

# A inclusão social por meio da música: a percepção de professores

Pamella Cristina Dias Xavier<sup>1</sup> 

Marluce Fabíola Coelho Cunha<sup>2</sup> 

José Antonio Vianna<sup>3</sup> 

## Resumo

Este estudo procurou verificar, através da percepção de professores em um projeto de educação musical situado em uma favela no município do Rio de Janeiro, sobre a formação escolar, profissional e cidadã dos alunos participantes. O roteiro de entrevista focalizou a percepção de nove professores (Masc = 5; Fem = 4) com média de 39 anos de idade e tempo médio de atuação no projeto de 15 anos. Os docentes acreditam que as vivências dos alunos nas atividades despertaram o gosto pela música e a valorização das relações sociais criadas no ambiente, pois isso possibilita que eles estejam menos sujeitos aos efeitos deletérios do crime organizado. De acordo com os entrevistados, a percepção das oportunidades sociais e profissionais decorrentes do desenvolvimento de habilidades e competências na música parece motivar a permanência dos alunos no projeto.

**Palavras-chave:** Inclusão social; Música; Professores.

## Abstract

### *Social inclusion through music: the perception of teachers*

This study sought to verify through the perception of teachers in a music education project located in a favela in the city of Rio de Janeiro about the school, professional, and citizen training of the participating students. The interview script focused on the perception of nine teachers (Male = 5; Female = 4) with an average age of 39 years and an average time working on the project of 15 years. The professors believe that the student's experiences in the activities aroused a taste for music and an appreciation of the social relationships created in the environment, possibility them fewer subject effects from organized crime. According to the interviewees, the perception of social and professional opportunities by increasing skills and competencies in music seems to motivate students to stay at the project.

**Keywords:** Social inclusion; Music; Teachers.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*Inclusión social a través de la música: la percepción de los docentes*

Este estudio buscó verificar a través de la percepción de los profesores de un Proyecto de Educación Musical ubicado en una favela del municipio de Río de Janeiro sobre la formación escolar, profesional y ciudadana de los alumnos participantes. El cuestionario de las entrevistas se centró en la percepción de nueve profesores (hombres = 5; mujeres = 4) con una edad media de 39 años y un tiempo medio de trabajo en el proyecto de 15 años. Los profesores creen que las experiencias de los alumnos en las actividades despertaron el gusto por la música y la valoración de las relaciones sociales creadas en el entorno, lo que les permite estar menos sujetos a los efectos nocivos de la criminalidad. Según los entrevistados, la percepción de las oportunidades sociales y profesionales derivadas del desarrollo de habilidades y competencias en la música parece motivar la permanencia de los estudiantes en el estudio.

**Palabras clave:** Inclusión Social; Música; Maestros.

## **Introdução**

A partir da década de 1980, foram implementadas políticas públicas destinada aos sujeitos das camadas populares no Brasil, a fim de colaborar com as instituições formais de ensino para que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar permanecessem na escola por mais tempo ou em um ambiente de socialização que atuasse como contraponto à influência negativa da criminalidade violenta nas favelas. Foram criados os projetos de inclusão social (PIS) com atividades esportivas, artísticas e culturais, para ocupação do tempo no qual o aluno não estivesse na escola, envolvendo-os em uma aprendizagem agradável e significativa (VIANNA, LOVISOLO, 2018; ZALUAR, 1994).

Os PIS com trabalhos voltados às crianças e adolescentes têm enfatizado na prática artística, em especial, o aprendizado musical (KLEBER, 2014). A música é um meio importante para o desenvolvimento das habilidades motoras, auditivas, linguísticas, cognitivas, visuais e sensibilização (EUGENIO et al., 2012). Acredita-se que o ensino de música em favelas proporciona mudanças nos alunos, entre elas: valorização da autoconfiança, autoestima e motivação para aprendizado, além de novas perspectivas de disciplina e estudo. Os benefícios proporcionados pelos PIS para alguns desses alunos vão além da aprendizagem de música e de aprender a tocar um instrumento: algumas instituições também oferecem alimentação diária, cestas básicas e auxílio financeiro (MOTTA, SCHMITT, 2017).

Atualmente, entre núcleos, projetos e programas sociais de educação por meio da música no Brasil, o quantitativo já alcança a casa da centena. Em consequência

disso, milhares de crianças e jovens – matriculados e egressos – foram afetados pelos processos de aprendizado diretos e indiretos, pois para os jovens oriundos de camadas sociais menos privilegiadas ou em situação de vulnerabilidade social, o aprendizado de habilidades e competências na música pode gerar possibilidades de transformação pessoal e ascensão social em apenas uma geração (MOTTA, SCHMITT, 2017).

A utilização da música como meio educacional e de inclusão social também pode ser justificada por possuir uma linguagem acessível a todos, ou seja, está no rádio, na televisão, no celular, no computador, pois é de entendimento universal. Tanto nas escolas quanto nos PIS, o ensino de música pode contribuir para a formação integral dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de expressão através de uma linguagem não verbal que envolve as emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade.

No que diz respeito ao ambiente escolar, a incompreensão sobre o que é educação musical, a sua abordagem e a possibilidade de ser realizada como disciplina escolar são algumas das razões da dificuldade manifestada pelos atores escolares para justificar a sua presença ou ausência na educação básica brasileira. Nesta perspectiva, o entendimento que a educação musical no ensino formal pode contribuir no desenvolvimento integral dos alunos parece ser fundamental à legitimação desta disciplina no ambiente escolar. De acordo com Couto e Santos (2009), diversos motivos atestam o ensino de arte em espaços de ensino formais e informais: a música permite conhecer as próprias emoções; contribui para a formação da identidade individual; atua como um contraponto à perspectiva de formação escolar que tem como foco principal a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nos PIS, a demanda dos alunos matriculados pelo aprendizado da música parece justificar esta atividade como meio de inclusão social, ao dar oportunidade social aos sujeitos das camadas populares. Apresentada de forma lúdica, a educação musical pode ser um instrumento atraente ao ensinar aspectos da educação em geral. Contudo, ainda há necessidade de maior entendimento do modo que a música pode agregar mudanças nos comportamentos de crianças e jovens moradores de favelas (MOTTA, SCHMITT, 2017).

Posto isto, ampliar e aprofundar a compreensão do papel dos PIS de música na vida dos educandos pode contribuir para a elaboração de projetos que auxiliem na democratização do acesso à linguagem musical. Isso possibilita maior sensibilização dos alunos e o refinamento de ações pedagógicas sistematizadas nesses ambientes

para o desenvolvimento perceptivo e criativo através das manifestações musicais (COUTO, SANTOS, 2009).

A observação assistemática sugere que os PIS podem auxiliar na formação dos alunos, expandindo seus horizontes pessoais, sociais e podendo levar os praticantes até a profissionalização na área da música. Porém, assim como os estudos com foco no esporte sugerem, para o sucesso das políticas de inclusão social e pedagogias de intervenção, é necessário um acordo entre as propostas institucionais e as aspirações dos seus atores no PIS: gestores, professores e alunos (VIANNA, LOVISOLO, 2018). Acredita-se que esses acordos também são necessários no ambiente do ensino de educação musical às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social (CASTRO, SOUZA, 2011; NOLS et al., 2017; PIKE et al., 2018; BHAN et al., 2020).

Apesar do número crescente de estudos em educação musical (VEBER, 2012), em estudo de revisão realizado nas bases eletrônicas *Scientific Electronic Library Online* – SciELO ([www.scielo.org](http://www.scielo.org)), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – Latindex (<https://www.latindex.org>) e Periódicos Capes ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)), no período entre 2011 e 2021, Xavier (2021) identificou apenas cinco artigos realizados em PIS de música, isso sugere que o crescimento no número de PIS por meio da música (MOTTA, SCHMITT, 2017), destinados a sujeitos em vulnerabilidade social, não foi acompanhado de investimentos em pesquisas que possam potencializar a eficácia do ensino nesta área.

Analisar a percepção de professores em um projeto extracurricular que utiliza a música como meio educacional, pode contribuir para ampliar a compreensão deste fenômeno. Estudos desta natureza podem colaborar ao refinamento de políticas públicas e de metodologias de ensino voltados para uma educação musical de qualidade que colabore mais efetivamente na formação de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Dessa maneira, nesta pesquisa, procuramos verificar, por meio da percepção de professores em um PIS situado em uma favela no município do Rio de Janeiro, se o projeto contribuiu para a formação escolar, acadêmica, profissional e cidadã dos alunos participantes.

## **Procedimentos metodológicos**

Ao verificar na percepção de professores em um projeto de educação musical situado em uma favela no município do Rio de Janeiro, sobre a formação escolar, cidadã

e profissional dos alunos participantes, este estudo exploratório e qualitativo procurou compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2002).

Os sujeitos que participaram voluntariamente desta pesquisa, foram identificados na base de dados de um PIS, localizado em uma favela na zona sul do município do Rio de Janeiro, que atendiam aos moradores da localidade. Do total de 22 professores em atividade no projeto, nove eram ex-alunos que foram contratados para ministrar aulas.

Devido às recomendações de isolamento social por ocasião da pandemia de Covid-19, participaram da entrevista em videoconferência individual nove professores (Masc = 5; Fem = 4) com média de 39 anos de idade e tempo médio de atuação no PIS de 15 anos. Deste grupo, seis respondentes eram egressos do PIS. A quantidade de sujeitos foi determinada pelo ponto de saturação dos dados com a interrupção de novos participantes, ao ser notado na análise preliminar dos resultados uma repetição das informações obtidas (DENZIN, LINCOLN, 1994; FONTANELLA et al., 2008). Após assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes responderam ao roteiro de entrevista com foco na percepção dos benefícios das atividades do PIS na formação dos alunos.

O vídeo de cada participante foi gravado e as respostas foram transcritas. Para apreender as ressignificações e os sentidos manifestados na fala dos participantes, foi empregada a análise proposta por Certeau (1998). Foi promovido um diálogo entre os resultados encontrados e a literatura da área (CRESWELL, 2007) com a finalidade de identificar esquemas operacionais e “procurar se existem entre eles categorias comuns e se, com tais categorias, seria possível explicar o conjunto de práticas” (CERTEAU, 1998, p. 20). O presente estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob o nº 36307420.3.0000.5282. Para preservar a identidade dos participantes e da instituição, o nome da favela e dos participantes apresentados nos resultados é fictício.

## **Resultados e discussão**

Entre os 22 professores em atuação no PIS, nove professores eram ex-alunos que tiveram a sua formação musical no próprio PIS. A amostragem intencional selecionou seis professores que eram egressos do projeto e três participantes que tiveram sua formação em música em outras instituições. Assim, consideramos que ao falar dos

benefícios do PIS na formação dos alunos, a maior parte dos entrevistados expressou não apenas a sua percepção em relação aos alunos, mas também, a ressignificação elaborada de suas vivências enquanto ex-aluno e enquanto professor, o que pode contribuir para maior fidedignidade dos dados.

Serão apresentados a seguir, resultados relacionados à percepção dos respondentes acerca dos efeitos do PIS na motivação para aprender, na formação escolar, na formação cidadã e na formação profissional dos alunos.

## **Efeitos da infraestrutura e da metodologia de ensino na motivação dos alunos**

### *A infraestrutura e a motivação para aprender*

Por mais que a motivação seja um processo dinâmico que envolve aspectos intrínsecos ao sujeito, há outros fatores que podem estar relacionados ao interesse do aluno, como exemplo, a infraestrutura e os instrumentos para as aulas.

[...] A Escola de Música da favela da clave de sol, por exemplo, como uma oportunidade para os jovens que desejam estudar música e acesso ao estudo da música aquilo que nós oferecemos, até a década de 90 muitas escolas particulares ofereciam às crianças, os jovens das favelas não tinham acesso, não podiam pagar então, os projetos sociais, as ONGs [...] a grande força desse movimento vem a partir da década de 90. A grande força desse movimento vem de poder oferecer a esses jovens sem acesso, a oportunidade de estudar (Bento).

De acordo com Vianna e Lovisoló (2011) os PIS foram criados e implementados com a perspectiva de serem agências de socialização complementares ao ensino formal, a partir da perspectiva que crianças e adolescentes, em idade escolar, permanecessem por mais tempo nos espaços de formação. Dessa maneira, as escolas de música, esportes e artes podem ser incluídas nesse rol (MOTTA, SCHIMITT, 2017). Porém, a falta de recursos na escola como instrumentos, sala de aula, de música e materiais didáticos pode ser um entrave na condução das aulas (Davi). Segundo Pizzato e Hentschke (2010), esses fatores podem comprometer a motivação dos alunos:

[...] A galera da expansão fica meio frustrada com espaço porque não tem os mesmos equipamentos que tem a sede principal. Na sede principal tem vários instrumentos, qualquer coisa, toda hora, agora nos outros a gente tem que se virar um pouco, não tem ar-condicionado, não tem essas coisas todas, não tem uma mesa adequada para fazer aula. Então, eu acho que para galera da expansão visitam a sede principal, eles começam não gostar muito da expansão [sic] (Davi).

Ao que tudo indica, a precariedade das instalações, dos instrumentos musicais e dos materiais de apoio pode comprometer a eficácia do processo de formação por meio da música.

### *As metodologias de ensino*

Segundo Ganhor (2019) as metodologias educativas colaborativas, que conversem mais diretamente com a cultura dos alunos e valorize a sua contribuição para a educação, pode ampliar a sua motivação. Ao que se pode observar, as metodologias de ensino são peças-chave no ensinamento da educação musical. A professora canadense que atua na escola (Carolina), destaca a importância da elaboração de métodos para a situação brasileira e não somente métodos estrangeiros:

[...] Acho importante métodos desenvolvidos para a situação específica do Brasil [...] desenvolver métodos de educação musical bem especificados à situação atual do Brasil, porque a gente não pode ficar impondo filosofias, culturas e métodos de fora. Isso é muito importante. Tem que usar o material que existe, os métodos que existem, mas tem que adaptar isso para a situação atual do Brasil e não impor uma coisa de fora ou de outra época, especialmente de fora, sem considerar as coisas daqui (Carolina).

Visto que a necessidade de adequar as metodologias de ensino ao contexto social e cultural dos alunos é ressaltada pela professora Cecilia, ao informar que alguns instrumentos só têm métodos europeus, que, apesar de importantes, são fora da realidade dos alunos moradores de favela:

[...] A trompa, por exemplo, é um instrumento que não tem método brasileiro, só europeu. Então, tem um estudo técnico e estudo teórico / técnico que é de extrema importância e a gente não tem com música brasileira, só com música europeia. E para a realidade de um aluno de favela ele não vai querer ficar aqui, vai ser um tédio, sabe? É bonito? É bonito, mas é outra realidade (Cecilia).

Embora tenham sido formadas em contextos diferentes, ambas as entrevistadas parecem compartilhar da percepção de Guazina (2018), na qual as metodologias podem ser potencialmente transformadoras ao serem alinhadas com a cultura local.

### *Educação musical e alunos em vulnerabilidade social*

Segundo Motta e Schimitt (2017), os PIS de música em atividade no Brasil eram utilizados para minimizar os efeitos da pobreza e da exclusão social no desenvolvimento de crianças e jovens. Através da educação, a música é utilizada como ferramenta a fim de acessar sujeitos em situação de vulnerabilidade social, pois deve-se considerar que o ser humano está em constante desenvolvimento, e consegue

transformar a si e ao meio social no qual está inserido. Neste sentido, os projetos e programas de inclusão social podem contribuir na formação de alunos das camadas populares (SANTOS, PAPPÁMIKAIL, 2017) de forma construtiva (COSTA et al., 2011) ao dar oportunidade ao aluno de desenvolver-se pessoal e socialmente.

[...] Aqui na cidade do Rio de Janeiro, nós temos uma questão de segurança pública muito precária, então, acredito que colocar para essas crianças, principalmente as crianças em situação mais precárias de moradia e de socialização, acesso à cultura. Para que elas possam ter mais acesso a este tipo de atividade tipo música, teatro e dança [...] e que elas possam no futuro ter mais discernimento caso seja oferecido a elas acesso ao crime ou algo desse tipo. Eu acho que a principal coisa é deixar com que essas crianças e absorvam de coisas culturais [sic] (Miguel).

Os argumentos de que os PIS de música podem, através do aprendizado de música, transformar social e pedagogicamente indivíduos excluídos da sociedade (MOTTA, SCHMITT, 2017), surgem na fala dos entrevistados, atrelados à percepção de que existem procedimentos didáticos mais adequados para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos (FIALHO, 2014; COSTA et al., 2011). Assim, propomos entender que os cuidados nos procedimentos e estratégias de ensino são fundamentais para a eficácia no processo de inclusão social por meio da música.

## **Efeitos na formação escolar**

### *A importância da educação musical e a formação escolar*

Embora a educação musical tenha sido valorizada socialmente através dos anos (MARTINEZ, PEDERIVA, 2013), Couto e Santos (2009) entendem que ainda há falta de compreensão do que é a educação musical, como pode ser aplicada e como pode complementar as demais disciplinas escolares. Em sua maioria, os docentes entrevistados responderam que percebem a educação musical como muito importante. Eliza relata que a valorização da educação musical difere em PIS de música e no grupo escolar:

[...] Então, aí depende da visão né, porque nós profissionais da música, entendemos a música como muito importante... os alunos, muito importante... Mas para o campo escolar a música é tida como passatempo. “Vamos lá para aquela aulinha de música porque o professor de história faltou”, [...] “Vamos lá para aula de música para passar o tempo para cobrir esse buraco” (Eliza).

Os professores acreditam que a música é um meio para alcançar outros objetivos, que vão além do domínio da técnica de tocar algum instrumento. Ao auxiliar na

formação do ser humano, ela pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e proporcionar mais leveza na vida dos praticantes.

[...] Importante, porque eu acredito que existam muitas formas de se chegar a um mesmo lugar. Tem muitos caminhos e eu vejo a música como um desses caminhos. Então, eu diria que é importante na construção do ser humano, ele precisa dessas referências do que é bom, do que é ruim, e aí ele vai desenvolver o senso crítico do que ele gosta, do que ele não gosta e como se colocar diante disso. Eu acho que é importante, é um dos caminhos (Vitor Hugo).

Segundo a professora Ana, o aprendizado em música auxilia no desenvolvimento intelectual do praticante e de outras competências para a vida. A fala do professor Bento também indica algumas qualidades que são próprias da atividade:

[...] O estudo da música não se resume a prática musical a gente também lida com a teoria e com a escrita musical, então existem ali conteúdos que são diretamente, ligados, não apenas a percepção sonora e a prática física de tocar instrumentos, mas estão ligados a códigos, abstrações [...] tudo isso em um nível de abstração que não tem como não colaborar com o desenvolvimento intelectual de qualquer pessoa (Bento).

As falas dos entrevistados se alinham com os argumentos de Eugenio et al. (2012), ao apresentarem a importância da música no desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e visuais. É possível verificar, na percepção dos investigados, que a educação musical pode auxiliar indiretamente na aprendizagem das disciplinas escolares, em consonância com os argumentos de Martinez e Pederiva (2013). Desse modo, os professores investigados apontam que o ensino de música pode auxiliar na formação da autodisciplina para estudar, na capacidade de resolução de problemas, de pensar com mais clareza, além de trabalhar outras habilidades e competências que colaboram na aprendizagem escolar. Os sujeitos sugerem que a música pode ser usada de forma interdisciplinar ao longo da educação básica, inclusive nos anos finais do ensino fundamental, em disciplinas como matemática, português e história.

## **Efeitos na formação cidadã**

### *Procedimentos de ensino e os motivos para os alunos permanecerem nas aulas*

Coerente com os achados de Abreu e Marques (2018), a maioria dos professores entrevistados afirmaram que o ambiente agradável, os laços de amizade, a oportunidade de experimentar coisas novas e conhecer novos lugares são os principais motivos para que os alunos permaneçam nas atividades do PIS:

[...] Eu acho que dentre vários motivos, eles acabam mantendo um laço de amizade com os professores. Eu acho que eles se sentem melhor como cidadãos, quando eles sobem no palco, quando eles pegam um avião e viaja para um encontro de orquestra em Santa Catarina, em um teatro bonito [...] Então, acho que eles se sentem valorizados e motivados por conta disso. Ou seja, por isso, pela relação entre os colegas e os próprios professores. Eu acho que são os dois principais motivos [sic] (André).

A proximidade entre professor e alunos e o planejamento conjunto são elementos de uma educação musical mais focada nos alunos. Estes aspectos destacados por Abreu e Marques (2018) e Cernev (2018) podem contribuir para a maior participação, assiduidade e continuidade nas aulas de educação musical, principalmente quando os professores adotam procedimentos que atendam aos interesses das partes envolvidas no processo de ensino em aulas de música.

Os professores investigados também afirmaram que as aulas interessantes contribuem para a permanência dos alunos nas aulas. A disponibilidade dos professores para conversar e ouvir os alunos, e não somente para ministrar aulas de música, também foi apontada como algo que faz os alunos permanecerem por mais tempo no PIS. Ao que tudo indica, a relação professor/aluno mais próxima e a interação entre os pares, motivada pela aprendizagem da música, parece favorecer a socialização dos praticantes no PIS em um ambiente menos suscetível aos efeitos da criminalidade violenta na favela.

[...] Então eu acho que o que faz o aluno permanecer, o que ajuda ele a permanecer também são as aulas [...] tem muito aluno que fica só para conversar, só porque gosta de conversar. Eu tive uma aluna que ficava meia hora conversando, ela ficava lá batendo papo porque às vezes não tem essa troca em casa. Aí vem um professor e quer saber como você tá, aí o cara fica mais interessado [sic] (professor Davi).

[...] Eu acredito muito no vínculo afetivo, essas possibilidades. Quando eu estava escrevendo meu TCC, eu também tinha lido bastante coisa da Magali Kleber [...] ela fala muito sobre a rede de sociabilidade, e o que aconteceu comigo [...] o ambiente agradável, você querer participar de um outro grupo social de um outro grupo. Eu acho que o que mantém a garotada, é isso, além das aulas, é um bom relacionamento, a interação social que a gente tem, amizade, o vínculo afetivo é muito grande, que eu dei aula para um aluno de cavaquinho ele ficou fazendo aula comigo por três anos. Ele não queria tocar nada, ele só queria estar lá. Ele acordava cedo, chegava 9 horas da manhã [...] Ele ficava lá até 11 horas da manhã porque depois ia para a escola, não fazia nada, não tocava, e lógico, eu não podia cobrar dele, eu estimulava, mas ele não queria tocar, ele queria estar ali no meio da “nossa bagunça” (Vitor Hugo).

Estes dados parecem ecoar com o argumento de Cernev (2018), no qual a educação colaborativa pode gerar troca e parceria entre alunos e professores. E aumentar a responsabilidade de ambos tanto na transmissão quanto na recepção do conhecimento.

As práticas em conjunto também são apontadas pelos entrevistados como estímulo para que os alunos permaneçam por mais tempo no PIS. A professora Carolina relatou que seus alunos sempre comentaram sobre as suas melhores amizades serem construídas no PIS, além disso, nesse ambiente eles sentiam a possibilidade de se expressar livremente, sem medo de julgamento sobre sua personalidade:

[...] Eu acho que o ambiente. Alguns comentaram “meus melhores amigos, são os que conheci na Escola de Música” [...] “a Escola de Música é tão legal, eu posso ser eu mesmo, não preciso esconder quem eu sou de verdade”. E isso é importantíssimo, não tem a ver com o conteúdo musical, mas faz parte do trabalho social e da qualidade de vida [...] Você consegue fazer um som legal com os colegas e está cultivando uma afinidade com os colegas e amigos, mais também uma afinidade com a música, onde você consegue se expressar, uma coisa humana juntos, e isso vale muito, isso levanta a qualidade de vida das pessoas, pessoas que ficam estão sentindo isso, querem participar disso, querem perpetuar isso [sic] (professora Carolina).

Segundo Vieira Junior et al. (2017), no formato de aprendizagem no qual a interação entre professor e aluno é intensa e duradoura, ele deve atuar como um incentivador da aprendizagem sendo procurado basicamente para esclarecer dúvidas.

#### *As contribuições do ensino de música na formação do aluno*

Embora as pesquisas em PIS ainda sejam poucas, a percepção dos benefícios da educação através da música na formação dos alunos é um assunto recorrente em investigações da área de educação musical (PENNA et al., 2018; MÓNICO et al., 2015; PIZZATO, HENTSCHE, 2010; BEINEKE, 2015). Quando questionados sobre as contribuições que o PIS de música pode proporcionar na vida dos participantes, os professores pesquisados ressaltaram o respeito, a disciplina, as amizades, as relações interpessoais, a qualidade de vida, a organização do tempo, a formação de hábitos, a persistência, o trabalho em conjunto, aprender a ouvir e a percepção diferenciada:

[...] Eu acredito que a disciplina do trabalho em conjunto, toda vez que a gente tem que dar dicas de conjunto é isso. Porque quando está o pequeno grupo, a gente aprende a trabalhar em conjunto, eu acho que os alunos passam a ouvir mais e ter uma percepção diferenciada, porque ele aprende a ouvir o outro para depois argumentar. Então eu acho que os ganhos são esses [sic] (Vitor Hugo).

Os dados reforçam a estimativa de que a educação através da música beneficia os praticantes em diferentes fases da vida: habilidades cognitivas, como a ampliação de conhecimento em Matemática (SILVA JUNIOR, 2019); habilidades afetivas - as apresentações públicas, que geram a superação da inibição, da solidão e o autocontrole do estresse (CUNHA, 2015; 2017); a aprendizagem social que surge na troca com os outros através do processo de interação social. A partir disso, as habilidades e competências adquiridas na educação por meio da música podem ser utilizadas em outros ambientes sociais como fruição pessoal, lazer ou comemoração:

[...] Porque é uma experiência que pode compartilhar com toda a família. Tem gente da mesma família que toca, é muito legal poder compartilhar isso com a família e amigos. Chega um primo e tocam juntos. Eu já tive aluno que com um ano de violino já tocava “Asa Branca” em festa de família. Com um ano já faz algo que significa algo para a família. É uma coisa que também dá autovalorização, tipo: eu posso contribuir com alguma coisa para minha família e compartilhar experiência [sic] (Carolina).

Assim, os resultados em PIS de música sustentam os dados encontrados em outros ambientes de educação por meio da música.

#### *O que os alunos mais gostam nas aulas do PIS?*

Em conformidade com o que foi exposto até o momento, o ambiente acolhedor, a liberdade assistida que é construída ao longo dos anos e a metodologia que trabalha de forma diversificada, são as percepções dos professores que os alunos mais gostam nas aulas do PIS.

[...] Eu acho que a gente conseguiu fazer da escola um espaço acolhedor, quando a gente mantém salas abertas permite que os alunos circulem, utilizem equipamentos, instrumentos. Lógico, é uma liberdade, não vou dizer uma liberdade total, mas é uma liberdade dialogada uma liberdade que resulta de um diálogo, inclusive para alguns uma liberdade maior do que para outros, mas quando a gente permite que o aluno tenha uma relação dentro da escola afetiva, [...] O desejo de aprender realmente, então eu acredito que esse conjunto que tem como carro-chefe da escola, que um ambiente acolhedor que tem esse núcleo, a nossa metodologia de trabalho, trabalha com a diversidade e que tenha prática de conjunto com um fio condutor, são elementos importantes que ajudam aos alunos a quererem permanecer na escola [sic] (Bento).

A maioria dos profissionais investigados também apontam como preferência dos alunos as práticas de instrumento em conjunto e as apresentações públicas:

[...] Eu acredito que as saídas, quando a gente vai fazer um show, as apresentações, a galera vibra. Aqueles que estão mais engajados, estão doidos pela apresentação, porque quando eu era do Coral era isso, na orquestra é isso também. E, lógico, os encontros semanais são fantásticos toda sema-

na você tá lá aprendendo, ensinando e tal, mas quando tem uma apresentação por mais que eles fiquem tremendo na base na hora da apresentação por estarem nervosos, eles adoram esse negócio, e a gente também [sic] (Vitor Hugo).

[...] Acho que eles gostam mais de tocar, ser músico atuante, estar no palco. Isso para essas crianças lá na favela da “clave de sol” para as crianças do projeto cantarolando, projeto batucando todos esses projetos que eu trabalho, eles gostam de estar em evidência. Isso é bom para eles porque aumenta a autoestima. Ser aplaudido, ser parabenizado é muito bom, eles gostam muito (Miguel).

A professora Carolina enfatizou que além da prática em pequenos grupos, ou com toda a orquestra da instituição, os alunos demonstram gostar do sentimento de pertencimento ao grupo:

[...] Tem prática de conjunto, tem a orquestra, tem um grupo de cordas, grupo de sopros, sempre tem gente, eles gostam dessa sensação de que pertence, de pertencimento, acho que é isso. O nosso objetivo não é estritamente profissional ou formar super solistas. Se quiserem a gente ajuda no caminho, mas o objetivo é social, de coletivo, acho que o que eles mais gostam é isso de pertencer um grupo interessante e agradável de pessoas, e bem-intencionadas. Eles se sentem seguros para ser eles mesmos, ter suas opiniões e sentimentos, receber respeito, tanto pelos colegas como pelos professores, vão encontrar respeito e segurança (Carolina).

Outro aspecto que se destaca na fala da entrevistada se refere à oportunidade social de profissionalização por meio da música como um caminho para a mobilidade social de sujeitos das camadas populares. As evidências indicam que os praticantes em PIS observam na música, na dança, nos esportes e nas artes de forma geral um meio no qual o sujeito pode melhorar a sua condição de vida em uma sociedade na qual a desigualdade de oportunidades sociais para o jovem pobre e favelado é uma das suas principais características (VIANNA, LOVISOLO, 2018; ZALUAR, 1994).

Esta busca por um caminho alternativo à uniformização dominante, que impõe aos jovens das camadas populares a ausência de protagonismo em subempregos que não exigem qualificação profissional é semelhante ao movimento de microrresistência sugerido por Certeau (1998). Cabe enfatizar que, para ter mobilidade social, não significa que o indivíduo deve enriquecer como os astros da música *pop*, mas que ele pode melhorar a sua posição social quando comparada com os seus ascendentes ou com os seus pares. Em um meio social no qual as oportunidades sociais e escolares são restritas, a formação profissional por meio da música pode ser um caminho para o crescimento pessoal e profissional dos alunos.

## Efeitos na formação profissional

### *Trajetória para a profissionalização em educação musical*

Quando perguntados como se tornaram professores de um projeto de educação por meio da música, alguns investigados responderam que passaram pela experiência de ser instrutor de música através de monitoria na própria instituição ou em projetos semelhantes:

[...] O professor André me procurou para dar aula de violão e cavaquinho na escola, porque eu já estava dando aula informal para um integrante do grupo “As 7 batutas”, que é o Luan. E aí eles me convidaram para ser monitor, e para assumir algumas turmas. E aí comecei a dar aula, sempre sobre a “Batuta” do professor André, o professor André me dando dicas, ensinando o que dar nas aulas, e aí foi assim que veio o convite. Eu também já tocava em um grupo de dentro da favela da “clave de sol”, tocava na noite, já tocava também em grupos de samba dentro da favela da clave de sol. Ele achou legal a experiência de quem já mora ali, conhece a realidade, poder dar aula ali, e assim criar uma identificação com o aluno, por exemplo: (o aluno falar) e falar o cara que eu fui no samba tá me dando aula [sic] (Vitor Hugo).

[...] Dentro do projeto eu comecei como aluna e fui aluna durante muitos anos, acho que em 2016 ou 2018 foi o primeiro projeto que a gente teve na Escola de Música e foi patrocinado pela Patrocinadora 2 e nesse projeto incluía 17 monitores para começar a dar aula para incentivar (Ana).

[...] Primeiramente fazia parte como aluno em um projeto que direcionou uma parte pedagógica, onde os alunos que estavam inseridos naquele projeto passariam a replicar o conhecimento da música nas próprias instituições onde eles iniciaram nesse projeto. E aí nós começamos a ter aulas de metodologias de ensino da música e eu fui buscando entrar na área cada vez mais, pesquisando e posteriormente fui convidado para dar aula em uma das ramificações desse projeto (Miguel).

Esses dados foram sustentados por Almeida e Louro (2019), ao verificarem que a formação do professor de música tem seu ponto de partida nas vivências cotidianas, em grupos de igrejas, bandas de fanfarras ou até mesmo com trocas no dia a dia que contribuem para a sua formação. Assim como os entrevistados, os autores valorizam as relações entre as experiências pessoais, acadêmicas e formativas, como processo metodológico em que se estuda as relações com a música, com o ensino musical e, ainda, na atuação de educadores musicais no meio social. Além disso, a inserção de conhecimentos dos mestres de tradição oral no ambiente de formação do professor também é valorizada por Mendonça et al. (2017), pois o PIS de música pode ser um caminho para a profissionalização de sujeitos das camadas populares com uma formação que se aproxima das oficinas de ofício (RUGIU, 1998; SENNETT, 2015).

## Conclusões

Portanto, ao analisar a percepção de professores de um projeto extracurricular que utiliza a música como meio de educação e inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidades social, verificou-se que os docentes acreditam que, após ingressarem nas atividades no PIS, as vivências dos alunos nas atividades do PIS despertam nos participantes o gosto pela música e a valorização das relações sociais criadas no ambiente menos sujeito aos efeitos deletérios<sup>4</sup> do crime organizado. A percepção das oportunidades sociais e profissionais decorrentes do desenvolvimento de habilidades e competências na música parece motivar a permanência dos alunos.

Dessa maneira, a falta de recursos para investimento em infraestrutura é um entrave na aplicação de metodologias sociais para maior desenvolvimento dos alunos participantes. As carências na infraestrutura e de recursos materiais podem comprometer a motivação dos alunos em prosseguir nas atividades. A partir disso, o estabelecimento de parcerias que garantam recursos monetários para os participantes poderia minimizar a evasão dos alunos que se reconhecem com potencial suficiente para dispensar mais tempo e esforço na formação musical.

Logo, há de se considerar que, apesar das dificuldades da carreira de músico, os conhecimentos adquiridos no PIS podem estimular os alunos a investirem na sua trajetória de profissionalização na música. Dito isto, existe a crença de que as atividades desenvolvidas no PIS podem favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao aprendizado escolar e a vida social dos participantes, tais como: o respeito, a disciplina, as amizades, as relações interpessoais, a organização do tempo, o trabalho em conjunto, o aprender a ouvir, a percepção diferenciada, a iniciativa e a criatividade. Ao considerar que os resultados deste estudo são provenientes da coleta de dados com professores, consideramos que investigar a percepção de outros atores e outros projetos pode colaborar para ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno aqui investigado.

## Referências

ABREU, D. V.; MARQUES, O. A. B. Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 131-48, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4008>

---

<sup>4</sup>Que conduz à imoralidade, à corrupção, à degradação e à violência.

ALMEIDA, J.; LOURO, A. L. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 27, n. 42, p. 94-112, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.33054/ABEM2019a4205>

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015.

BHAN, N. et al. Sport as a vehicle of change for livelihoods, social participation and marital health for the youth: findings from a prospective cohort in Bihar, India. *eClinicalMedicine*, Amsterdam, v. 20, n. 100302, mar. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100302>

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-63, out./dez. 2011. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22268>

CERNEV, F. K. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 23-40, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4002>

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, C. R. B. S. F. et al. Música e transformação no contexto da medida socioeducativa de internação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 4, p. 840-55, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000400013>

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-25, jun. 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, D. S. S. Música eletroacústica na escola: delineando perspectivas sob a abordagem sociocultural da educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2017. <https://doi.org/10.5216/mh.v17i1.47031>

CUNHA, R. C. Performance musical em grupo: musicoterapia, coro e banda. *Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 48-6, 2015. <https://doi.org/10.5216/mh.v15i2.39700>

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

EUGENIO, M. L.; ESCALDA E.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 992-1003, set./out. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000038>

FIALHO, V. M. As aprendizagens e práticas musicais no festival de música estudantil de Guarulhos. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 104-16, jan./jun. 2014.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>

GANHOR, J. P. O rap na educação científica e tecnologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 163-80, jan./ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010011>

GUAZINA, L. Etnomusicologia brasileira, participação e educação: reverberações a partir do sul. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 103-23, jul./dez. 2018. <https://doi.org/10.47146/rbm.v31i2.26282>

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

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013.

MENDONÇA, P.; ROCCA, R.; TEKO, M. O funk e a educação: etnomusicologia e pesquisa-ação participativa em contextos diversos. *Revista Debates*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 191-207, nov. 2017.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTTA, P. R.; SCHMITT, V. G. H. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 451-61, maio/jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/0034-76122017-0095>

MÓNICO, L. S. M.; SANTOS-LUIZ, C.; SOUZA, D. N. Benefícios da aprendizagem musical no desempenho acadêmico dos alunos: a opinião de diretores e de professores do ensino básico português. *Revista Lusófona de Educação*, Campo Grande, v. 29, p.105-19, abr., 2015.

NOLS, Z.; HAUDENHUYSE, R.; THEEBOOM, M. Urban sport-for-development initiatives and young people in socially vulnerable situations: investigating the 'deficit model'. *Social Inclusion*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 210-22, jun. 2017. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.881>

PENNA, M.; PINTO, A. L.; SANTOS, S. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4001>

PIKE, E.C.J.; PAGE, A.; VINAS, V. Playing out: a movement for movement? *Frontiers in Sociology*, v. 3, 2018. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00032>

PIZZATO, M. S.; HENTSCHEKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 18, n. 23, p. 40-7, mar. 2010.

RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, L. A. V.; PAPPÁMIKAIL, L. Arte e inclusão social: uma análise sobre a importância de projetos artístico-culturais numa escola brasileira de ensino profissional e tecnológico. *Revista da UIIPS*, v. 5, n. 3, p. 66-80, 2017.

SENNETT, R. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. D. Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 27, n. 42, p. 36-51, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.33054/ABEM2019a4202>

VEBER, A. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. 2, abr./jun. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200010>

\_\_\_\_\_. Sports: the expectation of children and young practitioners in the favela. *Journal of Physical Education and Sports Management*, v. 5, n. 1, p. 22-9, jun. 2018. <https://doi.org/10.15640/jpesm.v5n1a3>

VIEIRA JUNIOR, L. A. B.; MONTANDON, M. I.; MARINS, P. R. A. Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 62-75, jan./jun. 2017.

XAVIER, P. C. D. Projetos de inclusão social por meio da música: a percepção dos seus atores. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica) — Colégio de Aplicação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2021.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta, 1994.

**Submissão em:** 25/08/2022

**Aceito em:** 20/09/2022

---

## Sobre os autores

### **Pamella Cristina Dias Xavier**

Mestra em Ensino na Educação Básica

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: pamflauta@gmail.com

### **Marluce Fabíola Coelho Cunha**

Docente na SME/RJ e SEEDUC/RJ

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Pós-Graduada em Recreação – FAMATH

E-mail: fabiolamarluce@gmail.com

### **José Antonio Vianna**

Docente no IEFD/UERJ

Pós-Doutorado em Ciências do Desporto – Universidade de Coimbra

Professor/Orientador no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: javianna@hotmail.com