

Educação musical e projetos sociais: discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países

 Elisama da Silva Gonçalves Santos¹,  Anderson Brasil²

¹ North Dakota State University. 1340 Administration Ave, Fargo, ND 58105, USA. Universidade Federal da Bahia - UFBA. Avenida Adhemar de Barros, s/nº - Ondina, Salvador - BA, Brasil. ² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: elisamamus@yahoo.com.br

RESUMO. Os projetos sociais em música são uma temática sobremodo hodierna no campo da Educação Musical. Devido a pujança do tema aqui discutido, é indicada a dilatação do objeto aprender e ensinar música para além das feições do contexto social em que esses projetos sociomusicais estão inseridos. Desta maneira, busca-se alcançar um olhar ampliado para as vivências em música oferecidas em projetos sociais não só no Brasil, mas também em contextos com refugiados oriundos de países em situações de guerra. Aqui são protagonizadas vivências em projetos sociomusicais no estado de Dakota do Norte, nos Estados Unidos. Por meio de diálogos com teóricos da Educação Musical busca-se trazer à reflexão a temática dos refugiados de países em guerra, o sentimento de pertencimento e o papel da educação musical em comunidades frente as demandas que perpassam os aspectos musicais.

Palavras-chave: educação musical, projetos sociais, sentimento de pertencimento, transformação social.

Music education and social projects: discussing the relationship between music, belonging, and social demands in two countries

ABSTRACT. The social projects in music are a modern topic in the field of music education. Due to the importance of the point provided here, it is indicated the expansion of the object learning and teaching music beyond the aspects of social context in which these music social projects are inserted. Therefore, we seek to achieve an expanded look at the musical experiences offered in social projects not only in Brazil, but also in contexts with refugees originally from countries at war. In this article, we also illustrate experiences in social projects located in North Dakota, in the United States. Through dialogues with researchers of music education, we seek to reflect on the situation of refugees from countries at war, the sense of belonging, and the role of music education in communities in relation to the demands that permeate the musical aspects.

Keywords: music education, social projects, sense of belonging, social transformation.

Educación musical y proyectos sociales: discutiendo la relación entre música, pertenencia y demandas sociales en dos países

RESUMEN. Los proyectos sociales en la música son un tema muy hodierna en el campo de la Educación Musical. Debido a la fuerza de tema que aquí se aporta, se indica la ampliación del objeto de aprendizaje y enseñanza de la música más allá de las características del contexto social en el que se insertan estos proyectos socio-musicales. Así, se busca lograr una mirada más amplia sobre las experiencias en música ofrecidas en proyectos sociales no sólo en Brasil, sino también en contextos con refugiados de países en situación de guerra. Aquí nos centramos en las experiencias de proyectos socio musicales en el estado de Dakota del Norte, en Estados Unidos. A través de diálogos con teóricos de la educación musical, pretendemos hacer reflexionar sobre el tema de los refugiados de países en guerra, el sentimiento de pertenencia y el papel de la educación musical en comunidades frente a las demandas que impregnan los aspectos musicales.

Palabras clave: educación musical, proyectos sociales, sentimiento de pertenencia, transformación social.

Introdução

Os projetos sociais são espaços emergentes, decorrentes da luta e organização de movimentos sociais, grupos da sociedade civil, instituições diversas e da iniciativa de uma ou mais pessoas. Desde os anos de 1980, os projetos sociais vêm se expandindo ligeiramente no Brasil e no mundo, promovendo uma nova configuração ao tecido social existente. Para Gohn (2003), isso se explica devido às transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX, marcada por uma série de lutas contra a desigualdade social, pobreza, fome, condições de trabalho e o consumismo capitalista reinando como valor essencial na sociedade. Além disso, a escassez de políticas públicas e os altos índices da violência também suscitaram novas demandas principalmente para a esfera educacional no Brasil.

Ao analisarmos o contexto político e econômico brasileiro, percebemos um país rico em recursos naturais, com altos indicadores agropecuários, porém com uma indústria que enfrenta recessões, alto desemprego e com elevados índices de desigualdade na distribuição de renda (IBGE, 2021)ⁱ. Essa realidade é alimentada por um sistema capitalista acidentado, gerando impactos na esfera econômica e,

principalmente, educacional no que diz respeito ao direito de cidadãos a uma educação de qualidade. Segundo a Constituição Federal de 1988, no Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Pode-se constatar que é competência do Estado proporcionar aos cidadãos educação pública, gratuita e de qualidade, assim como, saúde, segurança e assistência social. No entanto, isso não acontece em todos os espaços urbanos de forma igualitária e em muitas periferias e comunidades, moradores vivem sob a escassez de serviços essenciais à vida cotidiana. É com o intuito de diminuir o impacto da negligência do Estado que temos a ação de projetos sociais, fundações e ONGs que buscam proporcionar para as comunidades o acesso a bens como saúde, segurança, arte, esporte e lazer. Neste cenário, os projetos sociais constituem-se como mais um espaço de ação para promover a emancipação, participação e acesso aos direitos de todo cidadão. Assim, tratando-se do ensino de música nesses espaços, “pensar a Educação Musical no seio dos projetos é também pensar a

música de forma politizada.” (Santos, 2014, p. 5).

O surgimento de movimentos sociais engajados na luta por políticas públicas e garantias de direitos fundamentais tem sido registrado há muitos séculos no Brasil. As lutas e movimentos sociais do período colonial, do império e do Brasil República, foram protagonizadas por grupos minoritários contra a dominação e exploração econômica que geraram historicamente altos índices de desigualdades sociais. No final do século XIX e início do século XX, com a substituição da mão de obra escravizada pela assalariada e o processo de industrialização, vemos a formação de um proletariado urbano que agora se organiza em sindicatos, uniões e associações (Gohn, 2000).

Nos Estados Unidos, a história de luta dos movimentos engajados na mudança social também percorreu um longo caminho. Em seu “Livro Mulheres, Classe e Raça”, Angela Davis descreve a história do movimento negro naquele país e a criação de sindicatos e associações pela luta antiescravagista, contra o racismo, pelos direitos das mulheres negras trabalhadoras, o direito ao voto, o direito ao corpo e pelo acesso à educação (Davis, 2016). As lutas sociais ao longo do século XX culminaram nos eventos das décadas

1960 e 1970 com o Movimento dos Direitos Civis dos Negros nos Estados Unidos lutando por políticas públicas que abolissem a discriminação e a segregação racial no país e o Movimento pela Libertação das Mulheres. Este reivindicava o direito ao voto, ao divórcio, à instrução, ao corpo e pela igualdade jurídica, política e econômica (Davis, 2016).

Os movimentos sociais no cenário norte-americano também impulsionaram grupos minoritários em outros países. Os movimentos sociais ressurgem com força no Brasil a partir da década de 1980 e protagonizam a mobilização e reivindicação por mudanças estruturais na sociedade (Gohn, 2011). Nesses movimentos há grupos diversos que lutam por acesso a bens sociais baseados no interesse coletivo. Seja um grupo de pessoas que lutam pela criação e manutenção de uma creche no bairro, grupos que lutam pela reforma agrária e uso da terra, seja um grupo de jovens que promovem atendimento pré-natal para adolescentes grávidas, ou um grupo de moradores que lutam pelo planejamento de moradia no bairro. Não é comum a criação de projetos sociais dentro dos movimentos sociais, no entanto, Gohn afirma que a ideia de emancipação, também imbricada nos projetos, é dominante no âmago dos movimentos. Manifestações dessa ideia de

emancipação têm levado à mobilização social resultando na criação de colegiados, conselhos, ONGs e até mesmo na implantação de políticas públicas. Gohn (2010) abaliza a ideia de emancipação e participação como um processo formativo de cidadãos éticos, conscientes, ativos e solícitos com o coletivo, engajados na comunidade que os rodeia. Esse processo deve considerar:

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

Se mobilizados em contextos de ensino e aprendizagem, os princípios de emancipação e participação trazidos por Gohn podem ser basilares para cultivar a autonomia dos educandos, proporcionar as trocas de saberes em sala de aula respeitando às subjetividades do aluno, sensibilizar os sujeitos sociais envolvidos e resgatar o sentimento de pertença dentro de uma comunidade.

Educação Musical, projetos sociais comunitários e o sentimento de pertença: compartilhando experiências em dois países

Esse texto brota de diálogos de vida e de docência entre dois pesquisadores/professores negros que abalizaram suas temáticas a partir dos projetos sociais. Aqui julgamos sobremodo importante protagonizar a fala na primeira pessoa, trazendo a experiências da primeira autora, enquanto mulher, musicista, negra e brasileira, imersa em experiências em dois contextos socioculturais, a saber, Brasil e Estados Unidos, em momentos distintos da sua vida.

Como sujeito social oriunda de uma comunidade na Bahia, ao longo da minha infância, fui testemunha da negligência do Estado, com a falta de segurança, saúde e educação de qualidade em nosso bairro. Neste período, tive a oportunidade de ter aulas de música num conservatório da minha cidade ligado à extensão de uma universidade estadual. Nesta instituição, fiz o curso básico de piano contando, também, com aulas de musicalização, flauta doce, canto coral e história da música. Durante oito anos, frequentei o conservatório graças aos esforços de meus pais, que pagavam uma taxa semestral, extraindo do pouco que conseguiam trabalhando dia e noite para sustentar a nossa família. Essa experiência transformou a minha vida. Através do conservatório, pude não só desenvolver o estudo musical no piano, mas também, trocar experiências com

outras crianças e adolescentes, conhecer outros contextos culturais e sociais e até seguir carreira como musicista profissional. Paralelo ao curso de piano, eu vivenciava música na igreja e em casa, apreciando música gospel brasileira e americana, ouvindo meus pais cantarem hinos, assistindo concertos na TV com minha mãe e vendo-a tocar teclado. Mas, não há dúvidas que frequentar um conservatório de música mudou o meu futuro, dando-me oportunidade de ampliar significativamente o meu universo cultural e humano.

Ao longo da minha infância e adolescência, testemunhei os problemas sociais que cercavam a minha comunidade, e questionava, se não poderíamos ter uma escola ou um projeto social no bairro oferecendo aulas de música, teatro, dança e outros cursos. Quem sabe meus amigos preencheriam o tempo ocioso que dispendiam nas ruas sendo “presas fáceis” para a violência e drogas? Esse é um cenário que está evidente não só na minha comunidade como também em diversos contextos no Brasil. É uma vulnerabilidade social, fruto também da desigualdade, do aumento da violência e da falta de políticas públicas educacionais (Kleber, 2006). Lembro claramente que éramos jovens e crianças repletos de energia, ávidos por conhecimento e enriquecidos por uma

bagagem musical proveniente das brincadeiras da infância, das tradições da família, dos corredores da escola e da igreja e das canções ouvidas nas rádios. Infelizmente nem todos tiveram a chance, como eu, de frequentar uma escola de música, tocar um instrumento musical, tornar-se musicista profissional ou até mesmo seguir carreira em outra área.

Minha primeira visita a um projeto social ocorreu em 2010 quando eu era aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. Como atividade da disciplina Iniciação Musical II, todos os licenciandos deveriam realizar observações em diversos contextos de Educação Musical. Ao chegar ao projeto social, Espaço Cultural Pierre Verger, na cidade de Salvador, observei aulas de percussão. Desde a primeira aula fui envolvida pelos sons, ritmos e interações entre o professor e aqueles 20 jovens. Naquela ocasião, lembrei da minha trajetória e da minha comunidade, o que despertou em mim um encanto por aquele espaço e pensei nas mais variadas oportunidades que um projeto social pode propiciar aos seus participantes. Assim, o tema “projetos sociais” tornou-se o centro da minha pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2012 e 2014, onde investiguei os saberes docentes e a

formação de professores de música atuantes nesses espaços (Santos, 2014).

A pesquisa foi realizada em três projetos sociais da cidade de Salvador e, durante 9 meses, estive imersa nesse universo observando, entrevistando e conversando com professores, alunos e pessoas da comunidade. O olhar de pesquisadora ora se cruzava com o olhar da educadora musical que um dia pertenceu a uma comunidade e pensava na importância daqueles espaços culturais dentro das periferias. Os dados mostraram que o trabalho com música na comunidade está fortemente conectado à formação integral do ser humano. “Não é música por música. A aula de música também é arte, educação, resgate do sentimento de pertença, socialização e espaço de trocas de experiências de vida” (Santos, 2014, p. 123). A interação comunidade-projeto também se configura como um fator primordial para a conexão música e vida cotidiana, uma vez que o projeto social acabava sendo uma extensão familiar ou uma segunda casa dos alunos. “O conhecimento da comunidade e de suas demandas influencia diretamente nos objetivos do professor no projeto, podendo ele atuar nos marcos de uma proposta de trocas culturais e ampliação do conhecimento dos alunos” (Santos, 2014, p. 123), o que por sua vez, pode contribuir

para a restauração da nossa trama social, muito fragmentada na sociedade contemporânea.

Em 2017, ingressei no Doutorado em Artes Musicais na Universidade Estadual da Dakota do Norte, na cidade de Fargo, no estado de Dakota do Norte nos Estados Unidos. Além das experiências vividas dentro da Universidade, pude testemunhar vivências em Educação Musical oferecida em projetos sociais comunitários que muito se assemelhavam com as minhas experiências vividas durante o mestrado, claro que com algumas peculiaridades. Ao chegar naquela cidade em agosto de 2017, percebi o grande número de imigrantes refugiados habitando aquela região. Depois de alguns dias de conversas com a comunidade local e pesquisas, percebi que havia naquela cidade escolas de educação básica com educação para jovens e adultos direcionadas especificamente para refugiados que foram acolhidos nos Estados Unidos e tentavam se inserir no mercado de trabalho daquele país.

Um dos programas de educação de jovens e adultos é oferecido por escolas integradas ao Sistema de Escolas Públicas de Fargo através do Centro de Aprendizagem de Adultos funcionando na *Agassiz School*. Os recém-chegados ao país e, por conseguinte, naquela cidade, eram encaminhados à escola através do

Serviço Social Luterano e conduzidos pelo Órgão do Governo dos Estados Unidos para Reassentamento de Refugiados.ⁱⁱ Os alunos contavam com aulas de inglês como segunda língua, preparação para o GED (exame de conclusão do ensino médio americano), aulas de culinária, atividades de integração, informática e atividades artísticas, como pintura e desenho. Além disso, as famílias refugiadas têm a oportunidade de matricularem seus filhos na escola no mesmo horário em que estão assistindo às suas aulas. Outras instituições como igrejas e projetos comunitários da cidade oferecem atividades de integração entre as famílias refugiadas e a população local, distribuição de alimentos e agasalhos e o engajamento desses indivíduos em práticas musicais como a atividade coral. A prática coral nas igrejas luteranas e metodistas em Fargo é amplamente cultivada e tem sido um meio encontrado para integrar imigrantes refugiados à comunidade, promover comunicação mais fluente e auxiliar no resgate da autoestima e sentimento de pertença tão fragilizados naqueles indivíduos. Tive a oportunidade de atuar como pianista colaboradora em um coral em uma das igrejas da cidade e pude perceber a quantidade de pessoas oriundas de outros países, que através da prática coral criaram novos vínculos sociais, engajaram-se em novas amizades,

e foram acolhidos e abraçados pelo fazer musical coletivo. De acordo com Wood (2010), muitos desses refugiados têm experienciado situações de perdas em seus países, tendo que deixar para trás até mesmo familiares. Além disso, “aqueles que são reassentados nos Estados Unidos enfrentam uma nova configuração de desafios dos mais variados níveis indo do físico ao social, psicológico, espiritual até necessidades emocionais”ⁱⁱⁱ (*tradução nossa*) (Wood, 2010, p. 33).

Trago alguns dados para corroborar a minha experiência. De acordo com o Conselho Americano de Imigração, em 2018, um em cada vinte habitantes da Dakota do Norte era um imigrante, enquanto um em cada 20 residentes era nascido no estado com no mínimo um imigrante na família. A pesquisa mostrou que no mesmo ano, do total de imigrantes residentes naquele estado, 16.536 eram mulheres, 16.204 eram homens e 3.084 eram crianças. A maioria desses imigrantes são oriundos de países como Filipinas, Butão, Nepal, Libéria, Somália, Sudão, Congo, Eritreia, Afeganistão, Paquistão e México. Entre o perfil de imigrantes estão refugiados que deixaram seus países devido a situações de guerra, fome, pobreza e conflitos políticos, pessoas que buscam melhores condições de trabalho e estudantes que posteriormente acabaram se

inserindo no mercado de trabalho e migrando para o país. A pesquisa ainda mostrou que os imigrantes compõem 6 por cento da força de trabalho do estado e que metade dos imigrantes residentes naquela região já são cidadãos americanos naturalizados^{iv}.

Alguns pesquisadores têm debruçado os olhares para o tema Educação Musical, refugiados e o resgate do sentimento de pertencimento a um grupo. A exemplo de Katelyn E. Wood (2010) que através de um estudo etnomusicológico investigou o papel da música na vida de refugiados reassentados na comunidade de Prospect Park em Pittsburgh, Pennsylvania. Em seu estudo, Wood teve como sujeitos de pesquisa refugiados participantes das atividades oferecidas pelo Centro Comunitário Prospect Park. Wood trata da ideia de “música como refúgio” para superar os desafios de migrar de um lugar para outro, para integrar pessoas e para o resgate da identidade cultural. Sameerah Jabrhamdan (2018) em sua pesquisa de mestrado investiga a didática pedagógica que educadores musicais têm utilizado para promover a inclusão de alunos imigrantes e refugiados dentro da aula de música em escolas no subúrbio de Nova York. Em seu estudo, Jabrhamdan alerta para os desafios enfrentados por crianças refugiadas inseridas no sistema de educação

americano, tais como, depressão, dificuldades de concentração, dificuldades de aprendizado, barreiras com a língua, perda da autoestima, sentimento de inadequação, e dificuldades de relacionar-se. Após a análise dos dados, Jabrhamdan percebeu que entre a didática pedagógica dos educadores musicais foram encontradas algumas posturas importantes. A primeira delas é a visão de música como universal, onde os educadores abraçavam tradições musicais de diversos povos, levando em consideração os conhecimentos prévios da turma. Foi observado que através da apreciação as crianças eram capazes de expressarem suas emoções, independente das origens da música. Segundo, foi observado entre os educadores musicais o amplo uso de gestos e pistas físicas no ensino através da ampla demonstração no instrumento ou no canto, bem como a importância do sorriso e do incentivo para estimular os alunos. Terceira atitude observada em sala foi o uso de um repertório culturalmente vasto para que os estudantes se sentissem representados na sala de aula e nas apresentações. A última atitude importante observada por Jabrhamdan esteve relacionada à como os educadores musicais proporcionaram um ambiente de aula seguro com o respeito mútuo a todas as culturas ali presentes. Os educadores

criaram um ambiente positivo no qual o “erro” era possível, o que deixava a turma mais confortável para se expressar musicalmente, uma vez que a língua era uma barreira significativa para o aprendizado de muitas crianças.

O paralelo traçado entre os projetos sociais no Brasil e os projetos sociais comunitários e educacionais com refugiados nos Estados Unidos nos mostra a importância do resgate do sentimento de pertença através da música. Além do sentimento de pertença, práticas musicais nesses contextos têm proporcionado um reencontro dos indivíduos envolvidos com suas identidades culturais. A partir dos dados observados em algumas pesquisas como Kleber (2006), Santos (2014) e Brasil (2014), percebe-se a relação que os projetos sociais estabelecem com a ideia de “lugar”, com a comunidade e com os alunos. Tratamos “lugar” aqui como “o território identitário” com o qual se estabelecem vínculos sociais e afetivos (Bossé, 2004). Nesse contexto, a música revela-se como um ponto de ligação, uma reativação de memórias, fortalecimento dos laços identitários com o “lugar”, com o espaço, com os amigos, com os professores do projeto que muitas vezes são também oriundos da própria comunidade (Santos, 2014). Tratando-se das práticas musicais com refugiados no contexto americano, a

relação indivíduo-música-lugar tem intersecções com nosso contexto. A educação musical desvela-se como uma ponte de resgate de memórias do país de origem, ao tempo em que, pontes para a construção de uma identidade com o novo “lugar” o que por sua vez envolve a relação afetiva com o novo contexto de vida. Sobre identidade cultural, lugar e memória Bossé (2004, p.168) afirma que:

Se a construção de uma identidade passa pela consideração de uma herança e pela preservação de um patrimônio sócio-histórico, e se a capacidade de recordar, preservar e perpetuar um passado faz parte de um sentimento identitário, este último encontra um local de expressão privilegiada nos “lugares de memória”.

Para Bossé, os “lugares de memória” são considerados o suporte da identidade cultural, evidenciando a ligação emocional com aqueles espaços e tudo que o representa, como a família, os amigos, as rodas de conversa, as músicas ouvidas e dançadas em casa e nas ruas, as diversas manifestações artísticas, a comida, as brincadeiras, as crenças e as relações de trabalho tanto nas periferias brasileiras como em um subúrbio de Nova York ou da Somália, por exemplo. Práticas musicais contextualizadas e plurais em projetos sociais comunitários podem proporcionar o resgate do sentimento de pertença fortalecendo a relação do indivíduo com o

seu contexto sociocultural e consequentemente consigo mesmo.

A Educação Musical frente algumas demandas sociais

As comunidades brasileiras e os projetos sociais têm sido um campo sobremodo robusto para a pesquisa em música nas últimas décadas. Contudo, diante desse aumento no número de trabalhos acadêmicos é necessário alargar a compreensão acerca do papel da música no contexto sociocultural das periferias. Com o avanço das favelas e das comunidades nos grandes centros urbanos do Brasil, oportuniza-se a expansão de estudos que alcancem as tensões sociais e os outros desdobramentos políticos/pedagógicos que estes contextos em baila demandam. O geógrafo Milton Santos nos esclarece que o crescimento dos grandes centros urbanos arrasta consigo uma série de implicações:

Problemas como os do emprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e saúde são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais visível se tornam essas mazelas. Mas essas chagas estão em toda parte. (Santos, 2008, p. 105).

Por isso, por vezes os objetos de diversas pesquisas em música acabam por alcançar problemas ‘genéricos’, não abarcando diferentes sobreposições das práticas musicais ali presentes. Diante

destes problemas contemporâneos, as comunidades atuam como força motriz não só da transformação social, no que tange ao acesso a determinados bens educacionais, como também das indagações para além dos ares inerentes à vulnerabilidade social como destaca Brasil (2019, p. 38):

Com o avanço de comunidades periféricas, avançam também o crescimento dos projetos sociais e, por conseguinte, a demanda por educadores musicais. Diante desse pleito de educadores para atuarem nesses projetos, muitas vezes incrustados em locais demasiadamente expostos à violência, chegamos às seguintes indagações: qual a formação necessária ao educador musical que atua nesses projetos sociais? Esperariam as pessoas atendidas por ele apenas o ensino de música? Um curso de graduação abarcaria uma formação eficiente para lidar em sala de aula com tais questões?

As universidades brasileiras têm aprendido com as favelas e as comunidades têm espargido ao país jovens educadores musicais, pesquisadores negros, engajados, os quais descrevem e materializam em seus trabalhos uma ciência que se antepara em um Brasil que é por vezes “invisível”. A produção destes jovens educadores musicais que está para além dos problemas cotidianos perpassa diferentes dimensões tais como a invisibilidade, o desenraizamento e a provisoriedade presente não só nos lares

que ali persistem, mas nas políticas públicas geridas nas diferentes regiões do país, denunciando um modelo que torna a pobreza um modelo espacial:

A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é suporte, como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial. (Santos, 2008, p. 10).

Estas produções dilatam não só a nossa compreensão sobre a complexidade interposta a essas periferias, como também denunciam que as resoluções dos problemas descritos anteriormente estão mais à frente das ações policiais nas comunidades e das ações judiciais que visam endurecer o tratamento para crimes violentos e o narcotráfico. As minorias não hegemônicas, que nestas comunidades habitam, protagonizam uma outra construção do conhecimento, outras formas de fazer e ensinar música. Tais maneiras de ensinar música estão repletas de saberes ancestrais que valorizam e primam por aspectos tais como identidade, pertencimento e outras musicalidades. Por vezes, esses aspectos são intangíveis e inalcançáveis para quem é indiferente à tessitura social que tinge esse ‘modelo espacial’ como nos trouxe Santos (2008).

Aqui nos sularão^v os projetos sociais que têm a sua gênese e manutenção por meio do protagonismo dos sujeitos sociais que vivem nestas periferias urbanas, como verificamos:

É necessário destacar que esses projetos sociais aqui descritos são geridos e retroalimentados pelos próprios protagonistas, moradores das comunidades, que desencadearam não só a criação, mas a gestão e manu-tenção dos espaços. Diferem assim de outros projetos sociais de cunho governamental, criados de “fora para dentro”, os quais por muitas vezes possuem cunho eleitoreiro e são mantidos por organizações estrangeiras. (Brasil, 2019, p. 129).

Esta composição de outras maneiras de oportunizar bens educacionais é por vezes paradoxal. O Brasil que bateu recorde^{vi} na produção de grãos com 253,7 milhões de toneladas em meio à pandemia no ano de 2020 é o mesmo que não consegue saciar a fome de muitas de suas crianças. Milhares de alunos da rede pública em todo o território nacional, principalmente nas periferias urbanas, conseguem se alimentar apenas na escola, passando fome durante o período de férias. Um relatório^{vii} da Fundação Abrinq, que retrata o cenário da Infância e Adolescência no Brasil no ano de 2019, apontou que 47,8% das crianças brasileiras vivem na pobreza. Esta realidade que apresenta diferentes entretons, onde se

entrelaçam a violência policial e a fome, revela ainda outros elementos presentes nesse cotidiano:

A submissão a um transporte público precário e a ausência de serviços básicos demonstram um quadro da violência rotineira. Porém, a primeira violência a qual os jovens que habitam nessas áreas são expostos, é o local em que eles vivem, não pela falta de segurança ou de recursos mínimos, mas por viverem em um lugar onde nem mesmo veículos automóveis podem transitar, onde ambulâncias não podem entrar porque o estreitamento de suas ruas muitas vezes não permite. (Brasil, 2019, p. 19).

Assim, algumas dessas comunidades acabam por ter a visita do Estado brasileiro apenas por meio da força policial. Onde não há escolas, serviços básicos de saúde e lazer, os moradores se organizam para proporcionar um pouco de humanidade contra o abandono e o descaso. Muitas destas periferias em distintas regiões do país se organizam e, por iniciativa própria, gestam espaços escolares, aperfeiçoam professores, buscam meios de angariar merenda para as suas crianças, conduzidas pela crença de que a educação será pedra angular da transformação social.

Muitas comunidades brasileiras são conhecidas pela maneira que “se fala”, pelos seus “sotaques”, mas que não é só na alocação, é no trato com o outro, na proteção entre os seus residentes, fazendo

daquele lugar um mundo mais humanizado como é descrito abaixo:

As singularidades encontradas nesse contexto referentes à privação e dificuldades permitem visualizar um pouco dos valores comumente encontrados ali. Para viverem em lugares onde serviços básicos são tão ausentes, alguns vínculos como amizade, confiança e esperança são fortalecidos todos os dias. Alguns pais necessitam deixar seus filhos com o vizinho, pelo acesso ruim e distante a mercados e farmácias. Muitas vezes é o vizinho que socorre quando há casos de emergência. Como mensurar o nível de respeito e dependência que essas pessoas têm entre si? (Brasil, 2019, p. 19).

Desta forma, muitos desses moradores acabam por reproduzir um modelo altero, não só no que tange aos cuidados emergenciais, como também replicam outros projetos sociais em suas comunidades, estimulam e alavancam as gerações vindouras por meio de um arquétipo pedagógico “*outsider*”:

O contexto social encontrado nas periferias legitima um ambiente de educação singular, alimentado por relatos e vivências únicas, produzindo um ambiente educacional que gera novas metodologias educacionais e divulga exemplos de superação e crescimento. Esses exemplos constroem um fio condutor de saberes, que estimulam uns aos outros e agregam mudanças para aqueles que se dispõem a uma vida de crescimento e libertação coletiva. (Brasil, 2019, p. 19).

Esse ‘lugar do saber’ que também é lugar de proteção e encontro é mais do que tudo um sítio de pertencimento para estes sujeitos sociais:

Ainda assim, os atores locais buscam formas de conexão de modo a continuarem a jogar o jogo da vida emergencial. Essas variadas formas cambiantes de colaboração “atuam tanto de forma reativa como proativa em relação a decisões de instâncias de governo, continuamente posicionando e reposicionando as localidades no sistema urbano como sítios de pertencimento comunitário”. (Bartholo *et al.*, 2014, p. 34).

Aqui são nossos protagonistas os educadores musicais, esses que são os senhores de seus destinos e se disponibilizam de forma desnuda para cuidar de maneira irmanada do futuro dos demais que ali coexistem. Por isso, é preciso propormos um outro olhar para estes mundos existenciais, um olhar para além do noticiário, para além do saber raso do aspecto geográfico como nos chama atenção Meirelles e Athayde (2014, p. 135):

Em trânsito pela imensa rede de favelas nacionais, um observador atento encontrará mais operários, comerciantes, guardas noturnos, *office boys*, diaristas, motoristas, cabeleireiras, auxiliares de escritório e costureiras do que bandidos profissionais. São estes últimos, no entanto, que servem como referências icônicas das comunidades. A reprodução obsessiva desse estereótipo se deve, sobretudo, ao

roteiro do noticiário policial espetacularizado. Na falta de conhecimento profundo sobre o assunto, apela-se ao modelo raso de representação, já impresso na memória coletiva.

Por isso, é premente alargar as temáticas da pesquisa em música, buscando perceber algumas práticas musicais por vezes invisibilizadas e marginalizadas. Um olhar mais amplo pode levar a obter diferentes entrecruzamentos do saber musical interposto nestas localidades, como esclarece Meirelles e Athayde (2014, p. 22):

E sempre foi sobretudo o espaço onde se produziu o que de mais original se criou culturalmente nesta cidade: o samba, a escola de samba, o bloco de carnaval, a capoeira, o pagode de fundo de quintal, o pagode de clube. Mas onde se faz outro tipo de música (como o funk), onde se escrevem livros, onde se compõem versos belíssimos ainda não musicados, onde se montam peças de teatro, onde se praticam todas as modalidades esportivas, descobrindo-se novos significados para a capoeira, misto de dança, esporte e luta ritualizada.

Estes lugares que gestam outras maneiras de aprender e ensinar música acabam por permitir a manutenção de uma outridade pedagógica, como descreve Brasil (2019, p. 41):

Diante dessa preferência dos jovens pela prática musical, cresce ainda mais a nossa responsabilidade não só

como professores de música, mas, sobretudo, como educadores de pessoas humanas que, como mostrado anteriormente, precisam de acolhimento, dedicação e respeito pelas suas histórias trazidas, gerando também a demanda de nosso estímulo pelo exemplo. Muitos de nós nos tornamos educadores conquistados por alguém que nos convenceu com o seu exemplo, nos impactou com doação própria.

Essa “conquista” reverbera em muitas comunidades em virtude de muitos jovens que tiveram seu processo educacional compelido pelos seus mestres e retornaram para reproduzir o modelo pedagógico que lhes doou não só à música, doou esperança e uma perspectiva para uma sociedade mais justa. Esse processo dialógico dos jovens com suas comunidades, com o cuidado que eles dispensam aos seus lugares de re(existência), traz à lume histórias que nos aproximam do paradigma da dádiva, conceito este extraído do estudo de Mauss (1974). Este lugar fundamentado pelo outro, como temos notado até aqui, denota uma visão de mundo que está para além da reverberação de notas musicais, diz mais acerca de uma outra postura:

Essa doação de tempo, e até abrindo mão de alguma ajuda de custo, decorre de uma visão de mundo que se preocupa com o próximo, de uma postura altruísta, para além da música. Talvez isso se deva ao encontro de si mesmo, pela oportunidade que teve de vislumbrar um caminho no qual muitos ficaram

simplesmente para trás. (Brasil, 2019, p. 127).

Essa postura de retornar às suas comunidades e retribuir aquilo que transformou as suas vidas, nos descreve um outro modelo educacional, uma circularidade que transpassa o ensino, alcançando afeição. O filósofo francês Paul Ricoeur nos esclarece que no percurso do reconhecimento de si é necessário conhecer o outro, e vice-versa (Ricoeur, 2007). Mas, o caminho para o reconhecimento de si demanda amalgamar o respeito, a alteridade e, por fim, a igualdade. São esses valores que celebram os vínculos em muitas destas comunidades em distintas regiões do Brasil, em que a doação gera uma obrigação. Mas compreender esta “obrigação” exige um reconhecimento legítimo, o qual não permite nada em troca, é dialético, recíproco, convalido e imaculado. Por isso, Ricoeur (2006, p. 74) nos alerta que o reconhecimento de si ou do outro apresenta três baluartes indissociáveis: “o reconhecimento mútuo, o reconhecimento como identidade e o reconhecimento de si mesmo”.

Estas construções sociais que matizam fraternidades e a vida cotidiana nos enlaça novamente a Ricoeur em sua obra *Essai sur le don*. O teórico, por meio da sua simbiose com o filósofo Marcel

Mauss, nos situa neste ensaio sobre as relações que nos regem, dizendo: “Nós nos damos ao dar, e se nos damos é porque nos devemos, nós e nosso bem, aos outros” (Ricoeur, 2006, p. 255). Essa crença descrita pelo autor é ilustrada pelo criador da Central Única das Favelas (Cufa)^{viii} em um relato acerca de si e dos que formaram a base da organização:

A maioria dos participantes nesse primeiro momento pertencia ao hip hop, era em geral formada pela nata dos rejeitados, o que era grave se levarmos em consideração que na época o próprio hip hop já era a imagem da rejeição e os que formavam a base da CUFA eram os excluídos do berço da exclusão, mas era esse o desafio que começava a ser desenhado, recuperar os irrecuperáveis. (Athayde, 2011, p. 34).

Por isso, é necessário que se pense uma educação musical engajada na conscientização dos sujeitos, na mobilização da sociedade civil para compelir o Estado a fomentar políticas públicas. Esse engajamento pode levar também a conceber modelos pedagógicos que perpetrem a cultura e a educação como uma porta para a mudança da realidade, de forma que a mídia e os meios de comunicação tenham oportunidade de noticiar não mais sobre um menino negro atingido por uma bala perdida, mas que possam anunciar a sensibilização do Estado brasileiro, da sociedade, de nós

educadores musicais por uma educação que acredita que é possível recuperar o “irrecuperável”.

Referências

Athayde, C. (2011). *Dez anos fazendo do nosso jeito*. Rio de Janeiro. Ed. Daijo.

Bartholo, R. et al. (2014). Tecido urbano, dinâmicas e periferias. In Barbosa, J. L., & Silva, M. B. (Orgs.). *Oeste Carioca* (pp. 30-44). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas.

Bossé, M. L. (2004). As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas. In Corrêa, R. L., & Rosendahl (Orgs.). *Paisagens, textos e identidade* (pp. 221-232). Rio de Janeiro: Editora UERJ.

Brasil, A. (2014). *Batucando aqui vou trabalhando ali. Os usos da aprendizagem musical em um projeto social em Salvador – Bahia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Brasil, A. (2019). *Música e periferia: o sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia*. Curitiba: APPRIS.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.

Davis, A. (2016). *Mulheres, Classe e Raça*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo, Boitempo.

Gohn, M. G. M. (2000). 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Revista Mediações*, 5(1), 11-40. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2000v5n1p11>

Gohn, M. G. M. (2003). *História dos Movimentos e Lutas Sociais. A construção*

da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola.

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

Gohn, M. G. M. (2011). *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.

Jabrhamdan, S. (2018). *Teaching Music to Immigrant and Refugee Students in American Music Classrooms* (Master's Thesis). State University of New York, Nova York.

Kleber, M. O. (2006). *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Mauss, M. (1974). Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In Mauss, M. (Org.). *Sociologia e antropologia* (pp. 183-314). São Paulo: Edusp.

Meirelles, R., & Athayde, C. (2014). *Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre favela brasileira*. São Paulo: Edita Gente.

Ricoeur, P. (2006). *O percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.

Ricoeur, P. (2007) *Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp.

Santos, M. (2008). *A urbanização brasileira*. São Paulo: EDUSP.

Santos, E. S. G. (2014). *Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Vieira, E. A. (1998). O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, 19(56), 9-22.

Wood, K. E. (2010). *Music as Refuge: Cultural Integration and Healing in the Lives of Refugees Living in Prospect Park* (Master's Thesis). Florida State University, Tallahassee.

i Site: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 29/05/2021.

ii Site: <https://www.fargo.k12.nd.us/site/Default.aspx?PageID=1248>. Acesso em 29/05/2021

iii Original: Those who are resettled to the United States face an entirely new set of challenges that range on varying levels from physical to social, to psychological, to spiritual, and to emotional needs.

iv Site: <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/immigrants-in-north-dakota>. Acesso em: 27/05/2021.

v A palavra Sulear nasce como contraponto ao nexo eurocêntrico que historicamente apresenta o norte como referência universal. O termo foi criado em 1991 pelo físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos, sendo publicado no texto “A Arte de sulear-se”. Em 1992, Paulo Freire utiliza a expressão “suleá-los” em oposição ao verbo nortear no livro *Pedagogia da Esperança*.

vi Recuperado de: <http://www.agricultura.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2020/agosto-1/producao-de-graos-bate-recorde-de-253-7-milhoes-de-toneladas-em-meio-a-pandemia>. Acesso em: 15 fev. 2021.

vii Recuperado de: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-criancas-que-so-tem-alimentacao-na-escola-passam-fome-nas-ferias/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

viii A CUFA é uma organização brasileira que tem mais de 20 anos. Nasceu da união de jovens negros que buscavam um espaço para cuidar de si e dos outros, expressando suas dores, a vontade de permanecer vivos e seus sonhos. Internacionalmente conhecida tem entre os seus criadores nomes como o produtor e ativista social Celso Athayde e o rapper MV Bill.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 19/06/2021

Aprovado em: 25/08/2021

Publicado em: 30/09/2021

Received on June 19th, 2021

Accepted on August 25th, 2021

Published on September, 30th, 2021

Contribuições no Artigo: A autora Elisama da Silva Gonçalves Santos propôs o objeto do artigo. Atuou na escrita, análise dos dados e na revisão do conteúdo. O autor Anderson Brasil colaborou na escrita, revisão do conteúdo, e todos os autores aprovaram a versão final publicada.

Author Contributions: The author Elisama da Silva Gonçalves Santos proposed the object of the article. She acted in the writing, data analysis and content review. The author Anderson Brasil collaborated in the writing, content review, and all authors approved the final published version.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, E. S. G., & Brasil, A. (2021). Educação musical e projetos sociais: discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12479. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12479>

ABNT

SANTOS, E. S. G.; BRASIL, A. Educação musical e projetos sociais: discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12479, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12479>