ele, nas narrativas (auto)biográficas, mostrando as tomadas de decisões que o levam a constituir uma vida de professor de projeto social.

A música vivida em projetos sociais na sua vida-formação e profissional, foi o mote para influenciar suas escolhas em momentos charneiras, ressaltados em suas narrativas fazendo emergir as experiências da formação desse profissional com o contexto de projeto social. Busquei refletir, juntamente com o professor Valdécio Fonseca, como se constituir biograficamente com o lugar chamado projeto social, se colocando numa posição de agir na e para a transformação social por meio da sua relação com as pessoas e as músicas que fazem naquele lugar.

Assim, este estudo se ancora pela abordagem (auto)biográfica cujas as narrativas são legitimados pelo próprio sujeito da experiência. Então, acredito que, possivelmente, eu não poderia compreender, de forma intrínseca da mesma maneira como Valdécio Fonseca se compreende nesse processo de constituição de si como professor de música com o lugar. Essa experiência é dele. As práticas e relações com pessoas e música são dele. Por isso, compreender o que é ser professor de música de projeto social é dar-se a escutar o que o outro tem a narrar, fazendo emergir àquilo que ele viveu para compreender como ele se tornou professor de música de projetos sociais. Para que isso ocorresse, foi necessário muitos investimentos do seu capital biográfico.

A escolha da abordagem se justificou, também, pela busca da pesquisa em se desenvolver uma teoria do relato biográfico com o lugar da origem socioindividual do colaborador da pesquisa. Os relatos presentes na narrativa do colaborador produziram literariedade e performatividade, permitindo ligar suas experiências ressignificadas, por ele mesmo, às realidades e estruturas sociais no seu lugar de constituição e atuação. A partir do processo de análise interpretativa das narrativas (auto)biográficas de Valdécio Fonseca percebi, em seu trabalho biográfico,

momentos de questionamentos sobre sua identidade pessoal, profissional, social, ressignificação de sua História de Vida, que me fizeram compreender como o colaborador da pesquisa experimentou sua biografia, ou seja como Valdécio Fonseca escreveu e agiu em sua própria história.

Ao fazer uma escuta atenta, a palavra dada pelo professor agora não é mais dele, mas se configura como um outro – Autor. Nela, o professor Valdecio faz emergir em seu discursos narrativos suas posturas de escolhas, tomadas de decisões e sua própria avaliação sobre os acontecimentos escolhidos por ele para serem narrados. As suas conclusões indicam uma epistemologia do sujeito biográfico que enlaça nas narrativas da experiência as razões e emoções que o levaram a fazer o que fez e faz. O professor não conta como faz, mas como fez e o que fez de sua vida, do seu empoderamento como professor de música de projeto social.

Isso culminou naquilo que ele compreende o que é ser professor de música de projeto social, um sujeito (auto)biográfico que se coloca numa posição de trazer compreensões sobre si mesmo produzindo teorias biográficas da partir daquilo que se propôs a narrar sobre o que é ser, para ele, professor de música de projeto social.

Trago, por fim, algumas compreensões do meu processo formativo com a pesquisa em educação musical. Ou seja, aquilo que considero pertinente evocar do que foi configurado e reconfigurado neste processo em que selecionei feijões, iguarias e receitas para construir os caminhos da pesquisa entrelaçando os objetivos desenhados.

Tal reflexão me levou a compreensões de que a constituição de um professor de música com contexto de projetos sociais se dá pela experiência formativa com o lugar e com as pessoas que o frequentam. Esse sujeito da experiência torna a experiência conceitual, pois na relação do professor de música com as pessoas e o lugar gera-se percepções de questões, necessidades e problemas sociais presentes.

Uma vez que o professor detém o conhecimento dessas questões, necessidades e problemas sociais, surgidas ao longo das mudanças sociopoliticoeconomicas, inicia-se, por escolha própria, o processo de qualificação pessoal possibilitando, assim, a ampliação das perspectivas do que é ser professor de música de projeto social. A qualificação somente poderá ocorrer, se a partir do

problemas que emergem do contexto, desse mundo “localizado”, buscar-se uma formação e (auto)formação que considere as necessidades do lugar. Desse modo, o professor carrega em sua postura uma perspectiva de Educação Musical entrelaçada com questões que abarcam aspectos globais da vida das pessoas, tornando possível a sua condição biográfica e a do sujeito como uma vida possível na contemporaneidade, na qual as instituições nem sempre dão conta dessa formação global, cabendo ao sujeito a constituição do seu capital biográfico.

Compreendi pela análise interpretativa das narrativas (auto)biográficas do professor de música Valdécio Fonseca, justaposta com a literatura de Educação Musical e da Pesquisa (Auto)biográfica, que ensinar música em diferentes contextos é se constituir com o lugar e também como lugar da experiência. Isso implica em refletirmos de maneira intrínseca sobre os conteúdos, metodologias e didáticas atrelados naquilo que é extrínseco aos objetivos, funções e posturas desses lugares com a música que ensinamos. De modo que, cada pessoa e cada lugar tem suas singularidades e pluralidades, e é só com elas que podemos definir objetivos sociais e musicais no processo de ensino e aprendizagem da música.

Essa compreensão advinda das narrativas (auto)biográficas de Valdécio Fonseca contribuem com indagações que ele próprio levantou como o professor de música de projeto social, pois as questões e problemáticas são de quem as vivem. Assim, os pesquisadores podem, nesse tipo de pesquisa, narrar e produzir conhecimento **com** aqueles que vivem o contexto e se constituem com ele.

As interpretações dada para esta pesquisa foram obtidas em dupla participação, a minha como pesquisadora e a do pesquisado, colaborador da pesquisa. Nelas, as ações pedagógico-musicais são singulares, porque o objetivo social é singularizado naquela realidade socioeducacional. É fato, que a vida-formação de Valdécio Fonseca o constitui como professor de banda musical. E ser professor de música de bandas pode se dar em múltiplos contextos. Mas, também é fato o que contexto nos torna. Embora o espaço pareça ser instituído e dado a priori, ele é uma realização, um projeto comum constituído com o lugar. Um projeto coletivo de vidas-formação, uma obra que já não depende mais só de quem o idealizou, mas daqueles que se tornaram nesse processo idealizadores de seus sonhos e projetos de vida.

Entendo com isso que, o que pode ser generalizado na pesquisa são os modos de ensinar e aprender música, uma vez que o objeto da educação musical

consiste em tratar da relação das pessoas com música e dos problemas que estas encontram no processo de apropriação e transmissão, ou dito de outro modo, de ensino e aprendizagem musical. Mas, a singularidade desse modo não é generalizável. E isso pode fazer diferença na vida das pessoas que se relacionam com música. São, portanto, lugares que não se fecham, tornando possível que se caminhe com a mobilidade que o próprio lugar permite. Se tornar com estes lugares é constituir-se de historicidade e de potencialidades. O potencial da qualidade dessa constituição está no sujeito que se abre para se constituir com o outro.

Pela complexidade das relações e da interação com o lugar de constituição biográfica, o que importa afinal é encontrarmos, como área de conhecimento, diferentes maneiras de compreender o que é e como é ser professor de música de projetos sociais. Isso não significa reconhecer e considerar a história de vida de um único sujeito como referência, mas a força narrativa desta história com o lugar, ou melhor, como lugar. Portanto, se o potencial da situação está no coletivo de uma área, assim como a força da água está no relevo, o nosso desafio, ao catar feijão, está no potencial desta força – fazer fertilizar feijões.

EPÍLOGO

Comecei essa pesquisa com um poema sobre catar feijão, que me fez refletir sobre as dificuldades da escrita da escolha sobre o que escrever e como o fazê-lo. Procurei escrever sobre como me sentia e como me via como pessoa e como professora de música. Comecei a escrever como me compreendia, o que sentia, o que fazia eu me apaixonar. Fiz da minha escrita uma receita buscando uma deliciosa refeição de feijão saboroso, com ingredientes e aromas únicos.

Catei feijões e adicionei ingredientes que constituem e constituíram minha vida. A minha jornada foi o ingrediente fundamental para essa escrita.

Refletindo sobre meu processo formativo com o catar feijões na escrita, hoje o qualifico como formativo pois, me moldou, me formou e me transformou na tentativa de compreender e descobrir quem sou. Por muitas vezes, me questionei sobre o objetivo dessa jornada formativa. Ainda não me proponho em responder esse questionamento pois, o mais significativo nesse processo foram os ensinamentos do tempo e da vida com a escrita. Isso não depende de quantificar quão boa aluna fui mas, sobre o que me inspirou para tal. Busquei compreender as condições do feijão até chegar nesse ponto – refazendo caminhos.

E para refazer caminhos busquei devolver não apenas a escrita das narrativas do colaborador da pesquisa, mas todo o produto aqui finalizado em formato de dissertação de mestrado. Após a leitura do trabalho e releitura de suas narrativa, segui adiante no coda final da pesquisa. O retorno dado pelo colaborador me fez enxergar com ele a sua constituição como professor de música de projeto social. Assim narrou Valdécio Fonseca:

Eu, não mudaria nenhuma palavra. Agradeço pelo respeito e pelo carinho que você teve para com a minha história. Ler o trabalho, foi como me olhar por um novo espelho. Eu consigo me ver e me reconhecer no seu trabalho. Eu fui e sou exatamente como você me descreveu. Obrigado por contar a minha história. Tenho certeza que o modo como você a contou vai ajudar muita gente, como me ajudou. E vai ajudar esses meninos. VALDÉCIO FONSECA, 07/08/2017



Professor de música Valdécio Fonseca e a pesquisa Karina Vieira – Universidade de Brasília. Dia da defesa: 07/08/2017.

A História de Vida de Valdécio Fonseca como professor de música de projeto social agora faz parte da minha história com esse contexto e de muitos outros professores que se reconhecem desse lugar. Como professora de música que iniciou sua trajetória de vida musical em projetos sociais sigo com na intenção de começar minha constituição como pesquisadora. Isso exigirá de mim guardar bagos para o plantio. Terminei esta escrita para recomeçar outra com um novo poema sobre feijão, descrito a seguir:

Feijão

O feijão no algodão pensou:

"Não é que
este lugar é bom?"
Experimentando a casa
nova ele afofava o
algodão,
todo úmido e contente,
subia sua haste bem
rente à janela
e de lá de cima da
sua frágil copa,
enquanto via o
mundo limitado da
área de serviço,
continuava pensando:
"Nossa, como o mundo
é grande! É muito
maior do que
uma panela!"

Alzira Chagas Carpigiani

Ao buscar esse recomeço de escrita vejo, nesse poema, minha condição biográfica. Eu, como feijão me coloco no algodão e percebo que é bom. Nesse momento, me sinto em casa e confortável com a umidade produzida pelo processo formativo com a pesquisa empreendida ao longo desses dois anos.

Percebo que essa umidade me conduz à germinação. Não sou mais um pequeno bago de feijão pois, cresceram em mim alguns tímidos galhos em um tronco infantil que são novas ideias, temas, reflexões, questionamentos e perspectivas que ampliam minha visão para fora da minha região de conforto e umidade, me fazendo compreender a grandiosidade do mundo e de suas necessidades sociais.

O mundo “é muito maior do que uma panela”, por isso me permito a seguir aprofundando em compreensões e escritas sobre como e o que fazer. Dessa escrita, poderão surgir outros bagos de feijão. Aqui deixo os bagos de feijão com a responsabilidade de fazer germinar novos processos formativos, para continuar me constituindo biograficamente com o campo da Educação Musical.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12. p. 65-72, 2005.

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Destacados Educadores Brasileiros: Suas histórias, nossa história. EdiPURS, 2016.

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. O Sujeito Singular-Plural - Narrativas de Trajetórias de Vida, Identidade Profissional e Saberes Docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica e Práticas de Formação*. 1 ed. São Paulo / Natal: PAULUS / EDUFERN, 2008, v. 1, p. 81-105.

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Profissionalização Docente e Identidade – A Invenção de Si. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS, ano XXX, no especial, p. 163-185, out. 2007.

ABREU, Delmary Vasconcelos A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Educação musical e autobiografia aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara*. Anais do VI CIPA, Eixo I, Rio de Janeiro: 2014.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de Vida e sua representatividade no campo da Educação Musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21, n.40, p.33-57, jan./jun. 2017

ABREU, Delmary Vasconcelos. A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Aproximações epistemológicas a partir da História de Vida do Maestro Levino Ferreira de Alcântara. Eixo Temático 1: Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões, p. 74-91. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, Rio de Janeiro/RJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: VICIPA, 2014.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Aproximações epistemológicas a partir da História de Vida do Maestro Levino Ferreira de Alcântara. Eixo Temático 1: Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões, p. 74-91. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, Rio de Janeiro/RJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: VI CIPA, 2014.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação musical não formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13. p. 49-56, 2005.

ANDRADE, Patrícia de Sousa. A aprendizagem de instrumentos musicais em um projeto social de Cuiabá: a música para todos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 18., 2009, Londrina. *O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades*. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 13-19.

ANEZI, F; GARBOSA, L; WEBER, V. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 296-302.

ANTUNES, Ricardo,. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ªed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ARANTES, Lucielle Farias. Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17. n. 22, p. 97-98, 2009.

ARENDT, Hannah,. A condição humana. Rio de Janeiro: Revista Forense Universitária. Bensaid, Daniel; Lowy, Michael. Trabalho e emancipação, 2000, in *Marxismo, modernidade e utopia*, São Paulo, Xamã, 1997, p. 84-100.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p.13-20, 2000.

ARROYO, Margareth. *Educação Musical na Contemporaneidade*. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. p.18 a p 29. 2001.

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – Revista da ABEM, n. 3, 1996.

BAUMAN, ZYGMUNT. Entrevista sobre Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. (Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças, realizada por Alba Porcheddu). Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, n. 137, v. 39, 2009.

BEYNEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Dissertação (*Mestrado em Música*). UFRGS, Porto Alegre. 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1994. pg. 89.

BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: (Orgs) PASSEGGI, M.C; ABRAHÃO, M.H.M.B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 79-109.

BOLÍVAR, A. *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero, 1999. [trad. Port.: Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escolar. Bauru, São Paulo (Brasil. Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002]

BOMWAN, W. D. “Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. p. 109-131, 2007. Disponível em http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf

BOWMAN, W. D. Practices, virtue ethics, and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, p. 01-19, 2012. Disponível em http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf

BOWMAN, W. D. *The limits and grounds of musical praxiliasm*. In: Elliott, David. *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. Oxford University Press, p. 52-78, 2005.

BOWMAN, W. D. *Why do humans value music?*. *Philosophy of Music Education Review*. p. 55-63, 2002.

BOWMAN, Wayne D. Educating Musically, in Richard Colwell and Carol Richardson eds. *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, p. 1- 35, 2001.

BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making by Wayne Bowman. First published in *Issue of the Music Mark Magazine*, Winter, 2014.

BRAGA, Eudes de Carvalho. Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular. *Dissertação* (Mestrado em Música). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BRAGA, Eudes de Carvalho. O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na Escola Parque 210/211N. 2014. Encontro regional centro-oeste da associação brasileira de educação musical, 12, 2014, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande/MS: ABEM, 2014.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003. 208 p.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto “Cariúnas”: uma proposta de educação musical numa abordagem holística de educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14. n. 14, p. 17-24, 2006.

COLI, Juliana. *Vissi D’Arte por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico*. São Paulo: Annablume, 2006, p.16-18.

CONTRERAS, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 68, n. 24, p. 61-81, 2010.

DEL BEN, Luciana. *A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental*. In: Em Pauta Revista do PPGM-UFRGS v.12n.18/19 abril/novembro 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. In: TEMPOS, NARRATIVAS E FICÇÕES: a invenção de si (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, p. 105-117, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, nº 51, set. – dez. de 2012b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Introdução - Pesquisa biográfica em educação: orientações e territórios. In: SOUZA, Elizeu Clementino;

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Pesquisa (Auto)biográfica e práticas da formação*. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, p. 43-58, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/download/8039/5309>

EAGLETON, Terry. Ideologia. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo Editorial, 1997.

ECKERT, André Luis; LOURO, Ana Lúcia. Refletindo sobre a prática como professor de violão em um projeto social. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2010, Goiânia. *Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas*. Anais... Goiânia: ABEM. Educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

FELIPPIN, Cheila Marie.; LOURO Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 2408-2413.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & sociedade*, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; WEILAND, RenateLizana. *Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado?*. In: SOUZA, Jusamara et al. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 63-93. (Educação, Música e cotidiano).

GALIZIA, Fernando Stanzione.; KRUGER, Susana Ester.; KORSOKOVAS, Larissa Amurov. Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFSCar e o Projeto Guri. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *O ensino de música nas escolas: compromissos e possibilidades*. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 545-550.

GALON, et.all. Mariana. Por uma Educação Musical Humanizadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA . 13., Natal. 2013. p. 01-08.

GARBOSA, L. et al. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO)

BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 326-332.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Org. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coord. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

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

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação v.16, n.47 maio-ago.2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> > Acesso em 26/11/2015.

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

GONÇALVES, Josilaine de Castro. *Todo mundo aprende, todo mundo ensina: o projeto multiplicadores do instituto batucar*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. 2016

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Série Estado do Conhecimento). Brasília- DF. MEC/INEP/COMPED, 2002.

JOSSO, M-C. Cheminer vers soi. Suiça: L'Age D'Homme, 1991.

JOSSO, M-C. *Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. p. 21-40. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2004, p. 64.

KATER, Carlos. Ação e educação musical no conjunto habitacional Zilah Spósito: um projeto em extensão. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. In: *Anais...* Goiânia: UFG: ANPPOM, 1998. p. 114-119.

KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. In: *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM: UNI-RIO: EM-UFRJ, 1993b. p. 97-104.

KATER, Carlos. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. *Revista ABEM*. v. 1.n. 1., Rio de Janeiro. 1992.

KATER, Carlos. *H.J. Koellreutter e a Música Viva*. Movimentos em direção à modernidade. Belo Horizonte: Ed. Mineo, 1991.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12. n. 10, p. 43-51, 2004.

KLEBER, Magali O. Projeto sociais e educação musical. In: Jusamara Souza. (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, p. 213-235, 2008.

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

KLEBER, Magali O. O Terceiro Setor e Projetos Sociais em Música. In: *Revista Eletrônica do Terceiro Setor*. 2003.

Disponível em www.rets.rits.org.br/pontodevista. Acesso em 05/09/2016.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., *Educação Musical e Movimentos Sociais 2010*, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, v. 19. n. 26, 2011. p. 37-46.

KLEBER, Magali Oliveira. Música e projetos sociais. In: Jusamara Souza. (Org). *Música, Educação e Projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

KLEBER, Magali Oliveira.; CACIONE, Cleusa Erilene Santos.; ERTHAL, Júlio César Silva. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., *Educação Musical e Movimentos Sociais*. 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. v. 18. n. 23, 2010. p. 75-83

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo de Educação musical*, n. 1. São Paulo. Atravez: EM-UFGM, 1990.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Musikpädagogische Forschung*. n. 16, p. 146-172, 1995.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical*. Trad. Jusamara Souza. Em Pauta Revista do PPGMUS da UFRGS, v.11, n.16/17 – abril/novembro, 2000.

LAMBE, T.W., WHITMAN, R. V. *Soil Mechanics*. Wiley, New York, 1969, p. 37.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. ChistianLaville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFGM, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J; GARBOSA, L. A trajetória de vida da professora Ilgeburg Hasenack e o cotidiano pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012. Montenegro/RS. *Anais...* Montenegro: ABEM, 2012, p. 472-477.

LIMA, J. Ilgeburg Hasenack: Memórias de uma educadora musical. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

LIMA, Marcos Aurélio de . A banda estudantil em um toque além da música. SP: Annablume; Fapesp, 2007, p. 35

LOPES, Mariana. F. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. *Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU))* - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014

LOURO, Ana Lúcia (Org.) ; TEIXEIRA, Z. L. O. (Org.) ; RAPOSO, M. (Org.) . Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 175 p.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. Ser docente universitário- professor de música: dialogando sobre identidades profissionais do professor de instrumento. Porto Alegre: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFRGS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia Marques; RAPÔSO, Mariane Martins. *Processos de subjetivação e cuidado de si em diários de aula de professores de música*. Anais... do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Versão impressa e CD – ROM – Rio de Janeiro, BIOgraph, 2014.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins. *Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação Musical: abordagens do grupo NarraMus*. In:

MACHADO, R. Narrativas de professor de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

MACIEL, Edineiram Marinho. Música em projetos sociais: caminho para inclusão? In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1298-1306.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Princípios epistemológicos da pesquisa narrativa em educação musical. In: VI ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MAXIMINANO, Antonio César Amaru. Administração de projetos: transformando ideias em resultados. São Paulo, 1997.

MEIRELES, Mariana Martins de. Macabéas Às Avestas: Trajetórias De Professoras De Geografia Da Cidade Na Roça – Narrativas Sobre Docência E Escolas Rurais. 244F. Dissertação (Mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Educação E Contemporaneidade Da Universidade Do Estado Da Bahia – Ppgeduc/Uneb. Salvador-Ba, 2013.

MEIRELES, Mariana Martins de. PORTUGAL, Jussara Fraga. Bio-geo-grafia: Experiências espaciais e construção da realidade docente. *Revista Virtual*. 2012.

MONTEVECHI, Wilson Roberto Aparecido. *Educação não-formal no Brasil: 1500-1808* / Wilson Roberto Aparecido Montevechi. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2005. Pg.34

MORALES, Alicia Rivera; ROSO, Caetano Castro; OLIVEIRA, Valeska Fortes (Orgs.). *Redes de formação em Educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México*. p. 229-238. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Estado, Governo e Administração Pública. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 28 de novembro de 2008.

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

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

MÜLLER, Vânia. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13. n. 12, p. 43-47, 2005.

MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec. 2002.

NASCIMENTO, Antônio Dias. *Música, Educação e Projetos Sociais*. Projetos sociais e educação. Porto Alegre, 2014.

NASCIMENTO, Antônio Dias.; SOUZA, Jusamara. Música, Escola e Sociabilidades Juvenis em situação de risco social: a experiência de investigação no estágio pós-doutoral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2009, Londrina. *O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades*. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 800-806.

NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OBA, Cheila Marie Felippin e LOURO, Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1855-1863.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11 n. 8, p. 93-98, 2003.

OST, François. *Contar a lei: As fontes do imaginário jurídico*. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p. 47.

OTERO, Marcela Fossati. Alteridade e solicitude a partir da obra o si mesmo como outro de Paul Ricoeur. In: Enciclopédia Pelotas, vol, 04, p. 94 – 101, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas Da Experiência Na Pesquisa-Formação:1 Do Sujeito Epistêmico Ao Sujeito Biográfico, Roteiro, Joaçaba.v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmica, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

PEDRINI, J. R; MAFFIOLETTI, Leda de A.. Aprendizagem Musical: o que os alunos narram. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA, 2012, Porto Alegre. **Anais...** V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012, p. 1058-1061

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENNA, M. BARROS, Olga Renalli Nascimento, Mello, Marcel Ramalho. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. *Revista da Abem*, Londrina, n. 27, p. 65-78, jan.jun. 2012.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA*. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, 2013.

SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007.

SCHUTZE, F. Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Wivian Weller, Nicolle Pfaff.

SCHUTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas - Sociological and linguistic analysis of narratives. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11-52, maio-ago, 2014.

SCHUTZE, Fritz. Biographieforschung and narratives interview. *Neue Praxis*, n.3, p. 283-293, 1983.

QUEIROZ, Andréa Matias. *Experiências formativas em música ao longo da vida: um estudo a partir de entrevistas narrativas com jovens de uma orquestra*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto-Universidade de Brasília. Brasília, 2015..

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo; (Orgs). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, p. 49- 65, 2005a,.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12. n. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Escola, Cultura, diversidade e educação musical. Intermeio: revista do PPGE, Campo Grande, MS. V 19, n.37 P 95-124, Jan/Jun. 2013.*

RASSLAN, Simone N. O sujeito-ator e a música na constituição de si : uma perspectiva narrativo biográfica. 2014. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como outro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas : Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo II. Trad. de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo III. Trad. de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SALDANHA, F. A. M. *Do sujeito capaz ao sujeito de direito: um Percurso pela Filosofia de Paul Ricoeur*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras, Portugal, 2009.

SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe*. Brasília: edição do autor, 1985.

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

SANTOS, C. P. Musicalização de crianças e adolescentes: um projeto educativo de transformação social. *Dissertação (Mestrado) - Máster of Arts in Music*, Campbellsville University, Campbellsville/Recife. 2006a.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader et al. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 08-09)

SILVA, Mara P. A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2015.

SOARES, Iuri C. Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio. *Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEDU))* - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996. *Anais...*, Rio de Janeiro: ANPPOM: Rio de Janeiro, p. 80-86,

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12. n. 10, p. 7-11, 2004.

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.

SOUZA, Jusamara. *Música, educação e projetos sociais.*/Jusamara e outros. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Célia Regina. *A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000)*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 75-78, 2006.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO, Ana Lúcia de Marques. Memórias musicais: momentos “charneiras” nas narrativas de acadêmicos em dança. In: VIII ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CIPA, 2014. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 73-76.

TORRES, Maria Cecília A. R. Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia. *Tese (Doutorado em Educação)* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, Alexandre. Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música. Porto Alegre: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFRGS, 2009.

WEBER, Vanessa. Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

YAZBEK, M. C.. Terceiro Setor e a despolitização da questão social brasileira. In: JUNQUEIRA, Luciano Prates; PEREZ Clotilde. (Org.). *Voluntariado e a gestão das políticas sociais*. São Paulo: Futura, 2002. p. 279.

ANEXOS

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.

Eu, _____ Professor de Música, Idealizador, Fundador e Diretor _____, do Projeto Social “Música e Cidadania” autorizo a utilização da minha imagem e som de voz na qualidade de participante de entrevista narrativa do projeto de pesquisa intitulado “Professor de Música em projetos sociais: um estudo com narrativas (auto)biográficas” , sob a responsabilidade de Karina Firmino Vieira, vinculada ao Programa de Pós Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise da pesquisadora da referida pesquisa com fins acadêmicos. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

Assinatura do (a) participante. Assinatura da pesquisadora

Brasília/DF, _____ de _____ 2016.