



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO

DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA

**VOZES NO CCA: um estudo de caso da presença das práticas musicais com
adolescentes no contexto de Política de Assistência Social na cidade de São Paulo**

São Paulo
2018

DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA

VOZES NO CCA: um estudo de caso da presença das práticas musicais com adolescentes no contexto de Política de Assistência Social na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Musicologia / Etnomusicologia / Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Arroyo

São Paulo

2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

Y19v

Yamaoka, Denise Maria de Carvalho, 1982-.

Vozes no CCA: um estudo de caso da presença das práticas musicais
no contexto de Política de Assistência Social na cidade de São Paulo /
Denise Maria de Carvalho Yamaoka. - São Paulo, 2018.

148 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Arroyo.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música e adolescentes.
3 Prestação de serviços à comunidade. 4. Música e sociedade.
I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título.

CDD 780.7

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: YAMAOKA, Denise Maria de Carvalho

Título: VOZES NO CCA: um estudo de caso da presença das práticas musicais com adolescentes no contexto de Política de Assistência Social na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Musicologia / Etnomusicologia / Educação Musical

Aprovada em: 27 de Julho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Arroyo (Orientadora) - Instituto de Artes UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Aldaiza de Oliveira Sposati – PUCSP

Prof^ª. Dr^ª. Ilza Zenker Leme Joly - UFSCAR

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Margarete Arroyo, pela dedicação, pela paciência e por todo o conhecimento transmitido em nossos encontros. Foram dois anos em que aprendi a admirar e a respeitar o seu trabalho. Meu crescimento como investigadora se deve às suas críticas positivas, às reflexões compartilhadas e, principalmente, ao respeito pelos meus momentos de altos e baixos. Muito obrigada por ter feito desse meu processo um percurso de satisfação e entusiasmo pela pesquisa.

A todos os meus queridos adolescentes que, juntos, musicamos, dividimos sentimentos e unimos nossas vozes. Cada dia compartilhado me inspira e me dá forças para seguir. Esse trabalho é para vocês. “Nossas vidas, nossos sonhos têm o mesmo valor! (CBJr.)”

Agradeço ao CRAS SÉ e aos supervisores pelas orientações, pela receptividade, pela colaboração para o levantamento das informações necessárias para a pesquisa e por mediar prontamente meu encontro com os educadores musicais atuantes na região. O trabalho de vocês, realizado com grande competência, foi imprescindível para o bom andamento desta pesquisa.

A cada gerente, educador musical e adolescente participantes da pesquisa, manifesto meu profundo respeito pela coragem de se exporem e dividirem comigo desafios, conquistas, opiniões, dificuldades e momentos musicais singulares.

Agradeço as Profas. Dra. Aldaiza de Oliveira Sposati e Dra. Ilza Zenker Leme Joly pela generosidade, pela elucidação de conceitos socioassistenciais e musicais deste trabalho; obrigada por tornar a banca avaliativa em momentos prazerosos e inestimáveis de aprendizado.

Aos amigos, Marisa Alves – sempre com grande sorriso no rosto, palavras de apoio e um abraço pronto para acolher; seus conselhos são valiosos –, Rodolfo Jonasson – suas dúvidas sobre os processos da pós-graduação me ajudaram a correr atrás de esclarecimentos, abrindo meus olhos em diversos momentos de minha pesquisa –, Felipe Rodrigues – agradeço imensamente pela sua amizade, seu apoio e pelas traduções realizadas.

Finalmente, à minha família, que, em tempos tão difíceis, continua sendo meu melhor exemplo de união, não me deixando desacreditar que nossos vínculos, fortificados por muito amor, é a força motriz para minha realização. A pesquisa me fez mergulhar fundo nos estudos e, muitas vezes, me fez me sentir solitária... Como é bom ter a confiança e o privilégio de ter

vocês comigo! Mãe Luzia, Pai Daniel, Tia Lúcia, meu irmão Daniel e minha amada sobrinha Maria Luiza. Vocês são o centro, meu equilíbrio e minha fortaleza.

Um agradecimento especial a você, Vinícius Camilo, meu amado e querido marido; obrigada pela companhia, pelas palavras de carinho, pelas preocupações e pelo suporte, pelo ombro amigo, pelos conselhos e pela compreensão. Desde que aceitamos partilhar nossos caminhos, cada passo dado é conquista mútua e cada conquista nossa é um novo pilar que alicerça nossas vidas. Conquistamos mais um.

A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e sua função no contexto que ocupa.

Luís Queiroz

A música é o vínculo que une a vida do espírito à vida dos sentidos. A melodia é a vida sensível da poesia.

Ludwig van Beethoven

RESUMO

YAMAOKA, Denise Maria de Carvalho. **Vozes no CCA**: um estudo de caso da presença das práticas musicais com adolescentes no contexto de Políticas de Assistência Social na cidade de São Paulo. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes de São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

Com base na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), na Normatização dos Serviços do Sistema Único da Assistência Social (NOB/SUAS) e na perspectiva de justiça social na educação musical, desenvolvi um estudo de casos múltiplos, visando compreender por que as práticas musicais com adolescentes estão presentes em Centros para Crianças e Adolescentes (CCA) da capital paulista nos aspectos micro e macro da política socioassistencial vigente. Nesse intento, concentrei-me nos conceitos-chave de “proteção social”, “vínculos sociais”, “reconhecimento”. Além de abordar a justiça social no âmbito da educação musical, os fundamentos teóricos da pesquisa se alicerçam também nos conceitos de Convivência Social como método do trabalho social na Proteção Social Básica, especificamente nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. As questões centrais da investigação são: a) Por que as práticas musicais com adolescentes estão presentes nos CCAs da capital paulista, centros entendidos como instância de política de Assistência Social brasileira?; b) Quais os significados das práticas musicais com e para essas/esses adolescentes quando inseridas nesses contextos de Assistência Social?; c) Considerando a perspectiva de justiça social, as práticas musicais promovem o usufruto de direitos e garantem a equidade de acesso a bens socioculturais e bem-estar social em favor do desenvolvimento de potencialidades dos adolescentes atendidos nos CCAs? Este estudo espera colaborar para aprofundar a compreensão do papel das práticas musicais voltadas para adolescentes que frequentam espaços de atendimento socioassistencial. Um de seus principais resultados é que as práticas musicais, como atenções socioeducativas, assumem papel de geradora de relações sociais e de fortalecimento individual dos adolescentes atendidos nos CCAs. Esta pesquisa implica em possibilidade de desenhar novas metas e objetivos para as práticas musicais nos serviços socioassistenciais, valorizando a conscientização dos educadores musicais que atuam nos CCAs e reconhecendo a política de proteção social como direcionamento das práticas musicais qual componente do desenvolvimento social que preserva a dignidade, a justiça e os direitos das/dos adolescentes na condição de cidadãos.

Palavras-chave: Práticas musicais com adolescentes. Centros para Criança e Adolescentes (CCA). Política de Assistência Social. Ações socioeducativas. Educação Musical.

ABSTRACT

YAMAOKA, Denise Maria de Carvalho. **Voices in the CCA:** a case study of the presence of musical practices with adolescents in the context of Social Assistance Policies in São Paulo city. 2018. 148 f. Master Thesis – Institute of Arts, São Paulo State University, São Paulo, 2018.

Supported by the Brazilian National Social Assistance Policy (PNAS), the Norms of the Unified Social Assistance System (NOB/SUAS) and the perspective of the social justice in Music Education, I developed a multiple case studies research aiming to understand why the musical practices with teenagers are present in the Centers for the Children and Adolescents (CCA) of the São Paulo city in the micro and macro aspects of the current socio welfare policy. In that attempt, I concentrated on the key concepts of "social protection", "social ties", "recognition". In addition to addressing social justice in the field of music education, the theoretical foundations of research are also based on the concepts of Social Coexistence as a method of social work in Basic Social Protection, specifically in the Services of Coexistence and Strengthening of Links. The main questions of the study are: a) Why are the musical practices with adolescents present in the CCAs of the São Paulo city, centers understood as a policy instance of Brazilian Social Assistance?; b) What are the meanings of the musical practices with and for these adolescents when inserted in these contexts of Social Assistance?; c) Considering the perspective of social justice, do the musical practices promote the enjoyment of rights and ensure fair access to socio-cultural assets and social welfare in favor of developing the potential of the adolescents assisted in the CCAs? This study hopes to collaborate to deepen the understanding of the role of musical practices aimed at adolescents who attend social assistance spaces. One of its main results is that musical practices, such as socio educative care, assume the role of generating social relations and individual strengthening of the adolescents assisted in the CCAs. This research implies the possibility of designing new goals and objectives for the musical practices in the social assistance services, valuing the awareness of the musical educators who work in the CCAs and recognizing the social protection policy as a direction of the musical practices as a component of social development that preserves the dignity, justice and the rights of adolescents as citizens.

Key-words: Adolescents and musical practices. Center for the Children and Adolescents (CCA). Social Assistance Policies. Socio-educational actions. Music Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da região Sé, seus oito distritos e localização dos CCA.....	64
Figura 2 – Sala de práticas musicais (CCA 3).....	78
Figura 3 – Sala da oficina de violão (CCA 4).....	82
Figura 4 – Sala de práticas musicais (CCA 7).....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura hierárquica das instâncias da Política Nacional de Assistência Social.....	17
Quadro 2 – Especificações do trabalho social e do trabalho socioeducativo nos CCS.....	27
Quadro 3 – Composição de funcionários do CCA.....	28
Quadro 4 – Descrição das funções ocupadas por educadores musicais nos CCA.....	32
Quadro 5 – Sentimentos de reconhecimento e formas de desrespeito.....	53
Quadro 6 – Tipos de vínculos e formas de proteção.....	54
Quadro 7 – Relação entre a teoria dos vínculos e da teoria do reconhecimento.....	56
Quadro 8 – Reunião nas dependências do CRAS SÉ.....	60
Quadro 9 – Organização e divisão para supervisão dos serviços.....	62
Quadro 10 – Práticas musicais dos CCA pertencentes ao CRAS SÉ.....	63
Quadro 11 – Composição dos CCA selecionados.....	65
Quadro 12 – Observações in loco.....	67
Quadro 13 – Relações das entrevistas realizadas com gerentes, educadores musicais e oficineiros.....	70
Quadro 14 – Relação das/dos adolescentes entrevistadas/dos.....	72
Quadro 15 – Adolescentes entrevistadas/os e tempo de permanência no CCA.....	77

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CCA – Centro para Crianças e Adolescentes

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

GSM – Guri Santa Marcelina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

NTSS – Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais

PNAS – Polícia Nacional de Assistência Social

SAS – Secretaria de Assistência Social

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – CCA E ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA	24
1.1 OS CENTROS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CCA	24
1.2 AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: COMPREENDENDO O TRABALHO SOCIAL E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO	27
1.2.1 Atores em atendimento socioeducativo	29
1.2.2 Os Gerentes	30
1.2.3 Educadores, oficineiros e oficinas	31
1.2.4 Educadores musicais, oficineiros da área musical e suas inserções nos CCAs	32
1.3 OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E OS CONVÊNIOS: “A PARCERIA”	34
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ATENÇÃO SOCIOEDUCATIVA, JUSTIÇA SOCIAL E CONVIVÊNCIA SOCIAL COMO PROTEÇÃO SOCIAL	37
2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL COMO AÇÃO SOCIAL	37
2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ATENDIMENTO SOCIAL: CONDUZINDO AS PRÁTICAS MÚSICAS PARA O CAMPO DO DIREITO DE SER E APRENDER	38
2.3 JUSTIÇA SOCIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA VISÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL NORTE-AMERICANA	40
2.4 JUSTIÇA SOCIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A CONCEPÇÃO DE UM PENSAMENTO CRÍTICO E TRANSFORMADOR NA DIMENSÃO SOCIOPEDAGÓGICA	46
2.5 CONVIVÊNCIA SOCIAL COMO MÉTODO NO TRABALHO SOCIAL	50
2.6 RECONHECIMENTO E VÍNCULOS SOCIAIS: A IDENTIFICAÇÃO DO AUTORRESPEITO, DA AUTOCONFIANÇA E DA AUTOESTIMA	53
CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ..	58
3.1 A PREPARAÇÃO E A INSERÇÃO EM CAMPO	59
3.2 SELEÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA	64
3.3 A OBSERVAÇÃO DIRETA	66
3.3.1 Os registros das observações	68
3.3.2 O caderno de notas e diário de campo	69
3.3.3 Das fotos e vídeos das observações e dos áudios das entrevistas	69
3.4 ENTREVISTAS POR PAUTA	70
3.5 AMPLIANDO A VOZ DAS/DOS ADOLESCENTES	72
3.6 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL	73
3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	74
CAPÍTULO 4 – VALE A PENA TODO O TRABALHO (Bruno, 16 anos)	77
4.1 AS/OS ADOLESCENTES NOS CCAs: DIA-A-DIA E PERCEPÇÕES	77

4.4.1 O CCA 3	78
4.1.2 O CCA 4	82
4.1.3 O CCA 7	86
4.1.4 Adolescentes: vulnerabilidades e desproteções	89
4.1.5 Característica da inserção das práticas musicais para adolescentes nos CCAs	95
4.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS MUSICAIS NOS CCAs	96
4.2.1 Práticas Musicais como campo de interesse, formação e convívio	96
4.2.2 Demandas e atenções engendradas na prática musical nos CCAs.....	98
4.2.3. Práticas Musicais como convivência social: oportunidades de convívio e fortalecimento de vínculos 99	
4.2.4 Música para além do CCA – práticas musicais como mediadoras e fortalecedoras de vínculos em outros espaços de convivência.....	102
4.3 PRÁTICAS MUSICAIS: RECONHECIMENTO, AUTORRESPEITO E AUTOCONFIANÇA.....	104
4.3.1 A valorização das/dos adolescentes no núcleo familiar: o reconhecimento	104
4.3.2 Rede musical nos CCAs	108
4.3.3 <i>Nossa, você é o cara, você manda muito bem, você é muito bom!</i> (Anderson, 12 anos): construindo a autoconfiança.	110
4.4 PRÁTICA MUSICAL NOS CCAs E JUSTIÇA SOCIAL	112
CONCLUSÃO	118
POR QUE AS PRÁTICAS MUSICAIS ESTÃO INSERIDAS NOS CCAs?	119
REFLEXÃO FINAL	126
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	133
ANEXO 1 - Formulário online de solicitação de pesquisa via “Googledocs”	133
ANEXO 2 – Termo de Cooperação Técnica.....	134
ANEXO 3 – Parecer favorável - comitê de ética em pesquisa obtido por meio da Plataforma Brasil.	136
ANEXO 4 - Prestação de serviço voluntário e gratuito como pesquisadora	138
ANEXO 5 – O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
ANEXO 6 - Roteiro da entrevista com pauta com supervisores.....	142
ANEXO 7 – Roteiro da entrevista com pauta realizada com os educadores musicais	143
ANEXO 8 - Tabela de categorias da análise de dados.....	145

INTRODUÇÃO

A cada dia, a Educação Musical vive um embate político para se garantir e se firmar como um direito educacional. Sua mais recente investida, após a lei nº 9694/1996¹ que define arte como componente curricular obrigatório na educação básica, é a lei 13.278/2016², que estabelece que artes visuais, dança, música e teatro são “linguagens que constituirão” aquele componente curricular. É evidente que a estabilização do direito da aprendizagem de música está longe de uma adequação e uma implementação ideais dentro dos currículos escolares, principalmente se tratando da rede pública educacional brasileira. Entretanto, a educação musical vem conquistando seu espaço e se alicerçando no âmbito não formal, quer por ações da sociedade civil, quer por meio dos atendimentos e atenções promovidos por políticas públicas, nos âmbitos cultural e social³.

A partir dos anos 1990, emergiram inúmeros projetos e programas sociais que dispõem sobre as práticas musicais como meios de educação, socialização, emancipação e prevenção de situações de risco à crianças e adolescentes sob desproteção social. Ao tratar desse último âmbito, é necessário considerar que, em uma perspectiva de atendimento social, as práticas musicais vêm se expandido e se consolidando na esfera pública conforme as demandas sociais de diversas ordens, sejam ligadas a ações socioculturais ou a atenções socioeducativas e socioassistenciais. Os projetos sociais são promovidos por movimentos sociais, ações de responsabilidade social apoiadas por empresas, associações, fundações ou instituições religiosas sem fins lucrativos, logrando, ou não, parceria com o Estado, neste caso, decorrente de políticas públicas. Já o atendimento socioassistencial se define como atenções planejadas e realizadas através da política socioassistencial vigente. Envolvem processos e métodos socioeducacionais que beneficiam a população demandatária das políticas de assistência social. Minha trajetória profissional inclui atuação nesses dois contextos.

¹ Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional

² Lei nº 13.278/2016 – Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

³ Alguns exemplos das ações da sociedade civil são projetos sociais e culturais criados por Organizações Não Governamentais, tais como o Projeto Heliópolis (<http://institutobaccarelli.org.br/>). Exemplos de políticas públicas são: criação e manutenção de projetos de música governamentais por organizações sociais de cultura, como é o caso do Projeto Guri do Estado de São Paulo (<http://www.projetoGuri.org.br/>); e no mesmo estado, as Fábricas de Cultura (<http://www.fabricasdecultura.org.br/>).

Logo após concluir minha graduação em Música, e enquanto continuava minha formação em canto pela Escola Municipal de Música de São Paulo, tive, em 2010, um primeiro contato com o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) por meio do projeto de concertos didáticos do grupo *Hispérides das Américas*, coordenado pela professora e pianista Rosana Civile. Nessa época, eram realizados concertos mensais com temática folclórica, músicas regionais e música de câmara brasileira, apresentadas nas instalações do CCA Nossa Senhora do Carmo, situado no bairro da Bela Vista, no centro de São Paulo, como parte das atenções socioeducativas que envolvem famílias, estudantes e pessoas da comunidade. Pouco tempo depois, fui convidada a desenvolver uma oficina de música para as crianças nesse mesmo CCA, quando optei por montar um coral infantil, que contemplava também algumas atividades de musicalização. Em 2011, com a saída de uma socioeducadora desse Centro, recebi o convite para ser contratada como socioeducadora nesse mesmo CCA e, a partir de então, estreitei os laços com as crianças e os adolescentes do espaço e comecei a conhecer suas realidades e necessidades. Nesse CCA, observei e convivi diretamente com as crianças e adolescentes que moram em ocupações, cortiços e pensões nos arredores do espaço, muitos em situação de abandono, sendo expostos a diversas formas de violência, de maneira direta ou indireta. Pude também observar como as atenções socioassistenciais são extremamente necessárias para a diminuição da marginalização e da exclusão dessas crianças e adolescentes, uma vez que proporcionam experiências e vivências por meio de interações sociais e ações protetivas.

O grande desafio, à época, para mim, foi, além de preparar as atividades de canto coral e de musicalização duas vezes por semana, modificar as maneiras de ensino da música, focando nos elementos essencialmente técnico-musicais, e trabalhar conjuntamente com os direcionamentos do atendimento socioassistencial. Bimestralmente, eram discutidas as atividades em “paradas pedagógicas”, em que se reuniam os socioeducadores, a gerente e algum representante da instituição conveniada – nesse caso, a Província Carmelitana de Santo Elias (instituição católica) –, com o intuito de alinhar as atividades desenvolvidas para cumprir um cronograma que entendesse as atividades do espaço como atividades socioeducativas. A partir de então, meu entendimento sobre as crianças e adolescentes do espaço foi se ampliando e fui compreendendo a importância do CCA: é ali que as crianças e adolescentes recebem cuidados, em alguns casos mínimos, como a oportunidade de escovar os dentes e utilizar sabão para lavar o rosto, além de também receberem informações e ampliarem vivências artísticas e culturais, experiências que, talvez, pela condição social desses jovens, seja de difícil acesso e, em alguns casos, nem mesmo exista.

Trabalhei por um ano nesse processo repensando as abordagens da educação musical devido às dificuldades em relação à concentração, ao envolvimento e às dificuldades de diálogo sobre o fazer musical. Entretanto, devido aos interesses em cantar as músicas que ouvem em seus dispositivos móveis ou aprendidas com os amigos, as/os jovens demonstravam desenvoltura e rápida assimilação ao lidar com instrumentos de percussão e também com o canto. A partir dessa realidade surgiu meu interesse em desenvolver a presente pesquisa, e voltei meu olhar para Assistência Social, política pública que norteia os serviços socioassistenciais.

Com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, e da reorganização da Política Nacional de Assistência Social (PNAS)⁴, em 2004, as *atividades socioeducativas e as oficinas*⁵ oferecidas pelos serviços socioassistenciais passam a ser uma alternativa à ampliação de acesso da população em idade escolar às práticas musicais, acesso esse que pude vivenciar como educadora social e comoicineira no CCA Nossa Senhora do Carmo. Para situar essa política, segue uma síntese do que está vigente no país.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a Assistência Social, pois lhe conferiu a condição de Política Pública, constituindo assim o tripé da Seguridade Social (Saúde, Previdência Social e Assistência Social). Em 1993, sob governo do presidente Itamar Franco, foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742, a qual regulamenta a garantia dos direitos socioassistenciais.

Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi modificada, quando do governo Lula (BRASIL. MDS, 2004, p. 71). A reforma da PNAS implicou na implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2005, o qual organiza os serviços de assistência social no Brasil nos níveis municipal, estadual e federal.

O SUAS é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo atribuído à gestão da assistência social por meio da integração das atenções dos organismos públicos de políticas socioassistenciais e entidades privadas de assistência social. Esse sistema comporta diversos serviços e programas, conforme disposto na LOAS, Capítulo IV, Art. 23º:

Entendem-se por serviços assistenciais as atividades continuadas que visam a melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas,

⁴ Essas serão explicadas no capítulo 1.

⁵ Os termos utilizados nos CCAs nos quais me inseri para realizar a pesquisa serão escritos em itálico.

observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei (BRASIL, LOAS, 1993).⁶

A demarcação de territórios e implementações dos serviços, quando de Proteção Social Básica, são coordenadas e monitoradas pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que mapeiam e distribuem os *serviços* em microterritórios conforme a demanda local. Entre esses *serviços* está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que atua no nível dos municípios brasileiros.

O quadro 1 apresenta as instâncias hierárquicas da estrutura de política de assistência social no Brasil na qual os CCAs se situam⁷:

Quadro 1 - Estrutura hierárquica das instâncias da Política Nacional de Assistência Social
Política Nacional de Assistência Social (PNAS)
Sistema Único de Assistência Social (SUAS)
Proteção Social Básica
Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)
Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)

Fonte: Yamaoka (2018).

A Política Nacional de Assistência Social, como uma política de segurança social, deve assegurar a proteção social por meio de Serviços Socioassistenciais. Conforme disposto nas PNAS (2004, p. 31),

a inserção na Seguridade Social aponta, também, para seu caráter de política de Proteção Social articulada a outras políticas do campo social, voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida. Segundo Di Giovanni (1998:10), entende-se por Proteção Social as formas “institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. (...) Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias

⁶ Cf. LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 24/01/2018.

⁷ CCA – dados no portal da prefeitura de São Paulo: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em: 02/01/2018.

formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades”. Desse modo, a assistência social configura-se como possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo.

Visando a emancipação da população assistida, a PNAS, por mediação dos trabalhadores sociais, articula uma participação mais ativa da comunidade, estabelecendo entre seus participantes, relações em busca do bem-estar comum. A busca pelo bem-estar comum se refere ao direito de acesso para equilíbrio da distribuição de bens, sejam eles materiais ou imateriais, como também promove a articulação entre outras políticas sociais visando a garantia de direito à população em situação de risco e vulnerabilidade social. Segundo Sposati (2009, p. 30),

os riscos provocam padecimentos, perdas, como privações e danos, como ofensas à integridade e à dignidade pessoal e familiar, por isso conhecer onde os riscos sociais se assentam é seguramente matéria primordial para aqueles que trabalham com proteção social.

Já a vulnerabilidade social

diz respeito à densidade e à intensidade de condições que portam pessoas e famílias para reagir e enfrentar um risco, ou, mesmo, de sofrer menos danos em face de um risco. Seria até a vivência de situações de quase-risco. A vulnerabilidade, como o risco, também tem graduação, ao abranger os mais e os menos vulneráveis, isto é, os mais e os menos sujeitos a um risco; ou a serem mais, ou menos, afetados quando a ele expostos. Portanto, podemos identificar dois planos: o das fragilidades e o da incapacidade em operar potencialidades. No caso, atuar com vulnerabilidades significa reduzir fragilidades e capacitar as potencialidades. Esse é o sentido educativo da proteção social, que faz parte das aquisições sociais dos serviços de proteção (SPOSATI, 2009, p. 35).

A vulnerabilidade e o risco reforçam que a assistência social, como política, atenda a toda população desprotegida socialmente, superando a ideia de que seja uma ação de caridade e benemerência, assegurando o direito de proteção social a quem dele necessitar.

O sentido de proteção (*protectione*, do latim) supõe, antes de tudo, tomar a defesa de algo, impedir sua destruição, sua alteração. A ideia de proteção contém um caráter preservacionista – não da precariedade, mas da vida –, supõe apoio, guarda, socorro e amparo. Esse sentido preservacionista é que exige tanto a noção de segurança social como a de direitos sociais (SPOSATI, 2009, p. 21).

Sposati (2009, p. 22-23), na mesma publicação, também alerta para uma polêmica e aponta que existem duas vertentes de pensamento sobre o acesso aos *serviços*:

Para alguns, o acesso a esses serviços só poderia ocorrer se a pessoa demonstrar que ganha pouco e que não tem como “comprar” atenções na oferta privada. Para outros, do qual faço parte, entendemos que a Constituição brasileira ao estabelecer o direito à seguridade determina que não deve ser necessário a um brasileiro primeiro mostrar que não tem renda para depois ter acesso a um serviço público. Este modo de gestão do serviço público seria vexatório por exigir que ele se mostre como necessitado e assim, é negador da cidadania, ou do direito de todo brasileiro ser incluído no serviço a partir de sua necessidade.

Ressalto que ainda há, na sociedade, incompreensão na distinção entre “ações assistencialistas” e “*atenções assistenciais*”.

Segundo Sposati (2009), o termo “assistencialismo” é utilizado de forma pejorativa quando designado às ações filantrópicas e humanistas aos sujeitos que recebem auxílio de instituições beneficentes, geralmente ligados a trabalhos voluntários de grupos religiosos, visto como ações de caridade que não têm como objetivo a emancipação e a autonomia dos sujeitos que recebem o auxílio. Esse termo é também atrelado a ações político-partidárias que fornecem benefícios como troca de favores. Solange Fidelis (2005, p. 2) define ações assistencialistas como

(...) as ações que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados. Estas ações constituem-se com base na troca de favores, principalmente no que se refere às políticas partidárias, em que parte da população torna-se receptora de “benefícios” não no sentido do patamar do direito e sim na perspectiva da troca de votos e favores.

Já a Assistência Social pode ser entendida como

política de garantias de direitos de prevenção e proteção social através de serviços, benefícios, programas, projetos, monitoramento e trabalhos sociais que previnem, reduzem situações de risco social e pessoal; protegem pessoas e famílias vulneráveis e vitimizadas independente de idade, sexo, raça, etnia, renda; criam medidas e possibilidades de ressocialização, reinserção e inclusão social; monitoram exclusões, vitimizações, vulnerabilidades e riscos sociais da população (SPOSATI, 2007, p. 449).

Esta investigação busca compreender por que as práticas musicais estão presentes no âmbito da Proteção Social Básica, do mesmo modo que procura desvelar os sentidos das práticas musicais nos Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), caracterizados como

Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), bem como demanda problematizar o preconceitos praticados e vividos por músicos e educadores musicais presente em contextos de assistência social por meio da instrumentalização para a conceituação do campo epistemológico pesquisado, por intermédio das referências e conceitos que fundamentam este estudo.

No decorrer da pesquisa, estudei parte da produção científica produzida por pesquisadores e especialistas do Serviço Social, abordando proteção social como direito e convivência como proteção na política de assistência social. Minha intenção não é reduzir o conhecimento produzido pela área relacionada, mas aproximar conhecimentos para a compreensão do objeto estudo. Desse modo, reconheço a necessidade de maior aprofundamento nas discussões no âmbito do Serviço Social, o que demandaria maior tempo de pesquisa.

O foco da investigação são as práticas musicais realizadas com os adolescentes, meninas e meninos atendidos por três CCAs da capital paulista. A fim de esclarecer a terminologia utilizada, tomo como práticas musicais toda e qualquer manifestação musical nos CCAs, tais como as *oficinas* de música; as atividades musicais coletivas ou individuais (sejam elas de instrução ou ensaios para apresentações); as práticas musicais das/dos adolescentes; as apresentações musicais internas e externas aos CCAs inseridos no planejamento do atendimento socioeducativo. Considero essas manifestações musicais na perspectiva da abordagem sociocultural da educação musical, que, de acordo com Paula Callegari (2008, p. 24-25),

(...) parte da premissa de que a música é uma prática constituída social e culturalmente e envolve as manifestações e valores que lhe são externas, ou seja, referem-se aos aspectos extramusicais ou à significação social dos contextos de produção, distribuição e recepção da música. Nela, o foco das discussões está no indivíduo, que ganha importância e passa a ser visto como ser ativo do fazer musical. A música é, então, uma resultante da interação social.

Refiro-me aos sujeitos centrais desta pesquisa como adolescentes pelo fato de ser esta a palavra presente nos textos consultados das políticas de assistência social, bem como por fazer referência ao modo com que os atores dos CCAs a empregam, na maior parte das vezes. Tenho ciência das controvérsias acerca desse termo no âmbito da sociologia da juventude (FREITAS, 2005), porém, a opção foi de cunho metodológico. Apesar dessa escolha, o termo jovem poderá ser utilizado com o intuito de evitar repetição demasiada da palavra adolescente. Em suma, nesses casos são considerados sinônimos. Outra observação diz respeito ao destaque dado a presença de meninas adolescentes entre os atendidos nos CCAs, dada a ainda invisibilidade

delas nos cenários culturais e sociais de adolescentes e jovens. A solução foi anteceder o termo adolescente pelos artigos as/os. Embora esse modo de escrita possa incomodar o leitor, se tratou de uma opção política pela visibilidade.

Conforme o Art. 2º da LEI Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e *adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Escolhi centrar minha atenção nas/nos adolescentes por serem sujeitos estigmatizados e muitas vezes julgados por seus comportamentos, por suas atitudes e por seus hábitos, gerados por mudanças de ordem social, biológica e psicológica, oportunizando, através desta investigação, a ampliação da voz desses sujeitos atendidos pelos CCAs. Busco também desvelar, por meio de observações e entrevistas, os sentidos da prática musical para elas/eles, que além do estigma carregado pelo fator geracional, se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social.

Conforme a PNAS (2004), a população em situação de vulnerabilidade e risco social é caracterizada como

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL. MDS. PNAS, 2004, p. 33).

Minha trajetória como educadora musical é marcada pelas vivências em projetos socioculturais de educação musical. Essas vivências se deram na Fábrica Cultural da cidade de Santos, no Guri Santa Marcelina⁸ da cidade de São Paulo e nos Centros para Criança e Adolescentes (CCA) da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Questionei intensamente minhas atividades como educadora musical e como as práticas musicais poderiam propiciar um convívio social capaz de fortalecer os vínculos sociais das/dos adolescentes. A partir desse questionamento, empreendi esta pesquisa, cujas questões centrais norteadoras são: a) Por que as práticas musicais com adolescentes estão presentes nos CCAs da

⁸ A Fábrica de Cultura, gerenciada pela Secretaria Municipal de Cultura de Santos, oferece oficinas de música, artes visuais e artes cênicas para crianças e adolescentes; já o Guri Santa Marcelina é um dos programas de Educação Musical do Governo do Estado de São Paulo, atendendo crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

capital paulista? b) Quais os sentidos das práticas musicais com e para esses adolescentes quando inseridas no contexto de Assistência Social? c) Considerando a perspectiva de justiça social, as práticas musicais promovem o usufruto de direitos e garantem a equidade de acesso a bens materiais, imateriais e também ao bem-estar social em favor do desenvolvimento de potencialidades dos adolescentes atendidos nos CCAs?

Com o objetivo de compreender os sentidos da presença das práticas musicais nos CCAs, o procedimento metodológico adotado é o estudo de casos múltiplos com dados coletados por meio da inserção em unidades dos CCAs na região central da capital paulista, observando e entrevistando os atores do cenário (*gerentes, educadores, oficineiros, adolescentes*). O campo epistemológico da pesquisa é a abordagem sociocultural da educação musical e sua interface com a Política de Assistência Social. Para a análise e interpretação dos dados, me referenciei na literatura que aborda a justiça social no âmbito da educação musical e nos conceitos discutidos por Abigail Torres (2013) que, a partir de teoria dos vínculos e da teoria do reconhecimento, aponta a **convivência social** como método de trabalho social na proteção social.

A relevância desta investigação decorre da não localização de estudos que problematizam a interface Educação Musical e Proteção Social como Fortalecimento de Vínculos na Proteção Social Básica da Assistência Social, apesar das práticas musicais estarem muito presentes em contextos de assistência social.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo expõe concepções e conceitos que desvelam o contexto dos CCAs. O segundo capítulo apresenta um panorama sobre práticas musicais como prática social, como justiça social e como convivência social. O terceiro capítulo, de descrição da metodologia, descreve os procedimentos e as etapas percorridas na pesquisa. O quarto capítulo busca transcrever tudo o que vivido e pensado por mim, trazendo falas dos adolescentes em suas entrevistas, suas percepções do cotidiano nos espaços de serviço assistencial, as descrições do atendimento socioeducativo e os relatos de diversos atores inseridos nos CCAs. Concluo esta dissertação refletindo sobre a importância de considerar as práticas musicais como componente do desenvolvimento social, de fortalecimento e reconhecimento, bem como emancipante das/dos adolescentes atendidos pelos CCAs, preservando a dignidade, direitos do cidadão e caminhando na perspectiva de justiça social.

CAPÍTULO 1 – CCA E ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA

Exponho nesse capítulo as concepções que regem os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para adolescentes na cidade de São Paulo, denominados CCAs, esclarecendo o conceito de *ações socioeducativas* e desvelando as funções dos atores inseridos nos espaços onde são oferecidos os *serviços*. O intuito é compreender as concepções e o norteamento do trabalho socioeducativo por meio dos documentos e dos textos relacionados à política de assistência social em que se inserem as práticas musicais no contexto da política de assistência social.

1.1 OS CENTROS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CCA

O Centro para Crianças e Adolescentes é uma modalidade dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que compõe os Serviços de Proteção Básica da Política Nacional de Assistência Social, conforme aprovado pela Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, que trata da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Conforme Sposati (2009), a Proteção Social Básica⁹ objetiva prevenir e processar a inclusão social de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza e da privação de capacidades. A categoria de serviços prestados aos beneficiários é caracterizada como preventiva de situações e/ou ameaças mais graves de violação e vulnerabilidade.

O paradigma de proteção social (básica e especial) estabelecido pela PNAS-2004 rompe com a noção dos cidadãos como massa abstrata e os reconstrói a partir da realidade de sua vida. Opera a partir de potencialidades, talentos, desejos, capacidades de cada um, dos grupos e segmentos sociais. A proteção social da assistência social age sob três situações: proteção às fragilidades/vulnerabilidades próprias ao ciclo de vida; proteção às fragilidades da convivência familiar; proteção à dignidade humana e combate às suas violações (SPOSATI, 2009, p.42).

⁹ Os termos que compõem a nomenclatura vinculada à política de assistência social virão escritos com as iniciais em maiúsculo para melhor identificação no texto.

É no âmbito dos serviços de Proteção Social Básica que o CCA atua em duas modalidades:

- Centro para Crianças: atende sujeitos dos seis aos onze anos e onze meses;
- Centro para Adolescentes: atende sujeitos dos doze anos aos quatorze anos e onze meses.

Apesar da subdivisão das modalidades, as crianças e adolescentes atendidos pelos CCAs convivem no mesmo espaço, sendo ofertadas as mesmas atividades socioeducativas. A duração de atendimento no serviço é de nove anos e equivale à duração do Ensino Fundamental obrigatório da Educação Básica nacional, ao se iniciar aos seis anos de idade, conforme disposto no art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses *serviços* são oferecidos no contraturno escolar e têm como objetivo a inclusão ou socialização de crianças e adolescentes em situação de risco social. Os objetivos específicos a serem cumpridos pelos CCAs são:

- Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças e adolescentes, especialmente aquelas com deficiência, assegurando convivência familiar e comunitária;
- *Promover acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial serviços de educação, saúde, **cultura**, esporte e lazer existentes no território;*
- Disponibilizar informações sobre direitos e participação, oportunizando o exercício de cidadania;
- *Possibilitar experiências e **manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas habilidades;***
- Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários;
- Estimular a reinserção e permanência da criança e adolescente no sistema educacional;
- Assegurar espaço para convívio grupal, comunitário e social, e o desenvolvimento de relações de solidariedade e respeito mútuo;
- Incentivar a participação na vida cotidiana do território desenvolvendo competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;
- Desenvolver ações com as famílias para o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, visando a proteção e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (SÃO PAULO, 2012, p. 54, grifo nosso).

As crianças e as/os adolescentes que demandam o atendimento dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são encaminhados (ou não) pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) de acordo com as seguintes prioridades:

- Crianças e adolescentes em situação de trabalho;
- Crianças e adolescentes reconduzidas ao convívio familiar, após medida protetiva de acolhimento;
- Crianças e adolescentes com deficiência, beneficiários ou não do BPC¹⁰
- Crianças e adolescentes oriundos de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e
- Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco (São Paulo, NTSS, 2012, p. 89).

A matrícula e a inserção das crianças e adolescentes em CCA nem sempre é resultado de encaminhamento do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Muitas vezes, as famílias procuram os *serviços* de forma independente, buscando diretamente as secretarias dos CCAs, onde são orientadas a realizarem o credenciamento no CRAS referenciado de sua região para assim usufruírem dos *serviços* ofertados.

Conforme disposto na Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais (NTSS),

para a constituição do espaço de convivência, as crianças e adolescentes são considerados como sujeitos de direitos, reconhecendo-se a condição peculiar de desenvolvimento dos ciclos de vida, garantindo cuidados, processos educativos de socialização e de experimentação. As vivências e atividades oferecidas no serviço visam ao alcance da autonomia e ao protagonismo social, possibilitando a constituição de espaço de convívio a partir dos interesses, demandas e potencialidades de cada faixa etária, através de experiências lúdicas, culturais e esportivas, como forma de expressão, que favorecem o desenvolvimento de sociabilidades e a prevenção da situação de risco social (SÃO PAULO, SMADS, 2012, p. 89, grifo nosso).

Esses espaços também devem desenvolver um conjunto de ações com as famílias das/dos adolescentes atendidos, propiciando a participação e o estabelecimento da consciência da responsabilidade familiar no processo de formação e no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Ademais, devem articular as ações com outros serviços oferecidos no mesmo território em busca do suprimento das necessidades locais¹¹:

¹⁰ Conforme dados da página do MDS, o benefício de Proteção Continuada – BPC da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (BPC) “é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (aquele que produza efeitos sob prazo mínimo de 2 (dois) anos, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/boca>>. Acesso em: 24/01/2018.

¹¹ Como é o caso de alguns CCAs, cujas crianças e adolescentes frequentam unidades do Projeto Guri.

O serviço deve buscar a articulação dos diversos serviços no território para uma ação integral e intersetorial, respondendo assim às necessidades da população em situação de vulnerabilidade. *As atividades desenvolvidas devem atender aos interesses e peculiaridades presentes no território, propiciando a participação cidadã e o desenvolvimento de competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo* (SÃO PAULO, SMADS, 2010, p. 89).

Conforme exposto, os CCAs são espaços constituídos em microterritórios onde as atividades desenvolvidas neste espaço, que tem como objetivo o desenvolvimento de sociabilidade, de competências e potencialidades para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, esses processos e metodológicos são denominadas “ações socioeducativas”.

1.2 AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: COMPREENDENDO O TRABALHO SOCIAL E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO

Como indicam os documentos da PNAS a partir das definições normativas dos SCFV, as *ações socioeducativas* são constituídas por uma visão participativa, dialógica e horizontalizada na construção dos conhecimentos.

As ações socioeducativas, que têm como objetivo precípua desenvolver o processo educativo, são propostas que se constroem a partir do conhecimento e análise das necessidades postas pela totalidade dos usuários, pelas finalidades dos serviços e também pelas características dos territórios. Assim, a definição das ações a serem implementadas é orientada para mudanças no perfil das demandas dos usuários e também de suas relações no contexto social (MIOTO, 2009, p. 11).

As ações socioeducativas são as atividades realizadas tanto pelo trabalhador social como pelo trabalhador socioeducativo. Entretanto, suas demandas constituem ações diferenciadas, conforme demonstra o quadro 2, baseado nas informações da Portaria 46/2010/SMADS (2010, p. 57)¹²:

¹² Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/portarias/portaria_46-2010.pdf>. Acesso em: 21/05/2018.

Quadro 2 - Especificações do Trabalho Social e Trabalho Socioeducativo nos CCAs	
Trabalho Social	Trabalho socioeducativo
Acolhida e escuta;	Realização de trabalho com famílias, objetivando o fortalecimento do grupo familiar;
Realização de entrevistas, visitas domiciliares;	Realização de atividades de convivência grupal;
Orientação e encaminhamentos;	Apropriação das famílias dos recursos do território;
Fortalecimento da função protetiva da família;	Informação, comunicação e defesa de direitos;
Desenvolvimento de ações de convívio familiar e comunitário;	Desenvolvimento de ações e vivências pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros, fundamentadas em princípios éticos de justiça e cidadania;
Identificação e encaminhamento das famílias que possuam perfil para inserção em programas de transferência de renda;	Desenvolvimento de ações e experiências que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades e a ampliação do universo informacional e cultural;
Mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio;	Desenvolvimento de ações de convivência grupal;
Realização de grupos de convívio e fortalecimento de vínculos;	Mediação de conflitos por meio de diálogo, compartilhando outros modos de pensar e agir.
Mobilização para a cidadania;	
Articulação com o CRAS de referência;	
Elaboração de relatórios e manutenção de prontuários.	

Fonte: NTSS-Proteção Básica.

De acordo com a portaria 46/SMADS/2010, a Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais, publicado pela SMADS do município de São Paulo, e disponibilizados online em arquivo no formato .pdf, define o termo ações socioeducativas

como sendo aquelas que concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da proteção social às características das práticas educacionais e culturais. Desta forma, o termo socioeducativo é o que qualifica a ação, propiciando um campo de aprendizagens socioeducativas voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e de valores éticos, estéticos e políticos. As aprendizagens socioeducativas constituem-se pela ação e na ação. A apropriação e a expansão de conceitos, atitudes, valores e competências pessoais e sociais ocorrem em contextos intencionais, quando necessidades e propósitos de aprendizagem são significativos, compartilhados pelos envolvidos e apresentam sentidos reais. As ações socioeducativas realizadas no CCA possuem um currículo flexível, e devem ser construídas a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos e de sua realidade social. As atividades, oficinas e a própria rotina do atendimento serão elaboradas a partir dos desejos, curiosidades e necessidades das crianças, adolescentes, dos educadores, da família e devem ter como objetivo central o fortalecimento de vínculos afetivos e solidários, reconhecendo as potencialidades de todos os envolvidos. O trabalho social e o

socioeducativo serão norteados pelos eixos de trabalho com os usuários e suas famílias, possibilitando aquisições que viabilizem a convivência e o fortalecimento de vínculos, prevenindo o agravamento das situações de vulnerabilidade e/ou até mesmo a saída da família desta situação (SÃO PAULO, 2012, p. 100).

1.2.1 Atores em atendimento socioeducativo

Para a implementação dos serviços socioassistenciais nos microterritórios, as instituições conveniadas seguem as diretrizes dispostas pela Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais (NTSS). Conforme publicação de 2010 da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, os CCAs contam com uma equipe de referência constituída de profissionais de diversas áreas.

O perfil dos profissionais deve ser compatível com as atividades inerentes à sua função. O trabalho de profissionais de diferentes áreas proporciona um enriquecimento mútuo de diversos saberes e possibilita a oferta qualificada do serviço para contemplação de seus objetivos. A formação continuada dos profissionais é importante para a manutenção da qualidade das ofertas previstas para este serviço (SÃO PAULO, SMADS, NTSS, 2012, p. 93).

O quadro 3 mostra a composição e descrição de funcionários do CCA:

Quadro 3 – Composição de funcionários dos CCAs	
Função	Quantidade
Gerente de serviço	1 (um)
Assistente técnico	1 (um)
Auxiliar administrativo	1 (um) para serviços com capacidade a partir de 180 usuários
Orientador socioeducativo	1 (um) para cada 30 (trinta)usuários
Agente operacional	De acordo com o número total e a composição de grupos de usuários; 2 para cada 60 usuários, sendo um para a cozinha
Oficineiro	De acordo com a capacidade de vagas

Fonte: NTSS-Proteção Básica

1.2.2 Os Gerentes

Para esta pesquisa, é importante definir as características do *gerente de serviço*, por ser um ator imprescindível no planejamento das ações socioeducativas e na coordenação dos espaços que fornecem os serviços que ampliam a possibilidade de fornecimento das práticas musicais vivenciadas pelos adolescentes atendidos. Conforme a NTSS – Proteção Básica, *gerentes de serviço*, também chamados apenas pelo termo “gerente” ou denominados “coordenadores” pelas instituições conveniadas, devem ter cursado “nível superior e ter experiência de atuação e/ou gestão em programas, projetos ou serviços socioassistenciais voltados à área da criança/adolescente, com prioridade no âmbito da Política da Assistência Social” (SÃO PAULO, SMADS, NTSS, 2010, p. 94). Destaco aqui algumas de suas atribuições, as quais interessam para a pesquisa:

- Coordenar a elaboração do planejamento semestral e sua execução mensal em conjunto com a equipe técnica, levando em conta a legislação vigente e as necessidades dos usuários do serviço e de suas famílias;
- Organizar e monitorar as atividades conforme planejamento;
- Articular com o CRAS a inclusão/matricula/desligamento das crianças/adolescentes no serviço (conforme as formas de acesso estabelecidas na Portaria nº 46/SMADS/2010);
- Pesquisar e visitar os recursos socioassistenciais e das demais políticas do território;
- Monitorar os encaminhamentos à rede socioassistencial e demais serviços públicos;
- Promover articulações e parcerias com as redes sociais presentes no território;
- Requisitar à Organização Social o material e/ou o equipamento necessário para o desenvolvimento do trabalho;
- Administrar a distribuição do material do escritório, do material pedagógico, de limpeza e alimentação;
- Participar do processo seletivo dos funcionários, com o acompanhamento da supervisão técnica;
- Avaliar o desempenho dos funcionários;
- Promover reuniões de avaliação de atividades, em conjunto com a equipe técnica, para manutenção ou redirecionamento delas;
- Receber, avaliar e encaminhar sugestões dos usuários sobre as atividades do serviço;
- Emitir relatórios quando solicitado. (São Paulo, SMADS, NTSS, 2010, p. 94).

1.2.3 Educadores, oficinairos e oficinas

Os *socioeducadores*, denominados orientadores socioeducativos pela NTSS – Proteção Básica, são os atores responsáveis pela atuação direta no dia-a-dia das crianças e adolescentes atendidos pelos CCAs.

Romero (2012), ao analisar as características dos *educadores* de CCAs, aponta definições técnicas das características trabalhistas da função:

A portaria 46/47 de SMADS denomina o educador do CCA como orientador socioeducativo que, segundo a mesma, tem como função oferecer orientação social e educativa junto aos usuários, de acordo com a programação e a orientação técnica estabelecida. Tal portaria ainda determina que cada CCA deverá ter um educador para cada 30 usuários por período.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, enquadra o “orientador socioeducativo” dentro da categoria 5153 - trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco. Sob o título 5153-05 - educador social - estão os seguintes profissionais: *Arte educador*, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador socioeducativo. (...)

A descrição das atividades de profissionais da categoria 5153 indica que estes visam a garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento (ROMERO, 2012, p. 47, grifo nosso).

Os *oficineiros* são os atores mediadores de atividades variadas, conforme seu campo de formação e atuação, que tem por intuito estimular experimentações e vivências em um processo de construção e aquisição de saberes de forma horizontalizada e coletiva, numa perspectiva dialógica da aprendizagem. Figueiredo, et al. (2006, p. 3) comentam que

Sendo as oficinas um espaço de interação e troca de saberes, esta ocorre através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos educadores. Esse processo de conhecimento, dar-se a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado. Esta experiência enquanto prática democrática e participativa, se realiza mediante uma abertura do educador, que não se coloca como o único detentor de conhecimento.

As oficinas nos CCAs são oferecidas como parte das atividades socioeducativas, havendo carga horária e verba específica para o desenvolvimento delas.

1.2.4 Educadores musicais, oficinairos da área musical e suas inserções nos CCAs

Dentre as formas de manifestação musical entre os adolescentes dos CCAs, destaco aqui o oferecimento de práticas musicais regulares por meio de oficinas ou por meio das atividades socioeducativas, orientada por um dos socioeducadores contratados pelo espaço. A porta de entrada para educadores musicais nos CCAs pode ocorrer por intermédio de duas vias de contratação:

- Como Socioeducador: seguindo as diretrizes estabelecidas pela norma técnica de serviços socioassistenciais, o socioeducador é selecionado por meio de uma avaliação de suas competências musicais, comprovando formação na área específica e seguindo as atribuições de educador social.
- Como Oficinairo: quando há interesse e opção da instituição conveniada em promover atividades musicais no formato de oficinas, o oficinairo passa a ser contratado por sua formação como educador musical, comprovando experiência em programas ou projetos sociais.

No caso das práticas musicais observados nos três CCAs onde pesquisei, os socioeducadores e oficinairos realizavam *ações socioeducativas*, como *aulas de capoeira, jogos coletivos, artesanato, orientações para adolescentes sobre sexualidade, drogas, comportamento, semana da família, aulas de percussão*, entre outras.

A seguir, apresento um quadro descritivo das características de cada função e suas atribuições, conforme disposto pelo NTSS – Proteção Básica (2010):

Quadro 4 – Descrição das funções ocupadas por educadores musicais nos CCAs		
	Orientador Socioeducativo	Oficineiro
Escolaridade	Escolaridade de nível médio, preferencialmente com experiência comprovada na área criança/adolescente, em programas ou projetos sociais prioritariamente, no âmbito da Política de Assistência Social.	Nível médio ou superior, com habilidades e conhecimentos específicos, obtidos ou não via educação formal; com experiência comprovada de, no mínimo, 1 ano, em programas ou projetos sociais.
Carga horária	De 20 a 40 horas semanais.	De 8 a 32 horas semanais, de acordo com a quantidade de vagas disponíveis.
Distribuição de vagas	1 (um) socioeducador contratado para cada 30 (trinta) usuários.	De 60 a 119 vagas - 8h; de 120 a 179 vagas - 16h; de 180 a 239 vagas - 24h; acima de 240 vagas - 32h.
Atribuições	• Orientar e acompanhar os sujeitos atendidos de acordo com a programação e a orientação técnica estabelecida; • Participar do planejamento, implantação e execução das atividades do serviço; • Zelar pela ordem das salas e do material utilizado nas atividades socioeducativas; • Controlar a frequência dos usuários na execução das atividades internas e externas; • Informar ao gerente/assistente técnico sobre situações que indiquem alteração no comportamento dos usuários como: suspeita de violência, abandono, maus tratos, negligência e abuso sexual, consumo de drogas e gravidez; • Receber e encaminhar ao gerente sugestões dos usuários sobre as atividades do serviço; • Participar de atividades de capacitação, planejamento, sistematização e avaliação em conjunto com a equipe técnica; • Auxiliar na organização e coordenação das atividades socioeducativas, objetivando promover e qualificar o convívio social entre os usuários e sua convivência comunitária.	• Elaborar material com informações sobre a oficina a ser oferecida, detalhando os objetivos e metodologias a serem utilizadas; • Desenvolver a oficina de forma adequada ao segmento atendido pelo serviço; • Organizar o espaço antes e após a atividade; • Avaliar as atividades com os usuários e equipe técnica; • Elaborar relatório sobre os resultados das oficinas, para avaliação e aperfeiçoamento.

Fonte: dados extraídos da NTSS-SP.¹³

Conforme observado no decorrer da pesquisa, as diferenças entre educador musical e oficineiro da área musical se dá pela diferença na forma de contratação e na carga horária. No primeiro caso, o músico é contratado via CLT e cumpre de 20 a 40 horas semanais; já o oficineiro é contratado via MEI ou de forma autônoma e cumpre de 8 a 32 horas semanais,

¹³ Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf>.

Acesso em: 16/05/2018.

conforme a demanda do espaço. Entretanto, a formação acadêmica de ambos, educador musical e dos oficineiros entrevistados, como será exposto adiante, no Capítulo 3, são do ensino superior e as funções desenvolvidas por eles nos CCAs são aproximadas. No caso do músico se inserir como socioeducador, suas atividades são norteadas com o "objetivo de promover e qualificar o convívio social entre os usuários e sua convivência comunitária" (NTSS, 2010, p. 96), e no caso do oficineiro, uma de suas atribuições é desenvolver a oficina de forma adequada aos objetivos do CCA, ou seja, ele deve promover o convívio social entre os sujeitos atendidos. A fim de esclarecimento terminológico, no decorrer da pesquisa utilizarei o termo *oficineiro* para tratar dos músicos que lidam somente com as oficinas de música. Utilizarei o termo *educador musical* para o músico contratado como socioeducador, bem como com os oficineiro, por entender que nos CCAs ambos desenvolvem atividades musicais com características similares.

1.3 OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E OS CONVÊNIOS: “A PARCERIA”

Os serviços são oferecidos mediante convênios firmados com associações ou organizações, estabelecidos por meio de editais, de acordo com as diretrizes da PNAS (2004) e seguindo as especificações que constam na portaria 46/2010/SMADS e suas alterações que dispõe sobre a Tipificação da Rede Socioassistencial do Município de São Paulo e a Regulação e Parceria Ofertada por meio de Convênios¹⁴.

(...) a nova relação público e privado deve ser regulada, tendo em vista a definição dos serviços de proteção básica e especial, a qualidade e o custo dos serviços, além de padrões e critérios de edificação. Neste contexto, as entidades prestadoras de assistência social integram o Sistema Único de Assistência Social, não só como prestadoras complementares de serviços socioassistenciais, mas como cogestoras através dos conselhos de assistência social e corresponsáveis na luta pela garantia dos direitos sociais em garantir direitos dos usuários da assistência social. Esse reconhecimento impõe a necessidade de articular e integrar ações e recursos, tanto na relação intra como interinstitucional, bem como com os demais conselhos setoriais e de direitos. Ao invés de substituir a ação do Estado, a rede deve ser alavancada a partir de decisões políticas tomadas pelo poder público em consonância com a sociedade. [...] Trata-se, enfim, de uma estratégia de articulação política que resulta na integralidade do atendimento.

[...] No caso da assistência social, a constituição de rede pressupõe a presença do Estado como referência global para sua consolidação como política pública. *Isso supõe que o poder público seja capaz de fazer com que todos os agentes desta política, OGs e, ou, ONGs, transitem do campo da ajuda, filantropia, benemerência para o da*

¹⁴ Cf. PORTARIA 46/2010/SMADS. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/portarias/portaria_46-2010.pdf>. Acesso em: 02/01/2018.

cidadania e dos direitos. [...] Cabe ao poder público conferir unidade aos esforços sociais a fim de compor uma rede socioassistencial, rompendo com a prática das ajudas parciais e fragmentadas, caminhando para direitos a serem assegurados de forma integral, com padrões de qualidade passíveis de avaliação. Essa mudança deverá estar contida nas diretrizes da política de supervisão da rede conveniada que definirá normas e procedimentos para a oferta de serviços (BRASIL, MDS, PNAS, 2004, p. 48-49, grifo nosso).

A celebração de convênios entre Estado e instituições visando ao fornecimento de serviços socioassistenciais caracteriza a perspectiva democrática de efetivação de políticas públicas preservando a garantia de direitos aos usuários atendidos, sendo o Estado responsável não apenas pelo repasse da verba pública, mas pelas orientações, diretrizes e supervisão da rede conveniada dos serviços socioassistenciais.

A contextualização e conceituação dos serviços socioassistenciais expostos acima convergem com os fundamentos de construção e desenvolvimento de justiça social. Quando se trata de fornecimento de atividades musicais como atividade socioeducativa de forma contínua, entendo que há garantia do direito de acesso à bens imateriais. Apesar do discurso de pesquisadores das práticas musicais no âmbito socioeducacional se ater às questões de manutenção das políticas públicas e da preocupação às formas de orientar as práticas musicais nesses espaços, pouco se aprofundou nessas questões. Não localizei trabalhos que se atém às questões da política de assistência social envolvendo as práticas musicais nesse contexto. Com o intuito de avançar nos estudos da educação musical como prática social, lembro que esta pesquisa é desenvolvida na interface entre educação musical e Proteção Social Básica da Assistência Social, considerando as práticas musicais como mediadoras de relações protetivas e fortalecedoras de vínculos sociais das/dos adolescentes atendidos pelos CCAs.

No próximo capítulo revisarei algumas discussões relevantes no âmbito da educação musical em projetos sociais e em programas de atendimento social no Brasil. Apresento questões trazidas por estudiosos de língua inglesa acerca da interligação entre educação musical e justiça social. Entendo a relevância desta produção por integrar à educação musical conceitos do campo jurídico e filosófico da justiça social em educação musical, problematizando as práticas musicais sob proteção do Estado. Sendo assim, busco através desta produção, fundamentar a discussão da justiça social no âmbito dos processos metodológico do atendimento socioeducativo. Concluo a revisão estabelecendo diálogo com a proteção social na assistência social por meio do estudo de Torres (2013) sobre a convivência social, que toma por base a teoria dos vínculos de Serge Paugam (2008) e a teoria do reconhecimento de Axel

Honneth (2003), que aponta as experiências relacionais como produtoras de proteção e reconhecimento como possibilidades de ampliação da proteção social.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ATENÇÃO SOCIOEDUCATIVA, JUSTIÇA SOCIAL E CONVIVÊNCIA SOCIAL COMO PROTEÇÃO SOCIAL

O conhecimento que vem sendo produzido acerca das práticas musicais em projetos sociais nas investigações nacionais tem problematizado de modo relevante a temática desta pesquisa. Neste capítulo, além de apresentar essa problematização, faço uma aproximação das pesquisas norte-americanas de justiça social em educação musical com a mencionada produção nacional, no intuito de subsidiar a interpretação e a discussão do que registrei nas minhas incursões aos CCAs. Para tal, procedo a um recorte de quatro principais motivos, destacados por Estelle Jorgensen (2015), do porquê educadores musicais devem considerar justiça social em suas práticas musicais, no intuito discutir suas implicações para a área. Em sequência, dialogo com a literatura que aborda a proteção social não contributiva brasileira. Esses referenciais fundamentaram o alcance dos resultados da pesquisa, entre eles o de que as práticas musicais, quando consideradas atividades socioeducativas continuadas, assumem papel de geradoras de relações sociais e de fortalecimento individual dos adolescentes atendidos nos CCAs.

Desse modo, o referencial teórico da investigação está fundamentado nos conceitos atuais acerca de ações socioeducativas, abordados no capítulo anterior, mas também no campo da proteção social, na assistência social e na interface entre educação musical e justiça social. Educação musical como atendimento social, como justiça social e como convivência social na Proteção Social Básica são concepções expostas a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL COMO AÇÃO SOCIAL

Considerar as práticas musicais como prática social faz referência a uma abordagem que compreende os processos de recepção, produção e criação musicais que extrapolam os elementos sonoros e os aspectos e elementos essencialmente técnicos do fazer musical. Considera-se nessa perspectiva os sentidos que a música pode ter àqueles imersos na prática musical. A abordagem sociocultural da educação musical estuda, entre outros interesses, o aprender e o ensinar música nas relações estabelecidas entre atores da sociedade, sejam relações familiares, de comunidade e presentes em diversos grupos, os quais, nas interações, transmitem e produzem conhecimentos, valores e tradições, criando, assim, conforme definido por Clifford

Geertz (1989), uma “teia de significados”, denominada “cultura” (*apud* ARROYO, 1999, p. 23).

Considerar a música como uma prática social implica ampliar o que valorizar no âmbito musical e os objetivos que podemos alcançar com essa prática.

A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa. Essa perspectiva tem conduzido importantes reflexões no campo da educação musical, levando-nos a compreender que um ensino significativo de música deve entender esse fenômeno não só como expressão artística, mas principalmente, como manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz (QUEIROZ, 2005, p. 50).

Essa abordagem tem sido a referência para pesquisadores da educação musical comprometidos em desvelar os sentidos das práticas musicais em projetos sociais.

2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ATENDIMENTO SOCIAL: CONDUZINDO AS PRÁTICAS MUSICAIS PARA O CAMPO DO DIREITO DE SER E APRENDER

Ao realizar o levantamento bibliográfico para a investigação, percebi o incitamento ao debate e às reflexões sobre a educação musical em projetos de ação social em decorrência das temáticas envolvendo ações sociais em educação musical nos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e em publicações de artigos na Revista da ABEM a partir de 2004. Pesquisadores da área de educação musical apontam a difusão de projetos sociais que têm a música como ferramenta para ações sociais e expõem aspectos das responsabilidades dos formadores de educadores musicais sobre a relevância de uma postura reflexiva e crítica ao atuarem nesses espaços. Eles também problematizam esses projetos ao questionarem seu caráter “assistencialista”.

A questão das responsabilidades do educador musical na promoção de ações em projetos sociais traz a reflexão sobre a adequação de práticas musicais e sua função nesses espaços. Carlos Kater (2004) pontua as práticas musicais presentes nesses projetos como elemento de integração social, mas destaca que esta é subaproveitada em seu potencial formador. Ele chama atenção para a necessidade de os educadores musicais compreenderem as interações e os contextos e processos que as criaram numa perspectiva de rede de conhecimento:

Deparamos-nos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e, sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical (KATER, 2004, p. 44).

As práticas musicais em projetos de atendimento social contemplam procedimentos pedagógicos e ações políticas que incorporem a mediação de conflitos, o engajamento para desvelar situações de iniquidade e a postura crítica sobre ações que promovam exclusões e reproduzam preconceitos, pois

uma perspectiva fragmentada [da educação musical] dificulta associarmos nosso trabalho de educadores com questões prementes e problemáticas presentes em nossa sociedade como a exclusão e desigualdade social, violência urbana e falta de políticas públicas explícitas para apontar horizontes positivos (KLEBER, 2006, p. 3).

Entretanto, como apontado por Vânia Müller (2004), alguns desses projetos, ao considerarem a necessidade de diminuir a iniquidade, praticam políticas compensatórias. Se o Estado ou a instituição não tem recursos para manter um acesso igualitário, se busca prioritariamente realocar os recursos para o atendimento aos menos favorecidos.

De acordo com Müller (2004), esses projetos, ao se depararem com a dependência do auxílio da iniciativa privada para arrecadação de mais recursos, por vezes se imbuem de discursos “assistencialistas” e práticas que rompem com o desenvolvimento de políticas públicas para atrair a atenção de patrocinadores e acabam envolvendo os atores do contexto das práticas musicais em discursos institucionalizados. É uma ação política que atua de forma a reforçar um privilégio negativo. Vânia Müller (2004, p. 56) considera que:

Na sociedade atual, está quase emblemático ‘assistir os excluídos’. Minha preocupação nesse sentido é com os assistencialismos que podem estar envolvendo os educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema, naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o ‘trabalho’ com o tráfico de drogas pelo ‘trabalho’ com música, dar um futuro, etc.

Müller (2005, p. 45), citando Telles, destaca ser importante, na formação dos futuros educadores musicais, a sustentação de uma postura reflexiva e crítica sobre as ações filantrópicas nas escolas e nos projetos sociais:

Deve fazer parte da formação que damos instigar a curiosidade sobre o que está por trás da escola pedinte; da ONG que permite usar a imagem do que há de trágico na vida das crianças e jovens com os quais atua por políticos em campanha; de como entidades religiosas que dizem não ter fins lucrativos conseguem empregar milhares de funcionários com salários mínimos, e o que está por detrás da implicação do Estado com essas coisas. Não para polemizar no vazio, mas para alertar que há um deslocamento do cenário político público de questões que são nacionais – como a pobreza, como a educação – “para o lugar da não política, onde [ela] é figurada como dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas da Filantropia” (TELLES, 1998, p. 15 *apud* MÜLLER, 2005, p.45).

Parte significativa dos estudos da área da educação musical se dá no âmbito dos projetos sociais, que se caracterizam como mobilizações da sociedade civil, obtendo ou não apoio e respaldo do Estado por meio de ONGs, OSs ou instituições filantrópicas. Nossa investigação busca avançar nessa temática, focalizando o atendimento nos serviços socioassistenciais, como processo metodológico, desenvolvido de forma continuada¹⁵ e assegurado como proteção social às/aos adolescentes, e garantido pela política de assistência social.

2.3 JUSTIÇA SOCIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA VISÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL NORTE-AMERICANA

A Educação Musical está centralmente preocupada com questões de justiça, porque a educação musical é uma faceta da política cultural e pública.

Estelle Jorgensen, 2015, p. 41. Tradução nossa.¹⁶

Ao se tratar de práticas musicais que ocorrem nos contextos da Política Nacional de Assistência Social, esta investigação se localiza no plano sociocultural da música, "e isso implica ter como premissa básica que as músicas, os fazeres musicais, os conhecimentos e os processos educativos são considerados construções socioculturais" (ARROYO, 1999, p. 32). Uma vez que consideramos a educação musical em seu aspecto sociocultural, optei por trilhar esta pesquisa na vertente da educação musical como ferramenta para ações em prol da justiça social, entendendo que a assistência social surge como uma política pública que representa a presença do Estado por meio de convênios, garantindo assim os direitos da proteção social em busca da minimização de injustiças, iniquidades e desigualdades numa sociedade democrática.

¹⁵ Como será exposto adiante, crianças e adolescentes frequentam por até nove anos os CCAs.

¹⁶ Music Education is centrally concerned with matters of justice because music education is a facet of cultural and public policy.

Considerando o percurso das pesquisas vinculadas à vertente da justiça social em educação musical, os primeiros trabalhos a abordarem essa temática datam dos anos 90, principalmente na América do Norte, e destacam as questões de igualdade de gênero, raça e classe social. As investigações que abordam essa temática foram conduzidas principalmente por educadoras musicais feministas, como Roberta Lamb¹⁷ e Julia Koza, as quais, apoiadas em teorias feministas, discutem a educação musical em suas teorias, metodologias, abordagens e práticas nos planos da filosofia da música, das pedagogias e dos currículos. O movimento feminista teve um grande impacto no âmbito da educação musical focada na justiça social por levantar debates relacionados a questões de gênero, além de defender o acesso à educação musical a todos, de forma igualitária, e instigar o questionamento das iniquidades dentro das estruturas sociais, além da busca pela erradicação de ideologias de dominação e situações de opressão. Essas discussões impulsionaram os estudos para além das questões da inclusão e diversidade; elas também abriram caminhos para a ação política, a atitude crítica e o empoderamento dos atores engajados na educação musical em contextos sociopolíticos.

Incorporar a justiça social na educação musical não é, portanto, a tarefa de integrar a diferença a uma norma dominante, mas criar diferentes espaços, diferentes possibilidades e diferentes representações de ser musical. Questionar repertórios aceitos e interpretações canônicas da música é parte da tarefa de problematizar o conhecimento. Na vanguarda desse questionamento está a necessidade de romper noções de raça, gênero e direitos de classe. O estudo das histórias de vida musical é uma maneira de abordar essas questões, mas também existem outras possibilidades. Desafios às normas aceitas podem ser invocados trazendo convidados musicais para a escola, que podem oferecer entendimentos muito diferentes sobre o papel da música na produção de significado. Isso abre um leque de possíveis consultas (VAUGEOIS, 2009, p. 16, tradução nossa).¹⁸

Decorrente dessa produção, sucedem três encontros de acadêmicos e pesquisadores para discussão relativa à temática da justiça social e da educação musical: “*First Conference on Equity and Social Justice in Music Education*”, realizado em outubro de 2006, na *Columbia University*; “*Musica Ficta/Lived realities: Engagements and Exclusions in Music Education*

¹⁷ Cf. LAMB, Roberta. The possibilities of/for Feminist Music Criticism in Music Education. *British Journal of Music Education*. Vol. 10, Issue 3. (November 1993), p. 169-180. Cf. _____. Feminism as Critique in Philosophy of Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 2, n° 2 (Fall 1994), p.59-74.

¹⁸ Embodying social justice in music education then is not the task of integrating difference into a dominant norm but creating different spaces, different possibilities, and different enactments of being musical. Questioning accepted repertoires and canonic interpretations of music is part of the task of troubling knowledge. At the forefront of this questioning is the need to disrupt notions of race, gender and class entitlements. The study of musical life histories is one way to get at these issues but there are other possibilities as well. Challenges to accepted norms can be invoked by bringing musical guests into the school who may offer very different understandings of the role of music in producing meaning. This opens a range of possible inquiries. (VAUGEOIS, 2009, p. 16).

and Arts”, realizado em janeiro de 2008, na *University of Toronto*; e “*2nd Conference Musica Ficta/Lived realities: Charity is not Justice*”, realizado em 2009 também na *University of Toronto*. Essas conferências fomentaram a produção e a publicação em revistas¹⁹ que trazem uma compilação de artigos que conceituam e apresentam estudos considerando Justiça Social em Educação Musical, além da publicação dos livros “*Exploring Social Justice: How Music Education Might Matter*” (2009), editado por Elizabeth Gould e colegas, e “*The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*” (2015), editado por Catherine Benedict e colegas.

Com base na leitura dessa literatura, destaco alguns conceitos de justiça social, revelando como esse termo é percebido de forma ampla e em diversas perspectivas no âmbito da educação musical.

Bennet Reimer (2007) considera os termos equidade e justiça como sendo constructos:

Esses dois termos, equidade, definida como a qualidade de justiça ou imparcialidade e justiça, no sentido de integridade moral, que o imperador bizantino Justiniano descreveu como “o firme e contínuo desejo de proporcionar a todos aquilo que lhe é devido” são qualidades significantes desses termos que não se encontram na natureza, exceto entre os seres humanos. São invenções humanas, produto da imaginação humana. (...) Eles foram direcionados à natureza por uma propriedade que surgiu na espécie humana em um certo momento em sua evolução a “propriedade da consciência” que nos permite refletir e ponderar sobre as consequências de insegurança e injustiça e, ainda, aliando ‘consciência’ com característica humana com o desejo de fazer algo para aliviá-los (REIMER, 2007, p. 193, tradução nossa).²⁰

Byrd e Levy (2013, p. 6) apontam que, de acordo com Rawls (1999), justiça social são “os caminhos nos quais a maioria das instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens da cooperação social” (BIRD; LEVY, 2013, p. 6, tradução nossa)²¹.

¹⁹ Cf. GEMS (Gender, Education, Music, and Society) – the online journal of GRIME (Gender Research in Music Education); cf. Music Education Research (V. 9, n.º 2, 2007) – edição particular, em que foram publicados os trabalhos apresentados na Primeira Conferência da Columbia University; cf. ACT – Action, Criticism, and Theory for Music Education – A refereed journal of the MayDay Group (V. 6, issue 4, 2007).

²⁰ Those two terms, equity, defined as the quality of fairness or impartiality, and justice, in the sense of moral rightness, what the Byzantine emperor Justinian described as ‘the firm and continuous desire to render to everyone that which is his due,’ are terms signifying qualities found nowhere in nature except among humans. They are human inventions, the product of the human imagination. (...) They have been added to nature by a property that arose in the human species at a certain time in its evolution the ‘property of consciousness’ which allows us to reflect about and to ponder the consequences of unfairness and injustice and, even, when paired with another human characteristic ‘conscience’ with the desire to do something to alleviate them (REIMER, 2007, p. 193).

²¹ “social justice is (...) the way in which the major social institutions distribute fundamental rights and duties and determinate the division from social cooperation” (BIRD; LEVY, 2013, p. 6).

Entretanto, David Elliott (2007, p. 62) considera uma visão mais ampla do termo e pondera que "justiça social tem muitas facetas. É plural, pois é central a todos os aspectos da vida humana". Também considera que justiça "não é meramente uma questão social: é simultaneamente pessoal e que a demanda por justiça social surge de situações de intolerância, abuso, depravação, discriminação, iniquidade, e outras formas de injustiça individual ou de grupo" (ELLIOTT, 2007, p.66). Elliot (2007) propõe um conceito de justiça social aberto, provisional e multidimensional e discute cinco formas de justiça, acreditando que cada uma dessas vertentes interage entre si, constituindo o conceito de justiça social em sua totalidade. Apresento cada vertente do conceito:

- **Justiça Legal** – Aplicação de leis e processos a indivíduos ou organizações sociais por meio de um sistema de regras, formuladas por uma cultura ou por um estado em que existem punições pela desobediência. [...] Sem as leis para proteger os direitos legais de propriedade, os sujeitos não poderiam contar com seus ganhos por meio do trabalho. Alguns direitos legais, denominados direitos constitucionais, previnem que governos criem novas leis e políticas que impediriam cidadãos de se colocar em objeção a ações governamentais;
- **Justiça Distributiva** – Envolve uma gama de benefícios sociais, bens sociais, ou bens primários, os quais os sujeitos esperam, desejam e necessitam (ou acreditam precisar). Esses bens sociais incluem: procedimentos legais; liberdade democrática; enfrentamento político; oportunidades de emprego; oportunidades de educação e emprego; salários justos; habitação; e saúde;
- **Justiça Processual** – Refere-se a como os princípios e procedimentos são usados na decisão da alocação dos bens e como os sistemas sociais distribuem estes bens;
- **Justiça Associativa** – Sociedades justas asseguram que existam mecanismos institucionais para a representação política de diferentes associações e grupos nas decisões de como a distribuição deve ser definida, realizada ou restaurada, reparando injustiças e/ou iniquidades do passado;
- **Justiça Cultural** – Envolve questões cruciais de identidade, como raça, etnia, gênero, religião e as muitas formas de opressão que as contornam. Questões de igualdade e equidade também se configuram centrais nas questões de justiça cultural – derivam de questões que envolvem discriminação contra grupos de minorias étnicas, gays, lésbicas,

mulheres, pobres, sem-teto, pessoas com deficiência física ou mental, ou imigrantes ilegais.

Ademais, Estelle Jorgensen (2007) também prioriza uma abordagem mais ampla do conceito de justiça, que inclui a inter-relação das três esferas – o mundo individual, o social e o natural, que requer processos dialógicos e ações políticas:

A justiça está enraizada na valorização da humanidade e também de outras coisas, concebidas individualmente, socialmente e com referência ao mundo natural, e requer não apenas processos dialógicos, mas também a instituição de leis, regulamentos e regras que limitam a injustiça (JORGENSEN, 2007, p. 186, tradução nossa).²²

Todavia, por se tratar de uma ação política, a elaboração de leis, regulamentações e regras nem sempre ocorre de forma democrática, sendo muitas vezes instituídas dentro de uma relação de poder verticalizado. Benedict et al. (2015), considerando que há um risco ao se tratar de justiça individual que possa privilegiar uns em detrimento de outros, lembra que "(...) falar e trabalhar em prol da justiça social deve partir do reconhecimento da complexidade da experiência vivida e compartilhada, aliada à preocupação com a humanidade como um todo, e não nesse ou naquele grupo (BENEDICT et al. 2015, p. 11, tradução nossa)²³

Reconhecer injustiças é o ponto de partida para as ações da justiça social, tidas como “um empreendimento complicado envolvendo, entre outras coisas, adjudicação de valores e interesses conflitantes, ação política e preocupação com o bem-estar público, especialmente daqueles que foram marginalizados ou oprimidos” (BENEDICT et al. 2015, p. 11, tradução nossa).²⁴

A “súbita percepção das iniquidades”, citada por Maxine Greene (*apud* SEARS, 2016, p. 7) se alinha, segundo Sears, com a definição de justiça social de Randall Allsup e Eric Shie (2016)

²² Justice is rooted in valuing humanity and other things as well, envisaged individually, socially, and with reference to the natural world, and requires not only dialogical processes but also to the institution of laws, regulations, and rules that limit injustice (JORGENSEN, 2007, p. 186).

²³ (...) speaking about and working toward social justice must start from the recognition of the complexity of lived and shared experience, coupled with a concern for humanity as a whole, and not this or that group (BENEDICT et al. 2015, p. 11).

²⁴ (...) a complicated endeavor involving, among other things, adjudication of conflicting values and interests, political action and a concern for the welfare of the public, but specially of those who have been marginalized or oppressed (BENEDICT et al. 2015, p. 11).

no âmago de ensinar outros, há o imperativo moral do cuidar. É imperativo perceber e agir, e não desviar o olhar... justiça social, entendida como um princípio, mesmo público, é uma resposta a um dano ou ato de injustiça. (ALLSUP; SHIE *apud* SEARS, 2016, p. 7) ²⁵

Sobre o termo “injustiça”, Jorgensen (2007) evidencia:

A injustiça constitui o dilema prático e teórico de ser impedido de desenvolver potencialidades, sonhos, aspirações e esperanças. (...) Há também a realidade de ser tratado de forma desigual como resultado de limitações que fogem do autocontrole, a saber, deficiências de nascimento e posição social. (GREENE, 1988). Paulo Freire também implica classe social, discriminações econômicas e poder político como importantes elementos de injustiça (...) (FREIRE, 1993a, b, 1994, 1997 *apud* JORGENSEN, 2007, p. 171, tradução nossa).²⁶

A identificação das injustiças parte de diversas situações de opressão. Young (*apud* ELLIOT, 2007, p. 66) propõe cinco aspectos de opressão: a exploração, a marginalização, a impotência, o imperialismo cultural e a violência. Elliot (2007) opta pelo uso do termo opressão para "ênfatisar a natureza difusa da desigualdade social tecida nas instituições sociais, bem como inserida na consciência individual" (BELL, 2007 *apud* ELLIOT, 2007, p. 66, tradução nossa).²⁷

Em consonância com Young, entendo que o reconhecimento de situações de opressão no campo da educação musical pode partir de diversas situações, como: as geradas por questões de gênero envolvendo a escolha por um determinado instrumento musical, uma vez que alguns são estigmatizados por serem considerado "afeminados" ou "masculinizados"; por desvantagem do acesso às variadas práticas musicais, seja por questões relacionadas à idade, por conceitos religiosos que podem não permitir práticas musicais que excedem suas crenças ou pelo aprendizado de instrumentos que podem ser relacionados a outras atividades religiosas; e a desmotivação à prática musical devido à não valorização familiar; desvantagem de acesso à

²⁵ What Greene refers to as “sudden perception of inequities in the world,” aligns with Allsup and Shieh’s (2012) definition of social justice: “at the heart of teaching others is the moral imperative to care. It is the imperative to perceive and act, and to not look away ... social justice, understood as a principled, even public, response to a perceived hurt or act of injustice (SEARS, 2016, P. 7).

²⁶ Injustice constitutes the practical and theoretical dilemma of being prevented from realizing one's potential, dreams, aspirations, and hopes. (...) There is also the reality of being treated differently as a result of capricious factors out of one's control, namely, accidents of birth and social standing. (GREENE, 1988). Paulo Freire also implicates social class, economic discriminations, and political power as important elements of injustice (...) (FREIRE, 1993a, b, 1994, 1997 *apud* JORGENSEN, 2007, p. 171).

²⁷ "to emphasize the pervasive nature of social inequality woven throughout social institutions as well as embedded within individual consciousness" (BELL, 2007 *apud* ELLIOT, 2007, p. 66).

formação musical que ainda é privilegiada em espaços privados de ensino, acessado por pessoas com maior poder aquisitivo, entre outros.

Como descrito, a conceituação de justiça social em educação musical é ampla e multifacetada e, de acordo com Younker e Hichey, uma comunidade participativa e democrática pode promover justiça como resultado desse cenário, “na qual as oportunidades de opiniões, decisões informadas e justificativas são entendidas e aceitas implicitamente, e a equidade e as responsabilidades são reconhecidas e praticadas”. (2007, p. 225, tradução nossa)²⁸

2.4 JUSTIÇA SOCIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A CONCEPÇÃO DE UM PENSAMENTO CRÍTICO E TRANSFORMADOR NA DIMENSÃO SOCIOPEDAGÓGICA

A justiça social na educação tem a função de desafiar concepções culturais duvidosas, inverdades e estereótipos que levam à desigualdades estruturais e discriminação baseadas em raça, classe social, gênero e outras diferenças sociais e humanas; Fornecer a todos os estudantes acesso equitativo a recursos e educacionais e de instrução; aproveitar os talentos e pontos fortes dos estudantes para aumentar o aprendizado; e fomentar um ambiente de aprendizagem que promova o pensamento crítico e apoie a agência para a mudança social.

NIETO & BODE, *apud* KENDALL, SMITH, et al., 2011, p. 375, tradução nossa.²⁹

²⁸ “we might think of justice as arising from a participatory, democratic community, in which opportunities for opinions, informed decisions and justification are understood and accepted at the tacit level, and fairness and responsibilities are expected and practiced” (YOUNKER; HICHEY, 2007, p. 225).

²⁹ “Social justice in education functions to challenge cultural misconceptions, untruths, and stereotypes lead to structural inequality and discrimination based on race, social class, gender, and other social and human differences; provide all students with equitable access to instructional and educational resources; draw on students’ talents and strengths to increase learning; and foster a learning environment that promotes critical thinking and supports agency for social change” (NIETO & BODE, *apud* KENDALL, SMITH, et al., 2011, p. 375).

Segundo Estelle Jorgensen (2015, p. 8), a educação musical norte-americana apresenta duas faces distintas no acesso ao conhecimento musical: a primeira é a educação musical que, por mais de dois séculos, é subsidiada pelo Estado e, portanto, conduzida por ações políticas em suas diversas instituições públicas. Para Jorgensen (2015), no âmbito do ensino público, é esperado que a problematização nesse espaço seja construída considerando termos políticos, humanísticos, com uma abordagem laica. A outra face do acesso à Educação Musical norte-americana é referente ao conhecimento musical produzido nos conservatórios, estúdios privados, igrejas, “peer instruction”, práticas informais familiares, em que cada uma dessas instituições têm seus próprios conceitos e valores – observando uma realidade heterogênea de valores na educação musical de instituições e comunidades que empreendem e constituem seus próprios conjuntos de ação. Jorgensen (2015) aponta que essas diferentes realidades implicam na complexidade das respostas do porquê a justiça interessa à educação musical. Tendo em vista este panorama, a autora elucida quatro principais motivos, entre vários outros, do porquê educadores musicais devem considerar suas ações em prol da justiça:

Primeiro motivo – Jorgensen (2015) aponta que, na antiguidade grega, a justiça constitui a base dos princípios da sociedade civil. A concepção do que se considera justo, nobre e correto é baseado em normativas e é prescrito por um sistema de regras que o definem. A ideia do que é considerado “correto” é relativizado e estruturado por aqueles que têm o poder de criar e reforçar as regras que o definem. Instituições sociais, sejam políticas, religiosas, comerciais, artísticas ou familiares são caracterizadas por diferentes conjuntos de regras e por diferentes formadores de opinião (*power brokers*) em diferentes espaços e em diferentes períodos.

Professores de música podem concordar em termos gerais sobre a importância da justiça como um valor intrínseco à sociedade humana e civil, mas as circunstâncias particulares em que realizam seu trabalho são provavelmente formadas do modo específico em que suas noções de justiça são moldadas e realizadas no ensino musical. Embora possa haver um amplo consenso sobre a ideia de justiça como base para a sociedade humana e civil, quanto mais se aproxima da prática educacional da música, mais repleto é o problema do que se entende por justiça e como isso pode ser alcançado praticamente (JORGENSEN, 2015, p. 9, tradução nossa)³⁰

³⁰ Music teachers may agree in general terms about the importance of justice as a value underlying humane and civil society, but the particular circumstances in which they do their work are likely to shape the specific ways in which their notions of justice are framed and realized in their musical instruction. While there may be widespread general agreement about the proposition of justice as a basis for humane and civil society, the closer one comes to the ground of music educational practice, the more fraught the problem of what is meant by justice and how it can be achieved practically.

Segundo motivo – A educação musical é tomada por ação pública, muitas vezes empreendida por comunidades, instituições e sociedades que, implicadas nas ideias de *transformação* da sociedade, e no benefício, principalmente “daqueles considerados vulneráveis na sociedade e podem não ser fisicamente ou mentalmente aptos a agir em seu próprio favor, e daqueles que não possuem educação, dinheiro e poder para agir em seu próprio favor”³¹ (JORGENSEN, 2015, p. 9, tradução nossa). Jorgensen (2015) expõe que os empreendimentos educacionais e artísticos, seja sobre a égide do Estado, da religião, do comércio, das famílias ou da profissão de músico, são especialmente um caso de ação pública e essas ações estão imbuídas das crenças particulares de valores e costumes das instituições que promovem essas práticas musicais. A autora aponta que a noção de transformação por meio da educação musical contém muitas variantes de interpretações conforme os sentidos e significados que lhe são atribuídos. Dentro dessas dimensões, cabe ao educador musical a mediação dos conflitos de acordo com o seu nível de empoderamento.

Terceiro motivo – Sua terceira consideração aponta para a aproximação da justiça às crenças e às ações dos educadores musicais focados no desenvolvimento humano e pessoal dos estudantes, educadores musicais que pensam e planejam suas atividades na valorização do ser, da autoconfiança, da autoestima e respeito próprio.

Justiça enfatiza o valor, dignidade e preciosidade (GAITA, 2000) e reforça um senso de autorrespeito e do auto valer-se naqueles que a possuem e a recebem. A despeito de diferentes gêneros, etnias, cores, línguas, idades, filiação religiosa, classe social, e propensões musicais de seus estudantes, fazer justiça requer a valorização de todas as pessoas, independentemente de suas características particulares (JORGENSEN, 2015, p. 10).

Quarto motivo – A educação musical é focada principalmente nas transmissões e transformações da tradição musical, de uma geração a outra. Valores e tradições musicais costumam se chocar com as realidades dos estudantes e, quanto mais distantes as práticas musicais da realidade vivenciada no cotidiano dos estudantes, como as músicas acessadas e praticadas em casa, na igreja, na internet, maior a dificuldade de compreensão das exigências musicais as quais os estudantes não estão familiarizados. A mediação das músicas no mundo atual, globalmente interconectado, se apresenta como desafio significativo à educadores

³¹ (...) those who are vulnerable in society and may be physically or mentally unable to act on their own behalf, and who do not possess the education, money and power to act on their own behalf.

musicais e estudantes de música. A justiça, pelo seu apelo à razão, espera mediar as exigências, às vezes conflitantes, dos estigmas³² da tradição musical.

Identifico que a perspectiva da justiça social em educação musical discutida por esses autores, quase todos produzindo no campo da Filosofia da Educação Musical, revela uma preocupação com a dimensão social do estudante, entendendo a educação musical como uma ação política, na qual o educador musical, independentemente se estiver ligado a uma instituição pública ou privada, deve atuar como mediador para o desenvolvimento social do indivíduo por meio da música, ponderando os diversos contextos sociais, tendo postura crítica em relação à cultura e às políticas dominantes, respeitando às diferenças e se atentando à equidade no acesso ao conhecimento musical. Essa mediação com foco no desenvolvimento social do indivíduo se alinha com o propósito da Proteção Social Básica "como política com finalidade específica, que produz resultantes para o desenvolvimento social (SPOSATI, 2009, p. 16), agindo também como fortalecimento dos indivíduos ao tornar situações de sofrimento em demandas no trabalho e superando condições de desproteção.

Para seguir na exposição dos referenciais conceituais da pesquisa, dialogarei com Abigail Torres³³ (2013), cuja tese de doutorado em Serviço Social, intitulada "Segurança de Convívio e convivência: direito de Proteção na Assistência Social" se fundamenta na teoria dos vínculos de Serge Paugam³⁴ e na teoria do reconhecimento social de Axel Honneth³⁵. Essas

³² Estigma – características físicas ou sociais identificadas como humilhantes ou que sejam socialmente reprovadas, resultando em ignomínia, distância social ou discriminação. “Alguns trabalhos precursores, como o de Goffman (1990[1991]), teorizavam sobre como os processos de estigmatização funcionam para gerar discriminação e, além disso, investigaram como a pessoa estigmatizada reage. Para Goffman, existem algumas diferenças importantes dependendo do tipo de estigma, o que comanda até que ponto as pessoas conseguem administrar a sua identidade própria proteger seu senso de si próprio (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 248).

³³ Abigail Silvestre Torres – Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1990), Mestrado em Serviço Social pela PUC/SP (2001) e Doutorado em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais pela PUC/SP (2009-2013). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social da PUC/SP. Linha de pesquisa: Seguridade Social e Assistência Social. Docente de pós-graduação. Atua como consultora em gestão social, principalmente nos seguintes temas: política pública de assistência social, políticas públicas para a infância e adolescência e controle social. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/5190135/abigail-silvestre-torres>>. Acesso em: 23/01/2018.

³⁴ Serge Paugam – Sociólogo, nascido em 9 de março de 1960 na França, é diretor de Estudos da Escola Superior de Ciências Sociais (EHESS), diretor de pesquisa do CNRS, Chefe da Equipe de Pesquisa sobre Desigualdades Sociais (ERIS) Centro de Maurice Halbwachs (CMH) (UMR 8097, CNRS - EHESS - ENS). Autor de vários livros sobre pobreza, precariedade e solidariedade. Diretor da coleção "Le lien social" e da revista "Sociologie" da Presses Universitaires de France. Seu tema de pesquisa aborda a Sociologia das desigualdades e rupturas sociais. Seu programa de pesquisa é parte de uma abordagem comparativa, quantitativa e qualitativa, das formas básicas de pobreza nas sociedades modernas, particularmente na Europa. Trata-se tanto a análise da dinâmica das desigualdades e o estudo dos fundamentos de laços sociais a partir do qual é possível definir e conceituar diferentes tipos de degradação social. Este programa também se concentra na análise comparativa das formas contemporâneas de solidariedade. Disponível em: <<http://www.serge-paugam.fr>>. Acesso em: 11/05/2018.

³⁵ Axel Honneth (Essen, 1949) é um filósofo e sociólogo alemão. Desde 2001, é diretor do Institut für Sozialforschung (Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt) da Universidade de Frankfurt

teorias se mostraram muito frutíferas para a compreensão das práticas musicais com adolescentes nos CCAs³⁶.

2.5 CONVIVÊNCIA SOCIAL COMO MÉTODO NO TRABALHO SOCIAL

Abigail Torres (2013, p.10) define a convivência como "processo sociorrelacional que contém possibilidade de ampliar a proteção social de sujeitos, famílias, grupos e segmentos populacionais". Também considera a convivência social como "ação programática da política de assistência social e garantia de uma segurança social" (TORRES, 2013, p. 10). Em sua tese, analisa "como vivência e convivência social podem produzir proteção e reconhecimento, bem como podem reforçar as humilhações, a desqualificação e a subalternação" (TORRES, 2013, p. 10).³⁷

Conforme Torres (2013), o campo da proteção social de assistência social e a configuração da segurança de convívio como ação nesse campo é tema de discussões e sua compreensão ainda não foi completamente apropriada nas intervenções dos agentes do SUAS, que opera de forma a garantir as seguranças de convívio, acolhida e de sobrevivência, como ressaltado na Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, publicada em 2017:

É necessário aprofundar o debate para além da discussão sobre a não institucionalização, uma vez que as respostas a serem providas pela segurança de convívio se estendem em diferentes âmbitos: nos territórios vividos, no interior das famílias, nos serviços públicos, enfim, em distintos lugares em que as relações sociais se fortalecem ou se fragilizam. Nesses diferentes espaços, que Dirce Koga (KOGA, 2012) denominou como territórios vividos, é necessário conhecer as diferentes formas de vivência que lá ocorrem. Ao ampliar o foco, trazendo a perspectiva do território, é possível observar como as relações se dão e como se expressam, pois, por vezes, trata-se de convivências que desprotegem e tornam as pessoas mais vulneráveis (MDS, 2013, atualização de 2017, p. 14).

(oficialmente, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, em português: Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt), instituição na qual surgiu a chamada Escola de Frankfurt. Também é professor de Filosofia Social na mesma universidade, desde 1996. No campo da filosofia social e prática, o nome de Axel Honneth está ligado ao projeto de relançamento da tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, através de uma teoria do reconhecimento recíproco, cujo programa está contido em seu livro *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, de 1992, publicado no Brasil como *Luta por reconhecimento - A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*, em 2003. Publicou também em português *Sufrimento de indeterminação: Uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*, em 2007.

³⁶ Estou ciente de que deveria ter estudado essas teorias nos seus originais, mas em razão do tempo limitado para finalizar a pesquisa, me limitei ao que Torres discute em sua tese.

³⁷ Agradeço a Profa. Dra. Aldaiza Sposati que, como membro da banca de qualificação desta pesquisa, me sugeriu a leitura dessa tese.

Baseada nos elementos e nos efeitos da sociabilidade contemporânea, Torres (2013) considera um cenário social marcado pela individualização exacerbada, resultante de um pensamento mercadológico em que a superação das desproteções deve ser vencida pelo próprio indivíduo, desobrigando o Estado de assegurar proteção, gerando aumento das inseguranças e incertezas na sociedade contemporânea:

Enxergar as desproteções sociais como déficits individuais que podem ser superados com mais autoestima ou com uma pequena ajuda monetária estatal, esconde os processos de produção de desigualdade e da subalternidade que afetam e definem os lugares dos indivíduos da sociedade. Esses lugares não são estáticos, imutáveis e tampouco arquitetados fora do viver cotidiano. É urgente e necessário recuperar a noção do âmbito público como promotor do bem coletivo (TORRES, 2013, p. 17).

Torres (2013) aponta que a sociabilidade contemporânea é repleta de singularidades e, nas diferentes análises sobre a contemporaneidade, está presente "a supervalorização do indivíduo em detrimento das formas coletivas de produção, convívio e sociabilidade" (TORRES, 2013, p. 14). Discutir a sociabilidade na contemporaneidade exige considerar as diversas formas de relações sociais, como o processo de mercantilização, em que predomina a percepção de que tudo pode ser comprado, desde bens materiais e imateriais até direitos (NOGUEIRA, 2005 *apud* TORRES, 2013, p. 12). Também se refere ao aspecto do avanço tecnológico que traz novas forma de comunicação e conexão entre as pessoas, multiplicando as possibilidades de diálogo e espaços virtuais. Outro aspecto da sociabilidade contemporânea é o desempenho individual como sucesso, que exige dos indivíduos a capacidade de condução e gerência da própria carreira, de empreender e de ser autônomo. Mais um aspecto da sociabilidade pontuado é a intensa busca por felicidade, fazendo das medicações um recurso amplamente utilizado para controle emocional e de comportamentos sociais, o que é considerado inadequado para a manutenção do bem-estar.

Abigail Torres (2013) considera que a convivência social no âmbito da responsabilidade pública supõe confrontar esse cenário. A autora pondera que se deve contrapor o olhar centrado no indivíduo isoladamente, pois questiona o processo de construção desigual das relações sociais, uma vez que

- características sociais e culturais que são desvalorizadas ou discriminadas podem se constituir em novas forças, possivelmente no formato de vínculos sociais que fortalecem aqueles que dela participam, de forma a se tornarem um elemento de proteção social;
- indivíduos isoladamente não são os únicos responsáveis em ampliar sua rede de relações e convívio, ou seja, sua rede de proteção;
- a convivência social como proteção pública não pode, em quaisquer circunstâncias, se traduzir em ações compulsórias ou coercitivas que anulam vontades e a livre manifestação do sujeito atendido. Deve-se proporcionar o exercício da produção de sujeitos sociais com ampliação de suas referências de pertencimento individual e reconhecimento coletivo.

Portanto, Torres define que a convivência social na assistência social tem o estatuto de segurança; "[...] é direção, é método, é conteúdo de trabalho para ampliar, diversificar e sustentar vínculos como resultado" (TORRES, 2013, p. 39) e, como tal, diz respeito à responsabilidade pública pelo fomento de uma sociabilidade democrática e fortalecedora dos sujeitos, se referindo à responsabilidade estatal de oferecer oportunidades de convivência protetiva e promotora de desenvolvimento humano, não sendo essas experiências restritas às oferecidas nos serviços públicos, mas que a **"experiência coletiva e pública deve ser capaz de trazer elementos positivos e protetivos que ao serem experimentados e vividos serão levados para outras relações, em outros espaços de sociabilidade"** (TORRES, 2013, p. 21, grifo nosso).

Conforme exposto, essa definição de convivência social supõe que as relações sociais, familiares e nas políticas públicas fortalecem os indivíduos em sua sociabilidade e podem produzir reconhecimento e proteção social, **"que se expressam em autoconfiança, autorreconhecimento e estima social"** (TORRES, 2013, p. 37, grifo nosso)

O intuito ao abordar essa literatura é esboçar a colaboração desta para a análise dos sentidos das práticas musicais com e para adolescentes nos espaços socioassistenciais, especificamente nos CCAs, entendendo a convivência social como método do trabalho social que tem como objetivo a proteção social humana, caminhando para o desenvolvimento social dos indivíduos e trabalhando com a **hipótese das práticas musicais sendo veículo gerador de convivência e fortalecedora de vínculos dos adolescentes atendidos pelos CCAs.**

2.6 RECONHECIMENTO E VÍNCULOS SOCIAIS: A IDENTIFICAÇÃO DO AUTORRESPEITO, DA AUTOCONFIANÇA E DA AUTOESTIMA

Segundo Torres (2013), é por meio das relações positivas que Axel Honneth (2003), baseado na leitura dos filósofos George Mead e Georg Hegel, afirma a importância de distintas redes de relações de reconhecimento para que os sujeitos se sintam confirmados, fortalecidos e autônomos.

Honneth sustenta que o indivíduo está sempre vinculado a uma complexa rede de relações intersubjetivas e que, conseqüentemente, ele é dependente estruturalmente do reconhecimento dos outros indivíduos (HONNETH, 2003, p. 224). A experiência do desrespeito, então, deve ser tal que forneça a base motivacional da luta por reconhecimento, porque essa tensão afetiva só pode ser superada quando o ator social estiver em condições de voltar a ter uma participação ativa e sadia na sociedade (ibid., p. 224). É exatamente porque os seres humanos nunca reagem de forma neutra a esse tipo de enfermidade social, que o sentimento de injustiça acaba sendo o estopim da luta por reconhecimento (SAAVEDRA; SOBOTIKA, 2008, p. 16).

Honneth (2003), como apontado por Saavedra e Sobotika (2008), aprofundou seus estudos da "luta por reconhecimento" buscando a identificação dos processos desencadeadores dessa luta e de como ela pode representar uma evolução moral da sociedade, possuindo como eixo a observação do modo como o desrespeito social é causa de sofrimento, bem como a observação dos mecanismos de resistência e ação em busca da restauração do reconhecimento mútuo.

Para que os atores sociais possam desenvolver um auto-relacionamento (Selbstbeziehung) positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem sofrerem os sintomas das patologias oriundas das experiências de desrespeito (Mißachtung). Porque a experiência do reconhecimento corresponde sempre uma forma positiva de auto-relacionamento (Selbsterfahrung), Honneth precisa partir do princípio de que o conteúdo do que seja desrespeito deve estar implicitamente vinculado nas reivindicações individuais por reconhecimento: se e quando o sujeito social faz uma experiência de reconhecimento, ele adquire um entendimento positivo sobre si mesmo; se e quando, ao contrário, um ator social experimenta uma situação de desrespeito, conseqüentemente, a sua auto relação positiva, adquirida intersubjetivamente, adoce (SAAVEDRA; SOBOTIKA, 2008, p. 14).

Abigail Torres aponta que, para Honneth, "os padrões de reconhecimento desencadeiam nos indivíduos atitudes positivas para com eles mesmos, que decorre de suas relações imediatas e se configuram em amor, direito e estima." (TORRES, 2013, p. 55).

O amor – que produz a autoconfiança e a certeza que os indivíduos possuem de que suas carências terão atenção e dedicação de outro, ainda que não imediatamente ou à distância, é a certeza do afeto que produz autoconfiança.

O direito - é o sentimento de autorrespeito ou respeito social, pelo qual o sujeito se reconhece digno do respeito de outros. Esta relação só é possível quando o sujeito pode reclamar direitos que permitem uma expressão simbólica pela qual é reiterada sua condição e os outros a reconhecem.

Estima social ou solidariedade – Nesse caso associa-se à ideia de partilha de valores comuns e ao reconhecimento de que as ações dos sujeitos contribuem de alguma maneira para implementar a prática dos valores coletivos, ou seja, suas ações estão assentadas nesses valores, os fortalece e legitima.

Torres afirma que esses padrões, quando ocorrem, asseguram a vivência da autonomia e a valorização da pessoa e aponta um paralelo traçado por Honneth entre as situações de reconhecimento e as formas de desrespeito pessoal e social.

Quadro 5 – Correspondência entre sentimentos de reconhecimento e formas de desrespeito	
Forma de Reconhecimento	Forma de Desrespeito
Amor	Vivências de maus-tratos e de violência
Direito	Privação de direitos e exclusão
Estima Social	Degradação e ofensa

Fonte: Yamaoka (2018), baseado em Torres (2013).

Abigail Torres (2013) ressalta que, se no reconhecimento de direitos há uma dimensão mais igualitária e universal, na estima social há maior valor às características e particularidades de cada sujeito, gerando a valorização das diferenças.

A autora pontua que, para Paugam (2008), a importância de se discutir os vínculos se refere a sua capacidade de indicar condições de reconhecimento e de proteção social e, simultaneamente, de desrespeito e de desproteção quando os vínculos não existem ou estão fragilizados. Sendo assim, se pode afirmar que o padrão máximo desejável de proteção social é aquele no qual todos os vínculos na trajetória do sujeito estão fortalecidos.

Torres observa também que as distintas formas de reconhecimento se estabelecem em diferentes relações decorrentes de diferentes vínculos emocionais. Segue no Quadro 6, extraído da tese de Abigail Torres (2013, p. 57), as tipologias de vínculos identificadas por Paugam (2008).

Quadro 6 - Definição dos diferentes tipos de vínculos em função das formas de proteção e de reconhecimento

Tipos de vínculo	Formas de proteção	Formas de reconhecimento
Vínculos de filiação (entre pais e filhos)	Contar com solidariedade intergeracional Proteção fechada	Contar para seus pais e filhos Reconhecimento afetivo
Vínculos de participação eletiva (entre grupos, amigos, escolhidos, próximos...)	Contar com a solidariedade entre si Proteção fechada	Contar para entre si Reconhecimento afetivo ou por similitude
Vínculos de participação orgânica (entre atores da vida profissional)	Emprego estável Proteção contratual	Reconhecimento pelo trabalho e a estima social que dele decorre
Vínculos de cidadania (entre membros de uma mesma comunidade política)	Proteção Jurídica (direitos civis, políticos e sociais) sob o princípio de igualdade	Reconhecimento do indivíduo soberano.

(Fonte: PAUGAM, 2008)

Identifica-se no quadro tipos de grupos de vínculos, denominados modalidades e assim definidos:

Vínculos de Filiação - Refere-se aos vínculos estabelecidos nas relações primárias e familiares por consanguinidade ou adoção. Afirma Paugam como fundamento absoluto do pertencimento social.

Vínculos de Participação Eletiva - São os vínculos que derivam da socialização extrafamiliar, compreendendo o bairro, grupo de amigos, comunidades locais, instituições religiosas, esportivas, culturais, etc. Tem como característica o estabelecimento de relações a partir de escolhas dos sujeitos "segundo seus desejos, suas aspirações e seus valores emocionais".

Vínculos de Participação Orgânica - Caracterizado pela aprendizagem e o exercício de uma função determinada na organização do trabalho. Por este vínculo o indivíduo goza da proteção legal e financeira que advém das relações contratuais de trabalho, como também da estima social que decorre do valor social que a atividade profissional desempenhada possui. Esse vínculo começa na escola e de prolonga até o mundo do trabalho.

Vínculos de Cidadania – fundado sobre o reconhecimento de soberania do cidadão. Por essa vinculação é possível reconhecer a responsabilidade estatal para dar condições de exercício dos direitos produzindo condições de vivência autônoma. Ressalta-se que a vivência desses vínculos é distinta na trajetória dos sujeitos, mas não só no campo individual, na história da sociedade, a importância atribuída a esses vínculos é também distinta (TORRES, 2013, p. 57-58).

Torres contempla em sua tese uma correlação entre as teorias de Axel Honneth (2003) e Serge Paugam (2008). Como exposto a seguir, ela discute os tipos de convivência proporcionados por cada modelo de vínculo e o tipo de reconhecimento produzido por eles:

- Autoconfiança (reconhecimento produzido pelos vínculos nas relações primárias) – Torres (2013) correlaciona as relações amorosas, a modalidade da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), à constituição de vínculos de filiação ou eletivos de Paugam (2008). A certeza de reciprocidade de afetos e cuidados gera uma convivência promotora de sujeitos seguros e autoconfiantes.

Uma primeira modalidade de reconhecimento na teoria de Honneth é aquele possível nas relações amorosas. E nesse caso é importante explicitar que não se trata somente de relação erótica e amorosa entre dois parceiros, mas vai além dessas. Trata-se de todas as relações primárias que se definem por ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, podem ser de amizade, entre pais e filhos e parceiros – que constituem vínculos de filiação ou eletivos na teoria de Paugam. Nessa relação há a necessidade de manter-se o equilíbrio entre a autonomia e a ligação e uma particularidade de reconhecimento recíproco, pelo qual as demandas dos indivíduos são claramente manifestas e acolhidas como importantes pelo destinatário dessa ligação afetiva (TORRES, 2013, p. 59).

- Autorrespeito (reconhecimento decorrente de cidadania) – Para Honneth (2003), os direitos sociais ou de bem-estar social asseguram uma condição concreta para a vivência dos outros direitos. Destaca a distinção entre reconhecimento jurídico, que considera o humano um fim em si mesmo e o social considerando os valores dos indivíduos, suas condutas, modos de viver, suas realizações que são mais reconhecidas quanto mais consideradas como relevantes para a sociedade; há aqui um sentimento de estima social.

Se na experiência da relação amorosa pode-se associar o sentimento de autoconfiança, a relação jurídica tem como consequência direta o autorrespeito. Isto porque o reconhecimento jurídico provoca um sentimento de respeito a si próprio, possível a partir do merecimento do respeito de todos os outros. Relembro o que afirma o autor [Axel Honneth] ou seja, a condição para esse sentimento se dá somente quando os direitos universais são conferidos igualmente a todos os membros de grupos sociais independente de seu status. Somente nessas condições é possível que as pessoas, por meio do reconhecimento jurídico, conquistem o autorrespeito (TORRES, 2013, p. 72).

Segundo Torres (2013), Serge Paugam (2008) afirma que os vínculos de cidadania extrapolam oposições e rivalidades. É por meio deles que se estabelece uma igualdade

democrática que reconhece e protege o cidadão, podendo-se afirmar que a vivência da cidadania está diretamente vinculada às oportunidades de participar das decisões que lhe dizem respeito.

- Autoestima (o reconhecimento das diferenças como valores positivos dos sujeitos)
 - Evidencia-se aqui os sujeitos e suas histórias, considerando a necessidade de respeitar as pessoas em suas particularidades, como ser único, é a base do conceito de estima social.

Para Honneth (2003), estima social "se estabelece nas relações entre as pessoas e se dá quando o sujeito se sente valorizado pela sua forma de viver, por suas capacidades, por suas particularidades, singularidades, realizações e contribuições sociais" (TORRES, 2013, p. 86). O sentimento de estima e valorização de pessoas aliado aos sentimentos de dignidade e de ser reconhecido em suas relações cotidianas como sujeito portador de direitos é associado ao sentido de autorrealização.

Quadro 7 – Relação entre a teoria dos vínculos e da teoria do reconhecimento.

Tipo de vínculo	Potência de proteção/reconhecimento	Formas de desrespeito
Vínculos afetivos (filiação, eletivo)	AUTOCONFIANÇA "Sou digno de ser amado"	Maus-tratos e violação Ameaças à integridade física
Vínculos de cidadania	AUTORRESPEITO "Valho tanto quanto os demais"	Privação de direitos e exclusão Fere a integridade social
Todos (orgânicos, eletivos, cidadania) (filiação,)	AUTOESTIMA "Minhas particularidades são admiradas"	Degradação e ofensa Fere a honra e a dignidade

Fonte: Torres (2013, p. 44).

As teorias aqui abordadas e suas correlações empreendidas por Abigail Torres (2013) contribuem para identificar o reconhecimento dos sentimentos de autorrespeito, da autoconfiança e da autoestima como uma das diversas resultantes do trabalho musical como atendimento socioeducativo com jovens nos CCAs.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo é de natureza empírica e, em razão dos objetivos de pesquisa, delineei este trabalho, de abordagem qualitativa, como estudo de casos múltiplos, pois “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um evento contemporâneo dentro de seu contexto” (YIN, 2005, p. 32 *apud* GIL, 2009, p. 7). Trata-se de um estudo de casos múltiplos, pois foram observadas práticas musicais com adolescentes em três CCAs que, apesar de estarem sob uma mesma normativa política, eles mantêm autonomia de gestão, se constituindo um complexo cenário de intersecção entre educação musical e justiça social (JORGENSEN, 2015).

As observações e interações durante o trabalho de campo realizado em três CCAs da região central da cidade de São Paulo vêm na perspectiva de desvelar os sentidos das práticas musicais com adolescentes atendidos nessas instituições, sentidos expressos pelos profissionais que atuam nesse cenário e pelas/pelos adolescentes.

As interações se deram com *supervisores* e *gerentes* desses centros, além dos *adolescentes*, educadores musicais localmente identificados como *socioeducadores* e *oficineiros*. As observações ocorreram nas denominadas ações socioeducativas durante as *aulas de música* (de *musicalização*, *violão e bateria*) e *oficinas* (de *violão*). Nesse processo de pesquisa, utilizei observações diretas, entrevistas com pautas e entrevistas informais, técnicas referenciadas em Gil (2009), além de caderno de notas, diário de campo e registro audiovisual. Essa variedade de fontes de dados vai ao encontro do apontado por Gil (2009, p. 7) para as investigações de fenômeno de forma aprofundada em seu contexto global e contemporâneo:

para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

Ainda a respeito da relevância de se pesquisar por meio de várias fontes de informações, Yin esclarece:

O uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa do estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas e de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*. A triangulação inspira-se no princípio da navegação pelo qual a interseção de diferentes pontos de referência é usada para calcular a localização precisa de um objeto (YARDLEY, 2009). Assim qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente mais convincente e acurado se baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante (YIN, 2015, p. 122, *itálico no original*).

Assim, para a coleta de dados, visando a qualidade das informações e a multiplicidade de evidências para a triangulação dos dados, planejei e realizei as seguintes etapas:

1. Planejamento e Inserção em Campo de Pesquisa;
2. Observações diretas em três CCAs localizados na região central da cidade de São Paulo, no intuito de investigar os espaços onde são oferecidas as práticas musicais com adolescentes;
3. Registro das observações por meio de um caderno de notas, vídeos e fotos;
4. Entrevistas com pautas com uma supervisora técnica, três gerentes e três educadores musicais dos CCAs;
5. Entrevistas informais com adolescentes que participam das práticas musicais;
6. Registro em diário de campo.

Todos esses procedimentos estão detalhados a seguir.

3.1 A PREPARAÇÃO E A INSERÇÃO EM CAMPO

Conforme relatei na introdução desta dissertação, já havia atuado comoicineira e educadora social em um CCA do centro da cidade de São Paulo. Optei por realizar o recorte de pesquisa empreendendo as observações nos CCAs³⁸ localizados também na região central da capital paulista por compreender que a marginalização de uma população extrapola as questões espaciais, aborda também os aspectos socioeconômicos e o fornecimento de acesso à bens e serviços. Assim, a marginalização ocorre não apenas em zonas periféricas de grandes centros urbanos, mas abrange também bairros centrais onde há questões de violência urbana,

³⁸ Trata-se de um CCA diferente do que eu havia atuado antes da pesquisa.

violência de gênero, ocupações, por famílias de sem-teto, de imóveis abandonados, cracolândias, situação de escravidão de imigrantes e espaços onde crianças e adolescentes são expostos a adversidades, havendo a necessidade de gerenciamento de políticas públicas, independentemente da localidade³⁹.

Definido isso, os primeiros contatos ocorreram em novembro de 2016 via telefonemas para a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), por meio da Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais (COPS), em que fui orientada a acessar a página do Centro de Pesquisa e Memória Técnica (CPMT) e a preencher um formulário de solicitação de pesquisa online via googledocs (Anexo 1):

(...) o CPMT identifica e estabelece parcerias com universidades, institutos de pesquisa e centros de estudos, visando a produção de informações relevantes para a compreensão, análise, planejamento e gestão da Política de Assistência Social no município de São Paulo. É responsável, portanto, pela coordenação das pesquisas desenvolvidas pela equipe da Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais (COPS). Esta página está dividida em Censos, Avaliações e Diagnósticos e Produção Científica (São Paulo, 2014).

Os termos de realização de pesquisa nos equipamentos da SMADS são estabelecidos pela Portaria 39/SMADS/2013⁴⁰. O preenchimento desse formulário é um dos procedimentos para que seja realizada a solicitação de uso do SMADS como campo de trabalho para fins de pesquisa ou para apresentação de proposta de atividades de formação. Esse formulário é encaminhado para análise pelo Comitê Permanente de Avaliação de Propostas de Solicitação de Pesquisa ou Formação em SMADS em companhia do projeto de pesquisa e uma carta da Instituição de Ensino onde o discente é matriculado.

Após ter recebido a aprovação de pesquisa pelo Comitê Permanente da SMADS, foi firmado, por meio de assinatura de ambas as partes, SMADS e pesquisadora, o Termo de Cooperação Técnica (Anexo 2). Com esse documento em mãos, submeti o projeto de pesquisa

³⁹ Enquanto finalizava a redação desta dissertação, ocorreu um incêndio e posterior desmoronamento de um edifício situado na região central da cidade de São Paulo, ocupado por sem teto. A situação dramática trouxe a público essa população que, em parte, é atendida pelos CCA. Uma matéria em site de notícia trouxe o mapa das ocupações na cidade, por regiões. Na região central, na qual os três CCAs nos quais me inseri estão instalados, há 53 ocupações por 3.300 famílias. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/cidade-de-sao-paulo-tem-206-ocupacoes-onde-moram-45-mil-familias.ghtml>>. Acesso em: 06/05/2018.

⁴⁰ Portaria disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/port_39_realizacao_de_pesquisas_141148_0884.pdf>. Acesso em: 18/12/2017.

a um Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, em que também obtive parecer favorável (Anexo 3).

O próximo passo foi contatar novamente o Observatório e tentar obter informações sobre quais CCAs forneciam práticas musicais. Foi um momento intrincado, pois o Observatório não dispunha de dados concretos, dado que não havia nenhuma pesquisa na área de música concluída ou em andamento em seus registros. Uma das coordenadoras do Observatório, quem realizava a conexão entre pesquisador e os equipamentos, de forma solícita, sugeriu que eu repassasse a ela alguns nomes de CCAs, os quais eu tivesse certeza de fornecimento de *oficinas de música* ou *aulas de música* como *atividade socioeducativa*, para contatar os *gerentes* dos espaços e os respectivos *supervisores técnicos*. Nessa ocasião, forneci a ela quatro nomes de CCAs, três localizados na região central e geridos pelo CRAS SÉ e um na região centro-leste, gerido por outro CRAS.

No dia subsequente, a coordenadora do Observatório retornou a ligação informando que o CRAS SÉ havia respondido à intenção de pesquisa e manifestado interesse. Ao obter um retorno positivo, agendei, por meio do Observatório, um primeiro encontro com a Supervisão Técnica dos CCAs do CRAS SÉ.

Foram realizadas duas reuniões nas dependências do CRAS SÉ, as quais estão detalhadas no quadro 8:

Quadro 8 - Reuniões nas dependências do CRAS SÉ			
Data	Sujeitos Entrevistados	Tipo de Entrevista	Horário de Visitação
01/12/2016	Um Supervisor Técnico	Com pauta	Das 14h às 16h
21/02/2017	Um Supervisor Técnico Quatro gerentes	Com pauta	Das 14h às 15h40

Fonte: Yamaoka (2018).

Optei por realizar uma entrevista com pauta no primeiro encontro com a Supervisão Técnica dos CCAs. Por haver também muitas lacunas nas informações devido ao meu não conhecimento de vários aspectos do contexto de pesquisa, como a amplitude dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos no que se refere à abrangência da Política Nacional de Assistência Social, o número de centros alocados no centro de São Paulo e gerenciados pelo CRAS Sé e quais dos CCAs mantêm o fornecimento de práticas musicais e como são

organizados, reconheci, na entrevista com pauta, uma ferramenta com o aporte necessário para essa aproximação inicial, a fim de criar o elo necessário para a obtenção de informações.

De acordo com Gil (2009, p. 64):

As entrevistas por pautas orientam-se por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas. Mas, à medida que vai se afastando da pauta, o entrevistador vai intervindo de maneira sutil, dando prosseguimento à entrevista.

Na primeira parte do encontro, me apresentei, contando um pouco do meu trajeto pessoal como educadora musical, além de relatar as minhas vivências anteriores como socioeducadora em um dos CCAs, sob Supervisão do CRAS SÉ, e discorrer sobre o nascimento do projeto de pesquisa, revelando o objetivo de compreender como os adolescentes dos CCAs experienciam a música em suas atividades socioeducativas e entender a ampliação de possibilidades de acesso às práticas musicais dentro do contexto político ao qual os CCAs são regidos.

Após este primeiro momento, a supervisora se solidarizou com o motivo da investigação e se disponibilizou a cooperar com as informações necessárias para a pesquisa. Nessa interação, fui apontando a falta de alguns dados relevantes para traçar o prosseguimento da pesquisa. Entre esses dados, necessitava saber o número exato de CCAs geridos pelo CRAS SÉ, bem como:

- A localização desses CCAs;
- Como é organizada burocraticamente a gerência dos CCAs;
- O número de CCAs que oferecem práticas musicais;
- Uma prévia das características das práticas musicais ofertadas.

A supervisora técnica não sabia responder com exatidão sobre alguns dados. Os técnicos supervisores mantêm grampeadas em uma pasta ofício uma planilha em que estão reunidas informações de cada CRAS sob sua supervisão. A supervisora me entregou as pastas dos três supervisores técnicos para que eu pudesse consultar as informações ali contidas, tais como a localização, o contato, os orçamentos, o quadro de funcionários (tanto os registrados como os eventuais – no caso os oficineiros) e a descrição das atividades desenvolvidas por cada sujeito,

desde a equipe de manutenção e limpeza até o quadro dos socioeducadores e coordenadores de cada unidade de CCA.

Conforme relatado pela supervisora, a região da Sé é dividida em oito distritos e em três microterritórios para supervisão dos serviços. Cada supervisor acompanha entre seis e sete Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O quadro 9 detalha essa organização:

Quadro 9 – Organização e Divisão para Supervisão dos Serviços		
	Microterritórios	Distritos
Microterritórios	Supervisão 1	Consolação, Santa Cecília e Bom Retiro
	Supervisão 2	Bela Vista, República e Sé
	Supervisão 3	Liberdade e Cambuci

Fonte: Yamaoka (2018).

Segundo os documentos, atualmente constam cadastrados quatorze CCAs na região da Sé, sendo que sete deles mantêm práticas musicais, ou seja, 50% dessa modalidade de serviço opta por *oficinas musicais* ou *aulas de música* como um tipo de *atividade socioeducativa*. Esses CCAs estão listados no quadro 10 e discriminados por números para preservar suas identidades

Quadro 10 – Práticas Musicais dos CCA pertencentes ao CRAS SÉ ⁴¹	
CCA 1	Mantém parceria com GSM ⁴²
CCA 2	Mantém parceria com GSM
CCA 3	Oficinas – Violão/Flauta-Doce/Percussão
CCA 4	Mantém parceria com GSM e fornece oficinas de Violão e Coral
CCA 5	Oficina de Canto e Prática Orquestral
CCA 6	Oferece oficinas de Música mas se encontra em mudança de espaço
CCA 7	Mantém as práticas musicais como atividades socioeducativas, dentre elas: prática de violão, bateria, coral, teclado e percussão corporal

Fonte: Yamaoka (2018).

3.2 SELEÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

A partir dessas informações, o próximo passo foi a elaboração do plano de inserção para a realização das observações. Em um primeiro momento, escolhi quatro CCAs para contatar. Conforme está no quadro 10, escolhi o CCA 3, o CCA 4, o CCA 5 e o CCA 7. Dispensei o CCA 1 e o CCA 2, pois os adolescentes se deslocam desses centros para outros espaços para realizarem suas práticas musicais e estão sob outra relação política de práticas musicais, no caso, o GSM – Guri Santa Marcelina. Dispensei também o CCA 6 por se encontrar em mudança de instalações e não ter uma regularidade das atividades.

A Figura 1 localiza a região da Sé, seus oito distritos e onde estão situados os CCAs 3, 4, 5 e 7.

⁴¹ Dados coletados da planilha dos Supervisores Técnicos no dia 01/12/2016.

⁴² GSM – Guri Santa Marcelina – Projeto sociocultural de ensino musical da Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, gerido pela OS (Organização Social) Santa Marcelina Cultura. As parcerias dos CCAs com o GSM concretamente ocorrem com os adolescentes participando de práticas musicais em unidades do próprio GSM, como aulas coletivas de instrumentos orquestrais, canto, violão, prática coral e aulas de teoria. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br>>. Acesso em: 18/12/2017.

Quadro 11 – Composição dos CCAs selecionados						
CCA	Instituição Conveniada	Gerente	Educador Musical Ou Oficineiros	Práticas Musicais Desenvolvidas	Número Total de Usuários Atendidos pelo CCA	Número de Usuários que participam das atividades musicais
CCA 4	Instituição Católica	Antônio	Gilberto (Oficineiro)	Oficinas de Violão.	240	Oferecimento de até 10 vagas por turma/horário, podendo atender até 70 usuários.
CCA 7	Instituição Católica	Thais	Cristiano (educador musical)	Aulas de Musicalização; Aulas de Bateria; Aulas de Violão.	420	Todos os usuários participam ao menos uma vez por semana.
CCA 3	Instituição Católica	Amanda	Danilo (oficineiro)	Oficinas de Musicalização; Oficinas de Violão.	240	Todos os usuários participam ao menos uma vez a cada quinze dias.
CCA 5	Organização Não Governamental	Júlio	Ana/ Marcos/ Vitor/ Sandra	Oficinas de Canto; Aulas coletivas instrumentos de cordas friccionadas e prática de orquestra.	240	

Fonte: Yamaoka (2018).

3.3. A OBSERVAÇÃO DIRETA

Apesar de inicialmente vislumbrar me inserir nos quatro CCAs citados, acabei desenvolvendo a pesquisa em três deles (CCAs 4, 7 e 3). Isso se deve ao fato de que o CCA 5 atendia prioritariamente crianças, o que extrapola a delimitação da pesquisa.

Partindo do objetivo de desvelar os significados das práticas musicais focalizando os adolescentes atendidos pelos CCAs, as observações no *lôcus* de pesquisa se tornam uma

ferramenta de coleta de dados imprescindível nesse estudo, pois a aproximação por meio das visitas nos espaços fornece ao pesquisador observar o cenário e as realidades, a experiência de participar do cotidiano das atividades, manter diálogo direto com os educadores musicais, escutar e registrar falas, gestuais, expressões e minúcias das relações que se mantêm no dia-a-dia.

A observação nada mais é que o uso dos sentidos para adquirir conhecimentos necessários para viver o dia-a-dia. Mas representa uma das mais importantes estratégias para obtenção de dados na investigação científica. Em muitos estudos, constitui procedimento único para coleta de dados, o que faz com que seja considerada por si só um método de investigação (GIL, 2009, p. 71).

Lüdke e André, do mesmo modo, consideram as observações diretas um dos principais procedimentos investigativos que possibilita ao pesquisador contato estreito com o fenômeno pesquisado. Segundo as autoras,

(...) permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nas primeiras visitas realizadas nos CCAs⁴⁴, me inseri já identificada como pesquisadora da área de música, vinculada ao curso de Pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, e em todos os momentos os sujeitos envolvidos na pesquisa tinham o entendimento do meu propósito quando estava presente no mesmo ambiente, observando as oficinas e criando diálogos em diversos momentos da rotina dos CCAs. Esse fato ocasionou curiosidade, gerando possibilidades de maior aproximação entre mim e os atores dos CCAs.

Segue no Quadro 12 o descritivo das visitas e a quantidade de horas de observação em cada um dos três CCAs:

⁴⁴ Em um dos CCAs, além de ter encaminhado toda a documentação referente ao aceite do Comitê de Ética em Pesquisa e do Comitê de Avaliação de Pesquisa ou Formação da SMADS, a organização conveniada com a prefeitura solicitou que eu assinasse o *instrumento particular de contrato de adesão para prestação de serviços voluntários*, constituindo termo de adesão para fins de serviço voluntário, conforme a Lei nº9.608/98, para que eu tivesse acesso às oficinas de música e pudesse frequentar o espaço nos dias e horários combinados. Nesse caso, fui aceita a prestar serviço voluntário e gratuito como pesquisadora das atividades musicais à parceira conveniada com a prefeitura durante o período de pesquisa em campo (Anexo 4).

Quadro 12 – Observações <i>in loco</i>						
CCA	Número de Visitas	Datas e horários de visitação				Total de Tempo de Observação
CCA 4	9	09/03/2017	08:00	às	13:00;	45h55min de observações.
		13/04/2017	08:40	às	13:30;	
		20/04/2017	08:30	às	14:40;	
		27/04/2017	09:30	às	13:40;	
		11/05/2017	09:00	às	12:00;	
		18/05/2017	09:15	às	14:40;	
		25/05/2017	09:00	às	14:30;	
		01/06/2017	09:00	às	12:00;	
		22/06/2017	09:30	às	13:30.	
CCA 7	10	10/03/2017	09:00	às	13:00;	34h20min de observações.
		13/03/2017	08:00	às	12h00;	
		10/04/2017	08:15	às	10:20;	
		10/04/2017	15:20	às	17:00;	
		17/04/2017	08:30	às	09:50;	
		15/05/2017	08:10	às	12:00;	
		15/05/2017	14:00	às	16:30;	
		22/05/2017	08:40	às	12:00;	
		29/05/2017	08:00	às	08:45;	
		12/06/2017	08:00	às	16:30;	
		26/06/2017	09:00	às	12:00.	
CCA 3	9	06/03/2017	08:00	às	16:00;	45h35min de observações.
		27/03/2017	08:30	às	16:00;	
		03/04/2017	10:30	às	12:00;	
		10/04/2017	10:40	às	15:00;	
		17/04/2017	10:35	às	15:00;	
		24/04/2017	10:50	às	16:00;	
		22/05/2017	13:30	às	16:00;	
		29/05/2017	09:00	às	16:00;	
		05/06/2017	08:00	às	12:00.	
Total Geral	28 visitas	De 06/03 a 26/06/2017				125h50min de observações.

Fonte: Yamaoka (2018).

3.3.1 Os registros das observações

Os registros das observações diretas foram realizados por meio de anotações em caderno de registros, aplicativo de notas no celular e, também, em programas de texto de um netbook. Recorri, além disso, a um smartphone para registro de fotos e vídeos. Os registros de textos foram detalhados em um diário de campo e o registro audiovisual em um canal particular do Youtube.

O registro da observação é feito no momento que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente nos estudos de caso consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens. O instrumento de registro pode assumir diferentes níveis de estruturação. Geralmente é bem aberto (GIL, 2009, p. 73).

3.3.2 O caderno de notas e diário de campo

A variedade de tecnologias utilizadas para o registro textual se deve ao fato de minha adaptação aos ambientes visitados, procurando manter a naturalidade, a descrição e a fidelidade das informações. Procurei anotar os acontecimentos no menor espaço de tempo possível após a ocorrência do que foi observado, descrevendo de memória, posteriormente, no diário de campo, os diálogos e as situações ocorridas. Em muitos momentos, as descrições eram feitas em tempo real, com a facilidade de manuseio dos aplicativos do aparelho celular.

Aponto o smartphone como um dos melhores recursos de anotações dessa pesquisa. De início, levei um bloco de folhas de fichário para registrar o observado, e todas as vezes que anotava, chamava a atenção de quem estava ao meu redor. Em alguns momentos, por estar longe das folhas de anotação, de imediato sacava o aparelho celular do bolso e, quase que imediatamente, anotava o ocorrido no aplicativo “bloco de notas”. Observei que, no início, apesar da curiosidade relacionada à marca e ao modelo do smartphone utilizado para a pesquisa, um iPhone 6s, da fabricante Apple, não havia incômodo com o fato de estar digitando ou utilizando o aparelho; não havia a aproximação nem a curiosidade para saber o que eu estava digitando. Sendo a ação de digitar ao celular um gesto corriqueiro, logo fui abandonando as folhas de fichário e utilizando o celular para as anotações. Outro ponto relevante é que, ao anotar em folhas, todos os dias eu precisava transcrever as anotações para o computador; era um trabalho duplo. Com a tecnologia do smartphone, pude copiar as anotações realizadas no “bloco de notas” diretamente no aplicativo de edição de texto “google documentos” e, com o acesso à internet móvel, as anotações já eram salvas em serviços online de armazenamento, podendo ser acessadas diretamente no computador para a redação do diário de campo.

3.3.3 Das fotos e vídeos das observações e dos áudios das entrevistas

Ao ingressar nos CCAs para a realização das observações diretas, de início trabalhei apenas com o caderno de notas, mas logo na primeira visita, na maioria dos espaços, os adolescentes, ao quererem mostrar suas performances musicais, perguntavam se eu não iria

gravá-los e pediam para que eu tirasse fotos ou registrasse em vídeo eles tocando e cantando. Os vídeos e fotos não foram planejados inicialmente como forma de registro das observações, mas foram sendo gravados conforme os pedidos dos envolvidos na atividade e com a autorização verbal das/dos adolescentes e dos educadores ouicineiros responsáveis pela turma.

Fui mantendo o cuidado de realizar este tipo de registro apenas quando solicitado pelos próprios sujeitos, a fim de manter um ambiente agradável, sem incomodar ou envergonhar os adolescentes durante suas atividades musicais. Entretanto, as entrevistas foram planejadas desde a elaboração do projeto de pesquisa e, para o registro delas, optei pela utilização do smartphone. A captação de vídeo foi realizada com o aplicativo “câmera” e a de áudio no aplicativo “gravador”, em um smartphone da fabricante Apple, um iPhone 6s, modelo MN122BR/A, com capacidade de armazenamento de 23,8GB em sua memória interna. Utilizei em paralelo o aplicativo para celular “Google Drive”, o qual obtive 120 GB de memória para armazenamento de dados, devido à aquisição de um netbook “googlechrome”, garantindo assim memória suficiente para armazenamento dos dados. Após subir os vídeos do googledrive, realizando upload do celular para uma pasta em meu computador via rede wi-fi, utilizei o software HabdBrake.Ink para compactar os vídeos antes de subir à um canal fechado no YouTube.

A importância de relatar a utilização desses aplicativos e aparelhos na metodologia de pesquisa se dá pelo fato de que, por meio dessas tecnologias, todo o material coletado, quando acessado à internet diretamente via rede Wi-Fi/3G/4G, já é transferido automaticamente do aparelho de captação do material às pastas de armazenamento de dados em nuvens disponibilizadas pelos aplicativos. Com isso, se evita a perda dos dados e/ou acúmulo de material nos aparelhos, inviabilizando a continuidade da coleta por problemas de falta de espaço disponível na memória dos aparelhos. O acesso aos dados é possível em tempo real, tanto no smartphone como no computador portátil e também no desktop.

3.4 ENTREVISTAS POR PAUTA

Além das observações diretas, optei por selecionar alguns atores para realizar entrevistas por pautas, buscando suas perspectivas de como as práticas musicais se inserem nos CCAs. Defini os atores entrevistados conforme o influxo de suas atividades em relação à mediação das

músicas nos CCAs, estabelecendo estratégias para o contexto de prática. Conforme indica o Quadro 13, escolhi dois gerentes e dois educadores musicais (Anexos 6 e 7) dos CCAs onde ocorreram as observações diretas.

Quadro 13 – Relação das entrevistas realizadas com gerentes, educadores musicais e oficinairos					
Nome	Função	Espaço de Atuação	Tempo de Atuação	Data	Duração da Entrevista
Amanda	Gerente	CCA 3	2 anos	28/12/2017	01:02:33
Danilo	Oficineiro	CCA 3	3 anos	17/02/2018	01:02:52
Antônio	Gerente	CCA 4	17 anos	19/12/2017	00:50:52
Gilberto	Oficineiro	CCA 4	8 anos	26/12/2017	00:53:06

Fonte: Yamaoka (2018).

Cooperando com a operacionalização dos espaços e visando ao conforto dos entrevistados, as entrevistas desses atores foram agendadas conforme a disponibilidade deles para me receberem em seus locais de trabalho, evitando o seu deslocamento para outros ambientes. Preocupei-me em agendar as entrevistas no período quando não havia atendimento aos adolescentes, e quando os gerentes e educadores, ainda não gozando férias, reorganizam os espaços de atendimento fisicamente e esboçam os planejamentos para o próximo semestre. Nos CCAs 3 e 4, esse período aconteceu no entre festas (última semana de dezembro de 2017). Durante as observações em campo, mantive muito diálogo com os atores envolvidos, consegui reunir um material muito robusto e consistente para a análise dos dados, contendo falas, descrição de atividades, descrição de ambientes, impressões e expressões. Foram 172 páginas de diário de campo, 15 entrevistas transcritas, 52 fotos e 22 gravações em vídeo.

3.5 AMPLIANDO A VOZ DAS/DOS ADOLESCENTES

As interações com os adolescentes ocorreram por meio de observações diretas nos CCAs e entrevistas informais. Segundo Gil (2009, p. 65):

As entrevistas informais são as menos estruturadas. Distinguem-se da simples conversação apenas porque o propósito do pesquisador é o de coletar dados. São as mais recomendadas nas pesquisas fenomenológicas e etnográficas e, conseqüentemente, nos estudos de caso orientados por essas perspectivas. Também são recomendadas nos estudos de caso exploratório. Elas têm como principal vantagem o fato de favorecerem a livre expressão dos entrevistados. Como geralmente são realizadas de modo amigável, tendem a oferecer dados muito ricos.

A escolha pela entrevista informal se deu pela necessidade de manter um ambiente agradável em que os adolescentes não se sentissem acuados nem constrangidos, sendo moderadamente instigados a contarem suas histórias e a manter uma conversa fluida sobre as práticas musicais que eles vivenciavam no CCA. Para a seleção dos adolescentes, me ative em manter a naturalidade durante as visitas e informei, de forma particular aos educadores musicais, a minha intenção de conversar com alguns dos jovens mais frequentes ou mais disponíveis, sobre as atividades musicais. No CCA 3, tive a abertura e liberdade de convidar quatro adolescentes que demonstraram disposição e chamaram minha atenção durante as observações pelo entusiasmo manifestado. Nesse mesmo CCA, percebi a baixa frequência de meninas nas oficinas de violão e, portanto, fiz questão de entrevistar uma das duas frequentes. No CCA 4, a seleção se deu pela pró-atividade de alguns deles, o que me levou a entrevistar três meninas e um menino. Entretanto, no CCA 7, o *socioeducador* foi indicando os adolescentes para as entrevistas, no caso, quatro meninos. Como a organização de distribuição das turmas era imprevisível, o socioeducador foi indicando os estudantes que, para ele, se destacavam no dia do “específico”. Desse modo, não tive liberdade para escolher as/os adolescentes a serem entrevistados. Segue no Quadro 14 as/os adolescentes entrevistados e os respectivos CCAs que frequentavam:

Quadro 14 – Relação das/dos adolescentes entrevistadas(os)			
Nome	CCA	Data da Entrevista	Duração da Entrevista
Renato	CCA 4	27/04/2017	00:27:18
Renan	CCA 4	27/04/2017	00:43:52
Letícia	CCA 4	01/06/2017	00:22:23
Bruno	CCA 4	01/06/2017	00:37:37
Flávia	CCA 3	17/04/2017	00:42:02
Marta	CCA 3	24/04/2017	00:21:11
Victor	CCA 3	24/04/2017	00:26:13
Luiza	CCA 3	24/04/2017	00:45:38
João	CCA 7	12/06/2017	00:26:21
Daniel	CCA 7	12/06/2017	00:16:15
Anderson	CCA 7	12/06/2017	00:42:47
Felipe	CCA 7	26/06/2017	00:35:12

Fonte: Yamaoka (2018).

3.6 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

Após encerrada a coleta dos dados, no início de fevereiro de 2018, iniciei a transcrição das entrevistas. Esta foi realizada por meio de uma ferramenta online chamada "*transcribe*". Em uma página da web, em uma única tela, temos acesso a um *audioplayer* e a um editor de texto, e, mais recentemente, foi adicionado a essa ferramenta o recurso de conversão da voz falada em texto, utilizando o microfone do computador.

Essa ferramenta foi muito importante no processo de transcrição das entrevistas, pois além de comportar diversos formatos de arquivo de áudio, a plataforma mantém os comandos de reprodução na mesma tela, podendo optar por ditar o que está sendo ouvido no áudio ou digitar as informações do áudio em uma mesma janela, tornando o processo de transcrição muito mais ágil. Com esse recurso, levei praticamente o mesmo tempo de duração dos áudios para transcrevê-los.

O material foi organizado em três encadernações:

- 1 – Caderno contendo Diário de campo com relatos das observações e reflexões;
- 2 – Caderno de transcrição das entrevistas de oficinairos e gerentes;
- 3 – Caderno de transcrição das entrevistas com adolescentes.

A partir do material organizado, iniciei os sete procedimentos da análise qualitativa do conteúdo apoiada em Maying (1983, *apud* Flick 2004, p. 202):

- Definição do material – seleção das partes importantes da entrevista para solução dos questionamentos;
- Análise situacional da coleta de dados – detalhes da produção do material;
- Caracterização formal do material – descrição da documentação e edição do material;
- Definição das questões de pesquisa com base nas teorias selecionadas;
- Definição da técnica analítica;
- Organização e definição das unidades analíticas: unidade de codificação, unidade contextual e unidade analítica.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

O procedimento adotado para a primeira etapa é a análise de conteúdo, que, conforme Flick (2004, p. 202-204), ocorre uma abordagem redutiva do conteúdo textual de análise, gerando categorias temáticas. Esse procedimento metodológico inclui basicamente três técnicas:

A abreviação da análise do conteúdo - o material é parafraseado (...). Tem-se, assim, uma combinação da redução do material através da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de resumir esse material em um nível maior de abstração.

A análise explicativa do conteúdo - trabalha na direção oposta, esclarecendo trechos difusos, ambíguos ou contraditórios, envolvendo o material do contexto na análise (...).

A análise estruturadora do conteúdo - busca dois tipos ou estruturas formais no material. "A estruturação ocorre no nível formal, responsável pela tipificação, representado por escalas ou com relação ao conteúdo: consegue-se revelar gradualmente uma estrutura interna (estruturação formal); o material pode ser extraído e condensado a certos domínios de conteúdo (estruturação quanto ao conteúdo); podem-se procurar aspectos únicos e evidentes no material e descrevê-los com maior exatidão (estruturação responsável pela tipificação); por último, é possível classificar o material conforme as dimensões na forma de escalas (estruturação representada por escalas)" (Mayring 1983, p. 53-4 *apud* Flicke, 2004, p. 203).

Durante o processo de leitura dos registros dos dados da pesquisa e da análise prévia, em uma primeira etapa, os conteúdos textuais de análise que surgiram e interessam à investigação foram organizados por meio da definição de cores para os itens mais abrangentes e por meio da numeração para detalhamento dos assuntos. Em uma segunda etapa, relacionei os conteúdos identificando os sentidos das práticas musicais pelas/pelos adolescentes e identificando os vínculos sociorrelacionais e contextos de práticas musicais. Esses itens podem ser consultados no Anexo 8.

Cabe aqui citar que, no início da pesquisa, um referencial teórico que norteou a proposta da pesquisa foi o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006), o qual foi esclarecedor para compreensão da macroestrutura do contexto da pesquisa, os CCAs. Entretanto, durante o exame de qualificação, a Profa. Dra. Aldaiza Sposati, membro da banca, me sugeriu ler a tese de Abigail Torres (2013), que analisa a convivência social como proteção fundamentada da teoria dos vínculos de Serge Paugam (2008) e na teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003). Durante a leitura desse material, reconheci nesse referencial teórico grande potencial para a compreensão de categorias que procederam do conteúdo textual. Infelizmente, como já exposto, o tempo para um maior aprofundamento dessas teorias foi limitado, porém, elas são imprescindíveis para a análise e interpretação desta pesquisa.

O mencionado Ciclo de Políticas "é composto por cinco contextos inter-relacionados, atemporais e não sequenciais: contextos de influência; de produção de texto; da prática; dos resultados/efeitos; e de estratégia política (MAINARDES, 2006 *apud* ARROYO, 2015, p. 62).

O contexto de influência aborda “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”; o contexto de produção de texto refere-se aos “textos políticos” que “representam a política” e tomam diferentes formatos, entre eles “textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” entre outros. O contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

O contexto dos resultados/efeitos “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54); o contexto de estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Com base no citado Ciclo de Políticas, o cenário da pesquisa foi delimitado às práticas musicais com adolescentes como atividade socioeducativa nos CCAs, instituições que compõem as atenções em nível de municípios da Política Nacional de Assistência Social, apresentando a seguinte perspectiva macro: o “contexto de influência” se refere às instâncias produtoras dessa política, como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, e da reorganização da Política Nacional de Assistência Social, em 2004 (PNAS), e o “contexto da produção de textos” abarca os textos da própria LOAS, textos da PNAS e demais documentos que definem princípios e atenções dessa política em nível nacional e local.

No nível micro, em que a presente pesquisa atua, o “contexto das práticas” e o “contexto dos resultados/efeitos” são os próprios CCAs nos quais me inseri e interagi com as/os adolescentes e profissionais que ali atuam. O retorno dos resultados desta pesquisa ao Comitê Permanente de Avaliação de Propostas de Solicitação de Pesquisa ou Formação em SMADS compõe o quinto Ciclo de Políticas, contexto de estratégia política, que propicia a avaliação da política em questão. É a dimensão micro da pesquisa que será exposta no Capítulo 4.

CAPÍTULO 4 – VALE A PENA TODO O TRABALHO (Bruno, 16 anos)

Nesse capítulo analiso e interpreto o que observei nos CCAs e registrei nas entrevistas, nas fotos e nos vídeos. Busco elucidar quatro itens que formam o foco da investigação: as/os adolescentes nos CCAs; os sentidos das práticas musicais nos CCAs para elas/eles; a função das práticas musicais no contexto da Política Nacional de Assistência Social; e as práticas musicais e justiça social. Concluo o capítulo discorrendo sobre a questão do porquê de as práticas musicais estarem inseridas nos CCAs e suas implicações para a educação musical.

4.1 AS/OS ADOLESCENTES NOS CCAs: DIA-A-DIA E PERCEPÇÕES

Eu tô triste, eu canto! Tô feliz, vô lá e pego meu violão e começo a tocá... tô lavando louça e tô nosss.... (risos) tô lá com a música.... tendeu?

Flávia, 13 anos.

Ponderar sobre as práticas musicais no âmbito da política de assistência social implica em considerar as necessidades e os desejos das/dos adolescentes, percebendo-os nas suas individualidades, respeitando suas diferenças e reconhecendo a complexidade de suas relações sociais. Apesar dos adolescentes participarem coletivamente das atividades socioeducativas protetivas nos CCAs, cada um carrega sua percepção e suas vivências, conferindo sentidos diversos às práticas musicais que realizam nesses centros.

O Quadro 15 indica que as/os adolescentes frequentam em média 5 a 7 anos os CCAs:

Quadro 15 – Adolescentes entrevistadas(os) e tempo de permanência nos CCAs			
Nome	CCA	Idade	Tempo no CCA
Flávia	CCA 3	13 anos	6 anos
Marta	CCA 3	14 anos	6 anos
Victor	CCA 3	14 anos	8 anos
Luiza	CCA 3	12 anos	3 anos
Renato	CCA 4	12 anos	5 anos
Renan	CCA 4	14 anos	7 anos
Letícia	CCA 4	14 anos	7 anos
Bruno	CCA 4	16 anos	8 anos
Daniel	CCA 7	11 anos	3 anos
João	CCA 7	11 anos	4 anos
Anderson	CCA 7	12 anos	1 ano
Felipe	CCA 7	13 anos	6 anos

Fonte: Yamaoka (2018).

A seguir, faço breves relatos, sob o olhar de observadora do ambiente de convívio de cada CCA, e um recorte nas falas dos adolescentes em suas entrevistas, trazendo percepções sobre seu cotidiano, descrição do atendimento socioeducativo e entusiasmo com as práticas musicais oferecidas pelos CCAs.

4.4.1 O CCA 3

Essa é uma casa de médio porte com 3 patamares, localizada a uma quadra de estação de metrô, em uma região mista de comércio e prédios residenciais, com proximidade a um tradicional bairro de classe média-alta. Em seu entorno há muitos prédios abandonados e invadidos (inclusive das janelas das salas conseguimos observar pelo menos dois grandes prédios invadidos – como um antigo hotel – onde alguns dos estudantes que frequentam o espaço vivem e compartilham apartamentos com outras famílias). Esse CCA é mantido por convênio com uma instituição católica, e suas instalações se localizam ao lado de uma paróquia.

Aos fundos da casa onde esse CCA está instalado, há uma pequena quadra, ao ar livre, que é destinada para as atividades esportivas e externas. No primeiro andar, há duas salas para atividades socioeducativas, uma sala para consulta e tratamento odontológico e a sala de vídeo e de práticas musicais. Nesse CCA são realizadas oficinas de percussão corporal, percussão, violão e musicalização.

O ambiente é espaçoso, claro, limpo, bem arejado e nele se encontram armários com instrumentos diversos, televisão, aparelho de som, caixa amplificadora, lousa e uma mesa de pebolim. No segundo andar se encontram a sala da gerente, a biblioteca e mais duas salas de atividades socioeducativas.

Na sala de música, o armário de aço guarda diversos instrumentos de percussão, entre eles, quatro pandeiros (dois sem condição de uso), diversas claves, três pares de coco, pequenos tambores, duas caixas, tarol e baquetas. Ao lado desse armário há uma estante, onde ficam duas liras de 25 peças, mais duas caixas tarol, surdo e alfaias. O oficineiro tem a sua disposição também um laptop com acesso à internet.

Em uma outra sala ficam guardados 6 violões e uma caixa com 25 flautas doce. Esses instrumentos foram doados tanto por uma empresa parceira da instituição como por pais de estudantes. As flautas doces são instrumentos precários, que não afinam.

Figura 2 – Sala de práticas musicais (CCA3).



Fonte: Yamaoka (2018).

Adolescentes do CCA 3

Flávia

Meu nome é Flávia, tenho 13 anos e entrei aqui em 2012... vai fazer 6 anos que eu tô aqui. Aqui a gente faz recreação, joga futebol, queimada, vôlei é... a gente tem aula de música, aula de informática, tem tipo um reforço e várias e várias e várias outras coisas. Faço aula de música desde que entrei no espaço. Tem várias coisas que a gente aprende, a gente aprende é... tocar instrumentos... fazer som assim... com o nosso corpo, assim, sabe? Com coisas descartáveis, a gente aprende a fazer os instrumentos com os descartáveis... ah, e canto tem bastante também... é isso...

***A música me relaxa, porque eu vou desabafando na música**⁴⁵ aí depois vem tudo de novo e eu começo escutar de novo. Se você percebê, minha filha, eu posso ficar o dia inteiro assim.... eu só canto, porque se eu começá a falar... enquanto eu não estou cantando... minha querida.....o negócio já não tá muito bom, provavelmente tô... já tô querendo dá no ros... na cara de alguém e aí eu fico nervosa. Aí eu já não falo com ninguém, deixo todo mundo falando sozinho. Minha vida eu tô ouvindo música, até dentro da aula de música eu começo a cantá. Se eu não for veterinária ou estilista, eu vou ser cantora!*

Marta

Meu nome é Marta, tenho 14 anos e comecei a frequentar o CCA em 2010 ou 2011. Desde que comecei aqui tenho aulas de música. Eu fazia canto com outro professor, ainda não fazia aula de violão. Tinha aula de música que era com a sala inteira, aí agora estou fazendo aula de violão também e parei com a aula de canto. Na aula de canto eu fiquei dois anos e na aula de violão dois anos e meio.

Quando eu aprendo música, tem algumas que eu vou rápido, né? Bem rápido e tem algumas que eu pejo um pouco para aprender. Daí tem que continuar tentando, tentando, tentando, tentando... aí quando você tá um pouco mais com prática, aí fico mais animada, né? E também tem a questão do professor é... depende do jeito que ele ensina né... se ele ensina bem. Também vai como que eu entendo né... se eu sou aquelas pessoas lesadinha prá

⁴⁵ O destaque em negrito nas falas das/dos adolescentes, refere-se a trechos importantes para a categorização e análise de conteúdo.

entendê os negócio ou se eu sou aquelas mais ágil. Vai depender dos dois... e se eu tiver prestando atenção.

Victor

Tenho 14 anos, tô aqui há 8, 7 anos, sei lá... faço aula de música desde que tô aqui. Tinha uma época que a gente fazia aula de canto né e agora estão aprendendo as notas com o professor.

A música é uma coisa boa, eu acho que ela é expressiva. Eu consigo me vê na música dos outros... sabe assim, de inspirar, gostar de ouvir? Mas assim, eu fazer algumas músicas não, fazer música não. Tentei né, mas não sei bem.

Eu acho que os professores de música têm que trazer coisa nova prá nós tudo, não fica só fazendo essa aula de percussão corporal, entendeu? Tinha que nem a minha professora de antigamente que fazia assim: separa a turma em canto, violão, entendeu, e depois a gente pode fazer a aula de canto, essas coisas. Não curto muito quando separam as turmas, toda semana uma turma e outra... ao invés de juntar tudo logo, e todo mundo aprendê junto...

Luiza

Meu nome é Luiza, eu tenho 12 anos e eu to aqui acho que é desde 2015. As aulas de música é... tem também tem a aula de violão, só que a aula de violão eu faço desde o começo desse ano e a de música eu faço desde o dia que eu entrei. O que a gente faiz tipo ele ensina pra gente fazer ritmo com as mãos... ele ... ensina a gente cantar também, ele ensaia a gente prá algumas coisas. É bem legal!

Pra mim as músicas são importantes por causa da mensagem que elas passa. Ela mostra que a gente não pode ter preconceito com as outras pessoas por causa da cor dela e acho que as músicas que escutamos influenciam a gente né... música boa é aquela bem solta, alegre e animada.

4.1.2 O CCA 4

O CCA é um prédio amplo, que ocupa meia quadra, é espaçoso, muito bem conservado, e está localizado nas dependências de uma paróquia, em um bairro tradicional do centro de São Paulo, com proximidade à teatros e restaurantes. Em seu entorno, se observa a presença de prédios de invasões/ocupações e, principalmente, de pensões e prédios residenciais de classe média. No segundo andar, logo no acesso à sala do gerente, há um espaço de convivência onde fica um piano de armário (que não é utilizado como instrumento, apenas como “decoração”). Esse mesmo andar possui cinco salas onde as turmas são divididas por módulos e realizam as atividades com seus respectivos educadores sociais, um refeitório amplo e a cozinha.

A sala onde ocorrem as oficinas de violão fica no terceiro andar e comporta em torno de 15 alunos por vez. Nesse andar também está localizado o plenário (espaço amplo para atividades performáticas, palestras, encontros e reuniões com os alunos e comunidade, sendo utilizado com frequência, mas não diariamente) e salas administrativas da instituição, o que torna esse corredor silencioso e tranquilo. A sala de oficina de violão é bem clara e arejada, tendo à disposição das/dos adolescentes aproximadamente 20 violões, suporte para os pés e suporte para partituras, todos em bom estado de conservação.

Figura 3 – Sala da oficina de violão (CCA4) – As/os adolescentes realizam a troca das cordas e manutenção dos violões.



Fonte: Yamaoka (2018).

Adolescentes do CCA 4

Bruno

*O meu nome é Bruno, eu tenho 16 anos e é isso. Tô aqui faz um tempo, faz 8 anos. Eu lembro que um tempo atrás, as atividades que eu fazia era música, esportes e dança. Também tinha muito, especialmente, **atividade de Filosofia e raciocínio lógico com o educador Lucas, que era uma das minhas partes preferidas também, né?** Aqui os primeiros educadores são aqueles de atividades lúdicas. Tem uma relação próxima de professor e aluno e os primeiros educadores são mulheres, né? Quer dizer, quase todas agora são, mas antigamente não era e tinha aquela coisa mais afetiva. E aí, com o **último educador que eu tive aqui, que foi o Lucas, foi uma coisa mais além de efetiva e afetiva, com afeto, mas foi uma coisa mais diferente como não só de abraçar e de elogiar, mas de corrigir e dar bronca na hora que precisar, principalmente broncas que eu precisava. Também de ensinar tudo que ele podia e não só teoria, mas coisas da vida mesmo.***

*Eu tenho muita dificuldade, né? Violão para mim é um instrumento muito difícil.... então eu acho que eu posso dizer que ali na turma eu era quem tinha mais dificuldade, né? Todo mundo saiu tocando na primeira vez que pegava. Assim... a música eu tinha que pegar, levar para casa e estudar, foi duro! Aqui a gente faz um repertório mais conhecido, um híbrido de popular e erudito, por que as pessoas têm que entender, né? É o contato com o público e a gente tocou em muitos lugares. Já teve desde um lugar bem chique até um lugar que a gente já conhece assim daqui do bairro, é a gente já fez bastante então não lembro todos assim, lembro dos mais marcantes. Eu lembro que uma apresentação que me marcou muito, foi a que eu falei assim: **“é isso aí que eu quero fazer na vida”, foi uma que a gente começou a tocar lá e o pessoal começou a chorar, se emocionar e a gente tava tocando umas músicas conhecidas e assim tava todo mundo cantando bem afinado só que bem baixinho, assim me tocou muito aquilo, era o público que tava cantando com a gente, deu vontade de chora um pouco. Mas é como se fosse um momento assim meio que de felicidade, muita felicidade naquele momento e você fica meio meloso sem saber? Depois de um concerto vem aquela sensação incrível assim, ou depois de ouvir uma música muito bonita, essas coisas. Vale a pena todo o trabalho.***

Letícia

Letícia, tenho 13 anos, vou fazê 14 em agosto. To aqui no CCA vai... deixa eu vê... eu entrei quando tinha seis, então vai fazer oito anos se não me engano. Ah, eu toco cello, gosto muito de cello e tem a quadra, só que eu não faço na quadra porque tenho preguiça, porque sou sedentária... e aula de artes e essas coisas prá desenhar a expressão dos sentimentos de outra maneira, só que eu parei de fazer porque não gosto.

*Ah, eu toco músicas clássicas no violão... Bach, Tom Jobim, gosto deles. Eu comecei ano retrasado, aí eu tinha começado, aí eu tinha parado porque eu não gostava muito. **Eu voltei esse ano porque eu queria aprendê a tocar uma música, só que o Gilberto ainda não ensinou a tocar essa música que eu quero aprendê, acho que depois que ele ensiná eu vô saí, porque só vim pra tocar essa música que eu quero tocá. A música é a Long, Long Ago⁴⁶ eu toco ela no violoncelo, quero aprender a tocar no trompete e quero saber tocar ela em todos os instrumentos possíveis. Eu sei tocá ela no berimbau, que eu faço capoeira.***

⁴⁶ Trata-se do exercício nº 7 do livro 1 do método Suzuki para violino. Ver: https://m.youtube.com/watch?v=_FySdWg5XDc. Acesso em: 09/06/2018.

Quando eu escuto música eu sinto paz, felicidade, e normalmente as músicas me lembram pessoas, tem uma música chamada Silent Scream ⁴⁷, lembra meu avô... ele me incentiva muito a tocar violino e violoncelo.

Renan

Meu nome é Renan, tenho 14 anos e estou há 7 anos aqui no CCA. Antes de começar as aulas de violão eu tocava cavaquinho; achava que as aulas de violão seriam iguais as aulas de cavaquinho. O professor me mostrava no instrumento como que toca, e daí eu fazia igual no instrumento. Mas no violão não, eu também tô aprendendo a ver as notas na folha, é difícil. Ah, eu tô tentando fazer uma música mas tá difícil porque eu mudo de assunto assim do nada... mas to tentando aprender. Eu gosto de ouvir rap por causa da mensagem que passa, acho que ajuda assim a pensar sobre as coisas assim do dia. Prá mim, fazer música é tocar o que tô sentindo...

Renato

Meu nome é Renato, minha idade é (15) 12 anos⁴⁸. Tô aqui faz 5 anos. Aqui nós faz todo tipo de coisa, nós brinca, nós vai prá quadra, nós pinta aqui na sala de artes, aí vem outros professores faze uns projeto com a gente, nós faz muai-tai, nós faz capoeira, judô... um monte de coisas legais! Óh, eu faço com o Gilberto, que ele é meu professor de violão faz um ano... ele às vezes me deixa de f... de for... de fora um pouco de cinco minutos, mais ele é legal! Antigamente eu era bem agitado, bem bagunceiro. Aí quando eu entrei no violão, aí a minha vida mudou! Tipo, entrei no violão e a música desenvolveu minha cabeça. Aí eu comecei a fica... eu fiquei, comecei a ficar quieto na sala, comecei a fazer amizade que ninguém queria ser amigo de mim. Porque eu era muito bagunceiro, chutava as pessoas, pegava as cadêra... é... bagunçava, batia nos outros. A minha aula com o Gilberto é muito legal, é... ele faz bastante coisas, ele faz bastante música, ele passa bastante músicas. Óh a primeira música que eu toquei foi Asa Branca, depois Ode a Alegria, aí depois eu fui evoluindo, aí depois foi os acorde. Cada veiz nós vai aprendendo mais, ah dá pra senti, porque nós pega e vai tocando... (sorri) aí nós vê as nota... aí nós já toca as nota lá do violão! Nós vê as nota

⁴⁷ A música citada chama-se Silent Scream e é interpretada por Anna Blue. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cIlghWDd7RU>>. Acesso em 12/05/2018.

⁴⁸ Renato me informou que tinha 15 anos. Porém, por suas características físicas e maturidade, desconfiei dessa informação e consultei o gerente do Centro. Sua idade real é 12 anos.

na folha, nós lê a partitura, aí nós toca! Daí eu escuto funk mas SEM palavrão, que eu num gosto de palavrão... é eu escuto alguns funk sem palavrão, eu escuto sertanejo, escuto música clássica e escuto rock... samba rock... das músicas que eu toco no violão a que eu mais gosto... é... a que eu mais gosto é o "Adantino"⁴⁹.

4.1.3 O CCA 7

Também se trata de convênio entre a prefeitura e uma instituição católica. Fica localizado em frente a uma extensa praça, próximo à estação de metrô e ao lado de uma paróquia. Conta com uma estrutura muito ampla, abarcando praticamente uma quadra inteira. O complexo conta com três prédios e, à esquerda do corredor, há um estacionamento bem grande, um pequeno playground, uma pequena horta e, mais à frente, se encontra um grande auditório. No térreo há uma sala equipada para as aulas de capoeira; ao lado esquerdo há uma quadra de vôlei e, aos fundos dela, há uma outra quadra, muito mais ampla, para futebol e basquete, onde acontecem as atividades esportivas e onde ocorrem os eventos que envolvem as famílias.

Mais à frente fica um auditório bem amplo, onde acontecem as aulas de teatro. Passando por um corredor, por baixo desse prédio, se chega até o refeitório. É um espaço bem grande, com o pé-direito alto. O refeitório é equipado com 9 mesas compridas, que acomodam em torno de 15 a 20 crianças cada, e, ao lado direito, há uma cozinha muito ampla. Na frente do refeitório há uma lavanderia e, seguindo adiante, há um estreito corredor que leva para as salas de música. Esta sala é afastada dos outros prédios de salas de aula e a entrada dela é pelos fundos do auditório, tendo que passar pela lavanderia do complexo.

O espaço é dividido em uma antessala, onde há estantes, instrumentos orquestrais do naipe de cordas, mesa, lousa e diversas cadeiras, e a sala de música, utilizada por pelo socioeducador musical Cristiano. As práticas musicais que são desenvolvidas são aulas de bateria, violão, teclado e musicalização.

Esse cômodo é amplo, com violões dispostos em suportes pela parede da sala, duas baterias em bom estado de conservação e utilizada com frequência nas atividades musicais,

⁴⁹ Peça Andantino, p. 35, do método “Iniciação ao violão I”, de Henrique Pinto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N4HT9r-wrlw&list=RDN4HT9r-wrlw>>. Acesso em: 12/06/2018.

mesa de som, teclado, computador (com internet) à disposição do professor, microfones e diversos instrumentos de percussão (como alfaías) ao fundo da sala.

Figura 4 – Sala de práticas musicais (CCA7).



Fonte: Yamaoka (2018).

Adolescentes do CCA 7

Felipe

Me chamo Felipe, tenho 13 anos e to aqui faz uns 6 anos já... eu costumava fazê informática, educação física, capoeira, que também é uma arte marcial e arte em madeira, brincadeiras bem legais e divertidas. Atualmente faço poesias, música, arte em madeira, dia de quarta tem específico⁵⁰, que só pratica a coisa que você escolheu fazer, e eu escolhi música. Teve certo dia, o professor disse assim pros alunos né: eu vô ensinar vocês a tocar violão. E

⁵⁰ No CCA 7, há um dia em que as/os adolescentes têm liberdade de escolher qual atividade eles mais se interessam para aprofundar seus conhecimentos. Nesse dia, chamado de “específico”, as turmas não são distribuídas por faixa etária, mas sim por interesse pelas atividades socioeducativas. No caso de Felipe, Anderson, Daniel e João, eles optaram por frequentar o dia específico realizando atividades musicais.

ele foi ensinado músicas, né? E a gente foi aprendendo e com isso eu fui me apaixonando pela música, eu comprei meu violão. Eu vim me inscrever aqui pra ver se eu consigo me aprimorar mais e também conseguir tocar os instrumentos como bateria, guitarra, essas coisas, pra ser alguma coisa. Eu imagino eu sendo um artista profissional, ajudando minha família, tendo sossego, paz e curtir. Eu sei que ainda tenho muuuuito caminho pela frente, não vai ser nada fácil, mas o que já tenho é o bastante pra... pelo menos eu consigo me divertir.

Anderson (na sua fala com sotaque angolano)

Meu nome é Anderson, tenho 12 anos, sou da Angola. Um pouquinho lá, como posso falar, a gente estava bem, mas só que a gente não sabe o que vai acontecer no futuro, né? Só que a gente vive num momento bem, mas no futuro que acontece alguma coisa que manda a gente pra trocar país ou fazer outras coisas. Cheguei pra cá próximo ao ano passado, dia 26 de março de 2017, sou filho único, minha mãe veio comigo e meu pai ficou na Angola. Esse aqui [o CCA] a gente tava no abrigo ainda, aí eles descobriram Assistência Social lá aí me matriculou a gente pra cá.

Ah, pra cá? Eu faço tudo. Tudo o que tem aqui pra fazer, eu faço. Porque eu adoro muito a música, tocar bateria, aí eu adoro porque só aqui, na Angola dá pra ver as músicas do Brasil também é lá também tem os canais do Brasil, e as músicas da Angola. E aí assistir às artistas tocar bateria, violão, aí eu falei: Ah, será que também eu posso tocar esse bateria um dia? “Nossa, realizei meu sonho”

Daniel

Daniel, 11 anos. Vou fazer 12 em outubro. Eu entrei em 2014, em abril. Aqui eu entro, mostro a agenda pra gente poder entrar aí é segunda eu tenho vários horários né, quarta-feira e terça eu tenho música. A gente toca percussão, a gente primeiro faz percussão corporal e depois coloca isso na bateria, tipo cada vez a gente vai aprendendo uma coisa nova, isso é muito interessante aí tem vezes que a gente que ele faz para a gente usar a nossa criatividade pra a gente criar. Eu treino o violão em casa, todo dia, porque eu aprendo umas músicas pela internet, porque a cada vez que eu vou aperfeiçoando. Se Deus quiser vou fazer algo com música mais pra frente, tipo professor de músico, de música tipo, ganhar um salário bom em uma escola se eu for professor, ajudar minha mãe e meu pai, e meus irmãos. Contando

comigo são 3, aí meu pai que tem, eu tenho duas irmãs só que não é da minha mãe é da outra, de outra, sou mais novo, o Caçula.

João

Meu nome é João, tenho 11 anos. Aqui eu vim de casa pra cá que a gente espera dá a hora, nós vem. Tomo café, a gente vai pro teatro, a gente tem o bom dia, acontece assim, a gente canta, a gente fala das turma e vê pra onde a gente vai. A gente trabalha, faiz, fala assim que não é pra maltratar as mulheres, fala sobre essa cultura sabe, cultura. Tem vez que pede ajuda da gente na horta, aí a gente pega esses frutos de lá, as verduras e a gente come. Com o Cristiano a gente tem o específico, aí nosso específico é de violão, aí a gente faz violão, a gente apresenta sabe, a gente canta e a gente apresenta aqui mesmo. Dia de terça a gente faiz bateria.

Acho que é importante ter música no espaço, que a gente se envolve e a gente vai, a gente canta, faz um monte de coisa, por isso que é bom ter música, que qualquer coisa a gente já faz música, sabe? Qualquer batimento o Cristiano falou que é música.

4.1.4 Adolescentes: vulnerabilidades e desproteções

Com base nos referenciais teóricos expostos no Capítulo 2, nesse subitem me atento em apresentar algumas das desproteções sociais que reconheci nas/nos adolescentes dos CCAs. Essas informações foram observadas durante as incursões em campo e destacadas de alguns relatos dos atores inseridos nos contextos da pesquisa. Meu intuito não é ressaltar e/ou reforçar estigmas, muito menos reduzir as vivências das/dos adolescentes às discriminações e violências, mas revelar situações relacionais geradas pela desproteção social e pela vulnerabilidade. Desse modo, visio alargar percepções e aumentar a visibilidade das necessidades das/dos jovens, identificando situações relacionais de subordinação, limitadoras e redutoras do desenvolvimento social dos mesmos.

Esse primeiro trecho, retirado de meu caderno de campo, é a descrição de situação ocorrida durante uma das aulas, fato que reverberou para além da atividade musical, sendo comentada entre os socioeducadores:

O oficinairo aplicou uma atividade utilizando baquetas, explorando diferentes padrões rítmicos e timbres graves e agudos. Um dos adolescentes começou a bater com a baqueta no colega que estava ao lado. O oficinairo, firme e tranquilamente, pediu para ele não fazer isso, pois iria machucar o colega. O adolescente se levantou e começou a "tirar"⁵¹ o oficinairo, ofendendo-o com palavras de baixo calão. O oficinairo precisou ser novamente firme e saiu da sala com o adolescente. Poucos minutos após o ocorrido, o oficinairo retornou à sala de oficina; a turma estava completamente em silêncio e havia uma tensão no ambiente.

Ao retornar à sala de aula, vi o oficinairo Danilo realmente transtornado com a postura do aluno. Foi a primeira vez que o vi dessa forma, pois em todas as aulas observadas, ele sempre se mostra muito paciente, receptivo e compreensivo com todos.

Danilo retomou a explicação novamente, mostrou os padrões rítmicos a serem executados pelos alunos, que se entreolharam, como se buscassem apoio uns com os outros. Logo a sala se encheu de som e estavam todos tocando e sorrindo, e os ritmos que ao início da atividade estavam desencontrados e dispersos, começaram a soar em uníssono. Observei uma rápida resposta e o rápido progresso na percepção temporal do conjunto de adolescentes.

Durante o almoço, os socioeducadores conversavam entre si sobre a postura de Matheus. Um deles, Fernando, disse: Ah, ele me dá muito problema em sala já. Não tem limites, não sabe respeitar ninguém, fala palavrão, ofende. O problema ali é de família. Parece que vive só com a mãe, e é uma coisa complicada, se deixar, ele bate na própria mãe (Diário de campo, 27/04/2017).

Nesse relato, o oficinairo e os socioeducadores do espaço reconhecem, nas reações comportamentais violentas por parte do adolescente, atitudes relacionadas à fragilidade de vínculo filial, deduzindo que os problemas enfrentados no núcleo familiar são os geradores do desrespeito e das ofensas, compreendidas como uma forma de desproteção no campo relacional. A vivência experimentada pelo adolescente no núcleo familiar reverbera em violência física e na vivência desrespeitosa entre os adolescentes durante a atividade musical conduzida por Danilo. Torres (2013, p. 139) recorre aos estudos sobre relações familiares para discutir situações de subalternidade, apontando que quando ocorre a desproteção no âmbito familiar, “a possibilidade de desenvolvimento dos membros que sofrem discriminações ou violências são intensamente reduzidas”.

No trecho abaixo, extraído da entrevista com a adolescente Flávia, observo também a fragilidade nos vínculos familiares. Inclusive, há uma desvinculação fraternal que ocorre mesmo com os irmãos convivendo em um mesmo ambiente. Chama atenção a desproteção que se dá por meio de sua insegurança:

⁵¹ Gíria da língua portuguesa que reforça a ideia de zombaria ou resposta ignorante a alguém.

Denise - Lá na sua casa, você tem irmãos?

Flávia - Por parte da minha mãe eu sou filha única, aí por parte do meu pai tenho uns 200 (duzentos) perdidos por aí...

Denise - Ah... duzentos?

Flávia - É um modo de expressão, tendeu? Mas são 5 (cinco), mais contando comigo são 6 (seis).

Denise - Algum deles está aqui no CCA?

Flávia - Não, eles estão em outro. Tem um que ficava aqui também, só que não fica mais, eu acho que eu nem cheguei a ver ele aqui dentro, ele entrou aqui antes de mim e nunca mais eu vi ele, por causa que ele mora com a mãe dele, não mora com meu pai.

Denise - E você troca informações musicais com seus outros irmãos?

Flávia - (sua voz fica mais grave, Flávia olha pra baixo e titubeia nas falas) Não, não falo assim muito com eles, tendeu? Eu vejo tal, convivo, mas não falo muito....

(Flávia, 13 anos).

Um outro relato, que expõe uma situação de fragilidade familiar, partiu da adolescente Luiza. O relato dela chama a atenção, pois Luiza fala de sua situação de abandono. Sendo criada pela avó, ela relata o distanciamento em sua relação com o pai. Luiza também associa as ações e atitudes do pai às músicas que ele ouve e à influência do estilo musical em sua forma de agir e de vestimenta:

Luiza - O meu pai, eu acho que eu não vejo há oito anos. Não, péra! A última vez que eu vi ele acho que foi em dois mil e doze.

Denise - dois mil e doze?

Luiza - Isso. Nesse dia ele já tava cheio de piercing, cheio de tatuagem. Tipo, o meu pai, ele escutava Black, só que não era aqueles tipo normal. Assim, era aqueles lá bem pesados, ele... tipo, antes ele nem gostava de fumar nem nada, agora ele colocou um montão de piercing na cara, e ele não escuta mais nenhuma música sem ser reggae e black....

(Luiza, 12 anos).

A desvinculação afetiva de Luiza com o pai é potencial geradora de discriminação e desvalorização da tradição Black.

Fragilidades familiares também são observadas no caso de imigrantes que os CCA têm acolhido. O oficineiro Cristiano comenta sobre esse cenário e relata:

Aqui tem uma mistura muito grande de etnias. A gente recebe muito descendente, principalmente, de peruanos, chilenos e bolivianos também. Isso já a algum tempo, né? Agora tá aparecendo bastante angolano e a gente chegou a receber dois irmãos que vieram da Síria (Cristiano, Oficineiro).

Cristiano cita que alguns destes imigrantes são refugiados e outros vieram em busca de um futuro melhor, como é o caso do adolescente angolano Anderson. No caso desse adolescente, outro comentário de Cristiano desvela apartação de sua família:

Ah, ele sente falta do pai, né. Ele veio só com a mãe e de vez em quando ele desabafa, ele tem saudade. Parece que a mãe trata ele super bem e ele tem uma boa relação com ela, mas sente falta do pai. Parece que o pai diz que virá pro Brasil, mas não se sabe né, não se sabe quando (Cristiano, Oficineiro).

A compreensão das condições de local de moradias das famílias e das/dos adolescentes também são questões prementes para a reflexão sobre convivência social, pois são geradores de vulnerabilidade. Torres (2013, p. 174) alerta para as questões dos moradores de cortiços. Suas condições de moradia os tornam mais vulneráveis, sendo necessário, nesses casos, pensar uma intervenção eficaz de redução, reparação e eliminação dos impactos dessas vivências. Torres ilustra os desafios da vivência em cortiços:

Mais do que nas favelas e nas casas de periferia, viver em cortiço requer o aprendizado de uma sociabilidade apurada no *retreinamento*, já que o cotidiano é frequentemente marcado pela proximidade indesejada do outro: a privacidade constitui algo permanentemente invadido. Trata-se de um local em que ninguém é de ninguém, pois “ninguém tem seu espaço” (KOWARICK, 2009, p. 283 *apud* TORRES, 2013, p. 174).

Exponho a percepção do gerente Antônio sobre situações de desproteções geradas por questões de moradias nos arredores de atendimento do CCA 4:

O bairro aqui tem características peculiares. Ele tem a parte bem nobre e a parte bem pobre, né, que é a parte assim, vulnerável. É a parte dos casarões, ou cortiços, ou pensões... que é o nome que os moradores dão, né. Eles moram no quarto de pensão. A maioria vive só com a mãe e tem mais de um irmão. Esse quarto de pensão é sempre alugado, às vezes com valor até alto, e quando a gente questiona: "por que você paga o mesmo valor no quarto que corresponderia a uma kit?" que é uma coisa de melhor qualidade, de vida melhor, eles dizem: "porque na kit eu tenho que ter o fiador ou depósito no valor que eu não tenho e na pensão eu pago aquele valor e entro (Antônio, gerente).

O gerente ainda analisa que essa população que vem para São Paulo por migração e vê nas pensões a saída rápida para uma situação de desprovimento de moradia:

Por exemplo, estou chegando do Nordeste, vamos supor, e isso acontece, é um fluxo. Daí, chego aqui e não tem dinheiro para fazer um depósito, não tem fiador para alugar um apartamento ou um kit. Então, você vê gente que paga um valor até alto numa pensão por essas "facilidades" de ingressarem como morador. Por isso eles moram em pensão... (Antônio, gerente).

Já o adolescente Bruno, do CCA 4, indica desproteção em suas relações sociais com seus amigos e desproteções geradas pelo seu local de residência:

Vamos dizer assim que o bairro não é o melhor de todos, gosto muito daqui, mas não é o melhor bairro, né? Tem que ter cuidado, dói dizer isso, mas muitos amigos que começaram aqui comigo, que eu vi tocando choro, fazendo zuêra lá com violão ajudando o outro de boa, muito animado, se desvincularam. Hoje tão preso, roubando, usando droga... (Bruno, 16 anos).

O próprio Bruno, com uma visão crítica da realidade na qual está inserido, considera que essa situação parte de rompimentos de vínculos que geram desproteção:

Bom, a gente não passa o dia inteiro aqui né, aqui a gente está meio período, meio período na escola e as escolas daqui públicas, né. Porque quem tem mais condição financeira não estuda aqui, aqui é pro pessoal que as mães não podem cuidá porque tá trabalhando e tal, e aí na escola tem más influências, tem tudo a ver.... Mas também tem as boas aí cada um escolhe o que quer né... tem um exemplo de um colega que tinha muita coisa na família dele, era uma família muito estabaneada. Então ele já não era dos melhores também.... Acabou se perdendo... (Bruno, 16 anos).

A socioeducadora Vanessa, com quem tive oportunidade de conversar em uma tarde, me fez um relato que retrata outra realidade de desproteção e vulnerabilidade no entorno do CCA 3, conforme este trecho retirado de meu diário de campo:

Vanessa: Sabe como é né, eles já veem muita coisa ruim no dia-a-dia, muitos presenciam violência e abuso e eles não têm discernimento do que é bom ou não.

Denise: Aqui vocês têm muitas crianças que vivem essa situação?

Vanessa: Sim. Você está vendo aquele prédio ali atrás? Aquele cinza?

Ao olhar pela janela dos fundos da sala, vejo um prédio cinza, mau cuidado, com pichações, vidros das janelas quebrados, varais improvisados, cortinas surradas, com uma aparência muito denegrida.

Vanessa: Aquele prédio é uma invasão. Era um antigo hotel que estava abandonado e algumas famílias invadiram. Muitos dos nossos alunos moram ali e em outras invasões aqui no entorno. Nesses lugares, várias famílias dividem uma suíte. E a condição ali é degradante. Muitos pagam aluguel pros "donos" do prédio: os primeiros a invadir é que acabam "administrando" o espaço. E lá dentro não é seguro, essas crianças convivem com todo tipo de gente. Acabam perdendo um pouco da infância. Muitos têm uma vida bem difícil (Diário de campo, 27/03/2017).

A demanda que notamos ser mais presente, que caracteriza a realidade da grande parte da população brasileira, é a desproteção gerada pela má distribuição de renda:

É bem difícil prá fazer aula de música fora daqui. Aqui, graças a Deus, a gente recebe essas aulas gratuitas. Por aí afora, o mais provável que você consegue achá é pagando. Aqui é muito melhor, aqui é grátis (Felipe, 13 anos).

Nessa fala, Felipe retrata uma realidade socioeconômica de baixa renda, a qual não garante que ele tenha acesso à instrução musical se não for por meio das práticas musicais realizadas e vivenciadas no CCA, garantindo seu direito de acesso.

Além das questões de acesso, aponto também que nos espaços de atendimento ocorrem situações de opressão e preconceitos, como observado na fala de uma colaboradora que ocorreu fora das dependências do CCA em um momento de intervalo:

Colaboradora⁵²: Pois é, eu como descendente de italianos não tenho problemas em levantar cedo e trabalhar o dia inteiro, aprendi com meus pais na plantação a acordar muito cedo e só voltar depois do sol se pôr. Mas isso é uma questão muito da raça, né. Porque eu vejo assim, que algumas pessoas de cor são muito preguiçosas, não sei se isso vem da cultura deles, mas sempre têm uma desculpa pra deixar tudo prá depois.
Denise: Você pode me explicar melhor essa questão da raça?
Colaboradora: ah, é uma questão de evolução né?
Denise: Ah, entendi...
(Diário de campo, 20/04/2017)

É uma fala que demonstra claramente o preconceito com os negros. Identificar essa situação dentro dos espaços da assistência social demonstra como é necessário um acompanhamento mais próximo e um esclarecimento das demandas do trabalho social. Discutir estas demandas não é o foco deste trabalho, entretanto, os relatos expostos revelam desvinculação filial, violências, apartações geradas por migrações e discriminações.

Reconhecer nos relatos essas demandas é uma preocupação tanto do trabalho musical no âmbito da justiça social (JORGENSEN (2015); ELLIOT (2007); YOUNG (2009)) quanto do trabalho social nos serviços de proteção básica, que entende o fortalecimento de vínculos a partir do reconhecimento das situações de sofrimento, as tornando demanda na atenção do

⁵² Tomo por colabores os atores que convivem e interagem com os adolescentes por meio de contratos firmados com as instituições conveniadas e que não são funcionários da prefeitura. Entre eles estão psicólogos, dentistas e, também, os voluntários.

trabalho e superando práticas conservadoras que desvalorizam os sujeitos e causam segregação e não proteção (SPOSATI, 2009; TORRES, 2013).

4.1.5 Característica da inserção das práticas musicais para adolescentes nos CCAs

Abordo aqui algumas características dos convênios firmados entre a prefeitura do município de São Paulo e instituições católicas que gerem os espaços de atendimento dos CCAs. Durante as observações, percebi que as práticas musicais vêm se estabelecendo nos CCAs pesquisados porque, além da verba provisionada para o fornecimento de oficinas culturais providas da prefeitura, as filosofias cristãs das instituições conveniadas fomentam a atividade musical como uma ferramenta pedagógica de interesse individual dos adolescentes e veem nas práticas musicais uma atividade socioeducacional relevante e imprescindível no trabalho social, visando o desenvolvimento dos adolescentes e também abarcando os interesses filosóficos institucionais:

A comunidade se faz de forma presente através da igreja que influencia de forma ativa nas decisões e escolhas das atividades oferecidas através de sua filosofia, a qual acreditam que a arte é a base para resolução das questões sociais; 80% das atividades no CCA são artísticas (pintura, dança, teatro, jogos, música - considerando o humano como protagonista), as outras atividades são esportivas, de saúde, etc... (Antônio, gerente).

Dentro da verba repassada pelo Estado para a instituição conveniada, de caráter privado, há um percentual para realização de oficinas. Entretanto, o tipo de oficina não é especificado pela gestão pública, ficando a cargo da instituição conveniada a escolha de qual oficina será oferecida à população usuária do serviço.

Eu escolhi música. Por que? Por causa do significado que tem a música na vida das pessoas, nesse ambiente que a gente tá, ligado à uma instituição religiosa, que as pessoas têm muita chance de tocar(...). Então assim, quando eu escolhi ter oficina de música, é pela extraordinária importância que a música tem, que a música cura, que a música sara, a música é um remédio para a alma, é aí que começa o bem-estar ou o mal-estar (Antônio, gerente).

Ao analisarmos esta frase, é notório que a opção pelo oferecimento da oficina de música parte da busca pelo bem-estar gerado pela prática musical por se aliar à filosofia e à crença da instituição conveniada – nesse caso, uma igreja católica. Obtive relato semelhante por outra gerente:

Devido à pedagogia salesiana baseada nos ensinamentos de Dom Bosco, a qual é valorizada ao se desenvolver atividades no espaço, há uma prioridade pelas atividades culturais, principalmente a música (Amanda, gerente).

As práticas musicais nos CCAs ocorrem na confluência de políticas públicas (estas sendo laicas). Entretanto, as práticas musicais no contexto das políticas de assistência social, sendo ofertadas como atividades socioeducativas e oficinas nos três CCAs observados, ao serem efetivadas através dos convênios, são inseridas dentro de contextos religiosos.

4.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS MUSICAIS NOS CCAs

4.2.1 Práticas Musicais como campo de interesse, formação e convívio

Conforme exposto no Capítulo 1 deste trabalho, a partir dos interesses, das especificidades e da realidade social das/dos adolescentes atendidos pelos CCAs, as ações socioeducativas são pautadas nas definições estabelecidas na Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais, documento norteador da implementação do trabalho social e socioeducativo dos SCFV. Para lembrar, essas definições abrangem: a compreensão de que as/os adolescentes são “sujeitos de direito”, que vivem “condição peculiar” nesse ciclo de vida, a quem devem ser garantidos cuidados e educação que visam a “autonomia” e o “protagonismo social” (SÃO PAULO, SMADS, 2012, p. 89).

Nos três CCAs pesquisados, tanto gerentes quanto socioeducadores eicineiros se preocupam com esses aspectos, assim como com o desenvolvimento das/dos jovens, e consideram que eles são alcançados por meio do trabalho realizado a partir do reconhecimento de interesse das habilidades desses/dessas jovens.

(...) para formarmos bem nossas crianças e jovens, precisamos explorar suas curiosidades e focar em suas habilidades. Então, precisamos oferecer atividades diversas para que o jovem desperte o interesse em alguma atividade, porque por exemplo, pra um, a atividade musical vai chamar mais atenção e interesse, já pro outro, a capoeira ou a dança terá esse papel. Então, tentamos ao máximo explorar essa curiosidade e ofertarmos um dia específico para o jovem fazer aquilo que ele tiver mais interesse, e a música, ela tem um papel fundamental aqui no espaço, ela praticamente está presente em todas as atividades realizadas aqui (Amanda, gerente).

O oficineiro Danilo acha que

É muito aquela questão de entender o que aquele adolescente vai sacar assim, sabe? Tem aquela questão de linguagens múltiplas. Cada criança tem um potencial, na oficina eu tento abranger várias coisas, um pouquinho de teatro, um pouco de música, um pouquinho de canto, aí o que é que aquela criança está despertando mais, sabe? Essa questão mais da percussão (...) você tenta desenvolver o que mais interessa" (Danilo, oficineiro).

Já o oficineiro Gilberto vê nas práticas musicais coletivas o estímulo ao interesse como forma de motivação para aprendizagem musical, um ponto de partida para o desenvolvimento criativo dos adolescentes. A prioridade aí é a vivência significativa, pois a partir da experiência assertiva, vínculos emocionais seriam criados com a prática musical, fomentando o desejo de expandir o conhecimento musical:

O aluno não precisa, no primeiro momento, aprender partitura, nada disso. Precisa tocar! Então, ele aprende as notas né, muitas vezes por transmissão oral e aquela empolgação vai fazer ele ter aquela motivação para aprender uma música na primeira aula, é o que vai dar um clique na cabeça dele ali pra ele sentir algo, pra ele produzir sentido (Gilberto, oficineiro).

O gerente Antônio observa que, por meio do interesse, a prática musical viabiliza inúmeras situações coletivas de convívio e possibilita aproximações, reforçando relações entre sujeitos. A música figura como experiência para acessar os interesses dos adolescentes, promovendo a socialização e reforçando os vínculos afetivos entre o adolescente e a prática musical, propiciando vivências no coletivo e por meio das amizades que surgem no fazer musical:

(...) se aquela atividade musical for muito boa e tá tocando uma música interessante, vai mexer com os nossos sentimentos e emoções e o convívio entre eles também, né. Por exemplo, a criança e os adolescentes não seguem certas formalidades, ele vai logo fazendo amizade, se eles gostarem, mais ainda (Antônio, gerente).

Antônio mesmo opina que a prática musical deve ser inserida no espaço, considerando como estímulo o interesse das/dos adolescentes, respeitando suas vontades e desejos, sem impor ou obrigar, priorizando uma relação horizontalizada na escolha pela prática musical no CCA 4:

É porque, não podemos correr o risco de ficar uma prática musical limitadora para essa população, não. Aqui é oferecido, então a pessoa precisa querer vir, ela não foi em busca. Por isso, o que ela aprende, ela tem que praticar logo para manter o entusiasmo, interesse, a motivação para continuar os estudos, ter significado no estudo (Antônio, gerente).

Os próprios adolescentes percebem a diferença no comportamento da turma quando a atividade é focada no interesse individual que se reflete no coletivo. O relato de Felipe, do CCA 7, reflete essa atenção aos interesses. O adolescente menciona a distribuição de horários das atividades organizado pela gerência cuidando para que uma vez por semana os jovens possam frequentar apenas a atividade de maior interesse, denominando esse dia de “específico”. Felipe, opta por aprofundar-se na música e, realiza uma comparação, observando mudanças comportamentais dos colegas de sala devido ao interesse na atividade.

Na aula normal, na escola, a pessoa fica muito desconcentrada. Já na oficina, quem vem, gosta da música, e a pessoa fica mais concentrada. E não tem aquele barulho todo. Não tem aquele barulho todo que você tem na sala de aula normal. A pessoa fica mais concentrada naquilo que ela quer mesmo, que é a música. Tipo, na sala de aula, uns querem música, outros querem futebol... outros querem outra coisa... aí fica tudo misturado e nem todo mundo presta atenção. Já no específico é melhor (...) porque é isso que eles querem da vida. **Na aula de música, as pessoas querem a música pra vida delas. Elas se concentram nisso** (Felipe, 13 anos).

4.2.2 Demandas e atenções engendradas na prática musical nos CCAs

(...) a música é muito importante para esse caminho que a gente tá construindo. Por exemplo, aqui eles têm muita dificuldade assim né, às vezes é falta de afeto, de carinho, de atenção. Então como trazer isso pro lado da música? **De cantar junto?** Às vezes a galera já se solta, sente uma outra energia, de interação com o outro durante a atividade. Então você já consegue perceber como que é aquele adolescente reage, sempre pensando nesse lado do próximo, do estudante com o próximo, para eles e deles com o outro, com o amigo. Eu acho também necessário ser um educador muito atencioso, de falar que você está ali, com eles! Dentro desse universo das artes, da música, a gente pode trabalhar muito essa questão da socialização. Eu tento muito trabalhar a questão da atenção, trabalho em grupo né, de esperar, de esperar o próximo, de ter que contar com o próximo, eu tenho que contar com o grupo dentro dessas atividades feitas” (Danilo, oficinheiro).

Nessa fala de Danilo, percebemos a focalização das demandas do trabalho social considerando as fragilidades relacionais do público atendido pelo CCA, aliando às práticas musicais o estímulo à convivência social entre os adolescentes. Torres (2013) considera o pensamento de Norbert Elias⁵³, que nos lembra de que a dinâmica das relações não elimina a

⁵³ Elias, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

necessidade humana da afirmação afetiva. Quando o oficinairo se atém às questões pessoais que geram sofrimento e demonstra afeição pelas/pelos adolescentes, as relações se transformam em relação de segurança afetiva.

Em um outro momento de nossa entrevista, Danilo deixa bem claro seu respeito a cada realidade com a qual lida e ao entendimento de que deve haver uma relação dialógica, bem como compreensão das reações comportamentais relacionadas às vivências das/dos adolescentes:

Precisa ser ouvido também, muitas vezes é isso. Adolescentes são muito calados, não sei a história de cada um assim, dá para perceber assim, pai que tá preso, que vende droga tem essas coisas, essas realidades e tem criança com depressão, você nem sabe o que vive essa galera que tá aí... (Danilo, oficinairo).

4.2.3. Práticas Musicais como convivência social: oportunidades de convívio e fortalecimento de vínculos

O aluno vem para cá, e ele tem uma ação, vamos dizer, musical. Então ele vai ter uma prática musical muito intensa aqui, sempre prá tocar para o outro. Não se aprende música para si próprio, ficar trancado no quarto, isso a gente fala muito prá eles. A música precisa ser posta em prática para o outro, e isso é parte da ação (Gilberto, oficinairo).

Torres (2013) define a convivência social como processo relacional, por meio do qual cada indivíduo amplia sua rede social, com a potência de constituir relação que protege ou desprotege, que cria autonomia ou subordinação, valorização ou desrespeito. A autora reconhece no convívio um processo que, para caminhar no sentido da proteção social, se deve considerar que esse processo supõe vontades, escolhas e desejos distintos em cena, relações que se estabelecem em diferentes espaços (contíguos ou próximos, virtuais ou íntimo, familiar ou em território público e coletivo) e em relações que se estabelecem ao longo do tempo.

Os recortes que seguem do caderno de campo e da transcrição das entrevistas descrevem situações que mostram como as práticas musicais, a partir do interesse, viabiliza relações entre os sujeitos. Entre eles está uma atividade musical que aconteceu no CCA 7, no primeiro dia de minha visita, que corrobora com a descrição de Torres (2013) de convivência social e que demonstra que a prática musical medeia processos relacionais de forma ampla.

O “intervalo musical” é uma atividade de integração por meio da música. Acontece uma sexta-feira por mês. Os instrumentos ficam disponíveis para quem quiser tocar. As pessoas “se inscrevem” colocando o nome da música e quem irá tocar em uma folha. Nesse dia, vários alunos do CCA se inscreveram para tocar.

Logo o espaço se encheu de sons. A plateia formada por estudantes e funcionários se agitou. Alguns dançavam e cantavam junto dos seus colegas e iam revezando as pessoas que estavam no palco.

Sai desse espaço muito animada mesmo. Em um único dia, observei vivências muito ricas dos adolescentes com a música. Desde seu fazer musical técnico, atuando como protagonistas da atividade, mostrando no palco o resultado de seus estudos ao tocar para seus colegas, participando da organização da atividade, arrumando o espaço, cuidando e transportando os instrumentos, ajudando na montagem do palco, até sua interação com pessoas de diversas idades e gerações, compartilhando com respeito e vivenciando diversas sonoridades, ampliando repertório, apreciando também seus colegas.

Senti também o envolvimento completo dos funcionários na atividade musical. Era um clima bem amigável, de incentivo. Notava-se que havia sim algumas inseguranças e vergonha de quem iria subir ao palco para se apresentar, mas em momento algum senti qualquer tipo de “hostilidade” em relação a quem estava se apresentando. Pelo contrário, todos incentivaram, pediam até para alguns jovens (que pareciam se apresentar com frequência) que subissem ao palco e pediam canções para eles, batiam palmas, dançavam e se divertiam.

Vejo que essas atividades musicais externas e que interagem com as diversas pessoas que frequentam o espaço são potencializadoras e transformam a vivência musical em uma vivência ampla. Não há diferenças de idade, condição social, racial, gênero, problemas com a linguagem. Ali no meio do público não percebi ofensas, ridicularizações ou situações de exclusão. Ao contrário, o ambiente era extremamente respeitoso (Diário de campo, 10/03/2017).

Destaco nesse registro que a prática musical é mediadora de convivência social que reforça o sentimento de unidade, colaboração, respeito ao próximo e ao espaço, zelo com os equipamentos e instrumentos utilizados, organização coletiva, superação das inseguranças. Tudo isso mostra que essa atividade musical como uma ação socioeducativa gera a oportunidade de vivências coletivas, caminha em direção à proteção e à segurança individual e coletiva, gerando autonomia e fortalecimento das relações entre os adolescentes.

Como aborda Torres (2013), o convívio supõe relações humanas, as quais podem gerar também a desproteção e, por isso, é importante de se pensar sobre a convivência como um método de trabalho no atendimento desenvolvido nos CCAs, e isso inclui as práticas musicais. Segue mais um relato do ocorrido no CCA 3:

Atividade do jogo das contagens

Com os estudantes dispostos em círculo, oicineiro explicou como seria a segunda atividade do dia. Em um jogo rítmico-temporal, os estudantes deveriam realizar uma contagem progressiva de tempo que, partindo do tempo mais longo até chegar no tempo mais curto, deveriam preencher o espaço de tempo com movimentos das mãos até repousar sobre a mão do colega, sempre seguindo a contagem.

Os alunos, entre risos, tapinhas e olhares, se entretiveram no jogo, que tem como objetivos a interação e a integração do grupo (para alcançar o objetivo, o grupo deve trabalhar de forma colaborativa); o desenvolvimento de elementos musical, neste caso, pulsação e métrica; a concentração; e a espacialidade e a memória corporal.

A cada rodada, quando o grupo não conseguia atingir o objetivo proposto, os próprios estudantes apontavam quem não conseguia seguir a proposta e, além de indicar o erro, havia uma torcida de colaboração para que o colega acertasse o tempo e a pulsação. A turma toda se envolveu na atividade, ansiando para que o jogo ocorresse da melhor forma possível (Diário de campo, 06/03/2017).

Chamo atenção aqui para a prática musical como potencializadora da convivência social na construção de relações entre os adolescentes. Os olhares trocados apontam para a cumplicidade, os risos descrevem satisfação, os “tapinhas” demonstram aproximação e extroversão. A cena é de um ambiente de segurança em que os adolescentes se apoiam uns nos outros, interagindo e se empenhando na atividade. As práticas musicais focadas no desenvolvimento coletivo preservam segurança e valorizam as capacidades das/dos adolescentes, gerando estima social. Vale assinalar que o papel do icineiro como mediador das atividades musicais pode fazer com que o processo musical de convivência caminhe para uma situação de proteção ou de desproteção, conforme sequência do relato:

Em um segundo momento, o icineiro propôs que cada um que errasse saísse da roda. Esse momento o jogo passou a excluir os que erravam e os que ficaram de fora foram perdendo o interesse na atividade, dispersaram a atenção e começaram a “zonear” na sala. Notei uma grande dispersão de atenção e interesse (Danilo, icineiro).

Ao tomarmos as práticas musicais como convivência, é necessário o olhar atento às mudanças que alteram as relações entre as/os adolescentes, intervindo nas relações quando elas se configuram em desrespeito e desproteção, pois "sinalizar modos de convivência protetivos e fortalecedores exige que não se ignore a relevância do convívio familiar, entre amigos, ou a garantia de parcerias conjugais para enfrentar sofrimentos ou partilhar conquistas e sucessos" (TORRES, 2013, p. 65).

Nesse cenário, o educador musical assume um papel de mediador das práticas musicais, percebendo os interesses, orientando e direcionando as/os adolescentes, não impondo regras, mas buscando o fortalecimento individual de cada uma/um deles. O músico se torna também uma figura de segurança para os adolescentes. A relação entre eles é fortalecida, ao passo de

que o educador musical se torna uma referência na qual as/os jovens podem contar e confiar. Nesse caso, considerando a teoria dos vínculos de Paugam (2008), a relação estabelecida no campo afetivo se caracteriza como vínculo de participação eletiva, por se referir a uma socialização extrafamiliar. "As relações de amizade 'pressupõe oportunidade de dialogar sobre sofrimentos, aflições, planos, dúvidas, enfim, sobre sentimentos que no diálogo entre amigos são sempre considerados como muito importantes, o que amplia a confiança do valor que se tem para o outro" (TORRES, 2013, p. 65).

Como foi o primeiro dia que me apresentou (na bateria), eu tinha medo no coração, eu falei: 'nossa, se eu errar agora na frente das pessoas, o que que eu vou fazer agora?' Mas quando chegou o dia, eu ia falta, aí falou: Não! Não posso fazer isso porque o Cristiano gastou o tempo dele, me ensinou e aí eu vou faltar depois? Tem que ir! (risos). Aí foi, criei coragem, volto prá cá, aí apresentei! Foi tudo legal, tudo bem, e aí eu fiquei com alegria tanto, nossa! Aí a gente se tornou amigo também. Aí esse ano Cristiano está me ensinando junto com o violão (Anderson, 12 anos).

As práticas musicais, quando inseridas nos CCAs, são tomadas como atendimento socioeducativo, e, como tal, almejam alcançar os objetivos socioeducacionais, como oportunidade de convívio, experiências e manifestações artísticas e o fortalecimento de relações ao considerar atividades coletivas focadas no desenvolvimento social e de reconhecimento. O fortalecimento das relações socioafetivas das/dos adolescentes por meio das práticas musicais geram sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

4.2.4 Música para além do CCA – práticas musicais como mediadoras e fortalecedoras de vínculos em outros espaços de convivência

Um dos objetivos do atendimento desenvolvido nos CCAs e estabelecidos nas NTSS-Proteção Básica, conforme exposto no Capítulo 1 (p. 23), é: "favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e de vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade, e os vínculos familiares e comunitários". No CCA 4, o gerente Antônio relatou a potencialidade das práticas musicais como transformadora das relações afetivas e mediadora de atividades intergeracionais descrevendo o caso de Renato.

Por exemplo, o Renato também já foi da creche daqui da instituição. Bebezinho, entrou na creche. E era aquele moleque hiperativo, já desde pequenininho que dava trabalho. E hoje, na semana passada, ele foi lá tocar música de natal pra criançada da creche, é um retorno. Aí você vê essa consideração (Antônio, gerente).

As práticas musicais também indicam fortalecimento de vínculos sociais quando as vivências experimentadas no cotidiano reverberam em reconhecimento e valorização em outros espaços de convivência das/dos adolescentes, considerando o bairro, os projetos culturais e também os espaços de desenvolvimento de suas crenças, como as igrejas.

Eu falei com meu pai de fazer as aulas de violão. Ele falou: "hum... ele falou: então tá!" É porque lá na minha igreja tem o maestro, e ele falou que se eu quiser tocar junto com o maestro, tinha que tentar aprender na aula de violão. Daí eu aprendendo o violão, já pego tudo. Aí eu aprendo a tocar o baixo e a guitarra, sabe? Por isso eu tô continuando. Meu pai quer que eu me enturme mais com o maestro (Daniel, 11 anos).

As práticas musicais nos CCAs buscam assegurar o acesso ao conhecimento musical, porém não visam encaminhar as/os jovens para instituições de formação musical específica. Entretanto, os primeiros contatos e as vivências musicais geram em alguns das/dos adolescentes o desejo de continuar aprimorando e aprofundando suas habilidades musicais. Bruno, de 16 anos, do CCA 4, ingressou no curso de violão da EMESP⁵⁴ e atualmente diz se preparar para prestar vestibular no intuito de cursar Bacharelado em violão pela USP. Fábio, de 12 anos, do CCA 7, segundo o socioeducador Cristiano, atualmente frequenta aulas de música na Escola Municipal de São Paulo⁵⁵. A adolescente Flávia frequenta um projeto sociocultural na praça Roosevelt, no centro de São Paulo, com foco em práticas musicais. O CCA 4, além de fornecer as oficinas de violão, incentiva e mantém uma organização das atividades para que as/os adolescentes do espaço frequentem o Guri Santa Marcelina⁵⁶.

Dessa forma, considerar as práticas musicais como ações socioeducativas converge com mais um dos objetivos delimitados pela NTSS-Proteção básica: promover acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial serviços de educação, saúde, **cultura**, esporte e lazer e incentivar a participação na vida cotidiana, desenvolvendo competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. O depoimento de Antônio reconhece o trabalho no CCA para o alcance desses objetivos:

⁵⁴ EMESP – Escola De Música Do Estado De São Paulo. Escola pública localizada na cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://emesp.org.br>>. Acesso em: 12/06/2018.

⁵⁵ Escola pública de música mantida pela Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <<http://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-municipal-de-musica>>. Acesso em: 12/06/2018.

⁵⁶ Projeto de Música situado na cidade de São Paulo e gerido por Santa Marcelina – Organização Social de Cultura. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br>>. Acesso em: 12/06/2018.

Aí eu percebo a valorização em relação ao trabalho, aí já é o fruto. Os familiares, quanto mais eles se aproximam e conhecem o funcionamento do serviço e veem as atividades socioeducativas e o resultado que produz, mais eles se envolvem. É isso que é o importante, valorizar os adolescentes que são capazes de se desenvolver. É isso o que a gente quer! Que eles se orgulhem dos adolescentes e daquilo que desenvolvem aqui. É pensar que é um lugar que eles passaram a parte do dia para dar uma segurança para os pais. Não, é mais do que isso. É o lugar que dá sim segurança, que dá um respaldo, mas é um lugar de desenvolvimento, entende? (Antônio, gerente).

Esse recorte de relatos torna perceptível que as práticas musicais gerem oportunidades de vivências entre os adolescentes e sua rede social, e se tornam potencialmente fortalecedoras das relações quando há o reconhecimento e a valorização. Um ponto a ressaltar das práticas musicais é que elas não se limitam às ações internas nos espaços físicos dos CCAs, mas reverberam para além dos muros do espaço, uma vez que os adolescentes ampliam relações com a música sem depender de realizá-las apenas na sala de aula ou em ações socioeducativas planejadas para a visita dos pais e familiares ao espaço. Essa abertura de possibilidades parece ser um aspecto relevante para o sentido dessas práticas musicais aos adolescentes.

4.3 PRÁTICAS MUSICAIS: RECONHECIMENTO, AUTORRESPEITO E AUTOCONFIANÇA

4.3.1 A valorização das/dos adolescentes no núcleo familiar: o reconhecimento

Nessa seção faço recortes de entrevistas em que as/os adolescentes se sentem valorizados e reconhecidos em seu núcleo familiar por meio das práticas musicais. Nas duas próximas falas, retiradas das entrevistas, dois adolescentes relatam momentos em que mães e pais reconhecem e valorizam o esforço e a capacidade desses adolescentes em suas práticas musicais, resultando em incentivo para a continuidade do estudo musical.

Eu gosto. Mas só que ela eu não sei, ela sente muita vergonha. Ela gosta porque o dia a gente foi fazendo apresentação de ubuntu⁵⁷ do ano passado teve dança que a gente

⁵⁷ Segundo Noguera (2012), ubuntu é um termo afroperspectivista e se refere ao conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas; uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica. Em linhas gerais, “ubu” indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. “Ntu” significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando. (...) Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, umuntungumuntungabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades

apresentou no Sesc. A gente apresentou de novo aqui no CCA e aí eu toquei também bateria na algumas música. A minha mãe falou: “nossa meu filho não sabe eu tenho poderes de tocar bateria, você toca muito bem. Gostei de ver você tocando”. Ela gostou. Ela disse que “meu filho se você tem poder de estudar, você pode” (Anderson, 12 anos).

Já o Bruno, desde os nossos primeiros encontros, sempre frisou sua vontade de dar continuidade a seus estudos musicais no intuito de se profissionalizar, além de destacar que sempre foi muito importante o apoio recebido pelos pais:

É, meus pais tiveram grande importância. O meu primeiro violão minha mãe me deu. Meu primeiro livro de música meu pai me deu né, foi o "teoria da música", aquele tijolão. Assim, eu tive que ler para ir pra EMESP, mas eles sempre me apoiaram bastante. Quer dizer, no começo eles acharam que era fogo de palha, que ia acabar rápido, mas acho que não era, não. Eu acho que sou o primeiro músico da família (Bruno, 16).

"O fato é que a família tem uma importância fundamental de solidariedade intergeracional que exige um elevado investimento ativo de seus membros" (TORRES, 2013, p. 62), conforme observamos. As relações familiares asseguram o sentimento de autoconfiança nos adolescentes, reforçando a interdependência, constituindo um coletivo em que os adolescentes reconhecem que podem contar com os familiares. Receber apoio, contando com o reconhecimento da família pelo seu esforço e pela sua dedicação gera nas/nos adolescentes o sentimento de autoconfiança. Na próxima fala, observo no relato do Felipe a potencialidade da música como mediação no estreitamento das relações amorosas caracterizada pela reciprocidade de afeto, fortalecendo vínculos entre mãe e filho:

Minha mãe tem vários vídeos meu. Ela fica muito feliz deu conseguir tocar. A música que ela mais adora que eu cante e toque é a preferida dela. Ela fica feliz de saber que eu tô correndo atrás de alguma coisa, de tocar alguma coisa pra ela, que ela goste. Acho que na cabeça dela passa: Esse meu filho vai ter um futuro com música. Ela sempre me incentivou muito a ser um cantor. Minha mãe sempre dá opções de música e eu vou cantando pra ela, e ela me ajuda a cantá. O sonho dela é me vê num palco um dia. Ela fala: "Meu filho, antes de eu morrer, ainda quero ver você em cima de um palco, cantando, profissionalmente". Olha mãe, seu sonho vai se realizá! Um dia ele vai se realizá. Eu vou fazê isso pela senhora (Felipe, 13).

Renato contou com muita empolgação o fato de sua mãe ficar feliz com a sua dedicação ao instrumento e, ao questionar Renato sobre as reações de sua mãe quando ele estuda em casa, relatou com voz muito doce e suave:

Ela... ela fica dormindo, porque prá ela, quando ela quer dormir, ela fala assim "Filho toca um pouco de violão pra mim?" Aí eu vou lá e toco (Renato, 12).

A delicadeza com a qual Renato descreveu a prática de tocar violão para sua mãe dormir nos faz reconhecer um forte elo afetivo entre eles, pois a função da música nesse relato é equivalente à função das canções de ninar: acalmar e fazer adormecer uma criança, geralmente entoadas pela mãe ou pelo pai, sendo uma das primeiras manifestações musicais a qual o ser humano é exposto (MACHADO, 2012). É uma prática que transmite segurança, confiança e afeto, estabelecendo uma vivência relacional protetiva e amorosa.

Torres (2013, p. 60), baseada em Honneth (2003), aponta o princípio do reconhecimento amoroso como gerador de autoconfiança, que se caracteriza "pela certeza de reciprocidade de afetos e cuidados". As relações amorosas familiares podem ser geradas além dos vínculos consanguíneos. Como veremos nas próximas falas, os vínculos relacionais podem ser fortalecidos entre relações familiares adotivas e as práticas musicais também se mostraram potenciais mediadoras dessas relações.

Eu moro com meu padrasto e sempre que ele me vê ele pede pra eu mostrar repertório novo, pra tocar alguma coisa, sempre pedindo prá avisar quando eu tenho concertos (Bruno, 16).

O próximo recorte que descreve a mediação da música no fortalecimento de relações familiares adotivas foi retirado da entrevista com Letícia. Ela revela a desatenção da mãe em seu interesse pela música, mas reconhece em seu avô adotivo a pessoa com quem contar para desenvolver suas habilidades musicais. Ela recebe incentivo e influência nas escolhas e no desenvolvimento do gosto musical, estreitando vínculos, gerando situações que ampliam a convivência com seu avô e propiciando o fortalecimento afetivo entre ambos.

Letícia - Eu estudei violino, aí eu participava lá da orquestra com meu vô. Aí eu saí porque minha mãe queria que eu fizesse outros cursos de sábado como informática, inglês, coisas assim, pro futuro.

Denise – A sua mãe queria então que aos sábados que você fizesse outros cursos?

Letícia - é... (com voz mais grave e desanimada)

Denise - mas ela já viu você tocar?

Letícia - Já! Aqui no CCA.

Denise – E o que a sua mãe achou?

Letícia - Ah foi legal. Ela disse que eu parecia meu avô....

Denise - O seu avô é o pai da sua mãe?

Letícia - Não. É tipo o pai do meu padrasto. Ele toca violoncelo, só que eu não tocava violoncelo, tocava violino. Aí, esse ano, ele pediu pra mim optá pelo violoncelo... ele tem um cello velho que ele usava, aí ele foi lá e comprou um novo. Agora eu tô usando o velho quando vou lá na biblioteca prá tocá. Meu vô tem uma biblioteca e é filho de poeta.

Nos CCAs, adolescentes convivem com suas irmãs, irmãos e também com suas primas e primos, tendo a mesma oportunidade de acesso às práticas musicais. Ao questionar as/os adolescentes se eles tocavam em casa, se tinham instrumentos à disposição, alguns relataram experiências musicais com seus irmãos:

Às vezes o meu irmão toca, o mais velho, e o do meio também. Por causa qui só tem um violão, antes era meu irmão mais velho que me ajudava a estudar aí ele parou de tocar porque ele deu o violão para mim. Aí eu vou lá na aula, e agora quando eu aprendo uma música eu falo, eu vou lá mostrar, aí ele: ‘me ensina?’ e eu ensino para ele (Daniel, 11 anos).

Já Bruno relata momentos vividos com seu primo gerados pela admiração ao vê-lo tocar violão e também pela segurança e confiança ao pedir apoio no estudo do instrumento:

Eu tinha um primo que estudava aqui, ele é bem mais velho que eu acho que uns três anos e aí ele toca violão também só que ele tinha muita facilidade e assim, eu via ele tocá quase sempre que ele vinha fazê apresentação né, eu usava ele como espelho assim, uma coisa que eu tinha que chegá próximo dele, pedia sempre ajuda para ele que morava perto da minha casa, até afinar violão ou passar uma música, tudo isso quando o violão tava lá desafinado (Bruno, 16 anos).

Esses relatos reforçam o fortalecimento do vínculo afetivo entre irmãos e primos e também contribuem para o fortalecimento individual, desenvolvendo a autoconfiança (pois os adolescentes se reconhecem aptos a transmitirem conhecimentos musicais adquiridos nas oficinas), o autorrespeito (por se reconhecerem dignos do respeito dos irmãos mais velhos) e a autoestima (por perceberem que são aptos a corresponderem às expectativas de seus familiares).

4.3.2 Rede musical nos CCAs

Observa-se que os estudantes se auxiliam na prática, perguntam um ao outro e não se negam a ajudar quem tem alguma dúvida, seja da sequência de notas, seja dedilhado/digitação ou mostrando alguma nova música que aprendeu. Todos são atenciosos e solícitos. Durante os momentos reservados para a prática individual, conversam entre si sobre os mais diferentes assuntos, desde a rodada de futebol do campeonato paulista até questões políticas do cotidiano (Diário de campo, 27/04/2017).

Esse subitem expõe a constituição de processos sociorrelacionais e de vínculos eletivos sendo estabelecidos pelas práticas musicais nos CCAs. Para Torres (2013), a convivência entre amigos pressupõe oportunidades de dialogar sobre sofrimentos, aflições, planos, dúvidas, enfim, sobre sentimentos que no diálogo entre amigos são sempre considerados muito importantes, o que amplia a confiança que você tem do valor para o outro.

As primeiras notas são as mais complicadas e aí eu lembro que fiquei afastado do violão por algum tempo. Não queria mais saber. Aí, eu não sei o que aconteceu, não lembro ao certo, mas eu voltei aqui. Acho que foi por influência de amigos, todo mundo fazendo violão, por que não vou também, né? (Bruno, 16).

Na teoria dos vínculos desenvolvida por Serge Paugam (2008), a dimensão afetiva reforça as interdependências humanas e transforma o “eu” em “nós”. É por essa constituição de nós que a pessoa sabe que pode contar com o outro (TORRES, 2013, p. 62). Nota-se que, no caso de Bruno, o reconhecimento da autoconfiança se apoia além dos vínculos de filiação, nos vínculos eletivos, evidenciando uma expansão autônoma das relações, corroborando com a ideia de que “quanto mais diversificada a rede de relações e os vínculos, maior a sustentação e os pontos de proteção dos indivíduos” (TORRES, 2013, p. 63). No decorrer da entrevista, Bruno relata também como a afeição gerada nessas relações eletivas influíram no seu retorno à prática musical e fortaleceram os vínculos relacionais entre ele e os colegas, ao mesmo tempo em que asseguraram sua socialização a partir da confiança e do reconhecimento da reciprocidade na prática musical coletiva.

Sabe, aqui tem uns colegas que eu conheço faz uns 10 anos. O violão é um projeto bem famoso que as pessoas gostam muito, né. E quem vai lá fazer, gosta também de tocar. Então, tem alguns colegas que começaram lá junto comigo, estão lá até agora também, (...) mas é bem incrível, né, eles estão lá tocando e tal, e ver os meus amigos lá que eu conheço desde pivetinho, assim, tocar comigo, dividir um palco, é incrível também (Bruno, 16 anos)

Bruno já havia vivenciado a prática musical nas oficinas de violão anteriormente. Porém, pela dificuldade da prática, acabou desistindo. Seu retorno foi marcado pelo vínculo com os amigos, tendo eles como estímulo para retornar. Percebemos a reciprocidade e o apoio no vínculo de amizade e reconhecimento.

Renan também reconhece que os colegas de turma colaboram não somente com o estímulo a frequentar a oficina de música, como também com seu desenvolvimento musical.

Renan - Eu não aprendi as cifras, tô aprendendo agora. No começo, pra eu tocar violão, eu pedia pro pessoal ir tocando, aí eu pegava, copiava as notas e começava a tocar.

Denise - Então, você aprendeu olhando seus colegas e não pela partitura?

Renan - Aham... foi mais fácil... eu acho que toquei umas quatro músicas assim. E hoje eu ajudo os mais novos.

(Renan, 14 anos)

Nesses relatos, percebemos a segurança e confiança entre os adolescentes. Essas relações se dão não somente como estímulo para socialização, mas também vão reforçando e fortalecendo a autoestima dos jovens por meio das práticas musicais, quando estas são compartilhadas e realizadas em conjunto.

No dia da música, eu gosto porque a gente já está se formando como equipe, pra gente fazer equipe junto. Cantor não é nada mal, porque tem bastante gente tem poder de cantar e aí ele tem que escolher pelo menos algum que vai ter interesse de tocar o teclado para a gente fazer banda, porque já tem baterista: eu! Já tem dois, três pessoas que tá tocando violão bem, aí na apresentação a gente ensaia uma música, aí sai (Anderson, 12 anos).

Para Torres (2013), nas relações eletivas, ter garantia de ajuda e proteção ao enfrentar problemas é traduzida como sinônimo de amizade. O apoio se materializa na certeza de proteção vinculada nas relações de confiança, que se assentam sobre valores de franqueza, sinceridade, honestidade, desinteresse e abstenção de inveja.

Daniel, que estava na bateria, trocou olhares com os colegas, marcou a pulsação com as baquetas e todos começaram a música "Não quero dinheiro", de Tim Maia. Ele saiu do palco abraçando seus colegas com um grande sorriso no rosto (Diário de campo, 10/03/2017).

Nesse relato, podemos observar como a prática musical em conjunto extrapola a comunicação verbal. Os adolescentes se conectam e se comunicam apenas por sons, gestos e

olhares, gerando cumplicidade e segurança durante a apresentação. O resultado foi a aproximação entre eles, que é demonstrado pelo abraço e pelos sorrisos trocados.

4.3.3 *Nossa, você é o cara, você manda muito bem, você é muito bom!* (Anderson, 12 anos): construindo a autoconfiança.

Ah, como vou dizê... a minha música eu curto, faço tudo do meu jeito. Eu fico fazendo di tudo do meu jeito, eu consigo me divertir muito mais! (Victor, 14 anos).

Atenho-me, nessa seção, a explicitar falas das/dos adolescentes que ilustram as práticas musicais como potência de convivência protetiva, por meio das quais as/os adolescentes constroem a autoconfiança. Quando as relações sociais vividas entre os jovens e sua rede relacional proporcionam a eles experiências que geram reconhecimento, essas rel asseguram a vivência da autonomia e da valorização.

Marta entra na sala e pergunta: Minha aula de violão é hoje?

Danilo: Pode ser. Você estudou prá hoje?

Marta senta na cadeira, larga o corpo e não diz nada. Apenas abaixa a cabeça, coberta pelo gorro do moletom, e fica olhando fixamente para o chão com uma expressão séria e fechada.

Danilo olha para Marta desconfiado e diz: Vai lá buscar um violão que vou te passar uma música nova.

Alguns minutos depois, Marta volta com um violão nas mãos e o entrega para Danilo. Este mostra uma sequência de acordes e a levada da música para Marta, que o observa atentamente. Logo após a explicação, Marta toca a sequência de acordes. Ela segue tocando o acompanhamento da música enquanto Danilo, após observar que Marta realizava os acordes fluentemente, passa a dedilhar e a cantar a melodia da música. Aos poucos vi transparecer um leve sorriso em Marta, que olhava atentamente ao posicionamento de seus dedos, que mesclavam alguns acordes simples e algumas pestanas. Nos momentos de maior dificuldade, Danilo mostra em seu violão como Marta deveria treinar e superar aquela dificuldade. Imediatamente, Marta repete os gestos e, enquanto não consegue realizar as passagens de acorde de forma fluida, repete até ficar satisfeita. Ao final da aula, Danilo elogia Marta e sua evolução. Marta, que sempre anda muito quieta e séria pelos corredores do CCA, abriu um grande sorriso, agradeceu Danilo e saiu da sala já sem o gorro do moletom, cabeça erguida e sorridente (Diário de campo, 10/04/2017).

Essa cena chama atenção pelo cuidado e respeito com o qual o oficinairo Danilo trata a adolescente. Marta me relatou em entrevista que vive apenas com a avó e não possui violão em casa, e que fica empolgada cada vez que faz a aula de violão porque consegue perceber que, quanto mais toca as músicas, mais percebe sua evolução. Ao chegar na sala, o oficinairo Danilo, mesmo percebendo que Marta não havia estudado, a incentivou a pegar o violão e conduziu a prática com paciência e tranquilidade, observando as dificuldades de Marta e ajudando a

realizar as músicas de seu interesse. Torres (2013) afirma que o sentimento de estima e valorização aliado aos sentimentos de dignidade e reconhecimento se associa ao sentido de autorrealização.

Teve uma época que eu ganhei uma bolsa para me preparar para o exame da EMESP. Sempre falavam que se não estudasse, iriam tirar a bolsa. Aí, sempre que dava vontade de não estudar ou ficar lá na rua de bobeira, eu lembrava que eu tinha que estudar. Até mesmo depois da escola, que vai o pessoal lá ficar zuando, eu ia pra casa e o pessoal ficava lá. E eu ia estudar, não só porque eu gostava, mas porque eu também tinha obrigação, né. Eu sempre visava muito o que tava lá na frente, eu queria sempre aquele objetivo e eu queria passar na EMESP; eu queria fazer alguma coisa porque cheguei numa idade que eu falei: para! que que eu vou fazê? Eu não sou bom em nada. Então, o a EMESP que era o objetivo, apareceu. O Exame tava chegando. Vamos estudar! (Bruno, 16 anos).

A estima social é também um processo de realização espontânea de metas da vida eleitas de forma autônoma, sem constrangimentos, influências externas ou bloqueios internos provocados por inibições psíquicas e por angústias. O indivíduo que goza dessa condição expressa suas necessidades e se sente seguro para aplicar e usufruir de suas capacidades (TORRES, 2013, p. 54).

Eu via vários cantores tocando violão, cantando... aí eu senti um amor pela música! Queria ser essas pessoas também, um dia estar no lugar dessas pessoas, fazendo sucesso. Ter aulas de música no espaço me ajuda muito. E eu sei que tenho muuuuito caminho pela frente, não vai ser nada fácil. Sinto que com a música eu me sinto maior. Me sinto Maior! Eu me sinto aquele cara inspirado. Eu... eu canto o dia no quarto, eu fico cantando música que eu ouço no meu celular e... dá uma sensação muito boa, de alegria (Felipe, 13 anos).

Abigail Torres (2013) define a estima social como um sentimento decorrente da valorização dos sujeitos e de suas diferenças, possibilitando a autorrealização. Segundo Honneth (2003, p. 182 *apud* TORRES, 2013, p. 70), "os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais".

Se eu não for estilista, por que eu amo desenhar, eu vou ser cantora. Talvez nem, é muita coisa, muita pressão! O povo quer ouvir você cantar do jeito que eles querem que você seja, sei lá. Tipo se eu sou eu! Então, se eu for cantora, eu vou ser do meu jeito do jeito que eu quero ser e não do jeito que eles querem que eu seja. Porque se eu gostar daquela música ninguém vai me obrigar a não gostar. Se essa música extrai um significado da minha vida tem que ser a música que eu quero, a hora que eu quero e tem que ser! (Flávia, 13).

Conforme exposto, as práticas musicais como convivência social se mostram como uma importante ferramenta para o trabalho socioeducativo com adolescentes nos CCAs, fortalecendo os vínculos sociais, favorecendo o reconhecimento e a valorização das/dos adolescentes e, assim, cooperando com os objetivos de proteção social. Conforme abordado por Torres (2013), o autorreconhecimento como sujeito portador de direitos advém necessariamente da vivência de relações sustentadas por uma lógica de valorização e cuidado para desencadear a autovalorização e o autocuidado.

4.4 PRÁTICA MUSICAL NOS CCAS E JUSTIÇA SOCIAL

Se tomamos conceitos plurais de justiça com seriedade, então precisamos assegurar que nosso trabalho consiste numa ajuda prática àqueles que estão lutando para fazer o melhor, no sentido de fazer avançar a causa da justiça social em circunstâncias adversas.

Gerwitz; Cribb, 2003, p. 21 *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 310.

Pensar as práticas musicais como justiça social é se valer da pluralidade e da multidimensionalidade da justiça social no âmbito da política de assistência social como recurso de reflexão de seu papel nos CCAs. Retomo os conceitos de justiça expostos por David Elliot (2007) para a discussão das particularidades a ser consideradas nas práticas musicais nos CCAs, que as estabelecem e as configuram como ferramentas de justiça social.

David Elliot (2007) considera a justiça legal como o senso de justiça mais reconhecido que se estabelece no campo do direito aplicando leis e processos por meio de um sistema de regras que estruturam os direitos constitucionais. Numa perspectiva de justiça social, devemos tomar leis e regulamentações que colaborem a emoldurar as políticas que melhor se adequam ao contexto no qual as práticas musicais se inserem. Interessa para as práticas musicais como justiça social compreender a Lei Orgânica de Assistência Social, a PNAS e suas diretrizes como a base constitucional para o trabalho musical nos serviços socioassistenciais, pois têm como pressuposto a valorização do cidadão, o desenvolvimento humano e como um de seus objetivos a proteção social (LOAS, ART. 2º, 1993), oferecendo um panorama para direcionamento do trabalho dosicineiros e educadores musicais inseridos nesse contexto.

A implementação da PNAS constitui para as práticas musicais as dimensões das justiças distributiva e processual, que envolve os benefícios, os serviços e os bens sociais, contando com o SUAS como o sistema de gestão e operacionalização das ações e os CRAS que, de forma articulada com sua territorialidade, decidem sobre a distribuição desses benefícios e serviços.

A justiça associativa se garante por meio do convênio entre Estado e sociedade civil. Conforme afirma Elliot (2007, p. 64), devem assegurar que há mecanismos institucionais e de representação política das diferentes associações e organizações sociais numa perspectiva democrática da decisão sobre a distribuição dos benefícios e serviços, entendendo que esse âmbito serve como caminho para a inserção das práticas musicais como um bem social e comum de interesse dos adolescentes atendidos pelos CCAs.

David Elliot (2007, p. 65) aponta não ser suficiente conceber a justiça social apenas pelos termos legais de distribuição econômica e dos processos de distribuição, pois tendem a se relacionar como modelo único de justiça equivalendo “à situação de pessoas dividindo um estoque de bens e comparando o tamanho das porções que os indivíduos possuem”. Considero que essa visão caminha para ações de compensação, reproduzindo “ações assistencialistas”. Portanto, focalizo a justiça cultural como uma importante vertente de justiça, sendo condutora das práticas musicais como justiça social nos CCAs e as direcionando como atendimento socioeducativo, potencialmente capaz de nortear o trabalho musical em direção oposta às discriminações, desvalorizações e minimizações das/dos adolescentes atendidos.

Segundo Elliot (2007), a justiça cultural envolve as questões de identidade como raça, etnia, gênero, religião e as formas de opressão que são construídas socialmente sobre suas diferenças. Dentre as questões abordadas pela justiça social, Elliot (2007) aponta que equidade e igualdade se configuram como questões centrais na discussão, pois se referem a preocupações decorrentes de discriminação contra minorias étnicas, gays, lésbicas, mulheres, pobres, moradores de rua, pessoas com deficiência física e mental ou imigrantes. É justiça cultural considerar as práticas musicais como convivência social, visando a proteção sociorrelacional em favor do reconhecimento, da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima dos adolescentes atendidos nos CCAs, fortalecendo-as/os não só individualmente, mas reverberando nas relações protetivas para além das vivências nos CCAs. Conforme os próximos relatos dos oficinairos dos CCAs 3 e 4, notamos suas preocupações com o equilíbrio e a equidade no acesso às práticas musicais. Ambos trabalham não só nos CCAs, como também são professores particulares em escolas formais em bairros nobres de São Paulo, como Morumbi e Brooklin. Todavia, eles fazem questão de enfatizar que as atividades pensadas e preparadas

para as/os adolescentes dos CCAs são conduzidas de forma a equiparar o desenvolvimento das/dos mesmas/mesmos, independentemente das questões socioeconômicas:

Eu sempre pensei assim numa questão de equilíbrio, tipo assim, eu não posso ser menos com eles e mais com os outros que tem assim, sabe? Não! Eu tenho que ser mais com essa galera meio que... porque aquela outra galera já tem! (Danilo, oficineiro).

No próximo relato do adolescente Renan, podemos perceber como a questão socioeconômica não interfere no desenvolvimento musical das/dos adolescentes quando os oficineiros e educadores musicais consideram a equidade e o equilíbrio como forma de justiça social nas práticas musicais:

Eu já me apresentei em um condomínio fechado no Morumbi. Quando a gente apresenta aqui no CCA, eu acho normal. Só fico nervoso prá tocar no condomínio. A gente tocou com uma menina que faz aula particular com o oficineiro, mesmo tendo aula num lugar diferente, ela consegue tocar a mesma coisa que a gente, ao mesmo tempo, mesmo fazendo aula em outro lugar (Renan, 14 anos).

Outro ponto que me chamou a atenção nas práticas musicais envolvendo justiça cultural se refere às questões de gênero⁵⁸. Logo no início da pesquisa, me envolvi na leitura de textos de pesquisadoras feministas, como citado no Capítulo 2 desta dissertação. Ao iniciar o trabalho de campo, logo me deparei com questões relacionadas ao gênero:

Ao chegar, me sentei na cadeira ao fundo da sala de música, e logo uma adolescente questionou:

Aline: Você é a nova professora?

Retruquei à pergunta com expressão de dúvida. Não havia compreendido o porquê da pergunta, afinal o educador musical estava na sala também. Antes de questioná-la de volta, ela completou seu pensamento:

Aline: Porque daí você vai ser a segunda mulher. Aqui só tem uma mulher, os outros educadores são todos homens.

⁵⁸ “A terminologia ‘gênero’ tem sido cada vez mais utilizada como referência a qualquer construção social que procure distinguir masculino do feminino (Nicholson, 1999). Assim, ao se considerar a perspectiva de gênero, no presente estudo, busca-se enfatizar os aspectos relacionais e culturais como referência a qualquer construção social que tenha relação ao masculino/feminino, sem se restringir ao modelo tradicional de divisão de sexos (homens/mulheres), o qual refere-se ao determinismo biológico evocado pela diferença sexual (Borges, 2007; Sarriera, Tatim, Coelho & Büsker, 2007). Assim, gênero é compreendido pelo modo como a sociedade classifica e atribui valores e normas às diferenças e hierarquias sexuais, delimitando, dessa forma, o que seriam os papéis masculinos e femininos (Borges, 2007)”. (PFEIFER, et al, 2010, p. 428).

Essa pergunta me fez repensar em todos os espaços visitados e reparei que todos os educadores musicais atuando nesses espaços são homens (Diário de campo, 13/03/2017).

Como relatado em meu diário de campo, constatei que não havia encontrado, em nenhum CCA visitado, educadoras musicais ou oficinas, assim como nas oficinas e nas atividades musicais havia a predominância de adolescentes homens nos CCAs 3 e 7. Entretanto, no CCA 4, a presença das adolescentes se torna marcante.

Segue o relato da gerente Amada sobre uma apresentação das/dos adolescentes em uma atividade socioeducativa externa, organizada pela supervisão técnica do CRAS SÉ, que reuniu três CCAs, em que as jovens do CCA 4 ficaram responsáveis por fazer a abertura do encontro e o oficinairo Danilo preparou com elas/eles uma apresentação musical.

A gente vê uma menina que é quietinha, sabe? Que a gente nunca imaginava ver essa menina tocar instrumentos de percussão. Ela se destacou e eu falei: 'Nunca imaginava que a Flávia estaria ali, NUNCA! Foi assim, arrasante! As meninas ARRASARAM! E foi o Danilo, com o trabalho dele, né? Ele tem essa percepção e esse cuidado de perceber todos, é muito legal isso. Não só ele, mas eu acho que todo profissional de música, né? (Amanda, gerente).

A gerente aponta um horizonte positivo de conscientização e do olhar cuidadoso do oficinairo para as adolescentes inseridas nas práticas musicais do espaço, entendendo o papel mediador dos educadores musicais e oficinairos e reconhecendo na profissão o foco humanístico do trabalho musical, além de crer que todos os educadores musicais e oficinairos desenvolvem seus trabalhos nessa vertente.

Ainda sobre a questão de gênero, é necessário perceber e evitar uma tendência a favorecer apenas um gênero no intuito de não fomentar outras formas de discriminação, mas caminhar em busca do equilíbrio e da equidade. Amanda aponta um horizonte positivo por meio das práticas musicais:

Acho que está mudando a questão do gênero, né? Está mudando devagarinho. A mulher está tendo o espaço dela e eu acho legal assim que os homens, no caso o oficinairo musical, por exemplo, teve esse olhar pras meninas, de fazer uma coisa legal. Está dando espaço. Esse negócio de só os meninos tá quebrando, é legal que não ter mais machismo 'eu sou homem, professor de música, eu vou pegar os meninos prá fazer isso porque os meninos... NÃO! Não tem, não tem... (Amanda, gerente).

Outra questão, relacionada à questão de gênero, surgiu durante as observações no CCA 7 com o adolescente Anderson, relatado pelo socioeducador Cristiano:

No começo, quando ele chegou, sofreu preconceitos por causa dos trejeitos dele, sabe? Os outros alunos tiravam sarro dele porque ele tem um trejeito homossexual, rebola, é afeminado, mas como ele é muito talentoso e faz tudo muito bem feito, começou a se destacar na música, está tocando muito bem, e com isso acabou ganhando respeito e todo mundo agora admira ele (Cristiano, socioeducador).

Nesse relato, a prática musical se mostra uma importante ferramenta para o alcance de justiça cultural por meio do seu papel de fortalecimento individual do adolescente Anderson, geradora de autoconfiança, conquistando o respeito dos colegas e colaborando para superar uma situação de preconceito e discriminação.

Ainda visando à justiça cultural, uma das suas esferas que não são delimitadas por Elliot (2007), que foi abordada pelos educadores musicais e oficinairos é a questão do pertencimento e da valorização das diferentes culturas locais como mecanismo de valorização pessoal e coletiva. Observamos nos próximos relatos dos adolescentes como as práticas musicais visando à justiça cultural podem colaborar com uma vivência cidadã.

A maioria deles mora aqui na 13 de Maio e o Adoniran Barbosa tocou no bar aqui da esquina, tocava com a Elis Regina direto. Isso para as/os adolescentes é "Nossa, quem compôs aquela música famosa que tá tocando na televisão, no rádio, trem das onze ou tiro ao Álvaro, é daqui? Do meu lado?" Elas/eles sentem uma alegria muito grande ao terem contato e tocar essas músicas, se sentem valorizados. Então tocar e conhecer a música do Adoniran Barbosa por exemplo é fundamental porque ele é do Bixiga, ele viveu no Bixiga, ele tocava no Bixiga o tempo todo (Gilberto, oficinairo).

O oficinairo Gilberto toma como importante para suas práticas musicais com as/os adolescentes focar seu trabalho nas questões culturais envolvendo a valorização da cultura local, fazendo com que, por meio da música, os adolescentes conheçam mais sobre a história musical do bairro, fomentando a valorização do cotidiano e da produção artística da comunidade.

Também destaco a preocupação com a valorização das diversas formas de expressão musicais, principalmente às ligadas aos movimentos negros por parte de oficinairo Danilo, utilizando as práticas musicais para quebrar as barreiras de segregação, privilegiando capacidade criativa das/dos adolescentes a partir de seus interesses.

Por exemplo, uma parada que eu não acho justo é não fazer funk. Mano, é uma parada que eles estão vivendo. Eles não vão ver Beethoven na quebrada, entendeu? Eles não querem saber disso, se tá passando na televisão, ou recebe um vídeo no celular, eu vou trabalhar! Eu acho isso justo, sabe? Mas vou trabalhar de uma forma o que? Diferente! Eu também faço música nordestina, mas principalmente músicas afro... muitos são filhos de afrodescendentes. Aqui no bairro a gente tem muito isso, a gente tem escola de samba, então vou tocar samba, tocar bossa nova, tocar xote, o côco, isso eu acho fundamental, porque aborda a cultura que é brasileira né, e eles podem ter esse contato, uma informação a mais. Mas, o que mais importa pra mim é que eles saiam daqui sabendo o essencial pra depois procurar uma escola de música ou uma formação musical profissional se eles quiserem (Danilo, oficinairo).

Conforme exposto, as práticas musicais no contexto de assistência social dispõem das diversas vertentes de justiça proporcionando caminhos variados e desafiando educadores musicais e oficinairos a explorar diferentes meios e métodos de assegurar as práticas musicais como justiça social. O importante neste estudo também é evidenciar que as práticas musicais como justiça social se apropriam da vertente de justiça legal. Elas vão além das políticas educacionais e culturais, apontando a LOAS, a PNAS e o SUAS como um sistema de implementação da política de assistência social como garantia do direito de distribuição de bens sociais. As práticas musicais se incluem como um bem de desenvolvimento social por potencializar as relações e a convivência social ao se pautarem na vertente da justiça cultural.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se originou de meu trabalho como educadora musical em algumas unidades do Centro para Crianças e Adolescentes da cidade de São Paulo. Os questionamentos que fiz e os objetivos que estabeleci para esta investigação possibilitaram conhecer esferas que incidem sobre os CCA que, na minha posição de educadora musical, não enxergava. As esferas da política brasileira de assistência social, dos estudos acadêmicos da assistência social, das problematizações acerca dos projetos sociais que envolvem práticas musicais e da articulação entre justiça social e educação musical me equiparam com recursos conceituais e metodológicos para compreender porque as práticas musicais são realizadas com adolescentes no CCA, cenário que visa a proteção social de cidadãos em situação de vulnerabilidade social.

O estudo da Política Nacional de Assistência Social me permitiu compreender as concepções dos trabalhos socioeducativos desenvolvidos nos SCFV, desvelando as funções dos atores inseridos nos CCAs e esclarecendo o conceito de *ações socioeducativas*, assim como elucidando o propósito da Proteção Social Básica como uma política que tem como finalidade o desenvolvimento social, agindo também como fortalecimento dos indivíduos ao tornar situações de sofrimento em demandas no trabalho e superando condições de desproteção.

A literatura da Assistência Social forneceu conceitos potentes para analisar as práticas musicais no contexto da proteção social de adolescentes, tais como a convivência como processo sociorrelacional, que possibilita a ampliação de proteção social, e os conceitos de vínculos sociais e padrões de reconhecimento que, a partir de vivências positivas, desencadeiam sentimentos de autorrespeito, de autoconfiança e de autoestima.

No caso da justiça social voltada para a educação musical, se revelou uma preocupação com a dimensão social do estudante, entendendo a educação musical como uma ação política na qual o educador musical, independentemente se estiver ligado a uma instituição pública ou privada, deve atuar como mediador para o desenvolvimento social do indivíduo por meio da música, ponderando os diversos contextos sociais, a postura crítica em relação à cultura e à política dominantes, ao respeito às diferenças e à equidade no acesso ao conhecimento musical.

Minha inserção nos três CCAs teve o intuito de desvelar os sentidos das práticas musicais, em que pude realizar observações do ambiente e das práticas musicais, assim como de seus praticantes adolescentes, e interagir com jovens e trabalhadores dos Centros, norteadas pelos procedimentos do Estudo de Caso múltiplo.

Esses referenciais conceituais e metodológicos me abasteceram no trabalho de campo e na análise e interpretação dos registros que fiz na vivência nos CCAs. No último capítulo, busquei transcrever todo o vivido e pensado, trazendo falas dos adolescentes em suas entrevistas, suas percepções do cotidiano nos espaços de atendimento, as descrições das ações socioeducativas e os relatos de diversos atores inseridos nos CCAs, compreendendo que, para os adolescentes, as práticas musicais são um meio de expressão de sentimentos como felicidade e amor, de reflexão de assuntos cotidianos como preconceitos, gostos, preferências e vivências, além de ser a concretização de sonhos e geradora de novas perspectivas profissionais.

O Capítulo 4, cujo título traz uma expressão de um dos adolescentes participantes da investigação – *Vale a pena todo o trabalho (Bruno, 16 anos)* – foi dividido em quatro subitens que revelam os sentidos das práticas musicais dados por diferentes atores inseridos no CCA, estabelecendo e mediando relações e interações entre os jovens, reforçando os vínculos relacionais, bem como gerando reconhecimento e fortalecimento individual das/dos adolescentes inseridos nesse contexto. É importante mencionar não ser privilégio da música alcançar o reconhecimento social, promover vínculos e autoconfiança. Esse capítulo também revela as práticas musicais como importante ferramenta para a justiça social, sobretudo no que se refere à equidade, à garantia de direito de acesso às práticas musicais e à vertente da justiça cultural concernente ao respeito às diferenças e valorização do indivíduo.

POR QUE AS PRÁTICAS MUSICAIS ESTÃO INSERIDAS NOS CCAs?

Conforme exposto ao longo da dissertação, as práticas musicais nos CCAs se configuram como fortalecedoras identitárias das/dos adolescentes, bem como geram reconhecimento e fortalecimento de relações sociais desses jovens em suas redes de convívio social. Esse é um relevante resultado da pesquisa.

Prossigo discutindo acerca das razões da disponibilização das práticas musicais aos adolescentes nos CCAs, apontando outros resultados e as implicações desta pesquisa para a educação musical.

Sobre as/os adolescentes atendidos nos CCAs e as práticas musicais e os sentidos das práticas musicais nesse contexto.

Os serviços socioassistenciais possibilitam a construção de espaço de convívio a partir dos interesses, das demandas e das potencialidades dos sujeitos atendidos. Esse resultado implica no desenvolvimento de prática musicais que visam às vivências e experiências como forma de expressão das/dos adolescentes.

Nos relatos das/dos jovens entrevistados, notamos que as práticas musicais observadas despertam uma gama de sentimentos, os quais colaboram com a compreensão do sentido das práticas musicais. Apesar de frequentarem coletivamente as atividades musicais, cada jovem cria e carrega diferentes percepções e vivências, conferindo assim diversos sentidos a essas práticas. Pontuo cinco desses sentidos extraídos da análise das falas e observação das vivências dos adolescentes: 1) Práticas musicais como meio de expressão de sentimento (entre eles felicidade, amor e bem-estar); 2) práticas musicais como ferramenta para reflexão de assuntos do cotidiano (gostos, preferências e enfrentamento de preconceitos); 3) fomento das práticas musicais nos CCAs como forma de concretização de sonhos e de reconhecimento (fortalecendo vínculos e estimulando a autoestima); 4) e as práticas musicais como geradoras de novas perspectivas profissionais; 5) Práticas musicais como atendimento social.

Observei e relatei em meu diário de campo diversas situações musicais em que adolescentes se conectavam e se comunicavam apenas por sons, gestos e olhares, e os relatos dos adolescentes, além de desvelarem as sensações e sentimentos que a música desperta, colaboram para a subsidiar reflexões no campo da educação musical sobre a condução das práticas musicais nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Os educadores musicais assumem o papel de mediadores, percebendo as demandas colocadas pelas/pelos adolescentes, compreendendo suas expectativas e reconhecendo as/os como cidadãos. Compreender esse papel possibilita pensar em estratégias que possam ter como prioridade manter vivências musicais significativas e assertivas para que os vínculos emocionais sejam criados por meio da prática, fomentando o desejo de expandir o conhecimento musical.

Os relatos das/dos adolescentes acerca dos sentimentos gerados pelas práticas musicais revelam que as mesmas são fortalecedoras identitárias, geradoras de autoconfiança, autorrespeito e autoestima ao propiciar às/aos adolescentes vivências que potencializam o desenvolvimento social. Ressalto que as práticas musicais também resultam em enfrentamento de preconceitos pela contribuição das mesmas no reforço da autoestima dos jovens.

Em campo, ouvi os diversos relatos dos jovens sobre como se sentiam felizes e valorizados ao realizarem diversas formas de práticas musicais, como apresentações musicais, ensaios e instrução musical em atividades coletivas. Esses relatos revelam as práticas musicais como potencial ferramenta para o alcance da autonomia e superação de vulnerabilidades.

Caminhar visando a superação das vulnerabilidades significa reduzir as fragilidades, incentivar a sociabilidade e desenvolver competência para a compreensão da realidade social das/dos adolescentes atendidos pelos CCAs. Isso implica em garantir o acesso às práticas musicais mediadas por educadores musicais conscientes dos direitos à Proteção Social Básica, considerando que a convivência social como método para o desenvolvimento social dos jovens tem grande potencial para configurar as práticas musicais como mediadores de reações sociais protetivas, preservando a segurança social desses jovens.

A presença das práticas musicais nos CCAs

Os CCAs são centros de atendimento conveniados que fornecem serviços socioeducativos de convivência social e fortalecimento de vínculos. As práticas musicais fornecidas nos espaços observados são fomentadas como atividades socioeducativas ou oficinas. Educadores musicais e músicos instrumentistas com formação profissionalizante ou superior, sendo Bacharelado ou Licenciatura, ao comprovar experiência de atuação em projetos sociais, preenchem os pré-requisitos necessários para ocupar funções nos CCAs e atuar como socioeducadores e oficineiros. Há uma provisão de verba para o fornecimento de oficinas culturais ou educativas nas quais as instituições conveniadas entrevistadas optaram pelas práticas musicais, como no caso dos CCAs 3 e 4. No caso do CCA 7, o educador musical foi contratado na função de educador socioeducativo. Essas informações, extraídas da análise dos documentos que norteiam os serviços socioassistenciais e dos relatos dos atores que trabalham nos CCAs, revelam as possibilidades de atuação profissional para a área musical.

Nesse contexto, se estima que educadores musicais e oficinairos se atentem às atribuições dispostas à função ocupada, desenvolvendo as atividades e buscando os objetivos delineados nos serviços socioassistenciais. O educador musical nesse contexto deve se atentar à promoção do convívio social entre as/os adolescentes atendidos e sua convivência comunitária ao desenvolver as práticas musicais nos CCAs.

Para a educação musical, é necessário discutir sobre os diversos contextos e diferentes espaços ocupados pelas práticas musicais para sua promoção, transmissão e ação. Há uma ampla demanda para a atuação de educadores musicais em espaços de atendimento socioassistenciais, como no caso dos CCAs. Há que se criar espaço no Ensino Superior, tanto nos cursos de Licenciatura como também nos cursos de Bacharelado para a ampliação de discussão das práticas musicais no que tange ao seu papel de mediadora de convivência social e fortalecedora de vínculos sociais.

As observações revelam ainda que as práticas musicais nos CCAs se configuram como ferramenta utilizada em atividades socioeducativas envolvendo as famílias dos adolescentes de forma direta quando desenvolvidas em formato de oficinas ou de apresentações envolvendo a comunidade; quando as/os adolescentes, em sua prática cotidiana de estudos musicais, buscam reconhecimento pela dedicação às práticas musicais. Seus processos e práticas musicais colaboram com o envolvimento dos familiares e fortalece as relações quando as/os adolescentes os envolvem em suas dúvidas, dificuldades, gosto musical, ou tentam aprender as músicas que seus familiares têm por gosto. Enfim, a ampla gama de situações relacionais familiares podem também ser geradas através das práticas musicais.

Esse quadro propicia a participação e o estabelecimento da consciência da responsabilidade familiar no processo de formação e desenvolvimento dos jovens, fortalecendo os vínculos, assegurando o sentimento de autoconfiança nas/nos adolescentes, reforçando a interdependência, constituindo um coletivo em que os adolescentes podem contar com os familiares, resultando em reconhecimento social.

Esse é um dado que apresenta um parâmetro significativo para se criar, por meio da prática musical, estratégias de ampliação e fortalecimento relacional dos adolescentes, compreendo a necessidade de ouvir e atender as demandas trazidas pelos jovens ao envolver

suas diferentes influências e referências musicais, valorizando, respeitando e reconhecendo a diversidade cultural nesses espaços.

Nos CCAs observados, as instituições conveniadas se enxergam como parceiras e imprimem suas concepções e seus valores em suas atividades socioeducativas. Tomamos as considerações de Torres (2013, p. 13), que define a convivência social como responsabilidade pública de fomentar a sociabilidade democrática, questionando processos que desvalorizam características sociais e culturais, pois a “convivência social como proteção pública não pode, em quaisquer circunstâncias traduzir-se em ações compulsórias ou coercitivas”.

Durante o processo de observação, pude perceber em conversas e ações que falta entendimento e aprofundamento dos gerentes e educadores musicais sobre as normas estabelecidas pelo convênio. As instituições conveniadas se entendem como *parceiras* e, como tais, pleiteiam e fazem com que algumas ideologias e filosofias sejam norteadoras do trabalho, tanto pela falta de esclarecimento da questão constitucional como pela concepção da política de assistência social como política pública. As práticas musicais, conforme observado, vêm se estabelecendo nos CCAs pesquisados porque as filosofias cristãs das instituições conveniadas fomentam a atividade musical como uma ferramenta pedagógica que desperta interesse nas/nos jovens. As instituições veem nas práticas musicais um processo relevante e imprescindível no trabalho social, visando ao desenvolvimento dos adolescentes por interesse filosófico.

O risco para a educação musical nesse cenário é a reprodução de discursos que minimizam e reduzem a vivência das/dos adolescentes, o reforço de estigmas e discriminações, replicando preconceitos e marginalização. Para a educação musical, vislumbro a necessidade de ampliar a discussão para além do dualismo laico x religioso. Essa questão deve ser analisada no sentido de despertar nos educadores musicais e nos oficinairos inseridos nos serviços socioassistenciais a consciência da necessidade de aprofundar o conhecimento do contexto político da assistência social e do modelo de proteção social, se valendo desses conhecimentos no intuito de incorporar às práticas musicais os conceitos de proteção social como segurança na relações sociais, visando ao reconhecimento da dignidade humana, da justiça social e de garantia de direitos sociais (SPOSATI 2009; TORRES; 2015) a fim de que, no contexto dos serviços socioassistenciais, as práticas musicais não reproduzam discursos “assistencialistas” e

não reforcem de privilégios negativos (MÜLLER, 2004). Ademais, considerar as perspectivas de justiça social nesse contexto se torna importante para tratar como foco a dimensão social das/dos adolescentes, entendendo a educação musical como ação política na qual os educadores musicais, independente se estiverem ligados a uma instituição pública ou privada, devem atuar como mediadores de conflitos e relações sociais (JORGENSEN, 2015).

Garantir o acesso das/dos adolescentes às práticas musicais mediadas por educadores musicais conscientes dos direitos à Proteção Social Básica tendo a convivência social como método no trabalho musical tem um grande potencial para configurar as práticas musicais como mediadoras das relações sociais protetivas, preservando a segurança e garantindo as mesmas como parte do desenvolvimento social, se alinhando também à perspectiva de justiça social em educação musical.

Práticas musicais como justiça social – desenvolvimento social, garantias de acesso, equidade e promoção de justiça cultural

Considerar a perspectiva de justiça social torna possível, por meio da música, ponderar os contextos sociais e políticos, mantendo uma postura crítica do trabalho musical, respeitando as diferenças culturais e sociais, buscando a equidade no acesso ao conhecimento musical e mediando relações sociais a partir dos interesses musicais das/dos adolescentes.

Equidade e igualdade, conforme David Elliot (2007), são pontos centrais nas discussões sobre justiça social, pois são caracterizadas por preocupações decorrentes de discriminações e preconceitos, reconhecendo as injustiças sociais. As práticas musicais nos CCAs se inserem no contexto das práticas musicais como justiça social, pois se preocupam com o desenvolvimento social dos jovens atendidos.

Os educadores musicais entrevistados relatam não ter uma concepção formada sobre justiça social, mas entendem que, para o trabalho nos CCAs, seria relevante um aprofundamento no assunto, visto que eles lidam com diferentes realidades no dia-a-dia e consideram que as questões familiares e socioeconômicas das/dos adolescentes influenciam emocionalmente os jovens durante o desenvolvimento das atividades musicais.

Conforme observado, os CCAs atendem jovens de diferentes etnias, gêneros, condições sociais, imigrantes e refugiados e, em muitos casos, esses jovens vivenciam apartações e violências e tendem a reproduzir esse tipo de vivências, configurando um cenário propício a propagação de preconceitos e discursos discriminatórios e violência.

Os três educadores musicais relataram uma preocupação em como desenvolver o trabalho musical no intuito de respeitar o tempo de aprendizagem musical de cada jovem, principalmente de desenvolver com equidade a formação musical das/dos adolescentes.

As práticas musicais nos CCAs se revelaram mediadoras de convivência social. Direcionar as práticas musicais como atividades socioeducativas visando ao desenvolvimento social das/dos adolescentes e ponderando a vertente de justiça cultural são ações capazes de nortear o trabalho musical em direção oposta às discriminações, às desvalorizações e às minimizações dos adolescentes atendidos.

As práticas musicais como atividades socioeducativas nos CCAs se configuram também como colaboradoras para o acesso das/dos adolescentes a outros serviços educativos e culturais, como diversos projetos musicais e escolas de formação musical, como Guri, Emesp e Escola Municipal de Música, convergindo com um dos objetivos delimitados pela NTSS-Proteção Básica: o de garantir acesso cultural e educacional a outros serviços e políticas públicas, ampliando a rede social das/dos adolescentes dos CCAs. Esse é um dado relevante da pesquisa para a área da educação musical, pois configura um perfil diferente de formação musical de jovens que ingressam em cursos profissionalizantes e superiores de música, que não seja a educação musical formal, gerando a heterogeneidade de interesses e diferentes demandas para a área.

A partir dessas compreensões podemos desenhar novas metas e objetivos a este trabalho, valorizando a conscientização os educadores musicais que atuam nos CCAs a aprofundar o conhecimento das políticas de proteção social para o reconhecimento desta como direcionamento das práticas musicais como componente do desenvolvimento social, preservando a dignidade, a justiça social e os direitos do cidadão.

REFLEXÃO FINAL

As observações e interações com os atores dos CCAs possibilitaram compreender as práticas musicais como convivência social são potencialmente transformadoras das relações sociais e uma forma de proteção social, tendo como finalidade o desenvolvimento social dos/das adolescentes.

Portanto, como resultado de pesquisa, a presença das práticas musicais com adolescentes como convivência social nos CCAs caminha na perspectiva de justiça social em educação musical, se valendo das esferas micro e macro da política de assistência social e tendo como resultante o desenvolvimento social dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANNA BLUE – SILENT SCREAM (OFFICIAL MUSIC VIDEO). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cIlghWDd7RU>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

ADANTINO – PÁG 35 – INICIAÇÃO AO VIOLÃO (HENRIQUE PINTO). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N4HT9r-wrlw&list=RDN4HT9r-wrlw>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2. Goiânia. In: **Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, Goiânia, 2002.

_____. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). **Revista da Abem**. Londrina, v. 23, n. 34, p. 58-79, jan./jun. 2015.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**. Londrina, v. 8, n. 5, p. 58-79, mai. 2000.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. 1990. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

_____. Constituição (1988). Lei Orgânica de Assistência Social: promulgada em 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Resolução nº 145 de 15 de outubro de 2004. DOU (28/10/2004). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de Vivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília, 2013. Atualização em 2017. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Protecao_Basica/smads-concepconviv.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de Vivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília, 2013. Atualização em 2017. Atualização disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.cogemas.pr.gov.br/arquivos/File/Documento/ServicoDeConvivenciaEFortalecimento.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

BENEDICT, Cathy et al. (eds). Preface. Why Social Justice and Music Education? In: _____. **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. New York: Oxford University Press. 2015. p.10-16

BISINOTO, Cintia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em estudo**. Maringá, v.20, nº 4, 575-585, out-dez, 2015.

BYRD, Daniel; LEVY, Denise. Exploring Social Justice Through Music. **Association for Psychological Science**. Observer, v. 26, nº 4, abril 2013. Disponível em: <<https://www.psychologicalscience.org/observer/exploring-social-justice-through-music>>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

CALLEGARI, Paula Andrade. **A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green**: Um estudo de caso em um projeto social. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília - UNB. Brasília, 2008.

CCA. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

ELLIOT, David. "Socializing" Music Education. **ACT: Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic Article**. New York University, v. 4, nº 6, p. 60-95, 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_4.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

EMESP. Disponível em: <<http://emesp.org.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-municipal-de-musica/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

FIDELIS, Solange Silva dos Santos. Conceito de Assistência e Assistencialismo. In: **II Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. UNIOESTE, campus de Cascavel. 13 a 15 de outubro de 2005.

FIGUEIREDO et. al. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista eletrônica extensão cidadã**, Paraíba, v. 2, 1-12, UFPB, 2006. Disponível em:

<<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidadada/issue/view/151>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Ed. Bookman, 2005.

FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

G1. **Cidade de São Paulo tem 206 ocupações onde moram 45 mil famílias**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/cidade-de-sao-paulo-tem-206-ocupacoes-onde-moram-45-mil-familias.ghtml>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GURI SANTA MARCELINA. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

Instituto Bacarelli. Disponível em: <<http://institutobaccarelli.org.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

JORGENSEN, Estelle Ruth. Concerning justice and music education. **Music education research**, v. 9, nº 2, p. 169-189, 04/06/2007.

_____. Intersecting social justices and music education. In: BENEDICT, Cathy et. al. (Ed.). **The Oxford handbook of social justice in music education**. New York: Oxford University Press, 2015.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social? **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 10, 43-51, mar. 2004.

KENDALL, S.; McKoy, C.; Mill, S. Challenging exclusionary paradigms in the traditional music canon: Implications for music education practice. **International Journal of Music Education**. Ed. SAGE. V. 29 (4), p. 374-386, nov. 2011. Disponível: <<file:///home/chronos/u-ae1fbcdb3e5996f12715fc93eff004d7ad31f113/Downloads/InternationalJournalofMusicEducation-2011-Kindall-Smith-374-86.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

KLEBER, Magali. Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, 91-98, mar. 2006.

L

_____. **A Prática de Educação Musical em ONG's: Dois Estudos de Caso no contexto Urbano Brasileiro**. Curitiba: Ed. Apriss. 2014.

LONG, LONG AGO – JENNIFER JEON. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=FySdWg5XDC&app=desktop>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

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

MACHADO, Silvia A. D. P. **Canção de ninar brasileira: aproximações**. Tese de doutorado. SP – FFLCH – SP. São Paulo, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. soc.**, Campinas, vol. 30, nº 106, p. 303-318. Jan/Abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

MIOTO, Regina Celia. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Santa Catarina: UFSC. P. 1-16. 2009. Disponível em: <file:///home/chronos/u-ae1fbcdb3e5996f12715fc93eff004d7ad31f113/Downloads/Texto-base_2.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2018.

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

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

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover diálogo. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, M.; NASCIMENTO E BARROS, Olga R.; RAMALHO de MELLO, Marcel. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**. Londrina, v.20, n. 27, 65-18, jan./jun. 2012.

PFEIFER et al. A Influência Socioeconômica e de Gênero no Lazer de Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 26, nº 3, p. 427-432, Jul./Set. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno cultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V.M; QUEIROZ, L. R. (orgs). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora UFPb, p. 49-65, 2005.

REIMER, Bennet. Roots of inequity and injustice: the challenges for music education. **Music educationresearch**. v. 9, nº 2, p. 169-189, 04/06/2007

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educa. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

ROMERO, Nayara Magri. **Práticas de educadores como política de assistência social: os Centros para Crianças e Adolescentes na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **DESPACHO DA SECRETARIA REPUBLICADO POR TER SAÍDO COM INCORREÇÃO NO DOC DE 28/12/2013 - PORTARIA Nº 39/SMADS/COPS/2013**. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/port_39_realizacao_de_pesquisas_1411480884.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Norma técnica dos Serviços Socioassistenciais: proteção básica**. São Paulo, nov. 2012. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Portaria 46/2010/SMADS**. Dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parceria operada por meio de convênios. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/portaria/portaria_46-2010.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Centro de Pesquisa e Memória Técnica. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_social/pesquisas/index.php?p=18626>. Atualização em outubro de 2017. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

SEARS, Colleen. Seeking Aporia: Experiences with Teaching Social Justice in the Undergraduate Music Education Program. **ACT: Action, Criticism, and Theory for Music Education Eletronic Article**. v. 15, nº 5, p. 6-24, 2016. Disponível em:
<http://act.maydaygroup.org/articles/Sears15_5.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

SPOSATI, Aldaiza. Assistência Social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 435-458, jul./dez. 2007.

_____. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: _____. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS/Unesco, 2009. p. 13-56. Disponível em:
<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf>. Acesso em 05 de março de 2018.

TORRES, Abigail. **Segurança de convívio e de convivência: direito de proteção na assistência social**. Tese de doutorado. PUC-SP, São Paulo, 2013.

VAUGEOIS, Lize. Music as a Practice of Social Justice. In: GOULD, Elizabeth, et. al. (ed.) **Exploring Social Justice, How Music Education Might Matter**. Ontário, CA: CMEA/ACME. Facultyof Music, 2009.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman Editora LTDA, 2015.

YOUNKER, Beth A.; HICKEY, Maud. Examining the profession through the lens of social justice: Two music educators' stories and their stark realizations. **Music educationresearch**. v. 9, 215-227, 2007.

LINKS QUE NÃO EXISTEM MAIS:

<http://mds.gov.br/assuntos/assistência-social/benefícios-assistenciais/boca>

ANEXOS

ANEXO 1 - Formulário online de solicitação de pesquisa via “Googledocs”

ANEXO I - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE CAMPO DE PESQUISA OU PROPOSTA DE FORMAÇÃO

(disponível em formato eletrônico - link: <https://docs.google.com/forms/d/1nrmwlGP5REYcXmfPb8dLSoweXC9Lz6MUKat4jI-1Ls>)



FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DO OBSERVATÓRIO SOCIAL E COORDENADORIA DO ESPAÇO DO APRENDER SOCIAL

Formulário de Solicitação de Pesquisa ou Proposta de Formação
 Coordenadoria do Observatório Social e Coordenadoria do Espaço do Aprender Social

Dados do solicitante

Nome:

Instituição:

Curso:

Semestre:

Telefone:

Email:

Dados da Solicitação

Título do Projeto de Pesquisa ou Proposta de Formação:

Motivo do Projeto de Pesquisa ou Proposta de Formação:

Descrição resumida do objeto e metodologia:

Tipo de solicitação:

Dados/informação

Visita à serviços socioassistenciais para observação

Visita à serviços socioassistenciais para aplicação de instrumental

Oferta de cursos/ palestras/ workshops

Outros:

ANEXO 2 – Termo de Cooperação Técnica

**ANEXO II – TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**

Nome da Entidade/ Pessoa Física: _____
 CPF: _____ RG: _____ CNPJ: _____
 Vinculado à Instituição: _____
 Período de Vigência: _____ até _____
 Nome da Proposta: _____

I – DO OBJETO

Cláusula Primeira – Constitui objeto do presente termo a cooperação técnica entre SMADS e solicitante, para fins de pesquisa científica.

II – DAS OBRIGAÇÕES DA SMADS

Cláusula Segunda - Para atendimento do objeto do presente termo de cooperação técnica, a SMADS obriga-se a manter o Comitê Permanente de Avaliação de projetos de pesquisa e formação que terá as seguintes obrigações:

- I- Receber e Avaliar a pertinência da solicitação e consultar os setores e serviços envolvidos;
- II- Propiciar o acesso aos serviços ou dados pertinentes à solicitação, após aprovação pelo responsável do setor, serviço e SAS;
- III- Participar do planejamento das estratégias para devolutivas dos resultados de pesquisa ou formação;
- IV- Estabelecer critérios para distribuição de vagas de propostas de formação, em conjunto com a proponente.

III - DAS OBRIGAÇÕES DO SOLICITANTE

Clausula Terceira - O solicitante obriga-se a:

- I – Preenchimento do Formulário de Solicitação de Campo de Pesquisa ou Proposta de Formação, com o projeto/proposta em anexo (envio para pesquisa.smads@prefeitura.sp.gov.br);
 - II – Em caso de pesquisas que envolvam seres humanos, os solicitantes deverão apresentar, no decorrer do termo de cooperação técnica, o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que será indicado pela Plataforma Brasil;
 - III – Comunicação às áreas afetas no campo de pesquisa, da disponibilização do trabalho final.
- Clausula Quarta – Tratando-se de um trabalho de natureza científica ou de formação executado mediante a conjugação de esforços da SMADS e solicitante, consideramos parte do processo de cooperação a utilização do resultado pelas partes, disciplinada de acordo com as seguintes condições:

- a) Garantir a inclusão das fontes utilizadas em gráficos, tabelas e textos, além da indicação das referências na bibliografia conforme normas da ABNT ou Vancouver;
- b) disponibilizar o produto final para CECOAS (Centro do Conhecimento em Assistência Social) - 1 cópia física e 1 cópia digitalizada com autorização para disponibilização em catálogo eletrônico. Nos casos que a pesquisa ou formação gere a publicação em livro ou artigo em periódicos entregar ao CECOAS 3 volumes para ser disponibilizado para consulta;
- c) Em havendo interesse mútuo, poderá ocorrer o convite para a publicação dos conteúdos nas produções da SMADS e para participação em eventos, seminários, workshops e cursos organizados nesta pasta.



IV – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Cláusula Quinta - Este instrumento poderá ser modificado em qualquer de suas cláusulas e disposições, mediante Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente, por escrito.

Cláusula Sexta – O documentos para entrada dos projetos para avaliação da Comissão Permanente deverão ser encaminhados via e-mail ao Centro de Pesquisa da Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais (COPS)

Cláusula Sétima - O presente termo não envolve transferência de recursos financeiros ou recursos humanos entre as partes, cada qual arcando com eventuais despesas necessárias à execução de sua parte.

Cláusula Oitava – O presente termo de cooperação entra em vigor na data de sua assinatura, com vigência por (período).

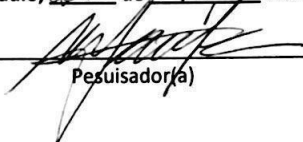
Cláusula Nona - O presente termo poderá ser denunciado por iniciativa de SMADS a qualquer momento, sem aviso prévio.

Cláusula Décima – A atividades previstas devem assegurar o respeito à ética tendo em vista:

- 1) É vedada a possibilidade de registro fotográfico de crianças e adolescentes, conforme artigos 17, 100, V e 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 2) É vedada a possibilidade de registro e uso de imagem de adultos sem assinatura de permissão de uso e reprodução de imagem, conforme artigo 5º, X, da Constituição Federal.
- 3) É vedada a difusão de informação de nome e endereço dos serviços, dado que são de caráter protetivo do indivíduo e família.
- 4) O sigilo de nome dos usuários precisa ser garantido, conforme padrões éticos de pesquisa com seres humanos.

Tendo apresentado o Formulário de Solicitação de Campo de Pesquisa ou Proposta de Formação, tendo responsabilidade de apresentar até o final do processo o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética da Instituição de Ensino ou Pesquisa e tendo apresentado cópia do Projeto; e tendo a proposta avaliada pelo Comitê Permanente responsável. E por estarem assim justas e acordadas, as partes rubricam e assinam o presente instrumento em 03 (cinco) vias de igual teor e forma, na pessoa de seus representantes legais, juntamente com as testemunhas abaixo.

São Paulo, 22 de maio de 2017.


Pesquisador(a)

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS

Testemunhas:

1)
RG nº
CPF nº

2)
RG nº
CPF nº

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
Rua Líbero Badaró, 569 - 01009-000 – São Paulo – SP – Telefone: 3291-9666

ANEXO 3 – Parecer favorável - comitê de ética em pesquisa obtido por meio da Plataforma Brasil.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES NOS CCAs - um estudo de caso das práticas musicais com jovens adolescentes no contexto de política de Assistência Social na cidade de São Paulo.

Pesquisador: DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64925617.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.064.159

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa é apresentado conforme os padrões científicos.

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto visa investigar e analisar as práticas musicais com jovens adolescentes presentes em CCAs da capital paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante, mas não há a previsão clara do número de participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.064.159

sujeitos envolvidos na investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_857133.pdf	28/03/2017 08:56:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto280318.pdf	28/03/2017 08:53:25	DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmenores.pdf	23/03/2017 08:02:59	DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcoordenadoreseprofessores.pdf	23/03/2017 08:00:27	DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoum.pdf	23/03/2017 07:48:40	DENISE MARIA DE CARVALHO YAMAOKA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 15 de Maio de 2017

**Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)**

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

ANEXO 4 - Prestação de serviço voluntário e gratuito como pesquisadora

SERVIÇO PROMOCIONAL E SOCIAL DA PARÓQUIA SANTA CECÍLIA-SPES
 CNPJ: 62.666.466/0001-88 UPFederal Dec.73729 de 04/03/74 - UPEstadual Dec.5674 de 25/02/75 - UPMunicipal Dec.11039 de 28/05/74

INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO DE ADESÃO PARA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS VOLUNTÁRIOS

que entre si, fazem, nos termos da Lei Federal nº 9608 de 18 de fevereiro de 1998, de um lado, como CONTRATANTE, o SERVIÇO PROMOCIONAL E SOCIAL DA PARÓQUIA DE SANTA CECÍLIA - SPES, sociedade civil de caráter assistencial e filantrópico e sem fins lucrativos, reconhecida em âmbito federal, estadual e municipal como entidade de utilidade pública, sediada no Largo de Santa Cecília nº 202, nesta Capital e devidamente inscrita no CNPJ sob nº 62.666.466/0001-88, neste ato legalmente representada pelo seu presidente, Sr. EDUARDO FAJARDO GODINHO, infra - assinado, portador da cédula de identidade RG. nº 04.323.307 e com CPF nº 328.502.476-34, Brasileiro, Casado, Engº. Químico, residente e domiciliado na Rua Húngara, 157 Ap.21, São Paulo/SP nesta capital e, de outro lado como PRESTADOR (A) DE SERVIÇOS VOLUNTÁRIOS:

Denix Maria de Carvalho Ymazora 10/11/82
 (nome) (data de nascimento)
Brasileira muçista
 (nacionalidade) (profissão)
 RG nº 26.483.753-8 CIC/CPF 311.188.088-51
 Residente na R. Condessa de São Joaquim 254 ap 57
 (endereço)
São Paulo São Paulo (11) 985128453
 (cidade) (estado) (telefone)

aqui, doravante designado (a) simplesmente como **VOLUNTÁRIO (A)**, mediante as seguintes cláusulas e condições que aceita e se propõem a cumprir e respeitar fielmente.

CLÁUSULA 1ª O presente instrumento contratual rege-se pela Lei Federal nº 9608 de 18 de fevereiro de 1998, publicada no Diário Oficial da União de 19 de fevereiro de 1998.

CLÁUSULA 2ª O presente instrumento contratual se constitui em "**TERMO DE ADESÃO**", para fins de prestação de **serviço voluntário** de que trata a Lei nº 9.608/98.

CLÁUSULA 3ª O(a) VOLUNTÁRIO(a), por sua livre e espontânea vontade, se propõe a prestar serviços na obra assistencial do CONTRATANTE, localizada no Largo de Santa Cecília nº 202, nesta Capital, na qualidade de prestador(a) de serviço voluntário, nos termos do art. 2º da Lei Federal 9.608 de 18/2/98.

CLÁUSULA 4ª O(a) VOLUNTÁRIO(a) é aceito(a) pela CONTRATANTE para prestar voluntário e gratuitamente os seguintes serviços:

pesquisa das atividades musicais.

CLÁUSULA 5ª O(a) VOLUNTÁRIO(A) se compromete a prestar os serviços descritos na Cláusula 4ª acima, gratuitamente, a título de colaboração para com a CONTRATANTE, na consecução de seus objetivos e finalidades institucionais.

CLÁUSULA 6ª O(a) VOLUNTÁRIO(A) se compromete a prestar os serviços descritos na Cláusula 4ª acima nos seguintes dias e horários:

Largo de Santa Cecília, 202 - S. Paulo/SP - cep: 01225-010 - Tel: 3334.0382/3223-1712
 email: spes@uel.com.br

SERVIÇO PROMOCIONAL E SOCIAL DA PARÓQUIA SANTA CECÍLIA-SPES
 CNPJ: 62.666.466/0001-88 UPFederal Dec.73729 de 04/03/74 - UPEstadual Dec.5674 de 25/02/75 - UPMunicipal Dec.11039 de 28/05/74

a) de segunda-feira
 das 08h30 as 16h30 horas.

CLÁUSULA 7ª O horário de que trata a Cláusula anterior poderá ser modificado, a qualquer momento, por simples comunicação escrita do (a) VOLUNTÁRIO (A).

CLÁUSULA 8ª O presente contrato por sua própria natureza de gratuidade de serviços, em caso de rescisão, por qualquer uma das partes, não gera e não gerará direitos de qualquer natureza, bem como direito de qualquer tipo ou espécie de indenização ou compensação financeira, consoante ao que dispõe o Parágrafo Único do Art. 1º. da Lei Federal nº 9608/98.

CLÁUSULA 9ª O presente contrato é firmado por prazo indeterminado.

CLÁUSULA 10ª O(a) VOLUNTÁRIO(A) se compromete a respeitar a todas as normas regulamentares que regem as atividades da CONTRATANTE.

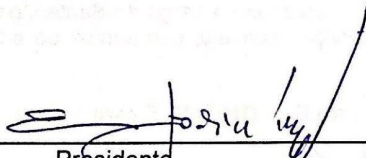
CLÁUSULA 11ª O presente contrato pode ser rescindido, a qualquer momento, por iniciativa de qualquer uma das partes, mediante comunicação escrita.

CLÁUSULA 12ª Fica eleito o foro do Comarca de São Paulo por uma de suas varas do Fórum Central, com expressa renúncia de qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir eventuais dúvidas ou litígios decorrentes deste instrumento contratual.

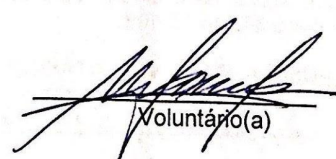
E, por estarem, assim, justos e contratados, **CONTRATANTE** e **VOLUNTÁRIO(A)**, firmam o presente **INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO DE ADESÃO PARA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS VOLUNTÁRIOS**, em duas vias de igual teor e para o mesmo fim, acompanhados de duas testemunhas que a tudo assistiram.

São Paulo, 03 de Abril de 2017.

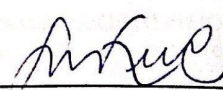
**SERVIÇO PROMOCIONAL E SOCIAL
 DA PARÓQUIA DE SANTA CECÍLIA - SPES**



 Presidente
 Serviço Promocional e Social da Paróquia de Santa Cecília.



 Voluntário(a)



 Testemunha:



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998

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

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

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

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

ANEXO 5 – O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu filho (ou menor o qual você é responsável) a participar da pesquisa *"VOZES NOS CCAs – um estudo de caso de práticas musicais com jovens adolescentes no contexto de política de Assistência Social na cidade de São Paulo"*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profª Drª Margarete Arroyo e Denise Maria de Carvalho Yamaoka.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as práticas musicais com jovens adolescentes presentes em CCAs da capital paulista e desvelar seus significados. Ao escolher os CCAs da Capital como locus de pesquisa, pretendemos aprofundar os estudos sobre as práticas musicais nos SCFV analisando os níveis micro e macro das políticas socioassistenciais vigentes no intuito de compreender o porque essas práticas estão presentes nos espaços da assistência social. Também pretendemos ampliar os debates sobre Justiça Social em Educação Musical pelo fato da assistência social preservar a garantia de direitos e equidade de acesso ao bem-estar comum.

Em sua participação, o menor será observado e entrevistado presencialmente nas dependências do CCA no qual está matriculado em sua rotina de práticas musicais. Em nenhum momento o menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e mesmo assim sua identidade será preservada.

O responsável e o menor envolvido não terão nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Os riscos só irão acontecer se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer, visto que os pesquisadores seguirão a Resolução 466/2012. As observações sobre como se dão as práticas musicais nos contextos da Assistência Social irão beneficiar os usuários dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo pois irão expor necessidades e elementos para reflexão das ações dos Educadores Musicais inseridos nesse contexto.

A participação é voluntária e o menor poderá deixar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Esse termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o colaborador (a) e uma com as pesquisadoras.

Qualquer dúvida à respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Pesquisadoras: Profª Drª Margarete Arroyo (orientadora) e Denise Yamaoka (mestranda), fone: (11) 9-8512-8453. PPG-Música/UNESP; Rua Dr. Teobaldo Ferraz, 271 – Barra Funda - São Paulo, SP. CEP: 01140-070. Fone: (11) 3393-8632.

São Paulo,.....de.....de 2016.

Denise Yamaoka (mestranda)

Profª Drª Margarete Arroyo (orientadora)

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que as pesquisadoras Profª Drª Margarete Arroyo (orientadora) e Denise Yamaoka (mestranda) explicaram-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do menor _____ também foram discutidas. Li e compreendi este Termo de Consentimento, concordando em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura responsável ou representante legal)

ANEXO 6 - Roteiro da entrevista com pauta com supervisores

Planejamento de entrevista - Pesquisa: Vozes nos CCAs:

Parte I - Identificação do sujeito

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

CCA de atuação:

Função no CCA:

Tempo de atuação no CCA:

Parte II -

Da relação com o espaço, com a instituição e com políticas de AS

Como iniciou o trabalho no espaço qual o vínculo com a instituição parceira

Há quanto tempo trabalha no espaço?

Conte sobre o seu papel no espaço

As atividades musicais são geridas de que forma?

Há uma filosofia ou alinhamento de objetivo nos trabalhos entre prefeitura e o trabalho social da instituição?

Da relação com os estudantes:

Qual a sua real opinião sobre a manutenção das práticas musicais no espaço?

Você poderia contar para mim alguma história marcante com a atividade musical no espaço?

Há alguma situação com algum dos alunos que frequentam ou frequentaram as oficinas / atividades musicais que chamou sua atenção?

Quais os objetivos do trabalho musical aliado ao trabalho socioeducativo no espaço?

Como você percebe a oficina de música dentro desses objetivos do espaço? Elas se alinham com esses objetivos? Você percebe processos ou resultados positivos com a música no espaço?

Poderia me contar algum fato ou acontecimento que descreva essa sua percepção?

O quanto você acha que as oficinas de música influenciam durante e após a passagem desses jovens aqui no espaço?

Da relação com o educador musical

Como vocês escolheram o educador musical que atua aqui no espaço?

Você pode comentar um pouco sobre a atuação dele aqui no espaço?

Você percebe a resposta dos estudantes com relação às atividades musicais aplicadas pelo educador musical?

Poderia me contar alguma história que te chamou a atenção da relação do educador musical com os adolescentes?

ANEXO 7 – Roteiro da entrevista com pauta realizada com os educadores musicais

Planejamento de entrevista - Pesquisa: Vozes nos CCA:

Parte I - Identificação do sujeito

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

CCA de atuação:

Função no CCA:

Tempo de atuação no CCA:

Parte II - Entrevista educadores musicais

Da relação com o espaço e a instituição

Você poderia contar como foi o processo para você começar a dar aulas aqui no espaço?

Como é a sua forma de contratação?

Qual a sua atual carga horária?

Como você procura distribuir as aulas (a sua grade horária)?

Qual material você tem à disposição para o seu uso?

Da relação com a política de assistência social:

Você conhece a política de assistência social, ou já ouviu falar da norma técnica que orienta a parceria deste espaço com a prefeitura?

Já pode falar ou já teve contato com algum supervisor técnico da prefeitura?

O que você observa da relação do gerente da instituição com relação às reuniões na prefeitura?

Vocês costumam dialogar sobre estas reuniões?

Para você, qual o papel da assistência social e como a música pode se inserir neste contexto?

Você acha importante inserção de atividades musicais nos CCA? Por que você acha que elas devem permanecer dentro desses espaços?

Da relação com o gerente:

como você percebe a expectativa do gerente com relação ao seu trabalho?

é cobrado algum resultado específico seu?

na sua percepção, o gerente valoriza a atividade musical no espaço? Quais são as ações que você observa nele para facilitar a sua atuação?

Da Educação Musical:

-Quais os parâmetros (ou aspectos a serem trabalhados com os estudantes) você considera para desenvolver a sua aula?

-Você recebe alguma diretriz ou tem completa autonomia sobre os conteúdos de suas aulas?

-Quais os principais objetivos você procura alcançar com seus estudantes?

Da relação com os alunos:

-O que te chama mais atenção na postura de seus estudantes quando você está lecionando?

-Você costuma observar algum tipo de preconceito ou de rejeição entre seus estudantes?

(Se afirmativo, como você costuma mediar essas situações?)

-Quando você está lecionando, o que você consegue observar com relação ao que estimula ou não os seus estudantes?

-Em suas observações, você consegue identificar dificuldades de aprendizagem ou diferença de interesses em seus alunos decorrente de sua situação social, como por exemplo a condição financeira, problemas familiares, questões de gênero, identidade e nacionalidade?

Da percepção de Justiça Social em Educação Musical:

-O que você entende por diversidade cultural?

-O que o termo Justiça Social traz à sua mente?

-Você acredita que dentro das práticas musicais podemos caminhar em favor dessa sua ideia de Justiça Social?

(Se sim, poderia me contar algum fato em suas aulas o qual você acredita ter atuado em favor dessa justiça através da música?)

ANEXO 8 - Tabela de categorias da análise de dados

00. Adolescentes (roxo)

00.0 Identificação

00.1 - Descrição da rotina dos adolescentes nos CCAs

00.1.2 - Percepção do que é a música pelos adolescentes

00.1.3 - Relatos do cotidiano

00.1.4 - Tempo de permanência no CCA

00.1.5 - Como o adolescente se autodescreve

00.2 Autopercepção do desenvolvimento musical

00.2.1 - dificuldades da prática musical

00.2.2 - percepção da evolução do repertório

00.2.3 - tempo dedicado à prática musical

00.2.4 - decisão por seguir carreira em música

00.2.5 - retorno imaterial da música

00.2.6 - autoaprendizagem via internet

00.2.7 (00.4.11) Expectativas geradas pela aprendizagem musical o

00.3 Fortalecimento de Vínculos sociais/afetivos gerados pela prática musical

00.3.1 - Amigos/Colegas

00.3.2 - Família

00.3.3 - Oficineiro

00.3.4 - Gerente

00.3.5 - Platéia

00.3.6 - Pesquisadora

00.3.7 - Socioeducador

00.4 - Relato e observações dos adolescentes sobre os sentimentos gerados pela prática musical

00.4.1 - Aguçamento da memória musical

00.4.2 - vergonha de exposição (superação da mesma)

00.4.3 - Motivação para o estudo musical

00.4.4 - Responsabilidades assumidas na prática musical

00.4.5 - Autonomia

00.4.6 – Auto expressão através dos ritmos

00.4.7 - Sonhos (realização)

00.4.8 - Gosto pela prática

00.4.9 - Oportunidade de viver sonho de tocar mesmo querendo seguir outra profissão

00.4.10 - Desinteresse pela música

00.4.11 - dificuldades da prática

10. Socioeducadores (azul)

10.0 - Descrições do papel do socioeducador

10.0.1 - como o socioeducador orienta o adolescente

10.0.2 socioeducador e orientação a partir de interpretação de música.

10.1 - Como os adolescentes descrevem/percebem os socioeducadores

10.1.2 - Vínculos afetivos com o socioeducador

10.1.3 - Tempo de convivência com o socioeducador

10.1.4 - Questão de gênero

30. Família (rosa)

30.0 - Apoio familiar na prática musical

30.1 - Família como referência

30.1.2 - a mãe e a prática musical

30.1.2.1 - mãe que incentiva

30.1.2.2 - mãe que dá bronca

30.1.2.3- mãe que toca instrumento e canta

30.1.3 - o pai e a prática musical

30.1.3.1 - pai que incentiva

30.1.3.2 - pai ausente

30.1.4 - o padrasto e a prática musical

30.1.5 - irmãos e a prática musical

30.1.6 - Tio músico

30.2 - primo que toca e colabora orientando

30.3 - a família na rotina dos estudos musicais

30.4 - participação familiar nas performances

30.5 - descrição do ambiente familiar

40. Justiça Social (verde)

40.1 - Garantias de Acesso que a prática musical nesses espaços promove

40.1.1 a Acesso à bolsas de estudo em escolas particulares e em escolas de música governamentais.

40.1.2 - oportunidade de emprego na área musical

40.1.3 - acesso à outros espaços para a prática musical com o protagonismo dos adolescentes (teatros, Sesc, estúdios, outros espaços de convivência)

40.1.4 - acesso à bens imateriais

40.1.5 - acesso ao próprio território

40.1.6 - acesso a bens materiais

40.1.6.0 - doações

40.2 - Questões de gênero

40.2.1 - Preconceito no papel da mulher

40.2.2 - Preconceito relacionado à homossexualidade

40.3 - Vulnerabilidades

- 40.3.0 - Vulnerabilidade social
- 40.3.1 - Descrição do bairro
- 40.3.2 - Situações de risco dos adolescentes
- 40.3.3 - imigração
- 40.4 - O poder (liberdade) de escolha.
- 40.5 - situações de injustiça e opressão
- 50. Gerentes (laranja)
 - 50.0 - Como o adolescente percebe o gerente
 - 50.1 - Descrição do papel do gerente
 - 50.2 - Relação oficineiro/gerente
 - 50.2.0 - adolescente repara produtividade na dupla
 - 50.3 - Como o gerente vê as práticas musicais em seus espaços
- 60 - Elementos técnicos-musicais (vermelho)
 - 60.1 - repertório
 - 60.1.1 - repertório apresentado pelo educador musical
 - 60.1.2 - repertório do gosto pessoal dos adolescentes
 - 60.1.3 - repertório midiático
 - 60.1.4 - repertório no celular
 - 60.1.5 - repertório escolhido para performances
 - 60.1.6 - repertório indicado pelos gerentes
 - 60.2 - cantarola durante entrevista
 - 60.3 - descrição da prática de percussão corporal
 - 60.4 - despertar do gosto por um instrumento
 - 60.5 - Sonoridades do ambiente
 - 60.6 - descrição dos processos de aprendizagem
 - 60.7 - instrumentos disponíveis nos CCAs
 - 60.7.1 - situação dos instrumentos
- 70 - Das práticas musicais nos CCAs (marrom)
 - 70.00 - percepção dos adolescentes em relação à prática musical
 - 70.00.1 - oportunidades geradas pela prática musical
 - 70.00.2 - a importância das oficinas e aulas
 - 70.00.3 - como de dá o acesso às práticas musicais
 - 70.00.4 - disponibilidades para a aprendizagem musical
 - 70.10 - percepção dos socioeducadores em relação às práticas musicais
 - 70.50 - percepção dos gerentes em relação às práticas musicais
 - 70.100 - percepção dos oficineiros em relação às práticas musicais
 - 70.100.1 - objetivos
 - 70.100.2 - musicoterapia

- 70.200 - percepção dos socioeducadores em relação às práticas musicais
 - 70.200.0 - a rotina
 - 70.200.1 - objetivos
- 70.300 - percepção em equipe da necessidade de ampliação de turmas
- 100. - Educador musical - Oficineiro (preto)
 - 100.1 - Como o adolescente percebe o oficineiro
 - 100.1.1 - como referência
 - 100.1.2 - admiração
 - 100.1.3 - tempo de convivência
 - 100.1.4 - orientador na profissão
 - 100.2 - Repertório apresentado pelo oficineiro
 - 100.3 - Vínculo afetivo
 - 100.3.1 - como o oficineiro percebe os adolescentes
 - 100.4- como Oficineiro se percebe
 - 100.4.1 - identificação
 - 100.4.2- formação
 - 100.4.3 - indefinição na carreira “músico”
 - 100.4.4 - Oficineiro é seu papel
 - 100.4.4.1 - mediador
 - 100.4.4.2 - compreensão das realidades sociais
 - 100.4.4.3 a visão crítica de situação de equidade / injustiça
 - 100.4.4.4 - alinhamento de pensamento Oficineiro e instituição
 - 100.5 - definição de oficina p
 - 100.6 - Oficineiro e Assistente Social
 - 100.7 - assuntos burocráticos da contratação do Oficineiro
- 200 - Educador musical - socioeducador (azul escuro)
 - 200.1 - função/papel do socioeducador músico
 - 200.2 - Vínculo afetivo
 - 200.3 - como o adolescente percebe o socioeducador músico
 - 200.4 - tempo de convivência entre adolescentes e socioeducador músico
- 500 - convênio / parceria (amarelo)
 - 500.1 - ideologia instituição x prefeitura