

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PROMOÇÃO DA PESSOA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA OBRA SOCIAL**

**MATEUS VINICIUS CORUSSE**

São Carlos

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PROMOÇÃO DA PESSOA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA OBRA SOCIAL.**

Mateus Vinicius Corusse

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas sociais e processos educativos.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilza Zenker Leme Joly

São Carlos

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C831e Corusse, Mateus Vinicius  
A educação musical e a promoção da pessoa : estudo de caso em uma obra social / Mateus Vinicius Corusse. -- São Carlos : UFSCar, 2016.  
139 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Educação musical. 3. Processos educativos. 4. Projetos e obras sociais. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mateus Vinicius Corusse, realizada em 24/02/2016:



---

Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly  
UFSCar



---

Prof. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre  
UFSCar



---

Prof. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes  
UNICAMP

*À Marcos e Eleni, meus amados pais.*

*O contrário da verdade é o falso. O conceito de verdade é um conceito racional, por isso é excludente. Ou é... ou não é... O falso, por ser também racional, ou é... ou não é... O erro e a certeza já são indutivos. Por isso um erro pode ser maior ou menor; são escalares. O erro está no espírito que julga, não na coisa. E há erro quando acreditamos verdadeiro o que é falso. A certeza é uma convicção do espírito, e, como o erro, pode ser falsa. O erro nasce de uma ilusão ou de uma delusão. É ilusão quando o erro está em nós. Há delusão, quando o mundo exterior nos ilude, e julgamos ver o que não é. Neste caso ainda, o erro continua em nós. Se as coisas nos deludem é porque somos iludíveis por elas, sem que elas deixem de ser o que elas são. A luta humana é a luta contra o erro. O homem tem a nostalgia da verdade. Ele a busca em tudo; quer tê-la. Já temos a posse virtual da verdade, pois só nos satisfaz como verdadeiro aquilo que completa a plenitude interior. Sabemos que a verdade é, e a procuramos.*

*(Mário Ferreira dos Santos)  
SANTOS, 1958, p.259*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu tudo, por seu incondicional amor misericordioso que me acolhe em sua Santa Igreja Católica Apostólica Romana e nela me ensina a viver.

Agradeço à minha família: Marcos Antonio Corusse e Eleni Teresinha Mariano Corusse, meus amados pais, e Marcos Henrique Corusse e Ana Carolina Corusse, meus amados irmãos. Obrigado por serem o meu sustento!

Agradeço à Melissa Costa, meu amor, por todo companheirismo e dedicação a mim. Este trabalho não seria o mesmo sem você!

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSCar) e à linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) pelas aprendizagens e por todas as experiências vivenciadas nestes dois anos.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos, a qual permitiu me dedicar integralmente ao mestrado.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly por todo o acolhimento, desde minha graduação. Muito obrigado por acreditar em mim e em meu trabalho, pela dedicação, por todas as experiências e por todo o zelo e respeito com que me acolheu na pós-graduação.

Agradeço às professoras que compõem a banca, Prof. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes e Prof. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, pela disposição em participarem da construção desta pesquisa. Muito obrigado pelas atenciosas e valiosas colaborações.

Agradeço à Obra Social, bem como todas as pessoas a ela relacionadas, pela acolhida e disposição em permitir que eu realizasse meus estudos. Espero que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa lhes sejam proveitosos e frutuoso.

Agradeço à Prof. Ms. Maria Carolina Leme Joly pelas enriquecedoras experiências na atuação no Ensino Superior através do PESCD.

Agradeço aos amigos da pós-graduação Murilo Ferreira Velho de Arruda, Mariana Barbosa Ament e Natália Búrigo Severino por me ensinarem e acompanharem nas primeiras lições enquanto pesquisador.

Agradeço ao Revmo. Pe. Paulo Profilo pela gentileza e colaboração com minha pesquisa, gerando em mim ainda mais admiração pelos salesianos.

Agradeço, por fim, a todos os amigos e familiares que me acompanharam durante este período de minha formação e que, de algum modo, contribuíram para que eu caminhasse até aqui.



## RESUMO

A educação musical desenvolvida no contexto dos projetos e obras sociais possui algumas especificidades. Entre elas há a perspectiva de que, juntamente com o desenvolvimento musical, haja uma contribuição da música na formação humana e social dos sujeitos. Desta forma, a presente pesquisa, inserindo-se neste ambiente, desenvolve uma investigação da promoção humana desenvolvida a partir dos processos educativos de música em uma obra social no interior do estado de São Paulo. A compreensão do ser humano e de sua promoção deu-se através da filosofia personalista, expressa, sobretudo, em Karol Wojtyła. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidas observações com registro em diários de campo e também entrevistas com os sujeitos da obra social. A análise dos dados deu-se por meio da análise de conteúdo. A partir da leitura e análise dos dados foram encontradas três focos de análise: compreensão da música e educação musical; compreensão e avaliação do processo educativo; e compreensão e avaliação da promoção humana. Por meio delas, foi possível entender a significação atribuída ao processo por parte dos membros da obra social, bem como a dinâmica de seu funcionamento. Aspectos como a disposição dos objetivos musicais e dos objetivos de promoção humana mostraram-se proeminentes, de modo que pôde ser concebido o conceito de visão redentora da promoção humana. Outros elementos importantes foram a compreensão da performance e das apresentações como meio de visibilidade da instituição e integração da família e a necessidade de articulação dos aspectos essencialistas e contextualistas do ensino de música. Por último, destacou-se também a necessidade de uma formação adequada para o profissional que atua neste ambiente. Pelas experiências estudadas neste contexto, verificou-se que todo o desenvolvimento musical foi suprimido em vista da proposta de uma formação humana, o que acabou por comprometer a ambos. Como consequência verificou-se apenas alguns elementos não articulados favorecedores de uma possível ação humana e social, que em vista das configurações debilitadas do processo educativo não foram exploradas de modo a potencializar sua ação formadora.

**Palavras-Chave:** Educação Musical. Processos Educativos. Projetos e Obras sociais.

## ABSTRACT

The musical education developed in the context of social projects has some specifics. Between them is the prospect that, along with the musical development, be done a contribution in human and social development of individuals. Thus, this research develops an investigation of human development carried out from the educational processes of music in a social project in the state of São Paulo. The comprehension of human and his promotion was given by personalist philosophy, expressed especially in Karol Wojtyła. The research has a qualitative approach of a case study. Data collection instruments were observations with registration in field diaries and interviews with individuals in social work. Data analysis was given by content analysis. From reading and analyzing the data were found three analytical focuses: understanding of music and music education; understanding and evaluation of the educational process; and understanding and evaluation of human development. Through them it was possible to understand the significance attributed to the file by the members of the social project as well as the dynamics of its operation. Aspects such as the arrangement of musical and human development goals proved to be important, so that could be conceived the concept of redemptive vision of human development. Other important elements were the understanding of performance and presentations as a means of visibility of the institution and family integration and the need for articulation of essentialist and contextualists aspects of music education. Finally, also stands out the need for appropriate training for professionals who work in this place. By the experiences studied in this context, it was found that the musical development was suppressed in view of the proposal for a human development, which ended up compromising both. Consequently there was only a few non-articulated elements favoring a possible human and social action, which in view of the weak configurations of the educational process have not been explored in order to enhance their formative action.

**Keywords:** Music Education. Educational processes. Social projects.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Questão e Objetivos da pesquisa.....	p.019
<b>FIGURA 2</b>	Exemplo de identificação de focos de análise.....	p.061
<b>FIGURA 3</b>	Focos de análise encontradas nos dados.....	p.062
<b>FIGURA 4</b>	Dom Bosco.....	p.063
<b>FIGURA 5</b>	Canonização de Dom Bosco por S.S. Pio XI.....	p.066
<b>FIGURA 6</b>	Logo dos Salesianos.....	p.067
<b>FIGURA 7</b>	Rede Salesiana Brasil (RSB).....	p.070
<b>FIGURA 8</b>	Referência para RSB-Social apresentada na ENAS 2015.....	p.072
<b>FIGURA 9</b>	Pressupostos centrais do SPDB.....	p.074

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Funções sociais da música.....	p.049
<b>QUADRO 2</b>	Características da Pesquisa Qualitativa.....	p.055
<b>QUADRO 3</b>	Roteiro utilizado para desenvolvimento das entrevistas.....	p.059
<b>QUADRO 4</b>	Sujeitos entrevistados.....	p.060
<b>QUADRO 5</b>	Ações e obras desenvolvidas pelos salesianos.....	p.068
<b>QUADRO 6</b>	Objetivos da Rede Salesiana Brasil.....	p.071
<b>QUADRO 7</b>	Rotina de atividades da Obra Social.....	p.078
<b>QUADRO 8</b>	Objetivo secundário 2.....	p.117
<b>QUADRO 9</b>	Demais objetivos secundários.....	p.120
<b>QUADRO 10</b>	Relação das características da promoção humana com os objetivos secundários da pesquisa.....	p.121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEM</b>	Associação Brasileira de Educação Musical
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CADC</b>	Caderno de Diário de Campo
<b>CAEN</b>	Caderno de Entrevistas
<b>FMA</b>	Filhas de Maria Auxiliadora
<b>JPII</b>	João Paulo II
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PSPE</b>	Práticas sociais e processos educativos
<b>RESAS</b>	Rede Salesiana de Ação Social
<b>RSB</b>	Rede Salesiana Brasil
<b>RSB-Social</b>	Rede Salesiana Brasil de Ação Social
<b>SDB</b>	Salesianos de Dom Bosco
<b>SPDB</b>	Sistema Preventivo de Dom Bosco
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.015</b>
<b>1. CAPÍTULO 1: TRAMA TEÓRICA.....</b>	<b>p.022</b>
1.1 SOCIEDADE E PROMOÇÃO HUMANA.....	p.025
1.1.1 Instrumentalização do ser humano.....	p.029
1.2 A PESSOA HUMANA.....	p.030
1.2.1 O conceito de pessoa e suas três dimensões.....	p.032
1.2.2 Expressão da dignidade e promoção da pessoa.....	p.038
1.3 A EDUCAÇÃO.....	p.040
1.3.1 Uma educação voltada para a promoção da pessoa humana.....	p.041
1.4 AS ARTES E A MÚSICA.....	p.044
1.4.1 A pessoa humana e a cultura.....	p.044
1.4.2 Arte e cultura.....	p.046
1.4.3 O artista e a expressão do bom, belo e verdadeiro.....	p.047
1.4.4 A promoção da pessoa humana pela música.....	p.049
<b>2. CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....</b>	<b>p.056</b>
2.1 PROCEDIMENTOS DE INSERÇÃO.....	p.058
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	p.060
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	p.062
2.4 ESPAÇO DE PESQUISA.....	p.064
2.4.1 São João Bosco.....	p.065
2.4.2 Ação Salesiana no Brasil e no mundo.....	p.068
2.4.3 A pedagogia de Dom Bosco e o Sistema Preventivo.....	p.075
2.4.3.1 <i>A música no Sistema Preventivo de Dom Bosco.....</i>	<i>p.078</i>
2.4.4 A Obra Social e seus participantes.....	p.079
2.4.5 A aula de música.....	p.080

<b>3.</b>	<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....</b>	<b>p.084</b>
3.1	COMPREENSÃO DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	p.084
3.2	COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO.....	p.087
3.3	COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DA PROMOÇÃO HUMANA.....	p.094
<b>4.</b>	<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>p.102</b>
4.1	DISPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS MUSICAIS E HUMANOS.....	p.102
4.2	A PERFORMANCE, A PROPAGANDA E A FAMÍLIA.....	p.106
4.3	AFETO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	p.110
4.4	AVALIANDO O PROCESSO.....	p.113
<b>5.</b>	<b>CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>p.117</b>
5.1	DE ONDE SE PARTIU.....	p.118
5.2	O QUE SE OBSERVOU.....	p.119
5.3	POSSÍVEIS CAMINHOS.....	p.123
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p.125</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>p.133</b>

## INTRODUÇÃO

---

A educação musical, conforme aponta Souza (2014), abrange em si uma pluralidade de contextos. No cenário contemporâneo ela “tem centrado seu campo de estudo e suas abordagens em práticas diversificadas, buscando contemplar diferentes espaços, contextos e metodologias a fim de suprir os inúmeros desafios que lhe tem sido lançado nas últimas décadas.” (SANTOS, 2007a, p.1).

Um dos espaços no qual a presença da música tem se consolidado é o dos projetos sociais. Segundo Almeida (2005), a música tem desenvolvido um importante papel em tais instituições e sua atuação, conforme Souza et al. (2014), tem sido crescente.

Conforme apontam Souza (2014), e também Nascimento (2014), foi no final da década de 1990 que a educação musical passou a desenvolver-se de forma mais expressiva no espaço de projetos sociais no Brasil. Neste ambiente “as artes, juntamente com o esporte, se apresentam como base de argumentação nas propostas socioeducativas voltadas para o exercício da cidadania.” (KLEBER, 2014, p.27).

Em relação a este contexto, os termos empregados para denominar as instituições são diversificados, variando conforme aspectos institucionais ou legais. Deste modo, a nomenclatura para tais instituições abarca termos como Projeto Social, Projeto Comunitário, Associação, Obra Social, Organização Não Governamental (ONG), entre outros<sup>1</sup>. Na literatura os mesmos encontram-se predominantemente agrupados sob categorias tais como educação não escolar, educação em ambientes não formais e instituições do Terceiro Setor.

Souza (2014) ressalta que os projetos sociais geralmente constituem-se a partir de um problema ou necessidade social. Deste modo, como salienta Nascimento (2014), tais instituições voltam-se, principalmente, para pessoas que se encontram em algum estado de vulnerabilidade social.

Vê-se, assim, que as atividades proporcionadas nestas instituições apresentam-se sob um viés de formação que extrapola o saber técnico ou as competências e habilidades próprias das aulas e disciplinas. Sua atuação volta-se para uma perspectiva de formação integral, pessoal e social dos educandos, indo ao encontro de Joly e Joly (2011, p.90) que apontam que: “Aprendizagens musicais também aparecem como pontos importantes para o crescimento individual e coletivo.”

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa o termo empregado é Obra Social, conforme denominação da própria instituição.



Em relação ao ensino de música nestas instituições, o mesmo apresenta-se multifacetado. Sob diversificadas perspectivas teóricas, vários pesquisadores debruçaram-se sobre este espaço da educação musical. Pesquisas e estudos tais como os de Kleber (2006a, 2008, 2011), Souza (2004, 2014), Hikiji (2006), Kater (2004), Fialho (2014), Penna (2006), Penna, Barros e Mello (2012), Freitas e Weiland (2014), entre outros, auxiliam na compreensão de como se desenvolvem os processos pedagógico-musicais.

A faixa etária dos participantes das aulas de música nas instituições é variada. Entretanto, pode-se perceber na literatura que uma significativa proporção dos estudos e pesquisas desenvolvem-se com sujeitos em idade correspondente à Educação Básica, de modo que as atividades ocorrem no contraturno escolar.

Outro aspecto relevante é que, conforme aponta Santos (2007b), muitas vezes as atividades de música desenvolvidas nos projetos constituem o único ambiente no qual os participantes possuem contato com a prática musical. Nas palavras da autora, “essas práticas musicais contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nesses projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música.” (SANTOS, 2007b, n.p).

Observa-se que existem distintas propostas e realidades nas quais se desenvolve o ensino de música. Há instituições com enfoque exclusivo sobre a música e as artes, tais como projetos voltados para o ensino instrumental, com a formação de orquestras, coros ou outros grupos musicais. Outros apresentam a música inserida na gama de atividades oferecidas aos participantes, conciliando e muitas vezes interagindo com as demais áreas de conhecimento presentes no ambiente.

Além disso, como ressalta Kleber (2006a), os processos pedagógico-musicais ainda mostram-se demasiadamente variados neste contexto devido à recente exploração deste espaço pela educação musical, de modo que o mesmo apresenta-se em processo de construção.

Como não existe, em termos de educação musical em ONGs, uma tradição como há nas universidades, conservatórios e escolas de música, o processo está sendo construído no cotidiano mediante as ações práticas. Isso, ao mesmo tempo em que pode ser visto como uma fragilidade mostra-se, também, como uma capacidade de se lidar com contextos instáveis, imprevisíveis, com o 'fazer de repente'. (KLEBER, 2006a, p. 298)

Assim, não há um currículo estabelecido em relação ao que se espera da educação musical neste contexto. Este define-se a partir da realidade da instituição e também do educador musical que lá se encontra.

Esta variedade mostra-se positiva por possibilitar o contato com uma gama de diferenciados contextos de ensino, propostas pedagógicas e estratégias de ensino. Os conhecimentos produzidos enriquecem não somente este nicho da educação musical, mas a área como um todo, por permitirem a realização de reflexões sobre a relação dos sujeitos com a música, o ensino e aprendizagem em diferentes situações, a formação docente para atuar em diversificados ambientes, entre outros.

Em relação ao ensino musical, este é composto majoritariamente pelo ensino coletivo, conforme aponta Fialho (2014). Assim como toda modalidade de ensino, a prática conjunta apresenta tanto potencialidades quanto dificuldades próprias. Embora ainda exista certa resistência em relação a esta configuração de ensino, Tourinho (2007) ressalta sua relevância e resultados, principalmente em relação a alunos iniciantes, o que, como apontado anteriormente, ocorre com certa frequência nos projetos sociais.

Um fator que se faz comum às diferentes realidades é que, além do ensino das habilidades e teores propriamente musicais, haja o desenvolvimento de uma ação em favor da transformação da realidade dos participantes das instituições, tanto como pessoas quanto como grupo. Neste sentido, Kater (2004) ressalta que “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música.” (KATER, 2004, p.46).

Penna (2006) elucida este fator abordando duas posturas para o ensino de música. Na primeira delas, denominada essencialista, há o desenvolvimento do processo educativo com enfoque sobre os conteúdos e habilidades propriamente musicais. Já na postura contextualista faz-se uso da música para alcançar outras finalidades, como é o caso da ação realizada nos projetos sociais.

Esta proposta contextualista do fazer musical dá-se sob diferentes denominações e conceitos, os quais são provenientes de diferentes pressupostos teóricos adotados pelos pesquisadores. Entre os termos encontrados na literatura estão formação integral ou global (PENNA, BARROS, MELLO 2012), promoção humana (KATER 2004), ação social (KLEBER 2006b; MÜLLER 2004), humanização (SANTOS 2004; KATER 2004), transformação social (SANTOS 2007a, 2007b), entre outros.

Segundo Penna, Barros e Mello (2012) a proporção definida em relação aos objetivos musicais e humanos perpassa a compreensão e proposta de educação musical desenvolvida na instituição. Os autores destacam que há uma propensão para que os projetos voltados para a *performance* alcancem com maior eficiência o desenvolvimento musical,

embora para tanto acabem por adotar elementos de seleção entre os participantes, o que não favorece a ação social almejada.

Portanto, através das pesquisas e estudos apresentados, tem sido possível compreender a potencialidade do ensino de música não apenas enquanto área de conhecimento, mas também enquanto instrumento de promoção humana.

Em meio a este panorama apresentado, entretanto, faz-se oportuno reiterar a questão levantada por Penna, Barros e Mello (2012, p.65) em relação à educação musical desenvolvida neste contexto: “Qualquer prática vale?”.

Segundo Penna (2006) há a necessidade de que haja qualidade nos processos educativos de música. Conforme a autora, o estado de vulnerabilidade vivenciado por muitos dos participantes dos projetos sociais não justifica o desenvolvimento de uma prática qualquer, descompromissada e descontextualizada com a realidade local, em vista de uma suposta promoção humana.

Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música [...] (PENNA, 2006, p. 38).

Também Kater (2004) ressalta que deve haver atenção para que o processo educativo não venha a ser desenvolvido de modo a subaproveitar o potencial da música enquanto formadora. Segundo o autor, ocorre que muitas vezes a prática musical nos projetos sociais “ao invés de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo.” (KATER, 2004, p.44).

O autor destaca ainda que, embora haja o desenvolvimento de funções sociais, o processo educativo desenvolvido não pode restringir-se a elas. Também Penna, Barros e Mello (2012, p.67) apontam que “a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social pode acabar por comprometer tais práticas de educação musical.”.

Neste sentido, Gainza (1997) salienta o papel da música enquanto centro de toda atividade da educação musical:

Para promover nos alunos uma relação direta com a música, será necessário cuidar do aspecto metodológico, ou seja, a clareza e a imparcialidade do procedimento utilizado para orientar ou levá-lo a se conectar a ela. Nada que não seja a música em si ou seus elementos terá direito de ocupar o primeiro plano durante o ensino. (GAINZA, p. 11, 1997, tradução própria).

Penna, Barros e Mello (2012) reforçam esta compreensão, salientando que o desenvolvimento das funções contextualistas, em detrimento das essencialistas, resultam em um processo educativo infértil.

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas. Os casos estudados apontam que as funções contextualistas ou os argumentos extrínsecos, voltados para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas. Assim, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado – características presentes, por definição, em espaços educativos não formais (cf. Oliveira, 2000) – que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74)

Por fim, também a prática pedagógica do educador musical necessita ir ao encontro da dinâmica desenvolvida nos processos pedagógico-musicais dos projetos sociais. Existem desafios próprios deste ambiente com os quais o educador precisa lidar cotidianamente. Flexibilidade e predisposição mostram-se, assim, como competências indispensáveis ao professor.

Algumas instituições apresentam turmas demasiadamente heterogêneas. Em alguns casos é preciso desenvolver o ensino com participantes de diferentes idades e níveis musicais. Além disso, muitas vezes a instituição não dispõe de materiais e instrumentos suficientes para um desenvolvimento adequado. O educador precisa, também nestas situações, adaptar os conteúdos e procedimentos para que sua aula consiga ser desenvolvida.

Outro ponto relativamente desafiador para o educador musical é que, devido à realidade em que se encontram os participantes, muitas vezes os alunos não dispõem de instrumentos próprios. Isto resulta que, em algumas situações, o contato e prática do educando com seu instrumento resume-se às aulas e atividades dentro da instituição, o que torna o processo educativo mais vagaroso.

Há ainda a questão da realidade vivenciada pelos educandos em seu cotidiano. Como aponta Hikiji (2006) há muitas situações de ausências, carências e violências que marcam os participantes de tais instituições. Isto se reflete nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que cabe ao educador uma sensibilidade para lidar com as pessoas que participam do processo educativo.

Neste sentido, Souza (2004) destaca a singularidade dos educandos. A autora aponta que é preciso ter a compreensão de que os alunos não são iguais em todos os locais, de

modo que o processo educativo precisa ser construído levando em conta com quem se está lidando.

Em meio a todos estes contextos, Santos (2004, p.60) destaca em relação à postura do educador musical que:

Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins; [...] e requer um enfoque humanizador da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos de socialização.

Para o desenvolvimento das competências mencionadas, Kater (2004) e Fialho (2014) ressaltam a necessidade de uma formação adequada para o profissional que atuará neste contexto. Faz-se necessário que o mesmo saiba lidar com as especificidades próprias deste ambiente, tendo capacidade de desenvolver as estratégias que se mostrarem necessárias no decorrer do processo educativo.

Esta formação, contudo, não exclui, nem volta-se contra a formação tradicional do educador musical. O que se espera é que espaços como o dos projetos sociais integrem os currículos dos futuros professores, possibilitando uma formação que contemple a perspectiva de uma promoção humana por meio da música.

Assim, formar um professor para atuar em projetos sociais não exclui as demandas específicas da atuação em espaços tradicionais, como escolas e conservatórios. Ao contrário, somam-se a estas a complexidade e as especificidades dos projetos sociais. Desse modo, a formação desse profissional precisa ser realizada e orientada com base na prática. Ou seja, é necessário que no processo de formação o futuro professor de música tenha contato direto com a prática pedagógica em empreendimentos de ações sociais. (FIALHO, 2014, p.135)

Sintetizando a contextualização apresentada, vê-se que a educação musical adentrou o ambiente dos projetos sociais de forma mais expressiva no final do século XX. Os processos educativos desenvolvidos neste contexto são variados, explorando diferentes currículos, métodos, abordagens e concepções de ensino e aprendizagem. Há certa predominância para o ensino coletivo e os educandos encontram-se principalmente em idade escolar. O educador musical atuante lida com desafios específicos deste contexto e necessita de uma formação que contemple, além das tradicionais competências musicais, as peculiaridades próprias deste ambiente. Espera-se, por fim, uma ação da música incisiva no

desenvolvimento não somente na formação musical, mas também na promoção humana de seus participantes.

Compreende-se, portanto, que a música possui em si qualidades capazes de torná-la instrumento de formação e transformação pessoal e social no ambiente de projetos sociais. Entretanto, há a necessidade de que a realização do processo educativo seja feita de forma consistente e adequada para que haja um bom desenvolvimento tanto das funções musicais, quanto humanas.

Surgem, então, alguns questionamentos pertinentes a partir do panorama exposto. Mas, afinal, como se aplicariam os pressupostos apresentados em vista do desenvolvimento adequado do processo educativo? Quais seriam as características que potencializariam ou atenuariam a qualidade do processo educativo enquanto instrumento de promoção humana? Quais seriam as proporções e como se relacionariam os objetivos musicais e humanos no processo educativo?

Partindo desta problemática, a presente pesquisa apresenta-se na perspectiva do desenvolvimento de um estudo dos processos educativos de música em uma obra social que traga em si a preocupação da formação humana de seus participantes. Assim sendo, seus objetivos se apresentam na figura 1.

**Figura 1:** Questão e Objetivos da pesquisa

**QUESTÃO DE PESQUISA:**

Como se desenvolvem o ensino de música no contexto de uma obra social e os possíveis processos de promoção humana?

**OBJETIVO:**

Investigar o desenvolvimento da promoção humana nos processos de ensino e aprendizagem de música no contexto de uma obra social.

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:**

- Identificar a significação atribuída pelos sujeitos da obra social ao processo de ensino e aprendizagem de música;
- Identificar os meios pelos quais se estabelece a promoção da pessoa humana desenvolvida pela música;
- Identificar os processos pedagógico-musicais desenvolvidos na instituição;
- Analisar possíveis contribuições da educação musical no desenvolvimento da formação humana dos participantes da obra social.

A partir da contextualização e dos objetivos apresentados, o primeiro capítulo desta dissertação destina-se à exposição da trama teórica sob a qual se constitui a pesquisa. Esta contextualização dá-se sob quatro seções que abordam, respectivamente, a sociedade e a promoção humana; a pessoa humana; a educação; e a arte e a música. Em relação à promoção humana, a conceituação adotada na presente dissertação dá-se através da filosofia personalista, expressa em Karol Wojtyła.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa. Nele serão apresentados a abordagem de pesquisa adotada, bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados. Além disso, nele também se apresenta o local no qual se inseriu o pesquisador, uma Obra Social da Rede Salesiana. Neste sentido, serão expostas uma breve abordagem histórica dos Salesianos e os preceitos centrais da pedagogia de Dom Bosco, em seu Sistema Preventivo. Serão expressas, ainda, as características da instituição, os sujeitos que participam de suas atividades e, por fim, os processos educativos de música.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da pesquisa. Através dos focos de análise encontradas na leitura dos dados coletados são expostas a compreensão dos sujeitos da obra social, coordenação, docente e educandos, em relação à música e educação musical, ao processo educativo e, por fim, à promoção humana.

A partir dos resultados apresentados, o quarto capítulo propõe-se ao desenvolvimento das análises e reflexões. Assim, são desenvolvidas discussões sobre temas pertinentes à temática apresentada, à luz do referencial adotado na pesquisa, tais como a disposição dos objetivos musicais e humanos, a *performance* e seus desdobramentos e a prática e formação docente, culminando em uma avaliação de todo o processo estudado.

O último capítulo, por fim, reporta-se às considerações tecidas por meio da presente pesquisa. Abordam-se nele os conhecimentos produzidos no decorrer do processo de inserção e análise dos dados e também possíveis questões e temáticas a serem aprofundadas por meio de estudos futuros.

Como expectativa para o presente trabalho está o desejo de que se intensifiquem os esforços para a edificação de uma educação musical atenta tanto para a qualidade musical, quanto humana.

**CAPÍTULO 1**  
*Trama Teórica*



## CAPÍTULO 1: TRAMA TEÓRICA

---

Este capítulo visa apresentar os aportes teóricos sob os quais se edifica a presente pesquisa. O texto se estrutura em quatro etapas que lançam um olhar sobre a sociedade e a promoção humana; a pessoa humana; educação; e as artes e a música. Embora cada uma destas partes contenha diferentes autores cujos pensamentos são abordados, um deles faz-se comum a todos. Karol Wojtyła<sup>2</sup> constitui o eixo central sob o qual se relacionam os pressupostos teóricos.

O contexto apresentado na introdução remete para o ambiente de projetos e obras sociais. Como apontado, tais instituições, movimentos e organizações são concebidas em vista de uma ação na sociedade. A partir de uma demanda ou de um problema de cunho social estruturam-se ações que almejam sanar, ou ao menos atenuar, a situação enfrentada.

Ainda levando em conta as ações desenvolvidas em projetos sociais, vê-se que predominantemente realizam-se atividades de cunho educativo. Estas se voltam para diversificadas áreas tais como as artes, os esportes, a linguagem, os cursos profissionalizantes, entre outros.

Assim sendo, a existência dos mesmos aponta para a realidade de que a sociedade nem sempre consegue oferecer a todos os cidadãos iguais oportunidades, e como aponta Hikiji (2006) isto não contempla somente a esfera profissional ou econômica, mas o sujeito como um todo, em suas aspirações, afetividade e relações. Esta visão compreende que na sociedade encontram-se limitações as quais impedem, ou dificultam, a plena realização e formação dos sujeitos que a compõem. Sob estas fragilidades lança-se um olhar no primeiro momento desta trama teórica.

Outro ponto que se destaca a partir do contexto apresentado é a compreensão da transformação das realidades e dos sujeitos a partir da educação, nos mais diversificados processos educativos desenvolvidos. Assim sendo, também faz-se oportuno tratar sobre a relação e papel da educação com a sociedade. Estes constituem os apontamentos também referentes à primeira parte do presente capítulo.

Em vista da perspectiva de uma promoção humana realizada nos processos educativos apresentados, também faz-se necessário elucidar qual a visão de ser humano adotada nesta pesquisa. Esta se dá a partir da compreensão do ser humano enquanto pessoa, oriunda da filosofia personalista ou personalismo.

---

<sup>2</sup> As referências de Karol Wojtyła, além daquelas que carregam seu próprio nome, também serão feitas no nome de João Paulo II, ou ainda através dos estudos de Paulo César da Silva.

Esta filosofia iniciou seu desenvolvimento no século XX a partir de Emmanuel Mounier. A mesma fora adotada também por outros autores que lhe imprimiram características próprias, como é o caso do polonês Karol Wojtyła. Estando expressa esta compreensão da pessoa humana, podem-se tecer considerações em vista do que constituiria a promoção humana e quais os seus desdobramentos nos processos educativos.

Tendo sido, por fim, abordada a explanação sobre a sociedade, educação e pessoa humana, parte-se para uma terceira etapa da trama teórica. Como visto, é crescente o desenvolvimento de atividades ligadas à música nos projetos e obras sociais. Assim, são tecidas considerações sobre o papel das artes e, mais especificamente, da música nesta dinâmica de promoção humana suscitada pelo contexto da pesquisa.

Esta ação desenvolvida pela música perpassa sua capacidade de qualificação do ser pessoa dos participantes de tais instituições. Além disso, sua relação estabelecida com o belo faz-se proeminente e também é compreendida nesta última parte da trama teórica da pesquisa. Visa-se, assim, conceituar a promoção humana desenvolvida a partir dos processos educativos da educação musical.

## 1.1 SOCIEDADE E PROMOÇÃO HUMANA

Karol Wojtyła, conforme aponta Silva (2005), compreende que na sociedade atual faz-se presente uma grande contradição. Enquanto há uma efervescência da conscientização da dignidade das pessoas e da promoção dos direitos humanos vê-se também crescentes violências para com o ser humano. Vê-se que “a pessoa humana é, sob diversos modos, mutilada e instrumentalizada pelo mais forte, que pode ser a ideologia, os sistemas políticos, econômicos, os meios de comunicação social, a tecnocracia científica.” (SILVA, 2005, p.114). O autor compreende que no âmago destes processos de opressão não está a ausência das afirmações da dignidade do homem, mas sim a incompatibilidade entre os discursos teóricos e a prática efetiva da promoção da pessoa humana.

Neste sentido, Chesterton (2013) aponta que o empecilho na análise da sociedade não é a identificação de seus problemas, mas a pluralidade de soluções concebidas, as quais contrastam ou mesmo opõem-se umas às outras. Deste modo, o debate social é dificultado pelas mais variadas finalidades propostas, as quais implicam em contínuas discussões por vezes infecundas.

De acordo com Silva (2005), “a antropologia, implícita e pressuposta, que norteia a política, o direito e a ética na denominada civilização moderna do nosso tempo, é um dos elementos que, ao mesmo tempo, alicerça e explica o paradoxo das declarações sobre os direitos humanos.” (p.112). Para o autor no cerne da contradição encontram-se duas realidades.

Primeiramente há a “deformação do conceito de subjetividade” (SILVA, 2005, p.113), o qual não compreende todas as pessoas como sujeitos de direitos, reservando-os para quem “se apresente com plena ou, pelo menos, incipiente autonomia e esteja fora da condição de total dependência dos outros.” (JPPII, 1995, n.p). Assim, “com tais pressupostos, não há espaço no mundo para quem, como o nascituro ou o doente terminal, é um sujeito estruturalmente débil, parece totalmente à mercê de outras pessoas e radicalmente dependente delas.” (JPPII, 1995, n.p).

O segundo ponto dado por Silva (2005) refere-se ao “conceito individualista de liberdade” (p.114), o qual, rompendo com a compreensão da necessidade da adequação à verdade e solidariedade, justifica a sujeição dos mais fracos pelos mais fortes, pois “se a promoção do próprio eu é vista em termos de autonomia absoluta, inevitavelmente chega-se à negação do outro, visto como um inimigo de quem defender-se.” (JPPII, 1995, n.p). Como consequência, “a sociedade torna-se um conjunto de indivíduos, colocados uns ao lado dos outros mas sem laços recíprocos” (JPPII, 1995, n.p). O autor ainda destaca que quando há a diminuição das referências aos “valores comuns e a uma verdade absoluta para todos” (JPPII, 1995, n.p), ocorre que “a vida social aventura-se pelas areias movediças de um relativismo total. Então, tudo é convencional, tudo é negociável: inclusive o primeiro dos direitos fundamentais, o da vida.” (JPPII, 1995, n.p).

Silva (2005) compreende que estas dificuldades atuais da promoção da pessoa ocorrem em vista dos desdobramentos de uma ruptura gnosiológica, a qual reconfigurou a concepção da questão da representação<sup>3</sup>. Passou-se a endossar então “a ideia de que a razão humana não é capaz de conhecer a realidade das coisas em si, de que ela se limita a conhecer

---

<sup>3</sup> Silva (2005, p.117-118) aponta que “A representação, uma das questões centrais da teoria do conhecimento, compreendia-se, até então, como um meio pelo qual o ato de quem conhece identifica-se com o ato do objeto conhecido, captado em sua realidade extramental. A representação, a partir dessa nova concepção, constituiu-se no termo do conhecimento e não mais no meio para se chegar intelectivamente ao objeto, à realidade extramental. A representação entendia-se, na concepção clássica, como um meio mediante o qual o ato de quem conhece conforma-se, intencionalmente, com o ato do objeto conhecido [...] A representação passa a ser, então, o termo do conhecimento e não mais o meio para se alcançar intelectualmente o objeto [...] Variadas versões do novo paradigma de representação predominaram na cultura ocidental, contribuindo para caracterizar a fase que se denomina modernidade. Kant afirmará, em sua teoria do conhecimento, a revolução copernicana, segundo a qual o objeto se submeterá ao sujeito cognoscente [...] O conhecimento se reduzirá à opinião (*doxa*).”

a representação dos fenômenos, de que o ser humano é o produtor também da ordem da realidade e da ação do homem”. (SILVA, 2005, p.121).

Deste modo, “o homem moderno, portanto, retrocede ao projeto de Protágoras, porque se incumbe de criar um universo simbólico do qual presume ser a medida.” (SILVA, 2005, p.118). Como consequência, o autor aponta que

O novo modelo de *representação*, em processo, predominará sobre o ser, o subjetivo sobre o objetivo, o lógico sobre o metafísico, resultando no relativismo, no subjetivismo e, finalmente, no niilismo, no que sem sentido se expande, ameaçando os fundamentos da cultura ocidental. (SILVA, 2005, p.119, grifo do autor)

Segundo Silva (2005), pelo relativismo, que se estende também à ética e à moral, concebem-se mudanças as quais atingem também a esfera pública. Edifica-se, inclusive por meio da legislação, uma sociedade cuja democracia muitas vezes adota valores contrapostos à dignidade da pessoa humana.

Isto se dá porque “Acredita-se que o relativismo moral origine condições para a convivência tolerante, enquanto as normas morais objetivas causariam a intolerância e o autoritarismo.” (SILVA, 2005, p.115). Entretanto, o autor destaca que, justamente pelo contrário, o mesmo faz-se barreira para uma autêntica promoção da pessoa humana, pois também a inviolável dignidade do homem passa a ser concebida de forma subjetiva.

Para bem do futuro da sociedade e do progresso de uma sã democracia, urge, pois, redescobrir a existência de valores humanos e morais essenciais e congênicos, que derivam da própria verdade do ser humano, e exprimem e tutelam a dignidade da pessoa: valores que nenhum indivíduo, nenhuma maioria e nenhum Estado poderá jamais criar, modificar ou destruir, mas apenas os deverá reconhecer, respeitar e promover. (JPIL, 1995, n.p)

Barbano e Cruz (2015) apontam que “o relativismo moral como um fenômeno não depende de valores absolutos universais, mas sim da ética individual e subjetiva de cada indivíduo.” (p.162). Segundo os autores, o próprio pressuposto do mesmo o faz contraditório, pois “A premissa de que ‘tudo é relativo’ é, em si, absoluta. Partindo-se de uma premissa objetiva e absoluta, então nem tudo é relativo, o que torna o relativismo contraditório. Relativizando-se também a premissa, o relativismo também se comprova como contraditório.” (p.162).

Nesta perspectiva, Chesterton (2013) ressalta que a sociedade moderna enfrenta distúrbios justamente porque abandonou uma moral sob a qual se edificavam seus valores, de modo que os mesmos não mais se articulam. Assim, as virtudes “enlouqueceram

porque ficaram isoladas umas das outras e vagueiam por aí sozinhas.” (CHESTERTON, 2013, p.54).

Carvalho (2015), por sua vez, ressalta que também o historicismo contribui com esta realidade, pois o mesmo “é um dos pais do relativismo generalizado que hoje impera.” (p.351). Sobre o tema, Wojtyła escreve:

[...] o historicismo toma como sua tese fundamental estabelecer a verdade duma filosofia com base na sua adequação a um determinado período e função histórica. Deste modo nega-se, pelo menos implicitamente, a validade perene da verdade. O que era verdade numa época, afirma o historicista, pode já não sê-lo noutra. Em resumo, a história do pensamento, para ele, reduz-se a uma espécie de achado arqueológico, a que recorre a fim de pôr em evidência posições do passado, em grande parte já superadas e sem significado para o tempo presente. Ora, apesar de a formulação estar de certo modo ligada ao tempo e à cultura, deve-se considerar que a verdade ou o erro nela expressos podem ser, não obstante a distância espaço-temporal, reconhecidos e avaliados como tais. (JPPII, 1998, n.p.)

Neste sentido, Chesterton (2013) ressalta o quão prejudicial é a ação humana destituída de sua história. A crítica do autor consiste em que compreender o presente e moldar o futuro não reconhecendo os valores passados resulta em um posicionamento tendencioso a partir da ótica pertencente ou desejada pelo sujeito: “Posso moldar o futuro tão estreito quanto eu mesmo. Já o passado tem por obrigação ser tão amplo e turbulento quanto a humanidade” (CHESTERTON, 2013, p.42). Segundo ele “o resultado dessa atitude moderna é este: os homens inventam novos ideais porque não se atrevem a buscar os antigos.” (CHESTERTON, 2013, p.42).

Nos tempos atuais, a ação na sociedade realizada tanto pelo relativismo, quanto pelo historicismo, parecem atrelar-se a um processo maior. Carvalho (2015) compreende que ambas relacionam-se com uma perspectiva por ele denominada como mentalidade revolucionária. Segundo o autor, “‘Mentalidade revolucionária’ é o estado de espírito, permanente ou transitório, no qual um indivíduo ou grupo se crê habilitado a remoldar o conjunto da sociedade — senão a natureza humana em geral — por meio da ação política.” (p.187).

Veem-se, assim, constantes modificações na compreensão do ser humano e da sociedade, dos valores éticos e morais. Esta mentalidade comporta uma remodelagem “não só da ordem política, mas de toda a vida humana.” (CARVALHO, 2015, p.188), e, como aponta Carvalho (2015), constitui-se como uma engenharia social. Expandem-se, assim e entre

outros, o marxismo cultural e a teoria crítica, com Gramsci, Lukács e a escola de Frankfurt, os movimentos das minorias e, adentrando o campo da religião, a teologia da libertação.

Os pressupostos desenvolvidos, ao tecerem alterações na compreensão da sociedade e da cultura, inevitavelmente o fazem também com a compreensão do ser humano e, por conseguinte, a expressão de sua dignidade.

Concomitante a isso, há ainda as situações e realidades de exploração social, política e econômica do homem. Muitas são as violências sofridas, negações e negligências com as quais muitas pessoas e comunidades lidam cotidianamente.

Em um cenário fortemente marcado pelas relações de mercado e pela busca do desenvolvimento econômico, João Paulo II (1987, n.p) destaca que há o perigo de que também os homens passem a ser concebidos, ou permitam se tornarem, como “escravos da posse e do gozo imediato, sem outro horizonte que não a multiplicação ou a substituição contínua das coisas já possuídas por outras ainda melhor. Esta é a chamada civilização do consumo ou consumismo, que envolve tantos desperdícios e degradações.”.

João Paulo II (1987) destaca também as realidades de opressões e injustiças sofridas na América Latina. Ele destaca ainda que “desequilíbrios econômicos contribuem para a progressiva deterioração e perda dos valores morais, que provoca muitas vezes a desintegração familiar, a permissividade nos costumes e o pouco respeito pela vida.” (JOÃO PAULO II, 1997, n.p).

A partir deste cenário, vê-se uma constante desfiguração do ser humano, o que, simultaneamente, dificulta e faz urgir o desenvolvimento de uma autêntica promoção humana. Como barreira para sua realização estão ações que, não levando em conta a dignidade do ser humano, instrumentalizam-no para os mais diversos fins.

### **1.1.1 Instrumentalização do ser humano**

O pensamento wojtyliano, conforme aponta Silva (2005), entende que toda ação que toma um ser humano como meio para alcançar algum objetivo, não tendo finalidade nele próprio, consiste em uma instrumentalização da pessoa. Esta perspectiva insere-se em uma dinâmica utilitarista do homem. Assim, o ser humano “é diminuído a objeto, se reduzido a um patamar ontológico inferior ao que lhe é específico, caracterizando-se, então, com coisa e instrumento.” (SILVA, 2005, p.128).

A própria definição dos valores e dignidade do ser humano, nesta postura, são ressignificados. Como ressalta Silva (2005), o utilitarismo “concebe o ser humano como instrumento, em que o valor da pessoa pode ser reduzido ao valor de sua utilidade.” (p.131).

Silva (2005) apresenta a compreensão de pessoa de Wojtyla em oposição ao uso instrumentalizado do ser humano. Ele destaca que a pessoa “por ser fim em si mesma e por sua intrínseca dignidade, não pode ser meio para algum fim sob pena de ser coisificada.” (SILVA, 2005, p. 128).

Ambas as perspectivas apresentadas na seção anterior relacionam-se com o ser humano a partir de uma postura utilitarista. Nelas tomam-se os homens como meio para seus objetivos, sejam eles voltados para as ressignificações da sociedade cunhadas pela ação política e ideológica ou para realidades de exploração social e econômica.

A sociedade, que reduz a pessoa humana a indivíduo, à meio para algum fim, negando, portanto, sua identidade pessoal, retrocede para o uso do ser humano na esfera política, jurídica, econômica, cultural, sexual e para o predomínio do utilitarismo-hedonista. A sociedade, na qual o valor da criatura humana se mede pela eficácia produtora, pelos valores que possui e não, principalmente, pelo valor que ela é em si mesma, gera cultura de morte, de violência, da corrupção, do lucro como fim, do terrorismo, destruindo, portanto, a si mesma. (SILVA, 2005, p.138)

Em resposta às realidades apresentadas, a promoção humana concebida a partir de Wojtyla visa romper com qualquer atitude reducionista em relação ao homem. Compreendendo que o ser humano não pode ser rebaixado a objeto iniciam-se os primeiros passos na compreensão de sua essência e dignidade enquanto pessoa.

## 1.2 A PESSOA HUMANA

Conforme abordado anteriormente, a noção de pessoa adotada na presente pesquisa é proveniente da filosofia personalista, também denominada personalismo. Suas raízes estabeleceram-se principalmente através do filósofo francês Emmanuel Mounier, no início do século XX.

Araújo (2011), citando Max Scheler, aponta que o personalismo constitui-se como um dos ramos da antropologia filosófica. Ainda segundo o autor, ele visa “resolver também esse embate dos pensamentos tradicionais sobre a ideia do homem, visando uma base

ampla por meio de pontos referidos à essência do homem em comparação com os demais seres vivos e a sua posição metafísica peculiar." (ARAÚJO, 2011, p.15).

É destacado também por Araújo (2011) que seu surgimento deu-se em oposição "a erros opostos, mas dialeticamente unidos: o individualismo e o totalitarismo." (p.14). Entretanto, esta perspectiva não constituiu uma finalidade específica ou realidade estática por parte da filosofia.

Silva e Junior (2010), e também Araújo (2011) ressaltam, ainda, que existem particularidades específicas no desenvolvimento do personalismo de acordo com os pressupostos assumidos por cada autor. Assim sendo, o personalismo de Wojtyła, embora relacione-se com os demais autores personalistas, possui especificidades que lhe são próprias.

Segundo Azevedo Junior (2014) há três eixos fundamentais sob os quais se estrutura o pensamento de Karol Wojtyła. Eles são Santo Tomás de Aquino, estudado em diálogo com a mística carmelita de São João da Cruz e Santa Teresa D'Ávila; a Fenomenologia; e o Personalismo.

Conforme Araújo (2011), suas compreensões são influenciadas por autores tais como "Max Scheler, Emmanuel Mounier e Tomás de Aquino; por concepções fenomenológicas, personalistas e também pela questão metafísica. Tais influências acarretaram em uma filosofia própria, cujo olhar visa à compreensão do próprio homem no mundo." (p.17).

López (2013) aponta que a essência do pensamento de Wojtyła apresenta-se em três de suas principais obras: Max Scheler e a ética cristã, sua tese de doutorado; Amor e responsabilidade; e Pessoa e Ato. Em relação aos temas principais abordados pelo autor, López (2013) ressalta:

Esos temas, además de ser periodos de interés epistemológico del pensador, son referencias a la actuación del hombre; son lentes fenomenológicos con los que se experimenta la realidad del hombre como persona, y si bien no pueden ser abordados con validez investigativa todos en un solo trabajo de mediana anchura, al menos aquí deben ser enunciados; son: 1) La Ética, en la Escuela ética de Lublin; 2) el amor humano, 3) la acción 4) la trascendencia y 5) la Filosofía Personalista en sí misma. (LÓPEZ, 2013, p.63)

Deste modo, "o pensamento wojtyliano se interessa pela análise da integridade do próprio homem, significando que, em sua maneira, Wojtyła visa compreender a criatura humana procurando integrá-la a todos os elementos que a compõem." (ARAÚJO, 2011, p.17). Assim, entende-se que Wojtyła compreende que "o mistério do homem se revela na pessoa"



(SILVA, 2005, p.19), e por meio dela é possível “entender o lugar do homem no mundo” (SILVA, 2005, p.19).

### 1.2.1 O conceito de pessoa e suas três dimensões

Embora já houvesse menção ao termo 'pessoa' por parte dos gregos, o conceito com o qual se entende o sujeito em sua totalidade surgiu posteriormente. Este "nasce somente no âmbito do pensamento cristão" (SILVA, 2005, p.16), quando somam-se reflexões fundadas sobre a filosofia e teologia.

Araújo (2011) destaca que a referência mais antiga com a qual se originou a palavra 'pessoa' era o termo de origem grega *prósopon*, e posteriormente *persona*. Este fazia referência às máscaras utilizadas na dramaturgia. Assim sendo, nos diferentes personagens interpretados verificavam-se diferentes 'pessoas'. A partir disto, sua introdução na linguagem filosófica deu-se "para indicar as funções que o homem representava na vida" (ARAÚJO, 2011, p.19).

Este conceito de representação das funções aponta para a questão da relação, pois “toda a função está sempre em relação a algo, logo esse termo 'pessoa' passou a ter fortemente a conotação de um ser relacional.” (ARAÚJO, 2011, p.19). Araújo (2011) destaca que na filosofia aristotélica este princípio de relação era compreendido como uma adição accidental.

Com o cristianismo o termo atingiu uma amplitude maior, lançando mão do significado da pessoa como máscara e da relação enquanto acidente. Assim, passou-se a adotar o termo *hipóstasis*, o qual "passou então a designar a substância individual, ou seja, exatamente a própria pessoa, não tendo o caráter relacional como um acidente, mas sim como a própria substância." (ARAÚJO, 2011, p.20).

Em Santo Tomás de Aquino, com suas discussões filosóficas e teológicas sobre o dogma trinitário<sup>4</sup>, reafirma-se o princípio de relacionalidade da pessoa. Deste modo, "para São Tomás, a pessoa é, portanto distinção e relação." (ARAÚJO, 2011, P.21).

Por fim:

---

<sup>4</sup> O dogma trinitário refere-se à compreensão de Deus Uno Trino. Ao mesmo tempo em que é um só Deus, são três pessoas. O Catecismo da Igreja Católica (CIC), em seu parágrafo 254 aponta que “A Igreja utiliza o termo ‘substância’ (traduzido também, às vezes, por ‘essência ou por ‘natureza’) para designar o ser divino em sua unidade, o termo ‘pessoa’ ou hipóstase’ para designar o Pai, o Filho e o Espírito Santo em sua distinção real entre si, e o termo ‘relação’ para designar o fato de a distinção entre eles residir na referência de uns aos outros.”.

[...] a pessoa humana tem por si o aspecto de destaque dentre os demais seres, apesar disso, não o torna isolado da relação com o mundo, da relação de vivência com os demais seres, com outros homens (o próximo) e também da relação dele com ele mesmo; pois há uma ação de experiências próprias (experiência humana) que o mantém nessa relação referida. Tal relação possibilita o homem ter acesso à sua interioridade (consciência), por meio da qual permite com que ele dê um significado e sentido determinado ao meio em que ele vive. (ARAÚJO, 2011, p.21)

Silva (2005) destaca que um princípio fundamental do pensamento de Wojtyla é a *experiência do homem*. Esta é uma capacidade de cognição com a qual a pessoa humana pode “conhecer a verdade essencial das coisas” (p.23). Para Wojtyla “a experiência humana é concebida, de modo mais objetivo, como sendo o processo que caracteriza a percepção imediata e direta das coisas.” (ARAÚJO, 2011, p.22).

A *experiência do homem* “compõe-se da experiência de si mesmo e da experiência de todos os demais homens que se encontram em situação de objetos de experiência.” (WOJTYLA, 2014, p.32-33)<sup>5</sup>. Na experiência de si consigo mesmo, denominada experiência interna, o sujeito “realiza a experiência cognoscitiva com seu eu” (SILVA, 2005, p.25), enquanto que na experiência com os demais, denominada experiência externa, ao estar em contato com os outros possibilita-se “abrir outros caminhos para o conhecimento humano, diferentes e complementares à experiência do próprio eu, caminhos que esta experiência do eu não alcançaria.” (ARAÚJO, 2011, p.25). Portanto, “a pessoa humana é o sujeito e o objeto do conhecimento, enquanto tem a experiência da humanidade da forma que ela se manifesta ao próprio eu.” (SILVA, 2005, p. 26).

Uma importante relação estabelecida com a *experiência do homem* é a compreensão de Wojtyla sobre o ato, o qual é “a porta que permite entrar na compreensão da pessoa [...] porque manifesta a interioridade do ser humano” (SILVA, 2005, p.28). Assim sendo, Wojtyla (2014, p. 42) aponta que “a ação nos oferece o melhor acesso para penetrar na essência intrínseca da pessoa e nos permite conseguir o maior grau possível de conhecimento da pessoa. Experimentamos o homem enquanto pessoa, e estamos convencidos dele porque realiza ações.”.

A partir desta perspectiva da ação, Araújo (2011) aponta que Wojtyla compreende três dimensões da pessoa humana: uma profunda, uma vertical e uma horizontal. A profunda refere-se à relação da consciência com a ação; a vertical refere-se à transcendência e integração na ação; e a horizontal refere-se à dimensão da participação.

---

<sup>5</sup> As citações referentes a Wojtyla (2014) estão traduzidas do espanhol pelo autor da dissertação.

A primeira dimensão envolve os elementos que aprofundam a pessoa sobre si mesma. Ao compreender que o homem-pessoa atua, entende-se que há a indicação de que “existe uma potência que a ele corresponde e por ele deve ser atualizada. Essa potência constitui o âmago irredutível da pessoa humana.” (SILVA, 2005, p.30).

A consciência é elemento constitutivo do agir humano e compreende em si a *atuação consciente* e a *consciência de atuar*. Araújo (2011, p.39) destaca que “o homem não só atua de forma consciente, mas também tem conhecimento tanto do fato de que está atuando, como do fato de que é ele quem está atuando (estrutura dinâmica da pessoa em ação).”.

Silva (2005) aponta, ainda, que à consciência compete formar “a experiência da pessoa e permitir a ela experienciar a própria subjetividade. A consciência subjetiva o objetivo.” (p.32). O autor ainda destaca que “a consciência, exercendo a reflexibilidade, possibilita a pessoa conhecer seu ato de forma mais adequada e a própria interioridade.” (p.33).

Silva (2005) destaca que podem ser percebidas duas funções na consciência. Estas possibilitam que “compreendamos internamente nossas ações e que percebamos a dinâmica delas na pessoa”. (p. 40). Ainda segundo o autor, “a função reflexiva origina a subjetividade da pessoa. Ela possibilita que a pessoa se experimente como sujeito, enquanto a função de reflexão permite que a pessoa se espelhe, retome e aprofunde conteúdos já conhecidos.” (p.40).

Ponto imprescindível neste processo é o desenvolvimento do autoconhecimento. Wojtyla (2014, p.77) destaca que “a consciência reflete as ações e suas relações com o próprio ‘eu’ graças ao autoconhecimento. Sem este a consciência permaneceria privada dos conteúdos significativos que remetem ao próprio eu do homem [...]”. O autoconhecimento, portanto, “é a base da experiência interna, como sendo uma espécie de visão que tenho de compreender um objeto para mim mesmo.” (ARAÚJO, 2011, p.51), e, quando o objeto refere-se à própria essência da pessoa, desenvolve-se a capacidade de autoconsciência.

Um empecilho para o desenvolvimento da ação consciente pode encontrar-se nas emoções. Silva (2005), compreendendo que “o ser humano não somente pensa, mas também sente” (p.38) ressalta que as emoções quando em demasiada potência podem influir sobre a consciência, de modo que “a pessoa, nesse ponto, é consciente de suas emoções, mas já não mais as domina.” (SILVA, 2005, p.38). Wojtyla (apud Silva 2005, p. 38) ressalta que neste estado o ser humano não faz a experiência das emoções, apenas as sofre: “elas

prevalecem nele como algo primitivo e impessoal, já que ‘pessoal’ significa somente aquela experiência na qual se distingue a subjetividade experimentada pelo ego.”.

O controle das ações, conforme apontam Silva (2005) e Araújo (2011), dá-se por meio da vontade e virtudes morais. As decisões estabelecem-se a partir da relação entre o pensamento e a vontade, a qual concebe o juízo. Este último "constitui o fator decisivo da atividade cognitiva do ser humano" (ARAÚJO, 2011, p.62) e estabelece análises de valores em relação aos objetos de sua experiência. Esta atividade implica em uma adesão da pessoa à verdade, em um esforço de sua busca e compreensão.

Neste sentido, Silva (2005, p.68) aponta que para Wojtyla “a moralidade se encontra intimamente conexa com o ser humano enquanto pessoa.”. Assim sendo, "submeter, por convicção, as ações à verdade conhecida constitui a função plena da consciência." (SILVA, 2005, p.43).

Tendo sido finalizada a exposição desta primeira dimensão, passa-se à dimensão vertical, referente à transcendência e integração na ação. Os pressupostos levantados anteriormente constituem-se como base para seu desenvolvimento.

Segundo Silva (2005) há dois tipos de autotranscendência. A primeira delas, denominada horizontal, refere-se ao fato “de um sujeito ir além de seus limites em direção a um objeto” (SILVA, 2005, p.55). Já a segunda, denominada vertical, relaciona-se com as realidades de autogoverno e autoposse da pessoa.

Silva (2005) aponta que a capacidade de autoposse relaciona-se com o fato de o ser humano possuir a si próprio, e autogoverno, com a capacidade da pessoa reger a si mesma. O autor também destaca que “o autogoverno e a autopossessão convergem para se realizar em autodeterminação, ato este que é constituído pelo autêntico *eu quero* do ser humano.” (p.56).

Assim, “a autodeterminação consiste no uso que a pessoa humana faz de sua vontade” (SILVA, 2005, p.57) e contrapõe-se às ações realizadas a partir do instinto. Portanto, a "autotranscendência vertical é resultante da estrutura de autogoverno (governar-se a si) e autoposse (ter posse de si) da pessoa, o sujeito não somente transcende, mas vai além de si, até algo como um ser livre." (ARAÚJO, 2011, p.18)

A autotranscendência relaciona-se com a qualificação da pessoa. Silva (2005), compreendendo que a autodeterminação relaciona-se com a vontade e que motivações e valores morais influem sobre ela, aponta que a pessoa atua por meio do juízo de valores. O autor ressalta que "o bem exerce atração à vontade e o sinal de maior ou menor maturidade e

perfeição da pessoa se vê quando ela consente na própria adesão aos valores positivos." (SILVA, 2005, p.60).

A autotranscendência é devida à autodeterminação, à vontade livre. A liberdade da pessoa é que possibilita a transcendência de suas próprias ações. A liberdade, então, equivale a autodependência. A pessoa, portanto, não se encontra determinada pelos objetos ou por sua apresentação. A referência e a dependência da verdade, entretanto, são o que explicam a independência interior do ser humano. (SILVA, 2005, p.64)

Araújo (2011) aponta que somadas a compreensão da transcendência da pessoa e a relação da verdade com a consciência, exposta na dimensão profunda da pessoa, pode-se abordar a auto-realização da pessoa, a qual comporta as dimensões moral e espiritual. O autor destaca ainda que para Wojtyła a realização da pessoa relaciona-se com sua felicidade. É ressaltado que "a união entre liberdade e verdade moral também se torna a condição primordial para o ser humano se considerar feliz" (ARAÚJO, 2011, p.66). E ainda, a felicidade

[...] possui uma dimensão moral, ou seja, considerando a pessoa em sua ação, haverá uma realização e uma frustração diante do bem e do mal; em outras palavras, enquanto o bem, na ação realiza a pessoa, o mal a frustra. Será o juízo desenvolvido na consciência que condicionará diretamente a realização ou frustração da pessoa. A consciência, portanto, deve obedecer à norma presente na verdade moral, para que a atuação seja correta, e deve desobedecer à norma que se apresenta na falsidade. Deste ponto do dever e da realização, podemos perceber que a pessoa possui um desígnio, uma vocação própria, a obrigação por buscar sua autorealização e em consequência disso, um imperativo: 'O ser bom'. A pessoa só se abrirá aos valores a partir do momento em que ela se tornar responsável por suas obrigações. (ARAÚJO, 2011, p.67)

Segundo Silva (2005) somente a realidade da transcendência da pessoa não basta para compreensão completa da pessoa. O autor ressalta ser necessária a *integração*, que "se manifesta quando a transcendência se encontra acompanhada de autogoverno, autopossessão e de unidade subjetiva." (p.77). Assim, a "transcendência juntamente com a integração é que explicam a experiência do compromisso pleno da pessoa com a ação" (SILVA, 2005, p.77). Para isso, faz-se necessário compreender o *dinamismo* na pessoa humana.

Silva (2005) aponta que o dinamismo humano compreende três níveis. Estes são o dinamismo vegetativo, que se relaciona com os funcionamentos físico e corporal; o dinamismo psicoemotivo, que engloba em si as paixões e emoções; e o dinamismo específico

da pessoa, que se manifesta na experiência que o homem tem de ser causa eficiente de suas ações.

Na integração, manifesta-se a pessoa em sua totalidade, somando ao ato os dinamismos. Como aponta Silva (2005, p.78) “os diversos dinamismos do corpo tomam parte ativa na integração, no plano da pessoa, e não em seus próprios níveis. A integração, portanto, realiza-se em um patamar de unidade superior à chamada unidade psicossomática.”. Deste modo:

A integração da pessoa, em ação, implica investigar a experiência humana em sua integralidade, o que objetiva alcançar uma compreensão integral e profunda do ser humano e não uma simples descrição fenomenológica. Os dinamismos somático e psíquico se transmudam, pela integração, no dinamismo pessoal e submetem-se à transcendência da pessoa que atua. Os dinamismos do corpo e do psiquismo se ajustam na estrutura de autogoverno e de autopossessão da pessoa. Essa experiência parece ajudar a entender. (SILVA, 2005, p.95)

Pela integração, por fim, “o homem intensifica o conhecimento de si, se convertendo, assim, suas ações em características pessoais.” (ARAÚJO, 2011, p.19). Conforme aponta Araújo (2011) as duas dimensões da pessoa abordadas conduzem para a terceira, a participação.

Segundo Araújo (2011) a terceira dimensão da pessoa é a *participação*, conceito concebido por Wojtyla. Silva (2005) destaca que “a participação consiste na transcendência da pessoa na ação, na medida em que esta se realiza junto com os outros.” (p.97). Deste modo, a *participação* implica em atuar, no sentido pessoa-ação, perante e inserido em um grupo, não perdendo a posição de sujeito, mas inserindo-a na dinâmica da comunidade.

A pessoa humana experimenta-se como uma criatura limitada, mas transcende para uma vida superior. Nessa abertura intencional do ser pessoa, ela tem a possibilidade de encontrar-se no mais recôndito da sua interioridade. Desvela-se a si mesmo na possibilidade de abertura transcendente; percebe paulatinamente as suas características pessoais no contato intersubjetivo, no qual a pessoa tem consciência de que o outro é semelhante na natureza, vocação e dignidade. Por isso o homem, na plena verdade do seu ser pessoal, percebe-se ao mesmo tempo como ser comunitário e social. (SILVA; JUNIOR, 2010, p.116)

O individualismo e o totalitarismo, conforme Silva (2005), são opostos à participação, pois negam seus conceitos básicos. No individualismo rompe-se com o princípio de relacionalidade da pessoa, atribuindo ao indivíduo demasiada acentuação em detrimento da

comunidade. Já no totalitarismo dilui-se o homem na sociedade, não concebendo enquanto pessoa singular. Pressuposto da participação é tanto a singularidade da pessoa, quanto sua ação junto dos demais.

O ser humano insere-se em diversificadas comunidades nas quais pode desenvolver a *participação*. Estes contextos compreendem relações estabelecidas entre as pessoas, as quais podem ser mais ou menos intensificadas e possuir características em vista do tipo de grupo ou comunidade em questão. Para além do conceito de membro de comunidade, Wojtyla desenvolve o conceito de *próximo*.

O conceito de próximo faz-nos reparar e apreciar no homem o que não depende de sua pertença a algum tipo de comunidade. Nos leva a reparar e apreciar algo mais absoluto. O conceito de próximo está unido com o de homem como tal e com o valor da pessoa em si, sem que dependa de sua relação com esta ou aquela comunidade ou sociedade. (WOJTYLA, 2014, p. 415)

Expandem-se, assim, a dinâmica de participação dos homens:

A ideia de próximo, aplicada em toda a sua extensão, é a última consequência do princípio de participação. Participar possui, então, um alcance maior. O homem-pessoa possui a capacidade de participar da humanidade dos demais homens e não somente de atuar junto com os outros. Fazer parte da humanidade de cada pessoa significa, em última análise, ser próximo. (SILVA, 2005, p. 108)

Por meio da vivência autêntica da participação, fundada sobre o amor-doação e sobre a valorização da pessoa do outro, o *próximo*, a pessoa, finalmente, desenvolve sua autorrealização.

A autorrealização - isto é, a plena realização de si próprio - não se pode verificar a não ser mediante a autotranscendência da pessoa, ou seja, mediante o agir juntamente com os outros e para os outros. Por conseguinte, a autorrealização pode realizar-se e completar-se unicamente no saber doar-se aos outros. É precisamente doando-se, o homem não só se torna plenamente ele próprio, mas enriquece-se a si mesmo. (MENDONÇA, 2011, p.74)

### **1.2.2 Expressão da dignidade e promoção da pessoa**

Conforme aponta Silva (2005), Wojtyla compreende que o ser humano, por sua realidade enquanto pessoa é pleno de dignidade. Entende-se dignidade como uma qualidade moral a qual impele zelo e respeito para com aquele a quem se refere.

Em vista da compreensão do ser humano enquanto *próximo* e da "capacidade de cada pessoa participar da humanidade de todos os homens" (ARAÚJO, 2011, p.71), Wojtyla salienta também que há um princípio sob o qual se deve orientar a relação entre os seres humanos. Deste modo, o autor entende que "pessoa é um bem a respeito do qual só o amor constitui a relação própria e plenamente válida." (WOJTYLA, 1982, p.39).

O amor, para Wojtyla, não se refere a um conceito romanceado ou puramente sentimental. Para ele "o amor ou é afirmação da pessoa ou não é amor [...] é uma virtude, e não somente um sentimento ou, muito menos, uma excitação dos sentidos. Essa virtude forma-se na vontade e utiliza os recursos de sua potencialidade espiritual, isto é, constitui um compromisso autêntico da liberdade da pessoa-sujeito, fundada na verdade correspondente, à pessoa-objeto." (WOJTYLA, 1982, p. 108).

Deste modo, a afirmação do amor enquanto diretriz da ação do ser humano funda-se em oposição a qualquer espécie de instrumentalização ou postura utilitarista em relação à pessoa, pois o amor "[...] é condição para verdadeira participação." (SILVA, 2005, p. 109). Em síntese "a afirmação da natureza e do valor transcendente da pessoa, e precisamente por assim ser compreendida como fim da ação e do amor, norma da relação interpessoal por excelência, constitui a base da concepção ética de Karol Wojtyla." (SILVA, 2005, p. 112).

Muitas são as realidades que ferem esta dignidade do homem-pessoa. Algumas delas se fundam sobre concepções reducionistas do bem-estar e desenvolvimento da sociedade. Como aponta Wojtyla:

Um desenvolvimento somente econômico não está em condições de libertar o homem; pelo contrário, acaba até por o escravizar mais. Um desenvolvimento que não abranja as dimensões culturais, transcendentais e religiosas do homem e da sociedade menos ainda contribui para a verdadeira libertação, na medida em que não reconhece a existência de tais dimensões e não orienta para elas as próprias metas e prioridades. O ser humano será totalmente livre só quando for ele mesmo, na plenitude dos seus direitos e deveres; o mesmo se deve dizer da sociedade inteira. (JOÃO PAULO II, 1987, n.p.)

A partir de todos os pressupostos explanados nas três dimensões da pessoa humana, bem como na expressão de sua dignidade, podem ser sintetizadas algumas considerações com as quais se norteia o desenvolvimento da promoção humana, ou seja, a promoção da pessoa. Primeiramente a promoção da pessoa humana volta-se no esforço para disposição das condições necessárias para o desenvolvimento pessoal do ser humano em sua



totalidade. Desta forma, faz-se necessário que se promova a qualidade dos ambientes e realidades familiar, social, econômica, profissional, biológica e espiritual das pessoas.

Pela promoção da pessoa humana deve ser favorecido também o desenvolvimento dos processos de conhecimento e de autoconhecimento. Neste sentido, faz-se proeminente a formação e conscientização dos sujeitos para a reflexão e qualificação de sua ação enquanto pessoa, no desenvolvimento de suas autoconsciência, autogoverno e autodeterminação.

Faz-se necessário, ainda, que haja o rompimento com quaisquer posturas utilitaristas em relação ao homem. Ao mesmo tempo deve haver plena valorização e promoção do respeito à dignidade da pessoa humana, em todas as situações e momentos de sua vida.

Por fim, como preceito da promoção humana faz-se necessário também o desenvolvimento de ambientes e realidades propícias para que se vivencie a autêntica *participação*. Deve-se formar os sujeitos para a compreensão de sua realidade enquanto *próximos*, bem como dos princípios intrínsecos a esta proeminente característica da pessoa humana.

### 1.3 EDUCAÇÃO

Compreendendo os pressupostos apresentados em relação à concepção do ser humano enquanto pessoa, e de sua promoção, faz-se necessário entender quais seriam as implicações para um processo educativo comprometido com tal expressão. Para isso, além do personalismo wojtyliano, os apontamentos desenvolvidos nesta seção serão abordados com base nos pensamentos da filósofa e fenomenóloga Edith Stein.

Gaspar e Mahfoud (2009) apontam que, a partir de suas compreensões sobre a pessoa humana, os pensamentos de Wojtyla e Stein encontram-se e podem dialogar. “Para ambos os autores, a pessoa é, e se manifesta atualizando sua singularidade, unidade e complexidade. É sobre este dado existencialmente presente que as análises devem se centrar” (GASPAR; MAHFOUD, 2009, p.69).

Ainda segundo os autores,

As variações que se pode reconhecer nos percursos de investigação de ambos fortalecem a profundidade e validade dos resultados alcançados, pois cada autor, a seu modo, revela traços da constituição da pessoa, seja pela via

da dinâmica que motiva (Stein), seja pela via da autorealização (Wojtyla). (GASPAR; MAHFOUD, 2009, p.69)

### 1.3.1 Uma educação voltada para a promoção da pessoa humana

Edith Stein compreende que “por trás de todo ato pedagógico, há uma concepção antropológica.” (SBERGA, 2014, p.136). A compreensão desta realidade faz-se necessária para que haja sintonia entre a estrutura pedagógica e a antropológica. Portanto para Stein (2000)<sup>6</sup>, citada por Sberga (2014, p.137), “a pedagogia constrói castelos na areia se não encontra uma resposta à pergunta ‘quem é o homem?’”.

Tanto para Wojtyla, quanto para Stein, a ação educativa deve pautar-se sobre uma compreensão integral do ser humano. Assim, todas as suas dimensões devem ser levadas em conta: “As condições com as quais o ser humano nasce são físicas, psíquicas e espirituais, e nenhuma pode ser ignorada no processo formativo, já que todas são potencialidades que podem e devem ser gradualmente atualizadas.” (SBERGA, 2014, p.153).

João Paulo II (1983) compreende que a tarefa educativa perpassa toda a vida do ser humano. Todos os momentos podem configurar-se como oportunidades rumo ao desenvolvimento integral da pessoa, que encontra sua primeira comunidade educativa na própria família. Neste sentido, o autor compreende que a experiência básica da educação origina-se na família, ambiente de formação dos homens por excelência:

O direito-dever educativo dos pais qualifica-se como essencial, ligado como está à transmissão da vida humana; como original e primário, em relação ao dever de educar dos outros, pela unidade da relação de amor que subsiste entre pais e filhos; como insubstituível e inalienável e, portanto, não delegável totalmente a outros ou por outros usurpável. (JOÃO PAULO II, 2012, p.65)

Todos os demais ambientes e comunidades da sociedade que desenvolvem ações educativas colocam-se, no pensamento de Wojtyla, como colaboradores e prolongadores daquela primeira ação educativa e formadora do seio familiar, cada qual nas competências que lhe são próprias. Assim, um primeiro princípio de seu pensamento é que os pressupostos da educação desenvolvida nas instituições jamais devem suprimir a tarefa educativa da família, mas sim com ela dialogar e articular-se.

---

<sup>6</sup> Stein, Edith. **La struttura della persona umana**. Trad. de M. D'Ambra. Roma: Città Nuova Editrice, 2000.

Como objetivo de toda ação educativa está a formação do ser humano enquanto pessoa, em sua ampla e multifacetada totalidade:

Educar de maneira autêntica é a tarefa [...] que ajude o educando a descobrir e a fazer próprio, progressivamente, um sentido unitário das coisas, uma global aproximação da realidade, uma proposta de valores para a própria vida, vista na sua integridade, a partir da liberdade e da verdade. (JOÃO PAULO II, 1983, n.p)

Segundo Wojtyla, quando a educação ausenta de si este princípio ela se degrada, pois incorre no risco de tornar-se mera instrução. Isto se dá “porque a simples acumulação fragmentária de técnicas, métodos e informações não pode satisfazer a fome e sede de verdade do homem; em vez de atuar em favor do que o homem deve ‘ser’, ela trabalha então para o que serve ao homem no âmbito do ‘ter’, da ‘posse’” (JOÃO PAULO II, 1983, n.p). O autor destaca ainda que nestas condições o “educando fica assim diante de uma contraditória heterogeneidade de coisas, confuso, indeciso e indefeso diante de possíveis manipulações políticas e ideológicas.” (JOÃO PAULO II, 1983, n.p).

Compreendendo a pessoa em seu princípio de relacionalidade, Wojtyla também entende que não é possível conceber uma plena educação dos sujeitos sem que esta leve em conta seu desenvolvimento social, ou seja, sua dimensão de *participação*. Portanto, a ação educativa também consiste:

em que o homem se torne, cada vez mais, homem, que ele possa "ser" mais e não unicamente que ele possa "ter" mais, e que por consequência, através de tudo o que ele "tem", tudo o que ele "possui", ele saiba cada vez mais plenamente "ser" homem. Para isto é preciso que o homem saiba "ser mais" não só "com os outros" mas também "pelos outros". A educação tem importância fundamental para a formação das relações inter-humanas e sociais. (JOÃO PAULO II, 1980a, n.p)

A partir disto, o autor ressalta o princípio do *dom de si*. João Paulo II (1980b) entende que o *dom de si* compreende ao mesmo tempo a doação de si e a aceitação do outro como dom, desenvolvendo-se plenamente o princípio da participação na relação com o próximo. Neste sentido, faz-se necessário consolidar uma educação orientada para esta perspectiva, a qual forma os sujeitos para a relação em sociedade.

Para tanto, faz-se necessário também o desenvolvimento da formação da pessoa humana em sua experiência interior. Só se doa aquele que se possui. Portanto, os processos de autoconhecimento, autoposse e autogoverno relacionam-se diretamente com a proposta da formação dos sujeitos para sua sociabilidade. Conforme aponta João Paulo II, “a

formação da consciência está estritamente ligada à obra educativa, que ajuda o homem a ser mais homem [...], orienta-o para um crescente respeito pela vida, forma-o nas justas relações entre as pessoas.” (JOÃO PAULO II, 1995, n.p).

O docente, em meio a estes pressupostos, é entendido por João Paulo II (1994) como aquele que ‘gera’ esta pessoa do educando. Para isto, faz-se necessário um sólido compromisso do educador, de modo que sua prática docente venha a contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade.

O papel dos educadores é de fundamental importância, e sua função é de corresponsabilidade na formação dos educandos, uma tarefa que exige humildade do educador e ciência para constatar que a individualidade é algo de misterioso, de surpreendente e imprevisível, o que demonstra a impossibilidade do conhecimento de cada educando na sua inteireza. (SBERGA, 2014, p.177)

Stein, conforme aponta Sberga (2014), entende que o educador age sobre o educando de três modos. Estes são: a sua palavra que ensina; sua ação pedagógica; e seu próprio exemplo. Embora cada um deles aja sobre os discentes de um modo, Stein entende que há um alcance mais sólido neste último, pois ao perpassar a vida do docente, os teores e valores manifestam-se com maior clareza e domínio. Neste sentido, Chesterton aponta que:

Não podemos ensinar cidadania se não somos cidadãos. Não podemos libertar outros se já nos esquecemos da ânsia de liberdade. A educação só é verdadeira quando em situação de transmissão. E como poderemos transmitir uma verdade que jamais nos passou pelas mãos? [...] E como poderíamos simplesmente ensinar a outros um ideal de humanidade se é tão vão e desesperado tentarmos encontrar um para nós próprios? (CHESTERTON, 2013, p.156)

Embora o papel do educador seja indispensável, Stein entende que se faz necessário que o educando desenvolva-se e coloque-se como sujeito de sua formação.

Enquanto pessoa livre, ele [o ser humano] tem o poder para tomar decisões e do poder nasce a possibilidade do dever [...] Dessa forma, o ser humano, que é consciente de si mesmo, é um ser livre e espiritual e tem o dever de desenvolver sua natureza, a fim de aperfeiçoá-la plenamente enquanto pessoa humana. (SBERGA, 2014, p.208)

O papel da educação, nesta perspectiva, visa favorecer ao ser humano o protagonismo de sua ação enquanto pessoa, para que ele possa, como sujeito de sua ação, vivenciar os pressupostos da dignidade da pessoa humana. Assim sendo,

Toda formação deve levar a uma autoformação. Duas vias que devem convergir para um mesmo núcleo, para a interioridade mais genuína do indivíduo. Portanto, o processo formativo, para ser real e eficaz, precisa atingir a ‘alma da alma’ do ser humano, e é a partir daí que a pessoa pode decidir, livremente, pela busca da sua felicidade. (SBERGA, 2014, p.211)

A partir dos pressupostos abordados, vê-se que as concepções de Wojtyla e Stein sobre a educação relacionam-se profundamente com a promoção da pessoa humana. Os processos educativos, portanto, constituem-se como um dos elementos necessários para a edificação de uma sociedade fundamentada sobre a expressão e vivência da dignidade da pessoa humana.

#### 1.4 AS ARTES E A MÚSICA

As seções anteriores trataram de uma visão da sociedade e dos esforços de promoção humana que nela se desenvolvem. A partir disto, adentrou-se na concepção personalista do ser humano, bem como da expressão de sua dignidade e de sua promoção, seguidas da exposição sobre os desdobramentos de um processo educativo comprometido com os pressupostos delineados.

Nesta quarta e última seção do primeiro capítulo da dissertação, os preceitos anteriores serão, enfim, articulados com as artes e, mais especificamente, a música. Com isso, estarão estabelecidas as bases teóricas para compreensão da temática em que se insere a presente pesquisa. Os pensamentos de alguns autores, como Mário Ferreira dos Santos, Ângelo Monteiro e Robert Jourdain, serão articulados ao referencial para tecer as considerações sobre o tema proposto.

##### 1.4.1 A pessoa humana e a cultura

Para compreender a relação estabelecida entre a pessoa e as artes, faz-se necessário, primeiramente, compreender a ligação entre o homem e a cultura, pois seus conceitos relacionam-se. O filósofo brasileiro Mário Ferreira dos Santos (1963) interpreta a cultura enquanto derivada da ação do homem em relação a si e ao seu ambiente. Assim, sendo:

se considerarmos os seres da natureza, a cultura se realiza toda a vez que o ser humano dá uma marca da sua pessoa e da sua presença e da sua ação num bem da natureza. Assim uma pedra, na montanha, é um bem da natureza, mas, no calçamento de uma rua ou na parede de uma casa passa a ser um bem da cultura. Os *bens culturais* são, pois, todos aqueles que trazem a marca do homem, que o homem produz, que o homem realiza. (SANTOS, 1963, p.392)

A partir desta concepção criadora por parte do homem, Santos entende que há uma dinâmica ação de correspondência na qual os sujeitos aprimoram a cultura e esta qualifica os seres humanos: "O homem é, assim, um criador da cultura e, como tal, pode aperfeiçoá-la. Na verdade, a finalidade da cultura é o aperfeiçoamento do homem." (SANTOS, 1963, p.293).

O produto da cultura, por sua vez, é a civilização. De acordo com Santos (1963, p.393), "a cultura é a alma viva de um ciclo histórico, é o produzir-se de um povo, de que a civilização é o produto, o resultado da sua realização criadora [...] A civilização é, em suma, a exteriorização da cultura e, também, a estratificação dos resultados obtidos."

A estes pressupostos, podem-se acrescentar as ideias de João Paulo II (1980a) que, embasando-se no pensamento tomista<sup>7</sup>, compreende que a cultura é uma característica da vida humana que lhe imprime tal característica. Assim sendo, "o homem vive uma vida verdadeiramente humana graças à cultura. A vida humana é cultura também neste sentido que o homem se distingue e se diferencia por meio dela de tudo o que existe com outra origem no mundo visível: o homem não pode prescindir da cultura." (n.p).

O autor destaca que:

A cultura é um modo específico do "existir" e do "ser" do homem. O homem vive sempre segundo uma cultura que lhe é própria e, por sua vez, cria entre os homens um laço que lhe é próprio também, determinando o carácter inter-humano e social da existência humana. Na unidade da cultura, como modo próprio da existência humana, enraíza-se ao mesmo tempo a pluralidade das culturas no meio da qual o homem vive. Nesta pluralidade, o homem desenvolve-se sem perder todavia o contato essencial com a unidade da cultura enquanto dimensão fundamental e essencial da sua existência e do seu ser. (JOÃO PAULO II, 1980a, n.p)

Deste modo, para o autor, a realidade de constante personalização do homem, perpassa também a questão da cultura. Em suas palavras: "O homem que, no mundo visível, é o único sujeito ôntico da cultura, é também o seu único objeto e o seu termo. A cultura é

---

<sup>7</sup> Referente aos pressupostos edificados a partir de Santo Tomás de Aquino, uma das bases nas quais se estrutura o pensamento de Karol Wojtyła.

aquilo pelo qual o homem enquanto homem se torna mais homem, ‘é’ mais, chega mais ao ‘ser’.” (JOÃO PAULO II, 1980a, n.p).

Se, portanto, a civilização constitui-se como um produto da cultura, para que seja possível edificar uma sociedade embasada no respeito e expressão da dignidade da pessoa humana faz-se necessário qualificar também e primeiramente a cultura. E é neste ponto que as artes assumem um proeminente papel.

### 1.4.2 Arte e cultura

Assim como no pensamento de Wojtyla, o homem entende-se “como ser pessoal, o qual é uma realidade dinâmica e chamada a ‘ser e fazer-se’.” (SILVA, 2000, p. 13), Ângelo Monteiro (2004) também entende que o homem vivencia uma realidade de constante autocriação e qualificação de seu ser.

Quem quer que procure conhecer a si mesmo, ainda que seja a coisa mais difícil nos conhecermos, jamais se contentará com sua própria imagem, mas há de descobrir necessariamente uma via de aperfeiçoá-la. E a perfeição do homem não consiste noutra coisa senão em se superar. (MONTEIRO, 2004, p.58)

A partir desta perspectiva, o autor entende que a arte, em todos os períodos históricos, configurou-se e configura-se como um dos instrumentos pelos quais o homem vivencia e exprime essa sua necessidade de superar-se a si próprio.

Desde a pintura mágica das cavernas (os primeiros templos da arte), até a idade presente, a arte vem desempenhando os papéis mais complexos, em nenhum momento de sua história deixando de fixar, muitas vezes premonitoriamente, o anelo humano de superação da realidade. A impossibilidade de nos realizarmos por inteiro, como seres encarnados e limitados historicamente, sempre fez da arte uma forma de voo para uma liberdade de outro modo impraticável, quando não incompreensível. Por isso os grandes amores, os grandes ideais, os grandes sonhos só se realizam na arte. (MONTEIRO, 2004, p.194)

Assim sendo, para Monteiro (2004) o papel primordial da arte, em sua dinâmica relação com o ser humano, é a recriação do homem.

É por não suportar muito a realidade que o ser humano necessita da arte, por vislumbrar nela um instrumento de superação dos quadros habituais de sua existência e, ao mesmo tempo, de aproximação vertical com uma realidade mais profunda. A arte contém a virtualidade de, no tempo, nos arrancar de

sua própria imanência; e de nos ajudar a reter a memória do fugidio como uma forma de conquista, no tempo, desse mesmo tempo [...] (MONTEIRO, 2004, p.147)

Por tais características, a arte relaciona-se profundamente com a cultura. Atuando sobre o modo do ser humano ver-se a si próprio e sobre seu anseio de superar-se a si próprio, ela, por consequência, atinge o modo do homem produzir os bens culturais, influenciando, ainda, sobre a sociedade a ser construída pelo homem. Ela é, portanto, “responsável, entre outras funções, pela transformação progressiva da cultura ou por sua revolução, ainda que esta se encontre sempre sob uma perspectiva utópica e, portanto, sempre por realizar-se.” (MONTEIRO, 2004, p.150).

Deste modo, o autor compreende que se há realidades precárias em relação à vida do homem na sociedade, bem como a deturpação da expressão de sua dignidade, é consequente que iguais degradações ocorram em relação às artes e ao sentimento estético do homem.

Quando mingua ou se depaupera no homem o sentimento estético, constatamos que a brutalidade e a barbárie tomam conta das relações sociais, afetando a qualidade do gosto em outras esferas, como a ética e a religião. A pobreza de grandes gestos e ações, no campo ético, e a decadência cultural e litúrgica nas celebrações religiosas – em que a penúria musical e a inconsistente oratória sacra desempenham um papel deprimente – são sintomas desesperadores de que a sociedade vai mal estética e culturalmente. (MONTEIRO, 2004, p.185)

Em contrapartida, o oposto também faz-se válido. Deste modo, para Monteiro (2004) as relações estabelecidas entre arte, cultura e sociedade são sólidas e de grande significância para o ser humano.

### **1.4.3 O artista e a expressão do bom, belo e verdadeiro**

Se através dos apontamentos anteriores foi possível compreender a relação entre a ação humana, a cultura e as artes, cabe neste momento um aprofundamento sobre a pessoa humana enquanto produtora da arte. João Paulo II (1999) compreende que por meio da ação e criação artística, o artista manifesta sua pessoa. Assim sendo, sua obra carrega um pouco de si mesmo.



De facto, o artista, quando modela uma obra, exprime-se de tal modo a si mesmo que o resultado constitui um reflexo singular do próprio ser, daquilo que ele é e de como o é. Isto aparece confirmado inúmeras vezes na história da humanidade. De fato, quando o artista plasma uma obra-prima, não dá vida apenas à sua obra, mas, por meio dela, de certo modo manifesta também a própria personalidade. (JOÃO PAULO II, 1999, n.p)

Além disso, João Paulo II entende que por suas disposições, a pessoa do artista assume um relevante papel em meio à sociedade.

De fato, a sociedade tem necessidade de artistas, da mesma forma que precisa de cientistas, técnicos, trabalhadores, especialistas, testemunhas da fé, professores, pais e mães, que garantam o crescimento da pessoa e o progresso da comunidade, através daquela forma sublime de arte que é a « arte de educar ». No vasto panorama cultural de cada nação, os artistas têm o seu lugar específico. Precisamente enquanto obedecem ao seu gênio artístico na realização de obras verdadeiramente válidas e belas, não só enriquecem o património cultural da nação e da humanidade inteira, mas prestam também um serviço social qualificado ao bem comum. (JOÃO PAULO II, 1999, n.p)

Por assim o ser, João Paulo II (1999) compreende que é intrínseco à pessoa do artista uma relação profunda com a beleza. Esta, por sua vez, não se encontra só. Deste modo, o autor traz para seu pensamento o consagrado conceito da tríade: bom, belo e verdadeiro.

A tríade dos valores bom, belo e verdadeiro teve seu desenvolvimento iniciado nos tempos de Platão, contudo somente na Idade Média ela se manifestou de forma expressa. Sobre ela, Martos (2010) ressalta que cada um dos três itens configura-se como um transcendental do ser humano. Assim, "segundo a filosofia perene, o aspecto do Absoluto percebido por meio da sensibilidade é o belo; o compreendido pela inteligência, o verdadeiro; e o desejado pela vontade, o bom." (MARTOS, 2010, n.p).

João Paulo II (1999) ressalta que não somente as expressões artísticas embasam-se sobre os princípios da beleza, bondade e verdade. Para ele, toda a experiência do ser humano está voltada para estes valores essenciais, por meio dos quais ocorre o autêntico desenvolvimento da pessoa humana. Assim, portanto, o autor destaca que em vista do relevante impacto das artes no desenvolvimento da cultura e do homem, faz-se preciso também um posicionamento por parte da pessoa do artista na expressão da dignidade da pessoa.

#### 1.4.4 A promoção da pessoa humana pela música

Em vista de todos os conceitos apresentados, pode-se perguntar, finalmente, qual a contribuição dada estritamente pela música em meio ao cenário do ser humano enquanto pessoa e dos esforços e pressupostos de sua promoção. Neste sentido, um questionamento de Jourdain (1998) faz-se proveitoso para este momento.

Jourdain (1998), ao discorrer sobre toda a relação do ser humano com a música, perpassando desde as compreensões físicas do som até chegar no homem e em sua capacidade de compreender e significar a música, questiona-se qual seria, afinal, o motivo pelo qual tantas sociedades em tempos, culturas e realidades tão distintas empenharam-se em produzir música. O autor ressalta que, em um primeiro olhar, não se pode verificar contribuições biológicas no fazer musical que justificassem sua permanência em meio a todas as transformações que ocorreram na história humana. Contudo, seria bastante pertinente a realização musical quando compreendida de forma atrelada às relações sociais dos diferentes povos.

Neste sentido, Jourdain (1998) destaca que, em seu período de desenvolvimento, a linguagem, somada às questões emocionais, poderia naturalmente resultar em expressões significativamente próximas daquilo que se compreende por uma melodia. Por estar vinculada a padrões emocionais, sua prática logo relacionou-se com questões relacionadas com os laços sociais e com a resolução de conflitos.

A partir disto, o autor desenvolve seu pensamento ressaltando três grandes esferas sob as quais se embasa a prática musical por parte do ser humano. A primeira delas refere-se às emoções. Jourdain (1998) ressalta que as emoções relacionam-se com as motivações, em uma perspectiva de sua satisfação ou não. Estas, por sua vez, vinculam-se à capacidade do homem em tomar decisões.

Segundo o autor, a capacidade da música em provocar emoções seria, portanto, uma primeira justificativa de sua prática. Sobre ela Jourdain aponta que:

A música cria previsões e depois as satisfaz. Ela pode reter suas resoluções, assim aumentando as previsões e, depois, satisfazer as previsões com um grande jorro de resoluções. Quando uma música se empenha em violar expectativas que ela própria cria, nós a chamamos de “expressiva”. Os músicos sopram ‘sentimentos’ numa peça introduzindo minúsculos desvios no timing e na altura. E os compositores introduzem expressão em suas composições violando intencionalmente as previsões que criaram. (JOURDAIN, 1998, p.393)

Jourdain (1998) ressalta que, embora a primeira justificativa mostre-se plenamente condizente, ela por si só não explicaria a grande atração exercida pela música em relação às pessoas. Assim, o autor destaca que um segundo fator intrínseco à sua prática é o prazer. Este se manifesta na satisfação gerada pelas resoluções das previsões musicais estabelecidas pelo sujeito, nas emoções estéticas, nas qualidades sonoras e padrões harmônicos, melódicos e rítmicos. Neste sentido, é profunda a relação estabelecida pela apreensão da música e sua representação corporal dos sujeitos.

Quando esta sensação é elevada surge, então, a terceira característica apontada por Jourdain (1998). Na realidade mista e em alta potência de emoção e prazer encontra-se, por fim, o êxtase. Sobre ele o autor escreve:

O êxtase dissolve as fronteiras do nosso ser, revela nossos laços com o mundo externo, mergulha-nos em sentimentos ‘oceânicos’. Uma característica que define o êxtase é sua proximidade. Êxtase não é nenhum acontecimento esplêndido como um pôr do sol deslumbrante que acontece no mundo externo, diante de nossos olhos e ouvidos. O êxtase acontece com nossos ‘eus’. É uma rápida transformação do conhecedor, não meramente uma transformação da experiência do conhecedor. (JOURDAIN, 1998, p.412).

Adentrando esta realidade, ressalta-se que:

A música chega a nossos sistemas nervosos e faz nossos cérebros gerarem uma torrente de antecipações, através das quais entendemos melodia, harmonia, ritmo e forma; Provocando essas antecipações, a música arrebatada os níveis mais profundos de intenção e assim nos domina. (JOURDAIN, 1998, p.413)

A partir do exposto, pode-se verificar que nos princípios levantados por Jourdain (1998) fazem-se presentes também propícios contextos para o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa. A profundidade com a qual a música pode tocar o ser humano, somado a suas perspectivas de emoção e satisfação, em muito parecem se assemelhar e dialogar com as propostas da *autorealização* e *transcendência*.

Além disso, a experiência das emoções e de sua compreensão promove ao ser humano um mergulho em si mesmo, no qual também se desdobram processos de autoconhecimento e consciência de si. Por fim, sua propícia realidade coletiva remete para a possibilidade da sensibilização e conscientização de uma autêntica *participação*.

É por este motivo que a música pode ser transcendente. Durante alguns momentos, ela nos torna maiores do que realmente somos, e ao mundo, mais ordenado do que ele realmente é. Reagimos não apenas à beleza das relações

profundas constantes, que nos são reveladas, mas também ao fato de as percebermos. Como nossos cérebros são impelidos para uma marcha acelerada, sentimos nossa existência se expandir e percebemos que podemos ser mais do que comumente somos, e que o mundo é mais do que parece ser. Isto já é motivo suficiente para o êxtase. (JOURDAIN, 1998, p.416)

Aos pressupostos apontados por Jourdain (1998) podem ser acrescentadas as concepções de Merriam (1964)<sup>8</sup>, citadas por Vanda Freire (2011) e também por Hummes (2004), em relação às funções sociais que a música assume.

O autor elenca dez funções sociais para a música, as quais estão dispostas conforme o quadro 1.

**QUADRO 1** – Funções sociais da música

I	Função de expressão emocional
II	Função do prazer estético
III	Função de divertimento, entretenimento
IV	Função de comunicação
V	Função de representação simbólica
VI	Função de reação física
VII	Função de impor conformidade às normas sociais
VIII	Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos
IX	Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
X	Função de contribuição para a integração da sociedade

A primeira função, de expressão emocional, refere-se ao papel da música como veículo para a expressão de ideias e emoções. Segundo Hummes (2004):

Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e

<sup>8</sup> MERRIAM, Allan O. **The anthropology of music**. U.S.A. North-west University Press, 1964

idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades. (p.18)

A função do prazer estético “refere-se à estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador” (FREIRE, 2011, p.32). Neste sentido, o autor compreende que há uma íntima ligação entre a música e a estética, o que se faz claro na civilização ocidental.

Sobre a função de entretenimento, entende-se que a música pode inclinar-se para uma perspectiva de diversão. Destaca-se ainda que, de acordo com as diferentes culturas, esta função assume especificidades próprias.

Em relação à função de comunicação, o autor compreende que a música possui a capacidade de comunicar, ainda que ‘o que’ ou ‘para quem’ não se manifestem de forma precisa ou clara. Cabe ressaltar que não se entende aqui a música como uma linguagem universal, mas como potencial meio para comunicar compreensões que, novamente, em cada cultura assume significados peculiares.

A função de representação simbólica refere-se à característica da música em simbolizar e também refletir a organização da sociedade. Deste modo, expressam-se significados afetivos, culturais ou, ainda, comportamentais.

Sobre a função de reação física o autor aponta para as relações não somente biológicas que a música provoca no ser humano, mas as finalidades sociais que nela são empregadas pelas diferentes culturas. Excitação e canalização de comportamentos de multidões são apontados por Freire (2011) como integrantes de tal função.

No que diz respeito à função de impor conformidade às normas sociais, entende-se que:

[...] músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o decoro e inconveniência. (HUMMES, 2004, p.19)

Em relação à função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, o autor compreende que a música assume neste contexto um papel de expressão dos símbolos relacionados às celebrações e cerimônias, transmissão de seus valores e, até mesmo validação de determinados ritos ou sistemas. Destaca-se que esta função, especificamente, carece de estudos mais aprofundados.

A função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura compreende, de certa forma, as demais anteriores. Por todas as funções anteriormente citadas, entende-se que a música assume papéis relevantes em sua relação com o meio social, de modo a interagir com os bens culturais e, portanto, auxiliar ou não em sua estabilidade e continuidade. Deste modo:

Para Merriam, a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música. (HUMMES, 2004, p.19)

Por fim, a função de contribuição para a integração da sociedade refere-se à potencialidade da música em promover pontos de união nos quais os membros da sociedade se unem. Por ela, reúnem-se as pessoas a partir de determinados grupos, formas de expressão artística ou sentimentos comuns.

ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. (HUMMES, 2004, p.19)

Vê-se, portanto, que as funções e relações desenvolvidas pela música com o ser humano, seja em sua individualidade ou em sua realidade enquanto participante da sociedade, são multifacetadas e abarcam variadas realidades que tangem as dinâmicas pessoais, culturais e sociais do homem, o que reafirma o apontamento de Joly (2003): “A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o auto conhecimento e a autoexpressão” (JOLY, 2003, p.113).

\*

A partir do itinerário traçado nesta trama teórica, portanto, compreende-se que a música atua sobre o ser humano desde suas realidades cognitivas até em suas manifestações sociais, atribuindo-lhe significados e valores, integrando as pessoas e também assumindo variadas funções em meio à sociedade.

Não obstante essa sua característica, entende-se que a música, assim como as artes, compõe um processo de recriação do homem em seu desejo de superação de si e das realidades, a qual atinge o modo dos seres humanos produzirem os bens culturais. A partir disto e na dinâmica relação em que os homens aprimoram a cultura e esta os qualifica, entende-se a possibilidade de potencialização ou debilitação das perspectivas de promoção da pessoa humana.

Tendo sido expostos os pressupostos teóricos sob os quais se estrutura a presente pesquisa, o próximo capítulo apresentará os procedimentos metodológicos desenvolvidos, bem como as informações relacionadas ao espaço de pesquisa.

**CAPÍTULO 2**  
*Metodología*



## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

---

Os procedimentos e definições metodológicas da presente dissertação foram traçados a partir dos objetivos de pesquisa e dos pressupostos expressos na trama teórica. Assim, compreendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para o desenvolvimento do estudo proposto.

Segundo Del Ben (2010), a pesquisa com temas relacionados à educação musical tem tido um constante crescimento no Brasil. Isto contribui, segundo a autora, para a consolidação da área, ampliando seus limites e possibilitando reflexões aprofundadas sobre as mais diversas temáticas que tocam os processos de ensino e aprendizagem de música.

Bresler (2007) destaca que as pesquisas qualitativas em música e educação musical passaram a ser mais constantes a partir da década de 1980. Ainda segundo a autora, a consolidação desta abordagem qualitativa deu-se aproximadamente no ano 2000, quando houve “o aparecimento de estudos qualitativos em música, identificando novas questões, abrindo direções inovadoras para a pesquisa.” (BRESLER, 2007, p.14), o que logo refletiu nas produções e periódicos da área.

Como aponta Oliveira (2013, p.60), a abordagem qualitativa “pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade.” Isto se dá em “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (OLIVEIRA, 2013, p.37).

Em se tratando de pesquisas ligadas à Educação, esta perspectiva faz-se muito relevante, pois os processos educativos não estão destituídos das circunstâncias presentes no contexto em que ocorrem, de modo que sua compreensão se dá conjuntamente à realidade pedagógica, institucional, histórico, geográfica, social, econômica, entre outras. Nas palavras de Oliveira (2013, p.60): “A opção pela abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito [...]”.

Ainda segundo a autora, “esse processo implica em estudo segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.” (OLIVEIRA, 2013, p.37). Além disso, como aponta Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não visa observar os eventos estudados a partir

de enumerações ou mensurações. Ela contempla dados descritivos a respeito de pessoas, lugares e processos “pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.” (GODOY, 1995, p.58).

Godoy (1995) concebe algumas características da pesquisa qualitativa. Estas estão dispostas no quadro 2.

**QUADRO 2 - Características da Pesquisa Qualitativa**

<b>A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental</b>	“Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural.” (p.62). E ainda, “Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.” (p.62).
<b>A pesquisa qualitativa é descritiva</b>	“A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados.” (p.62).
<b>Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto</b>	“O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.” (p.63).
<b>O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador</b>	“Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa ilumina, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos.” (p.63).
<b>Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados</b>	“As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina.” (p.63).

Além da abordagem qualitativa, a presente pesquisa apresenta um enfoque exploratório. Oliveira (2013) define que as pesquisas exploratórias visam apresentar noções gerais sob um determinado fato. Além disso, ela é realizada “quando o tema escolhido é

pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses.” (OLIVEIRA, 2013, p.65).

Esta característica da pesquisa não ocorre devido à perspectiva de desenvolvimento de uma promoção humana por meio da música em projetos e obras sociais, pois isto tem sido alvo de crescentes estudos pelos educadores musicais, mas sim pela compreensão e abordagem dada a tal ‘promoção humana’. Busca-se assim, além de uma tentativa de conceituação mais aprofundada do termo, a articulação entre as literaturas da filosofia personalista com os estudos da educação musical.

Neste sentido, como também aponta Oliveira (2013), o enfoque exploratório geralmente faz-se como um primeiro esforço e olhar lançado sobre um tema. Assim, há a expectativa de que por meio dos conhecimentos produzidos pela presente pesquisa se possam estabelecer outros estudos, os quais viriam a aprofundar os teores inicialmente abordados nesta dissertação.

Por fim, em relação ao tipo da pesquisa, esta se apresenta como um estudo de caso, pois centra suas ações e reflexões a partir da realidade e experiências vivenciadas especificamente em uma instituição determinada. Segundo Oliveira (2013), pesquisa do tipo estudo de caso é bastante eclética, abrange diversificadas áreas de conhecimento e permite um contato e estudo aprofundado do fato ou fenômeno com o qual lida o pesquisador.

Oliveira (2013), embasando-se em diversos autores, aponta ainda que o estudo de caso consiste em uma “estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo.” (p.55). Sua aplicação visa “atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores (as), como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.” (OLIVEIRA, 2013, p.55).

## 2.1 PROCEDIMENTOS DE INSERÇÃO

Tendo sido definidos os objetivos da presente pesquisa, bem como suas perspectivas teóricas e metodológicas, houve então o desenvolvimento dos estudos no espaço de pesquisa. Para que houvesse a inserção na instituição houve, primeiramente, a delimitação de possíveis espaços para o desenvolvimento da pesquisa.

Alguns critérios guiavam as escolhas feitas pelo pesquisador em relação aos projetos e obras sociais. Por questões relacionadas ao tempo e viabilidade da pesquisa,

primeiramente houve a delimitação geográfica do campo, restringindo-o ao estado de São Paulo.

Em seguida, havia a necessidade de que na instituição houvesse a realização específica de atividades com música. A grande maioria das instituições consultadas apresentava a música em seu cotidiano, inseridas na rotina, nas festas e também nas práticas pedagógicas dos docentes, mas não especificamente através de um ensino propriamente estabelecido. Em vista do caráter assumido pela presente pesquisa, as mesmas foram excluídas.

Outro critério para escolha da instituição era que a mesma possuísse uma proposta pedagógica determinada. Alguns projetos e ONGs desenvolvem suas atividades sem que haja uma perspectiva pedagógica estabelecida, de modo que a prática do docente pode mais facilmente ser diferente daquela apresentada pela instituição. Novamente, devido à perspectiva da pesquisa, houve a escolha de obras sociais cuja estrutura apresentava-se mais definida, favorecendo a compreensão de seus processos educativos.

Um último critério estabelecido pelo pesquisador era que a instituição possuísse explicitamente a perspectiva de uma promoção humana em relação aos seus participantes, para que a resposta almejada na questão de pesquisa fosse contemplada. Assim, houve a aproximação com as Obras Sociais salesianas, cuja configuração contemplava os pré-requisitos estabelecidos.<sup>9</sup>

Em seguida, houve o contato com as obras sociais do estado de São Paulo. As mesmas foram feitas por meio de ligações e e-mails. Em um segundo momento, houve a visita na possível instituição de inserção para seu conhecimento, bem como dos responsáveis pela mesma. Após aprovação da coordenação e do Padre responsável geral, determinou-se, então, a obra social na qual seria inserido o pesquisador. Para preservar a identidade e integridade dos sujeitos, não será especificada na presente pesquisa a localização exata e o nome da instituição em questão.

Iniciou-se, assim, a delimitação dos participantes com o qual o pesquisador teria contato. As atividades de música ocorriam com duas propostas, canto coral e percussão com instrumentos reciclados. e abrangiam os quatro grupos nos quais estão divididos os participantes da obra social. Através do consenso entre o pesquisador, a orientadora da

---

<sup>9</sup> Para o desenvolvimento dos estudos da presente pesquisa, além da aprovação e permissão da obra social, a mesma foi submetida à aprovação por comitê de ética. Todos os participantes, bem como seus responsáveis no caso de menores de idade, declararam sua adesão à pesquisa por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta nos anexos desta dissertação.

presente pesquisa e a coordenação da instituição, delimitou-se o estudo para duas turmas das práticas de canto coral.

As inserções ocorriam semanalmente e compreendiam a participação em todo um período de atividades de música na instituição. O período de inserção deu-se durante três meses em 2015.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta dos dados do presente estudo foram utilizados dois instrumentos: a observação e o desenvolvimento de entrevistas. Os mesmos foram determinados em vista da configuração da pesquisa, apresentada nas seções anteriores.

Sobre a observação, Sampieri, Collado e Lucio (2006) apontam que ela consiste em uma técnica de coleta de dados na qual desenvolve-se um registro sistemático dos comportamentos e situações observadas. Os autores destacam, ainda, que por meio delas compreendem-se processos e relações, pessoas e eventos. Por ela também exploram-se contextos e ambientes, possibilitando identificar situações e problemas, além de gerar hipóteses para futuros estudos.

Os dados coletados na observação eram registrados no caderno de diário de campo (CADC). Sampieri, Collado e Lucio (2006) apontam que o processo de registro perpassa a observação e descrição dos seguintes aspectos:

- Ambiente físico
- Ambiente social e humano
- Atividades individuais e coletivas
- Materiais e objetos utilizados
- Ações e eventos relevantes
- Retratos humanos dos participantes

Toda a escrita do diário de campo acontecia após as inserções. Deste modo, durante o período em que o pesquisador encontrava-se na instituição não eram desenvolvidas anotações de modo a não constranger os sujeitos.

Em relação às entrevistas, estas foram desenvolvidas no final do período de inserção do pesquisador na instituição. Oliveira (2013) destaca que as mesmas proporcionam uma importante interação entre o pesquisador e os sujeitos, além de fornecer detalhes relevantes em relação ao contexto estudado e os sujeitos que o compõe.

Para sua realização foi estruturado um roteiro sob o qual constavam as principais temáticas abordadas na pesquisa, conforme quadro 2. É importante ressaltar que os entrevistados não estavam limitados a comentar apenas as questões que lhes foram feitas, podendo acrescentar informações e detalhes de acordo com sua vontade.

**QUADRO 3 - Roteiro utilizado para desenvolvimento das entrevistas**

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>		
<b>TEMÁTICA: EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	<b>Processos Pedagógicos e Musicais</b>	O que pensa em relação ao ensino de música na instituição
		O que pensa em relação aos conteúdos e práticas desenvolvidas
		O que pensa em relação à estrutura do processo educativo
	<b>Ensino e Aprendizagem</b>	Avaliação do processo desenvolvido
		O que pensa em relação às dificuldades e potencialidades vivenciadas no contexto
		Avaliação da prática pedagógica
<b>TEMÁTICA: PROMOÇÃO HUMANA</b>	<b>A Música e a Promoção Humana</b>	O que pensa em relação à música como instrumento de promoção humana
		Impactos da prática musical na vida e cotidiano dos participantes da obra social
	<b>Desenvolvimento da Promoção Humana</b>	O que pensa em relação à obra social como instrumento de promoção humana
		Impactos da educação musical no desenvolvimento pessoal e social dos participantes

A escolha dos entrevistados deu-se por dois critérios. O primeiro deles refere-se à responsabilidade pedagógica e musical da instituição. Já o segundo refere-se aos sujeitos para quem eram desenvolvidas as atividades. Assim foram entrevistados o(a) coordenador(a), o(a) professor(a) de música e alguns alunos que participavam da aula de música. Em relação a estes últimos, os critérios de seleção/exclusão foram o maior envolvimento com o pesquisador durante o processo de inserção, o desejo de participar das entrevistas e o preenchimento do Termo de Assentimento pelo discente e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte de seus pais ou responsáveis.

É importante ressaltar que a identidade dos entrevistados não será exibida, assim todos serão tratados por pronomes e substantivos masculinos (coordenador, professor, aluno). Sinteticamente os entrevistados estão indicados na quadro 3.

**QUADRO 4 - Sujeitos entrevistados**

<b>NÚMERO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Entrevistado 1</b>	Coordenador da obra social
<b>Entrevistado 2</b>	Professor de música
<b>Entrevistado 3</b>	Criança participante da aula de música
<b>Entrevistado 4</b>	Criança participante da aula de música
<b>Entrevistado 5</b>	Criança participante da aula de música
<b>Entrevistado 6</b>	Criança participante da aula de música
<b>Entrevistado 7</b>	Criança participante da aula de música

As entrevistas foram gravadas com auxílio de um aplicativo de gravação de áudio de um celular. Em seguida, foram transcritas na íntegra, de modo a compor um caderno de entrevistas (CAEN).

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados foi empregada a técnica de Análise de dados. Utilizou-se a obra de Franco (2008) como referência para o procedimento, a qual destaca que a análise de conteúdos tem como seu princípio a mensagem.

Após os procedimentos de coleta, os dados foram reunidos para sua organização. Em seguida foram realizadas leituras preliminares do texto, visando a

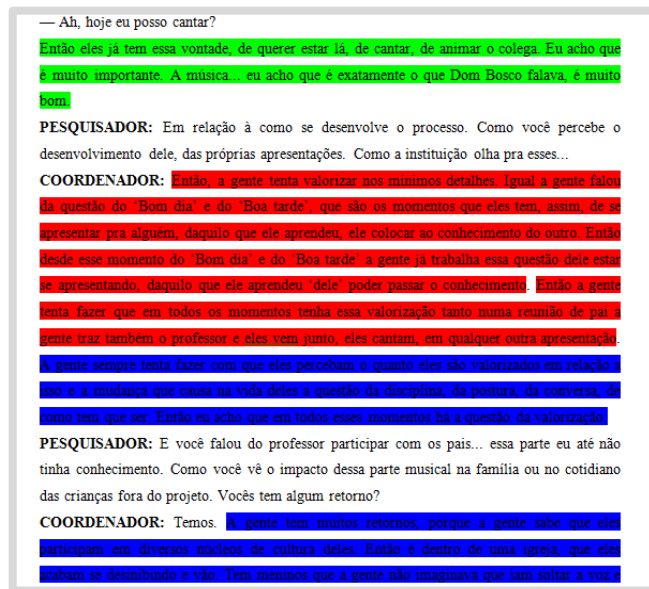
familiarização com os temas abordados, assim como também visando estruturar uma compreensão ampla sobre as características ali presentes.

Conforme aponta Franco (2008), existem duas possibilidades para o procedimento de organização dos dados. No primeiro deles são criadas categorias a priori, de modo que os dados depois são analisados visando verificar sua compatibilidade com os temas propostos nas categorias. Já a segunda possibilidade implica em, através do contato com os materiais, verificar quais categorias emergem dos dados com que lida o pesquisador.

No caso da presente pesquisa, houve a opção pelo segundo modelo. Entretanto, compreendeu-se que o que se identificou neste estudo foram alguns focos de análise e não categorias propriamente, que por sua configuração estática se distanciam da realidade dos dados desta pesquisa. Assim sendo, a partir da verificação de semelhantes unidades de significados descobertas a partir da leitura do caderno de diário de campo e do caderno de entrevistas emergiram os focos de análise.

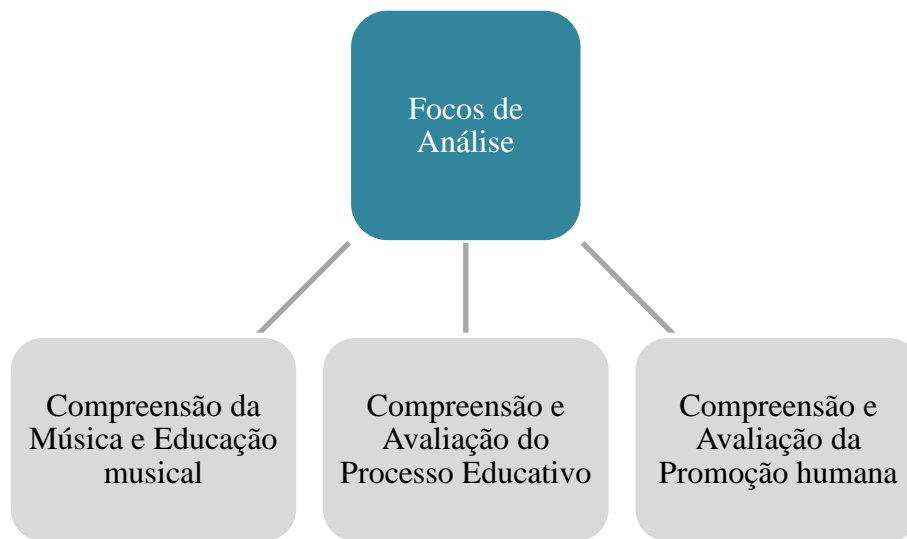
O procedimento de identificação e organização dos dados deu-se com o auxílio de um programa de editor de texto. Conforme eram identificados trechos em comum, eles eram grifados, conforme figura 3.

**Figura 2:** Exemplo de identificação de focos de análise



Após serem compreendidos os focos de análise e agrupados os textos referentes a cada uma deles, pôde-se iniciar o cruzamento dos dados com a literatura proposta na trama teórica. Estruturaram-se assim, e portanto, três focos de análise principais a partir das quais serão expostos os resultados da pesquisa, conforme a figura 3.



**Figura 3:**Focos de análise encontradas nos dados

## 2.4 O ESPAÇO DE PESQUISA

Nesta apresentação do espaço de pesquisa serão preservadas a identificação e localização precisa da instituição. Também os sujeitos da obra social terão os nomes omitidos, de modo que os mesmos serão mencionados a partir de sua função, como, por exemplo, coordenador (a), professor (a), aluno (a), e afins.

O espaço de pesquisa será apresentado em suas dimensões históricas, institucionais e pedagógicas. Isto se dá pelo fato de que a concepção adotada na presente pesquisa compreende que o processo educativo não é desvinculado destas dimensões, pois as mesmas incidem sob as condutas, valores e comportamentos que se sucedem na instituição.

A instituição na qual se desenvolveu a pesquisa é uma Obra Social Salesiana, situada no estado de São Paulo. As instituições salesianas apresentam uma longa história de atuação, com vasta extensão e número de colaboradores. Elas possuem um sólido perfil de atuação, que se faz presente nos seus valores e pressupostos pedagógicos.

Os dados apresentados nas duas sessões seguintes, 2.4.1 e 2.4.2 respectivamente, foram recolhidos, sobretudo, de dois sites institucionais, que são a ‘Inspetoria Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora’<sup>10</sup>, responsável pelo gerenciamento das

<sup>10</sup> <http://www.salesianos.com.br/>

instituições e ações salesianas no estado de São Paulo, e ‘Salesianos de Dom Bosco’<sup>11</sup>, página institucional internacional salesiana.

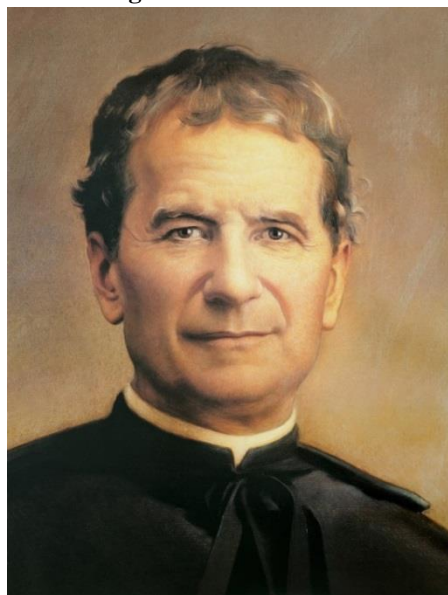
No ano de 2016 todas as instituições salesianas estão em júbilo. Isto se dá pelo fato das comemorações do bicentenário natalício de seu fundador, São João Bosco ou Dom Bosco como é mais conhecido. Assim sendo, faz-se oportuno iniciar a descrição do espaço partir de uma breve apresentação da biografia daquele que com sua vida edificou e moldou o perfil de tais instituições.

#### 2.4.1 São João Bosco

João Bosco (figura 4) nasceu em Becchi, na Itália, no dia 16 de agosto de 1815, filho de Francisco e de Margarida. Pertencia a uma humilde família de camponeses, sendo o mais novo de três irmãos. Aos dois anos tornou-se órfão de pai, de modo que desde a infância enfrentou muitas dificuldades em relação ao estudo e trabalho.

Sua vida foi marcada por uma forte espiritualidade, o que se mostrava presente desde a mais tenra idade. Assim, em 1835 ingressou no seminário de Chieri e em 1841, em Turim na Itália, foi ordenado sacerdote.

**Figura 4:** Dom Bosco



Fonte: Página Dom Bosco <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> <http://www.sdb.org/index.php/pt/>

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://www.dombosco.net/novo/wp-content/uploads/2013/07/dombosco1-789x1024.jpg>>. Acesso em 30 jun. 2015

Em meio a todas as mudanças enfrentadas pela sociedade no século XIX, Dom Bosco logo começou a desenvolver seus trabalhos com os jovens, principalmente os mais abandonados pelo mundo em transformação. O sacerdote os acolhia, rezava e lhes instruía. Seu mote era “Dai-me as almas, ficai com o resto.” (BOSCO, s.d, p.223).

A partir de sua atuação, o sacerdote encontra um lugar para estar com os jovens, e lhe dá o nome de 'oratório'. A proposta era de um lugar de oração:

O que se verifica e de forma intensa nos fins de tarde, que passam juntos nos dias festivos e de diversão. Mas, com Dom Bosco, a palavra se enriquece de um significado novo, designando uma comunidade juvenil que vive intensamente a devoção com alegria. (AGASSO, AGASSO, AGASSO JUNIOR, 2015, p.17)

O zelo e a atenção com os jovens fazia-se notável no ministério de Dom Bosco. No decorrer de sua atuação foi se estabelecendo o Sistema Preventivo, que orientava a ação educadora realizada. Assim, outro lema do sacerdote fazia-se cada vez mais consistente: “Basta que sejais jovens para que eu vos ame bastante.” (ARTIME, 2015, n.p.).

Entre os muitos jovens que passaram pelo caminho de Dom Bosco um deles merece destaque, Domingos Sávio. Este foi um menino de grandes virtudes que por mais de dois anos caminhou com o sacerdote. Em 1955, aos 15 anos e adoecido, o garoto veio a falecer, mas sua vida fez-se forte exemplo para todos os demais meninos participantes do oratório. Quase um século depois há a canonização do, agora, São Domingos Sávio por S.S. Papa Pio XII.

Em 1859 nascia, então, a Pia Sociedade de São Francisco de Sales, mais conhecida como Sociedade Salesiana de Dom Bosco, cuja aprovação deu-se em 1974 por S.S. Papa Pio IX. O termo salesiano faz referência a São Francisco de Sales, modelo para Dom Bosco e para toda sua congregação por “sua espiritualidade alegre e otimista e pela gentileza com que enfrentou as batalhas mais duras.” (AGASSO; AGASSO; AGASSO JUNIOR, 2015, p.17).

Em todas as obras, Dom Bosco reconhecia a ação da Providência Divina e também os auxílios de Nossa Senhora, a quem o sacerdote era fervoroso devoto. Assim, em 1868 faz-se completa a construção da basílica de Nossa Senhora Auxiliadora que se iniciara em 1863, sonhada e edificada através do sacerdote.

A igreja-santuário de Maria Auxiliadora não se origina de algum fato extraordinário, de alguma aparição, de algum milagre de cura [...]. Nos inícios, há somente piedade, a intuição e a força realizadora de Dom Bosco, padre educador e fundador religioso, profundamente convicto da importância

da Auxiliadora dos Cristãos em tempos difíceis para a Igreja e a firmeza da fé dos seus membros. Na sua visão, aquele lugar pode constituir-se, ao mesmo tempo, num singular recurso para a vida espiritual dos jovens e dos seus educadores e educadoras. (AGASSO; AGASSO; AGASSO JUNIOR, 2015, p.165)

As obras de Dom Bosco cresciam cada vez mais com o passar dos anos, de modo que seu carisma não se limitava mais aos Salesianos de Dom Bosco (SDB). Por volta de 1972, juntamente com Madre Maria Domingas Mazzarello, fundou o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), surgindo, assim, as irmãs salesianas.

[...] a vontade de fazer crescer sempre mais a sua obra não para. Em 1876 Dom Bosco funda uma associação para as pessoas que o apoiam, uma espécie de ordem terceira que acolhe leigos e eclesiais, homens e mulheres: receberão o nome de “Cooperadores e Cooperadoras”, a terceira família salesiana. No ano seguinte, a fim de manter unida e informada esta nova realidade, dá vida a uma publicação com esta finalidade, o Boletim Salesiano.(AGASSO; AGASSO; AGASSO JUNIOR, 2015, p.25)

Nos últimos anos de sua vida, Dom Bosco já enviava para vários países missionários para levarem o mesmo carisma e serviço desenvolvido para outros necessitados. Tais missões já ultrapassavam os limites de seu continente e abarcavam diferentes povos e culturas.

Após seus vários feitos, já idoso e enfermo, Dom Bosco falece:

Em janeiro de 1888 a Sociedade Salesiana tem 715 membros e 257 noviços; as Irmãs de Maria Auxiliadora são 389, com 111 noviças. Uma grande e bela família que continua a crescer, e agora é chamada, procurada, aguardada em todo o mundo. Dom Bosco está gravemente doente: para junto do seu leito, no quatinho de Valdocco, acorre o arcebispo Alimonda, vêm outros bispos e sacerdotes. Os seus salesianos não o deixam um instante sozinho. Morre às 4,45 do dia 31 de janeiro, com a idade de 72 anos e cinco meses. Pouco antes, o padre Rua, o sucessor, tinha levantado seu braço direito, ajudando-o a abençoar os presentes. Era a sua última bênção sobre esta terra. (AGASSO; AGASSO; AGASSO JUNIOR, 2015, p.27)

Por sua vida e testemunho Dom Bosco foi beatificado em 1929 (figura 5). Já no dia 1 de abril de 1934 Dom Bosco é canonizado por S.S Papa Pio XI. O santo foi aclamado por S.S. João Paulo II como ‘Pai e Mestre da juventude’.

**Figura 5:** Canonização de Dom Bosco por S.S. Pio XI



Fonte: Página Missão Salesiana<sup>13</sup>

A vida e testemunho de Dom Bosco foram realmente fecundos. Por seu exemplo muitos optaram por dedicarem-se ao serviço dos jovens. A família Salesiana atualmente compõe-se de mais de trinta grupos, os quais se direcionam nos mais diversificados setores e ações. O sonho do sacerdote de levar aos jovens uma atitude de amor e de evangelização faz-se concreto pelas mãos de inúmeras pessoas nos mais variados países pelo mundo.

#### **2.4.2 Ação Salesiana no Brasil e no mundo**

A Família Salesiana compõe-se de variados grupos, instituições e obras. Sua ação possui amplitude internacional, fazendo-se presente em 131 países, e compreende em si mais de 400 mil membros, conforme aponta a Inspetoria de São João Bosco (s.d.).

A pertença à Família Salesiana se dá em três níveis. No primeiro há os grupos instituídos diretamente por Dom Bosco e herdeiros de sua obra. O segundo envolve os grupos de vida consagrada e associações católicas surgidas a partir do carisma de Dom Bosco. O terceiro e último nível compreende títulos particulares de pertença que correspondem às mais diversas pessoas participantes do movimento da Família Salesiana.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.missaosalesiana.org.br/wp-content/uploads/2014/11/canoniza%C3%A7%C3%A3o-D-Bosco.jpg>>. Acesso em 30 jun. 2015

Objetivo principal das ações desenvolvidas por tais grupos consiste nos serviços voltados aos jovens:

Em qualquer lugar trabalhamos o desenvolvimento integral dos jovens, através da educação e da evangelização que está no centro do nosso compromisso, porque acreditamos que a nossa total dedicação aos jovens é o nosso melhor presente à humanidade. (INSPETORIA..., s.d, n.p.)

A ação salesiana que será abordada mais especificamente nesta contextualização refere-se aos Salesianos de Dom Bosco (SDB), pois foi em uma de suas obras que se desenvolveu a presente pesquisa.

Assim como todo movimento católico, os SDB submetem-se às autoridades da Igreja e ao papa. Atualmente seu reitor-mor é o sacerdote espanhol Pe. Ángel Fernández Artime.

Os salesianos possuem um símbolo, conforme figura 6. O logo, conforme aponta a Inspetoria São Domingos Sávio (s.d), aponta para um caminho de missão e santidade. O 'S' refere-se ao caminho de Cristo, trilhado por Dom Bosco e hoje por todos os salesianos. A letra também se refere à santidade. Já a elipse azul representa o mundo, local da missão.

**Figura 6:** Logo dos Salesianos



Fonte: Página Inspetoria Salesiana de São Domingos Sávio<sup>14</sup>

No Brasil, o trabalho dos Salesianos iniciou-se em 1883, através de um grupo de religiosos italianos enviados em missão. Desde então, muitos trabalhos foram desenvolvidos, gerando uma grande expansão da ação salesiana no país.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://isma.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Logo.jpg>>. Acesso em 27 jun. 2015

Estando presente em quase todos os estados brasileiros, os Salesianos organizam-se através de seis unidades administrativas, denominadas Inspetorias. São elas: Inspetoria São Domingos Sávio (com sede em Manaus e jurisdição sobre Amazonas, Pará e Rondônia); Inspetoria Nossa Senhora Auxiliadora (com sede em São Paulo e jurisdição sobre São Paulo); Inspetoria São Pio X (com sede em Porto Alegre e jurisdição sobre Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná); Inspetoria São Luiz Gonzaga (com sede em Recife e jurisdição sobre Pernambuco, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe e Alagoas); Inspetoria São João Bosco (com sede em Belo Horizonte e jurisdição sobre Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Tocantins e Distrito Federal); e Inspetoria Santo Afonso de Ligório (com sede em Campo Grande e jurisdição sobre Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Noroeste de São Paulo).

As atividades desenvolvidas pela família salesiana são diversificadas, conforme o quadro 4. Dependendo das necessidades encontradas em cada inspetoria são elaboradas as ações salesianas. Embora haja o enfoque sobre os jovens, são atingidas também pessoas de outras faixas etárias.

**QUADRO 5 – Ações e obras desenvolvidas pelos salesianos**

SIGLA	AÇÃO SALESIANA
-	Oratório e Centro Juvenil
-	Internato e Pensionato
IUS	Instituições Universitárias Salesianas
RESAP	Rede Salesiana de Paróquias
-	Outras formas de presença salesiana entre os jovens
RESCOM	Rede Salesiana de Comunicação Social
SER	Rede Salesiana de Escolas
RESAS	Rede Salesiana de Ação Social

Fonte: baseado na Página da Inspetoria Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora<sup>15</sup>

O oratório e o centro juvenil constituem-se como ambientes para acolhida de jovens. Voltam-se para propostas educativas e de evangelização, fortemente marcadas pela relação pessoal entre os educadores e a juventude.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.salesianos.com.br/missao-salesiana>>. Acesso em 30 jun. 2015

O internato e o pensionato destinam-se ao acolhimento de jovens que não possuem família, ou que estão longe das mesmas. Neles desenvolvem-se diferentes propostas educativas, além da formação cristã.

As IUS são Instituições de Ensino Superior salesianas. Elas apresentam variada gama de áreas de conhecimento abordadas em seus cursos de graduação e pós-graduação. As mesmas, assim como toda a obra salesiana, possuem inspiração católica e vivenciam o carisma desenvolvido por Dom Bosco, de modo que, além do conhecimento específico, desenvolvem-se habilidades humanas e valorativas, o que se mostra presente, por exemplo, nas pastorais universitárias.

A ação salesiana envolve também a realidade das paróquias. Nelas, presença territorial da Igreja, os salesianos em comunhão com a diocese desenvolvem seu carisma e ardor missionário, atendendo às realidades pastorais específicas de cada local, sobretudo dos jovens e dos mais necessitados. A quantidade de paróquias envolvidas são: 19 na Inspeção de Nossa Senhora Auxiliadora; 14 na Inspeção São João Bosco; 9 na Inspeção São Luiz Gonzaga; 12 na Inspeção São Pio X; 12 na Inspeção Santo Afonso de Ligório; e 9 na Inspeção São Domingos Sávio.

As outras formas de presença salesiana entre os jovens compõem-se de um heterogêneo grupo de atividades e serviços desenvolvidos. Entre eles estão a articulação da Juventude salesiana, o voluntariado salesiano, serviços de orientação vocacional e serviços especializados de formação cristã.

A comunicação social refere-se à ação dos salesianos nas linguagens e meios de comunicação. Busca-se por meio dela a promoção de um ambiente comunicativo salesiano promotor de comunhão entre as pessoas, instituições e atividades. Além disso, visa-se o desenvolvimento de recursos de comunicação que favoreçam tanto as atividades educativas quanto as ações evangelizadoras desenvolvidas pelos salesianos.

A Rede Salesiana de Escolas (SER) foi criada em 2002, para integrar todas as escolas salesianas do país, tanto as provenientes dos SDB, quanto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). Pode-se, assim, atribuir-lhes um caráter mais unificado e homogêneo em relação à seu material didático, identidade visual, proposta pedagógica e ações de formação.

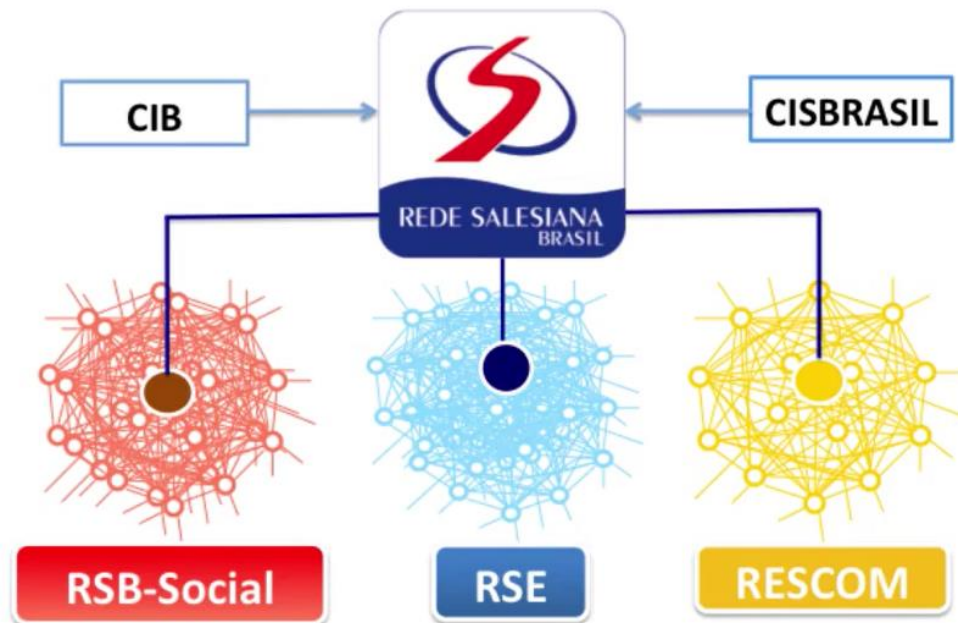
Compõem a RSE cento e onze instituições de dezenove estados (Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo). As mesmas atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e sua prática embasa-se nos pressupostos da pedagogia salesiana.



A Rede Salesiana de Ação Social envolve as iniciativas e obras sociais desenvolvidas pelos salesianos. São diversificadas propostas que atendem principalmente a crianças, adolescentes e jovens com o intuito de uma formação ética, cultural, cristã e profissional, a partir dos valores concebidos pela proposta pedagógica salesiana. Nelas vê-se a perspectiva apresentada por Dom Bosco, que visava a formação de bons cristãos e honestos cidadãos.

Recentemente houve um esforço por parte dos SDB e das FMA para que suas ações fossem integradas, formando a grande Rede Salesiana Brasil (RSB), associando as Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco no Brasil (CISBRASIL) e Conferência Interinspetorial do Brasil (CIS), conforme figura 7. Assim, a exemplo da RSE, foram articuladas também as RESCOM e as RESAS. Da união das redes de ação social surgiu a Rede Salesiana Brasil de Ação Social (RSB-Social).

**Figura 7:** Rede Salesiana Brasil (RSB)



Fonte: Soares; Aparecida, 2015.<sup>16</sup>

Os objetivos desta nova configuração da ação salesiana, a RSB, conforme aponta o Site da Editora Dom Bosco (s.d), estão expressos no quadro 5.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://dataresas.resas.org.br/Noticias/noticia.php?id=20>>. Acesso em 01 jul. 2015

**QUADRO 6 - Objetivos da Rede Salesiana Brasil**

<b>REDE SALESIANA BRASIL (RSB)</b>	
<b>Objetivos</b>	Difundir os valores da educação católica;
	Integrar as diversas instituições afins, através de redes;
	Criar, desenvolver, coordenar, incentivar e manter redes para atuação em áreas específicas, tais como educação e outras que se achar conveniente;
	Articular, orientar e assegurar a defesa e assistência das associadas, visando o aperfeiçoamento, a modernidade e a produtividade de suas instituições, obras e atividades nos campos da educação, cultura, saúde, comunicação social, desporto, promoção humana e assistência social;
	Apoiar e divulgar o trabalho socioeducativo, cultural, de assistência social e de animação missionária das associadas;
	Decidir sobre a proposta educativa e os procedimentos a serem adotados por todas as redes específicas formadas no bojo da RSB;
	Apoiar ações de promoção humana beneficente, filantrópica e de assistência social;
	Fiscalizar a administração das redes formadas pela RSB.

A partir desta nova configuração, como aponta Ribeiro (2015), há não somente uma alteração na nomenclatura das ações salesianas, mas também o intuito de um novo tempo e uma nova forma de agir. Isto se aplica tanto para a RSE, que desde 2002 atua com suas instituições articuladas, quanto para a RSB-Social que passa a enfrentar estes desafios mais recentemente.

Embora haja especificidades, há a perspectiva institucional que é comum a todas as componentes da RSE. Já no caso da RSB-Social a articulação é mais difícil devido às realidades apresentarem-se significativamente heterogêneas. Isto se dá porque as obras sociais possuem diferentes objetivos, ações, contextos, estruturas, fontes de receita, modelos organizacionais, níveis de maturidade, marcos normativos e políticas setoriais envolvidas.

O Encontro Nacional de Ação Social Salesiana 2015 (ENAS) destaca em seus documentos a necessidade de que se construa uma ação concreta nas instituições da RSB-Social. Para isso estabelece-se um modelo de referência para a identidade de ação social Salesiana em rede no Brasil. Pela mesma expressam-se a identidade carismática salesiana e há também os compromissos fundamentais da ação social salesiana em rede no Brasil, conforme apresenta a figura 8.

**Figura 8:** Referência para RSB-Social apresentada na ENAS 2015



Em relação à identidade carismática, Soares e Aparecida (2015) ressaltam que o modelo aponta para a compreensão da ação social salesiana enquanto método educativo e espiritualidade, que permeia todo o trabalho desenvolvido e exige domínio e conhecimento do sistema por parte dos educadores. Reafirma-se a qualidade de educadores de jovens, preferencialmente dos mais vulneráveis, e visa-se uma transformação a partir dos processos educativos desenvolvidos. Além disso, há o enfoque sobre a proposta da ação preventiva, embasada no Sistema Preventivo de Dom Bosco (SPDB), que exige um planejamento atento ao futuro, antecipando as possíveis violações dos direitos humanos dos participantes da RSB-Social.

Já em relação aos compromissos fundamentais, Soares e Aparecida (2015) destacam os pilares sob os quais se almeja a realização da promoção humana. Estes pilares, apresentados na figura 8, pretendem realizar ações transformadoras desenvolvidas em parceria, envolvendo o poder público, a sociedade, a família e o indivíduo.

Por fim, Ribeiro (2015) ressalta a necessidade de manter, e reavivar, a espiritualidade original Salesiana de Dom Bosco. Para isso, o autor destaca a imprescindível

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://dataresas.resas.org.br/Noticias/noticia.php?id=20>>. Acesso em 01 jul. 2015

convicção pedagógica a partir do binômio ‘Educação e Evangelização’, ambas efetivas em sua ação integrada, necessitando da atuação efetiva de pedagogos, mas também de mistagogos, aqueles que vivem a experiência da fé e a transmitem aos educandos.

### **2.4.3 A pedagogia de Dom Bosco e o Sistema Preventivo**

Nanni (2014) aponta que o Sistema Preventivo de Dom Bosco (SPDB) não nasce sob teorias ou “junto a uma mesa de escritório” (NANNI, 2014, p.11). É uma proposta pedagógica cuja fonte primária é Dom Bosco em sua pessoa, história e experiências educativas vivenciadas. Assim sendo, “mesmo sem ter deixado tratados orgânicos [...], Dom Bosco sempre demonstrou interesse, embora não de forma acadêmica, por problemáticas que, de alguma maneira, poderíamos qualificar como pedagógicas.” (NANNI, 2014, p.11).

Segundo Ferreira (2009), o termo utilizado para nomear o sistema refere-se à compreensão de Dom Bosco sobre os sistemas existentes. Para ele havia o sistema repressivo, cuja concepção dava-se na instrução seguida da vigilância para a não transgressão, de modo que o mesmo embasava-se em uma direção punitiva. Em contrapartida, o sistema preventivo consiste na compreensão prévia das possíveis faltas em vista de uma formação para inviabilizá-las.

Braido (2014) aponta que as linhas fundamentais da experiência preventiva fazem-se entrelaçadas à personalidade e instituições nas quais Dom Bosco trabalhou. Daí podem-se extrair algumas características. A primeira delas é a realidade das “obras de massa, que querem abraçar o maior número de destinatários e responder à totalidade das necessidades.” (BRAIDO, 2014, p.167).

Esta ampla ação direciona-se a um público específico, embora não exclusivo: os jovens. Toda a história de Dom Bosco e, por conseguinte, de seu sistema preventivo, remete à juventude, de modo que a postura do sacerdote educador é:

[...] “consagração” consciente e voluntária, é “missão” com uma finalidade precisa: a “salvação” total dos jovens. Como lhes diz, “vós podeis realmente contar comigo”; “todo inteiro consagrado aos seus educandos”, como escreverá para cada educador nas páginas de 1877 sobre o Sistema preventivo na educação da juventude. (BRAIDO, 2014, p.188)

Outro ponto fundamental da ação do sacerdote a refletir-se em seu sistema é o desenvolvimento das obras em favor dos mais vulneráveis. Esta ação faz-se persistente

mesmo em relação aos jovens infratores, pois era recorrente a afirmação de Dom Bosco de que “em cada jovem, mesmo no mais transviado, há sempre ‘um ponto acessível ao bem!’.” (NANNI, 2014, p.16)

Assim sendo, o SPDB funda-se sobre três pilares fundamentais: Razão, Religião e *Amorevolezza* (Figura 9). Sobre o primeiro deles, Nanni (2014) aponta que “do ponto de vista social e político, segundo a mentalidade moderna, razão e racionalidade indicam concretamente um modo de ver apoiado na ciência e nos valores civis compartilhados por todos.” (p.25).

**Figura 9:** Pressupostos centrais do SPDB



Em relação à religião, Braido (2014) destaca que “A seriedade do compromisso moral e religioso – dever, “piedade”, viver na graça, fugir do pecado – é proposta e promovida com base em relacionamentos e processos racionais e amoráveis.” (p.309). Assim sendo, a dinâmica dos sacramentos e da devoção mariana são os baluartes da ação salesiana.

Já em relação ao *amorevolezza*, este compõe a referência para os comportamentos no SPDB. “*Amorevolezza* é ‘amor demonstrado’, por isso amor afetivo e efetivo, confirmado pelos fatos, perceptível e ‘percebido’.” (BRAIDO, 2014, p.310). Como aponta Braido (2014, p.309) “Efetivamente, a *amorevolezza* é o princípio supremo e a alma do “método preventivo”, como a religião é, indiscutivelmente, o primeiro princípio e a alma do sistema, entendido como complexo de fins, conteúdos, meios e métodos.”.

Os educadores salesianos são convidados a, por meio destes três pilares, desenvolverem sua prática pedagógica.

O educador é chamado a se apresentar operativamente como modelo que vive ativamente tudo aquilo que, segundo a razão, a religião e a *amorevolezza*, é válido em si e ao mesmo tempo é por ele tornado amável e

atraente, motivante e envolvente para o aluno. O educador tem de apresentar em forma dinâmica, com relação a todos os possíveis fins educativos, aquilo que Dom Bosco afirma dele como “modelo de moralidade”. (BRAIDO, 2014, p.308)

A partir disto, “Dom Bosco fixa a própria convicção, que se torna programa, na repetida fórmula ‘bom cristão e honesto cidadão’.” (BRAIDO, 2014, p.242). Deste modo, alguns valores se sobressaem no SPDB. Entre eles a obediência e a disciplina, na estreita relação de educandos e educadores faz-se relevante, pois:

A forma de vida juvenil é, para Dom Bosco, essencialmente evolutiva e pedagógica: é processo de crescimento realizado necessariamente com o adulto educador e os fatores que o acompanham, e que ele coloca em ação. Como já se viu, na rede das forças em campo no processo de crescimento dos jovens, a educação aparece absolutamente dominante e insubstituível. Todos os outros recursos não se tornam operantes a não ser por essa mediação. A vida da idade que cresce não pode desenvolver-se positivamente a não ser com os educadores, em estreita interação com eles, na obediência. (BRAIDO, 2014, p.263)

A disciplina, desenvolvida pelo exemplo e amor e não pelo autoritarismo, assume um papel proeminente na formação dos educandos. Isto se dá por sua capacidade de se articular, a partir do exercício vivenciado nas instituições, com as mais diversas situações do cotidiano dos jovens, dando-lhes suporte para uma ação positiva enquanto cidadãos e cristãos.

A obediência ao educador é instrumento capital de habilitação à profissão humana e cristã, do mesmo modo que toda a aprendizagem de uma arte ou de um ofício exige a dependência de um “professor”. Para aprender o ofício de homem e de cristão, método e meio podem ser reduzidos a um *unum necessarium*: “obedecer a Deus, ao papa e aos santos ministros da Igreja, cada um segundo o seu estado”, e depois, ao pai, à mãe, aos patrões, aos superiores. Por isso, ela é a virtude “que abraça todas as outras virtudes”, “a que semeia, que faz nascer todas as outras, e depois as cuida, conserva-as de modo que não se percam”. [...] É da essência do sistema preventivo “tornar conhecidas as prescrições e os regulamentos de um Instituto” e depois ajudar os jovens a observá-los, com educadores que falam, servem de guia, aconselham, corrigem com amor. Pelo próprio crescimento os alunos não têm outra coisa a fazer, senão prestar sua colaboração convicta e dócil. (BRAIDO, 2014, p.264-265)

Um segundo valor a ser trabalhado no SPDB é a dimensão da piedade, experiência cristã que perpassa todo o cotidiano salesiano.

Cultivar a dimensão religiosa, infundir nos jovens o temor de Deus, educá-los em uma habitual vida de graça, constitui a finalidade daquele conjunto de “práticas de piedade” cristã, inspiradas na tradição e na própria experiência

peçoal, pela qual é caracterizada a vida de qualquer “casa”. É absolutamente óbvio que, para Dom Bosco, a “religião” vivida é o objetivo capital de qualquer educação autêntica. (BRAIDO, 2014, p.269)

Outro elemento apontado por Braido (2014) é a laboriosidade. Esta pedagogia do 'dever' faz-se fundamental e envolve o estudo, o trabalho, a profissão e a missão. Deste modo, "A ‘fuga do ócio’, ‘pai de todos os vícios’, é o fundamento de uma espiritualidade não ilusória: ‘por isso, suma diligência no cumprimento dos próprios deveres escolares e religiosos [...]’." (BRAIDO, 2014, p.268). E ainda, "Dedicar-se aos próprios compromissos de estudo e de trabalho é indispensável tirocínio para uma vida séria e feliz, com a aquisição do hábito da disciplina e da probidade moral e civil." (BRAIDO, 2014, p.268).

Somados aos três aspectos apresentados, somam-se, como aponta Braido (2014), as virtudes teologais. Delas, fé, esperança e caridade, a última faz-se superior às demais, constituindo-se verdadeiramente como pressuposto fundamental de todo o SPDB, tornando efetivo a *Amorevolezza*.

Aos pressupostos apresentados somam-se, ainda, duas outras características ressaltadas por Braido (2014). A primeira delas é a perspectiva familiar, pois, “na práxis e na mente de Dom Bosco, ele pressupõe com muita clareza que qualquer instituição educativa modela-se na forma de família, ainda que com diferentes tonalidades conforme os diversos ambientes.” (BRAIDO, 2014, p.324). E, por último, é destacada a alegria com que se desenvolvem todas as atividades nas instituições, “a alegria é o elemento constitutivo do “sistema” inseparável do estudo, do trabalho e da piedade, da ‘religião’.”. (BRAIDO, 2014, p.343).

#### 2.4.3.1 A música no Sistema Preventivo de Dom Bosco

A música, como aponta Braido (2014) sempre permeou os caminhos de Dom Bosco. Isto se mostra, por exemplo, na situação vivenciada em 1848, quando Dom Bosco ao constatar dificuldades relacionadas à moral e à religião com as quais seus jovens se envolviam decidiu que “na escola noturna e diurna, à música vocal julgou bem acrescentar a aula de piano e de órgão e a própria música instrumental’, uma ‘nascente sociedade filarmônica’, cujo maestro é ele mesmo, ajudado por outros mais competentes.” (BRAIDO, 2014, p.168).

Ou ainda quando “em 1859, Dom Bosco mandou escrever na porta da sala de música vocal uma frase bíblica explicando o seu sentido: ‘Ne impediatis musicam’. Seu

significado é ressaltado pela feliz expressão: “Um Oratório sem música é um corpo sem alma”. (BRAIDO, 2014, p.354).

A prática musical se dava por vários fatores, como aponta BRAIDO (2014). Entre eles estão a realidade preventiva da música, com seu ensino em função de "tirar os jovens 'dos perigos aos quais estavam expostos em questão de religião e de moralidade'." (BRAIDO, 2014 p.355). Outros pontos são ainda, sua ação nas funções religiosas, sua prática como impedimento do ócio e sua capacidade de agir positivamente sobre os jovens.

Portanto, a compreensão da música enquanto elemento de intensificação da promoção humana no processo educativo também se fazia presente em Dom Bosco. Segundo Braido (2014, p.354):

A função da música instrumental e vocal no sistema educativo de Dom Bosco está estreitamente unida ao seu conceito de educar mediante a alegria, a atmosfera que tranquiliza e o refinamento do gosto estético e dos sentimentos. Por isso, ela encontra amplo espaço em todas as instituições, do oratório festivo ao internato para estudantes às escolas artesanais e profissionais: nestas é muito bem cuidada a banda de música.

#### **2.4.4 A Obra social e seus participantes**

A obra social na qual se realizou a pesquisa desenvolve sua atuação desde a década de 90. Sua atuação iniciou-se com um grupo de pais e responsáveis voluntários que desenvolviam atividades no bairro. Com o passar dos anos, a ação, que inicialmente realizava-se em um espaço emprestado, conquistou seu espaço e consolidou-se como uma instituição, ampliando e qualificando o seu alcance.

Os serviços desta obra social não se limitam a um bairro, mas englobam a população de localidades próximas. Assim, sua atuação é reconhecida pelos moradores de toda a região e também por órgãos da prefeitura de sua cidade.

Na instituição são oferecidas diversificadas atividades que envolvem uma formação social, cultural e cristã. Entre elas estão o apoio pedagógico, a música, a realização de atividades esportivas, xadrez, computação, entre outros, além da complementação alimentar.

São atendidas por volta de 360 crianças e adolescentes na instituição. As idades variam entre 06 anos e 14 anos. O público com que lida a obra social, segundo seus próprios



dados, compõe-se em suma de pessoas desfavorecidas social e economicamente, nos quais encontram-se muitos casos de desestruturação familiar e violência.

As crianças e adolescentes são divididos em quatro grupos, com aproximadamente 30 crianças em cada um deles. Cada grupo contém, portanto, alunos com diferentes idades, que, contudo, são aproximadas.

A rotina da instituição ocorre conforme o quadro 6. Nele está exemplificada a rotina da parte da manhã. No caso do período da tarde, os horários são diferentes, mas a dinâmica de atividades segue a mesma proposta.

**QUADRO 7 - Rotina de atividades da Obra Social**

HORÁRIO	ATIVIDADE
7h45	Início das atividades da obra social e café da manhã
8h15	Início da primeira atividade do dia ( <i>apoio pedagógico ou música ou esportes ou informática, etc.</i> )
9h45	Início da segunda atividade do dia ( <i>apoio pedagógico ou música ou esportes ou informática, etc.</i> )
11h	Almoço e encerramento das atividades do dia

Em relação as primeira e segunda atividades do dia, estas variam de acordo com o dia da semana, seguindo um calendário previamente desenvolvido pela instituição.

#### **2.4.5 A aula de música**

As aulas de música ocorrem semanalmente com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. No dia previsto, os alunos são levados por seus educadores até a sala de música, na qual o docente já está os aguardando.

A sala de música é ampla e possui formato retangular. O local é bem iluminado, possui várias janelas e é um pouco distante das demais salas de aula regulares. No lado direito da sala encontra-se um quadro branco e algumas estantes com materiais pedagógicos e objetos de uso do professor. Entre estes está um rádio, o qual é bastante utilizado pelo docente em suas aulas.

No centro da sala encontram-se as carteiras e cadeiras, que são de madeira e interligadas, constituindo um único objeto. A disposição destas cadeiras não é fixa, de tal forma que durante todo o processo de inserção do pesquisador, o professor constantemente modificou sua estrutura, dispondo-as em duplas, trios, em círculo, semicírculo, entre outros, de modo a experimentar qual disposição seria mais interessante para suas aulas.

Entre os materiais disponíveis no local, podem-se destacar muitas folhas com letras de canções ou exercícios impressos. O docente as utiliza frequentemente como auxílio nos processos de aprendizagem e ensaio das canções ou exercícios de aquecimento e preparação vocal. Algumas delas acompanham em si pequenos trechos apresentados em partituras e ilustrações referentes ao tema exposto na letra.

Existem vários instrumentos presentes na sala de música, tais como violões, teclados e flautas doce. A maior parte deles fica disposta no lado esquerdo da sala, de modo que os alunos ficam de costas para eles, pois as carteiras estão voltadas para o lado direito da sala onde se encontra o quadro. Grande parte dos instrumentos encontra-se danificado, pois os educandos não os cuidam com muito zelo, de modo que instrumentos sendo batidos ou arrastados são fatos recorrentes nas aulas.

Embora não haja uma formatação padronizada, as aulas de música geralmente iniciam-se com uma breve conversa de acolhida por parte do docente, o qual comenta sobre temas recorrentes à instituição e à aula de música, fatos ocorridos na semana ou ainda sobre situações apresentadas por algum educando. Em seguida são desenvolvidos alguns exercícios de aquecimento e preparação vocal e logo se segue para o ensaio do repertório. Ao final da aula as crianças são liberadas para poderem brincar com os instrumentos no fundo da sala. Neste momento, elas não recebem nenhuma instrução, podendo moverem-se, tocarem e brincarem como e com quem desejarem. Também esta ordem apresentada mostrou-se alterada no decorrer das inserções.

Em relação ao docente que atua nas aulas de música da instituição, este possui formação em nível superior em música e atua não somente na obra social, mas também em outras instituições e grupos musicais da cidade. Entretanto, embora leciona, sua graduação não se deu em um curso de licenciatura em música, mas sim bacharelado.

Informações mais detalhadas sobre a aula de música, bem como dos sujeitos e de todo o processo educativo realizado serão apresentadas no decorrer dos capítulos 3 e 4.

**CAPÍTULO 3**  
*Resultados*

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS

---

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados com a inserção no espaço de pesquisa. Como apontado no capítulo anterior, a partir da leitura e análise dos dados coletados foram encontrados três focos de análise. Eles são ‘Compreensão da música e educação musical’, ‘Compreensão e avaliação do processo educativo’ e ‘Compreensão e avaliação da promoção humana’, respectivamente.

Assim, neste capítulo serão expostas as experiências e compreensões acerca da música e de seus processos na obra social na qual se realizou a pesquisa. Serão apresentados, para isso, os olhares e perspectivas do coordenador, do professor, dos alunos e também do pesquisador, registrados por meio do caderno de diário de campo (CADC) e do caderno de entrevistas (CAEN).

É importante ressaltar que neste momento não serão tecidas análises aprofundadas ou problematizações a partir dos dados apresentados, o que será feito posteriormente no capítulo 4. Esta decisão dá-se por dois motivos. O primeiro deles é que se possibilite previamente ao leitor um contato com a totalidade das percepções e compreensões das pessoas da instituição em relação à música, educação musical, processos educativos e promoção humana para somente depois apresentar as análises. Em segundo lugar, as análises realizadas contemplam elementos dos três focos de análise, de modo que apresentá-las separadamente as tornariam desconexas ou superficiais.

### 3.1 COMPREENSÃO DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Conforme aponta Carvalho (2005), a educação musical desenvolvida no contexto de ONGs, projetos e obras sociais é significativamente heterogênea. Diferentes perspectivas éticas, filosóficas, estéticas e mesmo políticas presentes nas instituições influem sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado. Compreende-se, assim, que existem ‘educações musicais’ sendo realizadas neste ambiente.

Dourado (2004), em seu dicionário de termos e expressões da música, aponta que música é a “arte de exprimir ideias por meio de sons.” (p.214). Não obstante, muitos outros significados, e mesmo funções, podem ser atrelados à música. Assim sendo, nos dados apresentados neste foco de análise pode-se verificar como e em quais aspectos a compreensão

da música e educação musical dos sujeitos da obra social reflete-se nas escolhas e no desenvolvimento do processo educativo.

No caso da obra social participante da pesquisa, a relação com a música ocorre desde seu fundador. Vê-se assim que, somado às atribuições dadas à música, há ainda um apreço gerado pela perspectiva histórica e institucional. Ao abordar o valor atribuído à música, o coordenador destaca:

eu acho que por conta do histórico da obra, por conta de Dom Bosco, já vem das nossas raízes [...] Então Dom Bosco já falava que: “Uma casa sem música, um corpo sem alma”. Então eu acho que desde aí vem essa valorização, desde o primeiro instrumento que ele conseguiu para o oratório, todas essas coisas. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Para o professor de música da instituição a música é elemento integrante da vida do homem. Segundo ele:

a música faz parte da vida do ser humano, e toda aquela conversa estética. Toda aquela conversa pedagógica de que a música integra o ser humano. Toda aquela coisa que a pessoa que estuda música, ela desenvolve as diversas áreas cognitivas dela. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Nesta fala do professor fazem-se expressas variadas referências à ação da música sobre o homem, tais como sua influência no desenvolvimento do senso estético, seu papel em uma perspectiva de formação integral e também suas finalidades contextualistas referentes a outras habilidades desenvolvidas através do fazer musical.

Também as crianças e adolescentes participantes da obra social ressaltaram em muitas de suas falas que a música relaciona-se com as emoções do ser humano. A fala de um dos alunos exemplifica esta afirmação: Música é sentimento [...] ela acalma [...] deixa alguém que estava triste feliz (CAEN, aluno da obra social 1, 20/08/15).

O docente destaca também que, devido às realidades da instituição, a música insere-se na dinâmica do desenvolvimento de uma promoção humana, a qual se atrela aos pressupostos do Sistema Preventivo de Dom Bosco. Assim, ele ressalta “Eu tenho que aplicar os pensamentos dele [São João Bosco], de construir, Amorevollezza, etc, que é você fazer a pessoa crescer como ser humano. O foco é o ser humano.” (CAEN, professor de música, 01/08/15). E ainda:

Entendeu? É outra filosofia, não é? Então enquanto aqui a gente ensina um pouquinho, daí para: — “Vamos ‘se’ alegrar, vamos nos divertir.”. Lá [referindo-se à outra instituição em que leciona] eu pego técnica, técnica, técnica... Entende? (CAEN, professor de música, 01/08/15)

O educador ressalta que esta perspectiva faz com que a educação musical ali realizada seja diferenciada daquelas desenvolvidas também por ele em outros contextos: “A minha aula de música aqui é muito diferente da minha aula de música na [outra instituição]” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Esta afirmação remete, ao mesmo tempo, a duas possíveis compreensões. Primeiramente há a compreensão positiva da necessidade da adequação da educação musical para cada contexto, pois como aponta Souza (2004) “não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.” (p. 10). Em contrapartida há o risco de que se subestime a possibilidade de uma ação de formação musical sólida devido às perspectivas de desenvolvimento humano presente neste contexto. Penna, Barros e Mello (2012) alertam que, muitas vezes, pode-se incorrer no equívoco de compreender a música no ambiente dos projetos e obras sociais apenas à luz de suas funções contextualistas, o que tornaria o processo debilitado.

Em relação ao desenvolvimento específico das atividades voltarem-se para o canto coral, o docente ressalta que:

O canto coral, qual que é a vantagem do canto coral? É a vantagem que a gente já aprendeu na vida aí. Que o canto coral, que você já tem o instrumento pronto que é a voz. É fácil, mais fácil locomover as pessoas. O povo gosta de ver coral cantando. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Por esta fala entende-se que a prática do canto coral é adotada devido a algumas facilidades. Primeiramente, é apontada a questão da não necessidade de aquisição de instrumentos e também a facilidade da locomoção. Sobre esta última o professor refere-se ao fato de que para a realização das apresentações basta transportar as crianças e adolescentes, sem precisar levar consigo instrumentos. Tais fatores, levando em conta a realidade de poucos recursos disponíveis com que convivem muitos educadores musicais neste contexto, fazem-se, de fato, propícios.

Outro ponto levantado pelo docente é que em todos os sujeitos haveria uma familiaridade com o canto, com o qual eles já teriam contato e, mais ainda, desenvolvido uma aprendizagem. Neste sentido, o cantar realizado no cotidiano e o processo formal de seu ensino parecem ser equiparados pelo educador, o que poderia contribuir para uma debilidade no desenvolvimento musical dos discentes da obra social em vista de uma possível negligência em relação à avaliação prévia da aprendizagem dos educandos.

Além disso, é destacado também pelo professor o gosto das pessoas em apreciar coros. Esta afirmação parece estar fundamentada nas experiências pessoais do educador e de sua prática na instituição. Ainda assim, ela incorre em demasiada generalização. As afirmações dos alunos da aula de música apontam para a realidade de que há entre os próprios membros da turma aqueles que não simpatizam com o cantar. Não obstante, não é simples, e nem mesmo prudente visto o caráter pedagógico em que se insere a questão, afirmar categoricamente o gosto desta ou aquela forma de música por parte de toda uma população de modo a caracterizar uma escolha de processo educativo.

Por fim, ao abordar sua prática e compreensão da educação musical, o professor de música também chegou a apontar alguns pensamentos embasados em teóricos da educação musical:

Se a gente fosse pegar aquele, o, como é que chama o teórico lá? Swanwick? Que ele fala que você tem que repetir, aprender a repetir. Depois você tem que aprender a improvisar. Tem a, acho que divide em três, que é você ouvir e perceber, você conseguir reproduzir e você criar em cima. (CAEN, professor de música, 01/08/15).

O processo seria um processo Kodály, só que com as músicas modernas. Que é você ficar cantando... O método Kodály, só que moderno. (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Embora o educador traga estas referências para comentar a prática realizada na instituição, não foi possível perceber um desenvolvimento condizente com os princípios dos educadores musicais citados (Kodály e Swanwick). Talvez haja uma identificação por parte do docente com algumas das palavras-chave destas abordagens de educação musical, o que não resultou em um aprofundamento de seus princípios ou pressupostos.

### 3.2 COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

O primeiro ponto destacado pelo professor de música em relação ao processo educativo é que este se encontra em andamento e em estado de construção. Seu desenvolvimento e resultados ainda não são os almejados pelo docente.

O docente ressalta que a característica principal do processo educativo é sua realidade enquanto ‘musicalizador, não musical’:



A aula de música aqui ainda... ela é ‘musicalizadora’, não musical. ‘Musicalizadora’, pouquíssimo musical. Ela é bem mais ‘musicalizadora’. Ela é... eu acho que construtivista. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Este termo utilizado pelo docente faz referência à sua compreensão do desenvolvimento musical dos discentes da obra social. Para ele, uma primeira dificuldade em relação ao processo é que ainda não existe uma motivação para o aprendizado musical por parte dos alunos:

Quando eu pego um ‘coralzinho’ de igreja, ou um outro grupo qualquer, as pessoas vão lá assim: — “Nós queremos participar do coral.”. E parece que eles já se ajeitaram um pouquinho. Esse já canta mais ou menos, aquele canta, outro não canta, mas quer aprender. Então, existe uma certa disposição para isso daí. Sem falar que o próprio ambiente que eles vivem, né, quer seja na igreja ou num clube social que seja, já tem aquele lance de cantar. Esse daqui [a obra social] não, esse daqui ‘tá’ sendo construído. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Por esta realidade, o educador compreende que o objetivo principal de suas aulas é despertar o interesse e a aproximação com a música, daí o termo ‘musicalizador’. É importante ressaltar que este conceito atribuído pelo docente ao termo ‘musicalizador’ difere-se daquele que geralmente se encontra na literatura da educação musical.

Instrumento musicalizador na literatura refere-se em suma ao instrumento com o qual serão desenvolvidas as noções e habilidades musicais do sujeito, geralmente em processo de iniciação musical, de modo a inseri-lo já em uma experiência e vivência prática com a música, e não apenas em despertar um possível interesse como no caso do professor da obra social. Neste sentido, podem ser vistos como exemplos de utilização de instrumentos musicalizadores os trabalhos de Ramos e Marino (2003), referindo-se ao piano; Cuervo e Pedrini (2010) referindo-se à flauta doce; e Fidalgo, Macêdo e Tourinho (2014) referindo-se ao violão.

Este pressuposto, na concepção cunhada pelo docente, coloca-se de tal modo em superioridade aos demais objetivos do processo que, para motivar os alunos e não desagradá-los, qualquer tipo de atividade desejada é admitida para a aula de música:

Ela tem a função, nesse ano aqui, de despertar para fazer o coral. Então ela tem essa função assim. Então, a avaliação do programa é tudo que cativa eles. Qualquer coisa que os cativa para poder cantar e perder o medo da voz. Então é tudo. O que é que é? É essa música que vai conseguir fazer isso? Então é essa que a gente vai usar. É essa brincadeira? Então é essa brincadeira que a gente vai fazer. Hoje vocês não estão a fim de nada? Estão a fim de ficarem sentados e olhando para o teto? Tá bom. Pra pessoa... pra

ela não se sentir pressionada a fazer uma coisa que não queira. (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Já o ‘não musical’ apontado pelo docente refere-se aos poucos resultados musicais conquistados no decorrer do processo. Como aponta o docente: “Agora, em termos técnicos mesmo, a gente que gosta que a coisa aconteça, né, que você passe hoje e o cara saia sabendo amanhã, ‘daí’ esquece porque eles não tem cultura nenhuma musical de coral.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

O planejamento das atividades ocorre de forma colaborada entre o coordenador e o docente, pois o coordenador aponta que não há nenhum subsídio por parte da rede salesiana que lhe dê algum direcionamento em relação às atividades a serem desenvolvidas. O cronograma que define o ensino da música resume-se ao desenvolvimento das apresentações ao decorrer do ano.

Então, nesse momento do planejamento eu sento com toda a equipe e então assim: — “Olha gente. O que nós vamos fazer esse semestre?” [...] a questão da música, o que é que a gente faz: a gente faz toda essa dinâmica de preparar todas as atividades que a gente vai fazer. Então a gente prepara um calendário daquele semestre e olha: vai ter isso, isso e isso. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

[...] eu já sei que tem aqueles eventos ordinários do ano e eu já comecei antes. Tipo assim, na semana do 21 de abril eu já comecei a passar o hino nacional com eles para poder cantar na semana da pátria. E eu já comecei a trabalhar uma ou outra canção porque eu sei que vai ter o Natal [...] Daí a gente faz o planejamento das canções, do que vai acontecer durante o ano. As demais, elas são esporádicas. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Já os conteúdos necessários para o desenvolvimento das apresentações, e sua disposição no processo educativo, são definidos pelo professor. O desenvolvimento de suas aulas, conforme seu depoimento, estrutura-se da seguinte forma:

Eu tenho dois tipos de aula que ficam se alterando. A **A** e a **B**. A gente procura alterar. As vezes repete uma ‘A’ porque a gente vê que na semana anterior ficou muito ruinzinha, tá. Mas a ‘A’, ela começa principalmente com as músicas que eles gostam. As músicas que eles escolhem. Depois a gente canta uma ou outra música que é necessária para algum evento. E se der tempo a gente faz alguma ‘tecnicazinha’ e depois um ambiente de descontração, eles mexendo no teclado, essas coisas. A aula ‘B’ eu passo, normalmente, algum conteúdo técnico de exercício e depois eu aplico em alguma canção que eles gostam. E depois vem mais aquela necessária dos eventos aqui da obra. Então ela sempre contrasta assim: uma que eles só querem cantar o que eles gostam e outra que tem um pouquinho de conteúdo de técnica. Então eu evito encher muito a primeira parte com aquecimento e essas coisas. Eu evito ainda. Agora que eu ‘to’ começando a colocar um

pouquinho. Então essas seriam as aulas, assim, que eu vou trocando semana a semana. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Como apontado pelo professor, as crianças e adolescentes participam do processo de escolha do repertório. Segundo o educador, os discentes realizam uma votação no início do ano letivo para elegerem quais canções gostariam de cantar. A única norma estabelecida é que “[...] a canção não pode ter um conteúdo agressivo. Que é a filosofia da obra. Então essa é a norma. Mas pode ser samba, pode ser o que eles quiserem.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

O funk é o gênero musical da grande maioria das canções escolhidas pelos discentes. Tanto o docente, quanto o coordenador apontam que, neste caso, é feita uma avaliação da letra. Percebe-se que o crivo utilizado refere-se à ausência de conteúdos violentos na letra. Entretanto, em nenhum momento foi destacado algum critério relacionado à adequação do material com o desenvolvimento da formação musical, ao ponto do educador relatar uma situação em que uma canção, mesmo sendo considerada inapropriada, foi inserida na aula de música:

Teve uma [canção] que eles escolheram lá assim, mas foi horrível. Uma música muito ruim. Era ruim a letra, era ruim a voz, era ruim o arranjo, era ruim a gravação. Tudo era ruim na música. Aí eu cantava, assim... uma outra menina que escolheu cantar ela. Aí a turma: — “Pô, professor...”. Deu três ensaios no máximo, dois até e eles mesmos não aguentavam. Daí eu olhei, assim: — “Pessoal, vocês não estão nem cantando essa música. Vocês querem cantar esse negócio, esse lixo aqui?”. — “Não professor, tira isso aí, pelo amor de Deus.”. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Além da formação desenvolvida nas aulas de música, há ainda outros momentos nos quais a música encontra espaço na instituição. Os momentos do ‘Bom dia’ e ‘Boa tarde’ e também as reuniões de pais são marcados pela utilização de canções e pelo desenvolvimento de pequenas apresentações. Como aponta o docente: “Eu comecei a utilizar os ‘Bom dias’ aqui para trabalhar mais com o coral. Então a gente começou a cantar. Nos primeiros dias nós fizemos, assim, folhetinhos com várias canções. E daí eu comecei a cantar.” (CAEN, professor de música, 01/08/15). O coordenador aponta que:

[...] do ‘Bom dia’ e do ‘Boa tarde’, que são os momentos que eles tem, assim, de se apresentar pra alguém, daquilo que ele aprendeu, ele colocar ao conhecimento do outro. Então desde esse momento do ‘Bom dia’ e do ‘Boa tarde’ a gente já trabalha essa questão dele estar se apresentando [...] (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

E a gente tenta trazer essa questão da música em todos os momentos, seja num ‘Bom dia’, em um ‘Boa tarde’, seja em reunião de pais. A gente sempre tenta trazer alguma apresentação. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Analisando o processo, o docente ressalta que existem algumas dificuldades. Uma delas é a compreensão, ainda não desenvolvida nas crianças e adolescentes da obra social, da necessidade do estudo, disciplina e processo de aprendizagem necessário para o canto e para as apresentações. O educador aponta que “[...] não existe aquela formação de “nós precisamos ensaiar para poder cantar.” Não existe isso; pra eles não, a gente canta porque a gente nasce cantando, todo mundo fala e se você fala, você canta.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Ao avaliar o processo educativo, o educador ressalta que poderiam haver diferentes respostas dependendo da perspectiva que se leva em conta para realizar esta análise. Neste sentido, ele retoma a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem de música no contexto da obra social seria diferenciado ou mais fragmentado do que em ambientes mais propícios. O professor também aponta novamente o pensamento da dinâmica ‘musicalizador, não musical’:

Não dá pra apertar o parafuso do mesmo jeito que a gente pega um coral lá. É impossível. Se você for tentar fazer o que acontece lá em um coral aí, as vezes evangélico, não tem condição, ou às vezes um [coral] profissional mesmo, não tem condição. Porque o foco é outro. O foco é construir a pessoa musicalmente. Então por isso que eu digo que ele não é musical, ele é musicalizador (CAEN, professor de música, 01/08/15)

O desenvolvimento musical dos alunos também é mensurado a partir de comparações com outros ambientes: “Houve um crescimento. Houve um crescimento vocal das pessoas. Não tanto quanto alguns outros corais que eu tenho.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

O educador ressalta que, inicialmente, tentou realizar uma formação musical mais sólida, mas que ao perceber a dinâmica do processo educativo desenvolvido na obra social teria compreendido que era preciso mudar sua prática docente. Como ele aponta: “[...] eu fui tentar construir uma coisa um pouquinho melhor, eu vi que não funcionou. Eu tive que mudar todos os meus conceitos.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Assim sendo, todos os conteúdos e o ensino da teoria são diluídos entre as canções propostas para o grupo, de modo que seu desenvolvimento se daria a partir da prática do canto, relacionando-o com temas pertinentes. Em relação às suas expectativas com o

trabalho realizado, o educador, portanto, aponta que: “Nossa, vamos fazer uma coisa super bonita aqui, assim... – Daí logo rapidinho eu percebi – Não. Não é agora que vai acontecer. Isso vai levar um tempo, uns três, quatro anos de trabalho.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Entre os pontos positivos o docente destaca que houve uma ampliação da experiência musical das crianças e adolescentes. Isso teria ocorrido pelo fato do repertório não ficar totalmente restrito ao funk, mas havendo também a escolha de outros gêneros musicais. Entretanto, o docente ressalta que isto ainda está em processo de desenvolvimento.

Você lembra que quando a gente estava no começo basicamente a gente tinha o que? Funk, funk, funk. Daí eu comecei a ver: — “Não... vamos cantar um samba!”. Daí começaram a cantar samba também. E aí começou a entrar outros estilos. [...] Isso daí eu acho que é um dos valores que eu acho que ficou bem claro com eles, assim, essa abertura. Mas é aquele negócio né. Abriu a porta mas a gente não passou para o lado de fora. A porta está aberta e ‘ta’ todo mundo aqui na beirada da linha, mas ainda não passou para o outro lado. Demora um tempo ainda pra criar isso daí. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Outro ponto destacado pelo professor é a desinibição, de modo que os alunos, principalmente nos momentos do ‘Bom dia’ e ‘Boa tarde’, têm apresentado uma participação mais efetiva. O docente destaca que, a partir desta experiência, ele tem desenvolvido habilidades necessárias para o ensino do canto coral.

Eu comecei a utilizar os Bom dias aqui para trabalhar mais com o coral. Então a gente começou a cantar. Nos primeiros dias nós fizemos, assim, folhetinhos com várias canções. [...] — “Oh, quem quer vir cantar?” Aí eu chamei uma pessoa, uma pessoa que já tinha hábito e eu sabia que ia vir. — “Vem aqui. Canta aqui.”. Daí veio outra. O que aconteceu? Aconteceu um movimento aí, durante esses dias. Agora, por exemplo, é muito fácil eu convencer as pessoas a ‘irem lá na’ frente para cantar aquelas músicas em questão. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Por fim, ao avaliar o processo, o educador ressalta que o conceito atribuído a ele depende da ótica com que se avalia. Assim sendo, novamente o docente salienta que, em outros ambientes, com diferentes sujeitos, sua atuação musical foi muito mais elaborada e eficaz. Tal afirmação parece justificar, mais uma vez, que o processo desenvolvido na obra social seria incapaz, ou ao menos de difícil probabilidade, de alcançar determinada qualidade musical. Isto parece justificar-se pelas características impressas no processo educativo e acaba por rotular e restringir possíveis resultados musicais em vista do público e do contexto em que se desenvolve o ensino de música.

Avaliando as músicas que a gente cantou, rabiscando lá: — “Pô, conseguimos essa, essa, essa...”. Dá setenta por cento. O fato de eles estarem trabalhando... setenta por cento. Então é uma nota sete, que é uma nota baixa. Eu acho que é baixa. Eu trabalho com uns quartetos vocais [...] E nessa região os meus quartetos que eu ensaio são conhecidos pela precisão da afinação. É muito preciso. Assim, tipo assim, as pessoas: — “Olha, o quarteto do [professor de música] está aí! Então vamos tomar cuidado.” Quando a gente tem encontro de quarteto, vem um monte de gente cantar assim: — “Então se prepara que vem afinação.”. A afinação era perfeita. Cravada. A afinação não é nem a afinação justa do piano. É afinação pura, a gente canta até *a capella*. Então se eu fosse me embasar por isso, eu daria nota zero para a afinação da molecada. Mas é que não é por isso. Eu tive que aprender que é uma outra coisa. Por isso que eu acho que a minha visão pedagógica aqui, ela poderia ter sido melhor. Não tem como, não é? Não tem como, porque é a primeira vez que está sendo feito, como é que eu poderia avaliar?

O docente também avalia sua prática pedagógica. Ele ressalta que não considerou positivo seu desempenho neste semestre. Ainda assim, ressalta que isto ocorreu devido às circunstâncias vivenciadas, retomando a compreensão de que foram tomadas as decisões cabíveis em vista da realidade do local.

Então, a minha prática pedagógica desse primeiro semestre eu não gostei. Eu não faria assim em um outro lugar. Eu fiz dessa maneira como eu fiz porque eu fui mais impelido: — “Olha eu tenho que arrumar uma solução aqui.”. Mas não foi algo, assim, que eu meditei. — “Não... vamos tentar isso, porque isso vai conseguir aquilo.”. Não, não foi. Eu acho que eu fiz a melhor opção no caminho. O caminho é esse e a gente vai pegar o caminho. Foi pragmático demais, excesso de pragmatismo, entende? (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Em relação aos alunos, eles consideram que estão tendo um aprendizado de música muito satisfatório. Eles destacam que: “A gente aprende a testar a voz, aprende as notas que o professor ‘passa’, a dar mais força para a voz.” (CAEN, aluno da obra social 1, 20/08/15). E ainda, dizem que aprendem “A ver se a voz está mais afinada e a fazer apresentações.” (CAEN, aluno da obra social 3, 20/08/15).

Sobre isso, os discentes salientam que também suas famílias avaliam como positiva suas aprendizagens. Os alunos destacam que:

Aí eu canto umas músicas pra minha mãe também, e ela fala que está bom. E aí o professor fala que também estou bem. (CAEN, aluno da obra social 5, 20/08/15)

Elas [as famílias] ficam felizes de ver a gente aprendendo, representando aquelas músicas. (CAEN, aluno da obra social 2, 20/08/15)

Elas [as famílias] ficam nos incentivando, falando que é isso mesmo (CAEN, aluno da obra social 5, 20/08/15)

Entretanto, esta avaliação positiva do processo por parte dos alunos contrapõe-se com sua avaliação do desenvolvimento das aulas. É destacado pelos educandos que o ambiente das aulas é bastante ruidoso e desordenado. Ao serem questionados sobre se há envolvimento e dedicação por parte dos alunos, foram encontradas, entre outras, as seguintes respostas: “Não, porque tem gente que não gosta, que acha que não aprende.” (CAEN, aluno da obra social 3, 20/08/15), “Lá na sala tem pessoa que desobedece [...] elas fazem bagunça, gritam e assim vai.” (CAEN, aluno da obra social 2, 20/08/15), e ainda, “A gente gosta da aula de música, mas dá pra contar na mão quem colabora. São trinta alunos dentro de uma sala e só sete colaborando.” (CAEN, aluno da obra social 1, 20/08/15)

### 3.3 COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO DA PROMOÇÃO HUMANA

Antes de abordar especificamente o desenvolvimento da promoção humana relacionada às atividades de música, faz-se oportuno observar as informações levantadas a respeito da ação realizada pela instituição em sua totalidade. Neste sentido, o coordenador ressalta que os impactos da presença da obra social no bairro são de grande alcance, sendo reconhecido pelos moradores e também pela prefeitura. É destacado também que, devido ao tempo de atuação da obra social, há vários casos em que o serviço realizado estendeu-se por mais de uma geração das famílias atendidas. É exposto que:

Então o bairro estava barra pesada mesmo quando eles vieram. Os salesianos, pra essa realidade, foram muito importantes, transformaram a realidade de muitas crianças. Então hoje nós temos colaboradores, a nossa gestora é uma ex-aluna. A [pessoa] que trabalha comigo também é ex-aluna, a mãe participou muito tempo da comunidade. Então, 'você vê o crescimento social, intelectual, de disciplina mesmo, de comportamento, de autoestima. A obra forneceu isso e fornece até hoje. Tanto que a gente tem muitos filhos dos ex-alunos. Então todo mundo acaba participando um pouquinho assim desse crescimento. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15).

Mesmo em meio a algumas perdas, é destacado pelo coordenador que a instituição motiva e oferece oportunidades para que as crianças e adolescentes construam suas histórias superando muitas das realidades difíceis com as quais convivem cotidianamente em seus bairros. Deste modo, a pessoa dos educadores e demais funcionários da instituição

estruturaram-se como verdadeiros exemplos e referências para os alunos, impelindo-os a não se acomodarem com as precariedades enfrentadas.

As vezes não tem um pai em casa, não tem uma mãe e, as vezes, o educador acaba fazendo essa parte. E essa questão da consciência. Eu falo: — “Olha a gente mora num bairro periférico. É nessa situação, mas a gente chega lá.”. Então, hoje tem muitos que estão fazendo, graças a Deus, faculdade. Então, assim, você percebe todo esse crescimento. É muito bom mesmo. [...] A gente vê alguns que se perderam ou que estão presos, alguma coisa assim. Mas graças a Deus tem muitos que estão alavancando, que hoje já estão com filhos, mas que querem continuar, que querem estudar. Muitos falam: — “Ah, eu quero ser educador também.”. Então eles se espelham muito e o crescimento é muito grande mesmo. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15).

Também os alunos conhecem bem estas características atribuídas à obra social. Ao ser perguntado sobre o porquê da participação das crianças e adolescentes na instituição, um aluno respondeu: “Porque é bom, porque tira muitas crianças da rua. Aqui dentro ela está segura [...] aqui é melhor.” (CAEN, aluno da obra social 1, 20/08/15).

Deste modo, levando em conta as dificuldades vivenciadas pelas crianças e adolescentes participantes da obra social, o coordenador explicita o anseio de que a obra social salesiana seja um diferencial para aquela região e para os sujeitos que lá frequentam, um verdadeiro instrumento de promoção humana, pessoal e social. Contudo, o coordenador reconhece o papel primordial desenvolvido pela família e compreende que existem papéis e funções às quais, ainda que houvesse o intuito, cabem somente a ela.

Eu falo que aqui, na casa salesiana, nas nossas casas, a gente tem que ser diferente. Aqui tem que ser um espaço em que se sinta acolhido. Tem que ser um espaço de alegria mesmo. Não dá pra ser um espaço de tensão e de nervosismo como ele já passa em casa, na escola ou em qualquer outro lugar. Eu acho que a gente tem que fornecer esse espaço diferenciado pra que ele tenha essa motivação de mudar. Porque a gente pode ir até um certo ponto, agora depois é com a família, é o meio em que ele vive... mas eu acho que contribui muito para o crescimento deles. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15).

Em relação à realidade com a qual lida a obra social, o coordenador destaca que existem alguns elementos que se sobressaem positiva e negativamente. Entre os pontos negativos é destacado que o tráfico, ainda que melhor do que no início da atuação dos salesianos, é o maior problema com o qual eles precisam lidar. Outro ponto negativo é a falta de mais parcerias com as quais a instituição pudesse contar. Embora seja destacado que existam incentivos da esfera pública e privada, há a necessidade de uma maior colaboração com a casa salesiana, principalmente levando em conta a necessidade da expansão de suas



ações em vista da quantidade de pessoas e bairros que ainda não conseguem ser plenamente atendidos.

Já em relação aos pontos positivos, o coordenador destaca que a atuação dos salesianos ao longo dos anos proporcionou um respeito em relação à instituição. Isto favorece o desenvolvimento das relações com as famílias e comunidades, além de possibilitar melhores e maiores diálogos e parcerias nas esferas públicas e privadas.

Em meio a este contexto, os sujeitos da instituição foram questionados sobre qual o papel desempenhado especificamente pela música no desenvolvimento da promoção humana, se havia ou não a percepção de alguma particularidade nela que contribuísse para a perspectiva da formação pessoal e social das crianças e adolescentes.

O coordenador ressaltou que a música faz-se particular devido a algumas de suas capacidades, tais como a integração dos sujeitos em sua prática e também suas relações estabelecidas com as emoções e sentimentos.

Essa questão da aproximação, do sentimento que ela passa para o outro. Ela vem pra alegrar a vida da gente, e o que mais a gente quer pra eles é isso, tirar um pouquinho desse sofrimento e trazer alegria. Então eu acho que a música é isso. Ela traz alegria, ela traz vida. Ela renova a gente. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Às vezes a gente está triste, está com alguma coisa e pronto, tocou uma música que a gente gosta e muda completamente o humor. Tudo assim. E pra eles eu acho que é isso, assim. Trazer um pouquinho dessa alegria. E a música é exatamente isso, fazer com que eles enxerguem que eles têm muitas oportunidades. Não é porque a gente vive nessa situação que a gente tem que continuar nessa situação. Então, através dessa música, de outras coisas também eles acabam tendo essa valorização, se valorizam mais, muitas vezes. Então eu acho que é isso. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Então, por exemplo, a música ela aproxima as pessoas, ela cria um diálogo. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Há também a perspectiva do papel da música na expressão e vazão dos sentimentos das crianças e adolescentes. Novamente é destacado pelo coordenador o contraste desenvolvido entre a realidade enfrentada por eles e o ambiente fornecido pela obra social salesiana.

Eu acho que a música proporciona tudo isso e esse sentimento bom. As vezes é tão negativo dentro de casa, as vezes é um sofrimento tão grande, que, as vezes, chegando aqui é o momento que ele tem pra por pra fora. É o momento que, através da música, ele vai tentar mudar a vida dele, mudar a

situação em que ele vive, tendo aquele momento de alegria. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15).

Nesta perspectiva, ao abordar a relação das pessoas com a música, Jourdain (1998) aponta que é possível desenvolver significações e ressignificações das experiências vivenciadas a partir da música:

Como vimos, a maioria das composições carece de uma referência específica, que combine com os conteúdos do mundo. Mas, quando levamos para a música nossas próprias situações de vida, podemos fazer dela o que quisermos. A música idealiza tanto as emoções negativas quanto as emoções positivas. Com isso, ela aperfeiçoa momentaneamente nossas vidas emocionais individuais. O 'significado' que sentimos não está na música como tal, mas em nossas próprias reações ao mundo, reações que carregamos sempre conosco. A música serve para aperfeiçoar essas reações, para torná-las belas. Assim fazendo, a música confere dignidade a experiências que, com frequência, estão longe de serem dignas. E, conferindo prazer até mesmo a emoções negativas, a música serve para justificar sofrimentos grandes e pequenos, garantindo-nos que tudo não foi a troco de nada. (JOURDAIN, 1998, p.405)

Também é destacado pelo coordenador o papel da música enquanto futuro instrumento de atuação profissional para as crianças e adolescentes. Neste sentido, juntamente com a questão profissional está atrelada a noção dos sonhos de vida dos participantes da obra social:

Eles têm um sonho. As nossas crianças que são de periferia, de situação de risco, eles sempre têm um sonho. Igual aquele menino que vai querer ser igual o Neymar. A gente não tem ninguém que queira ser um Bach, infelizmente. Mas a gente tem os meninos que querem sim cantar, que querem formar dupla sertaneja. Eles acabam achando que indo para o lado da cultura e daquilo que eles são mais simpáticos, que se simpatizam mais. E eu vejo que a música vem pra transformar mesmo a vida. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

O docente de música aponta que por meio do fazer musical é possível desenvolver o ensino de atitudes e comportamentos. Muitos deles, segundo o professor, estão relacionados com as apresentações, onde é possível desenvolver valores tais como a postura, a disciplina, a atenção à pessoa do outro, entre outros.

É destacado também pelo docente que as aulas de música possibilitam o desenvolvimento da compreensão de grupo. O professor ressalta que momentos como a escolha de repertório, que é feita coletivamente, e também a prática do canto em coro favorecem o exercício de olhar-se a si enquanto uma voz e também compreender-se enquanto parte integrante de um todo. Neste sentido, a afirmação do educador sobre o processo

educativo é que “o foco é fazer com que eles consigam viver fazendo música, cooperando entre si.” (CAEN, professor de música, 01/08/15).

Novamente os valores da pedagogia de Dom Bosco fazem-se presentes na perspectiva com a qual o docente olha para o processo de ensino e aprendizagem de música.

Eu tenho que aplicar os pensamentos dele, de construir, Amorevollezza, etc, que é você fazer a pessoa crescer como ser humano. O foco é o ser humano. Você vai fazer com que a pessoa se torne agente de si. Esse é um foco importante, um ponto importante que eu uso. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Esta perspectiva de tornar o sujeito agente de si, apontada pelo docente, relaciona-se também com os processos de autoconsciência e autoconhecimento. Neste sentido, um ponto de grande relevância ressaltado pelo educador é que por meio do fazer musical pode-se alterar a forma com que a pessoa compreende, e por consequência valoriza, a si mesma.

Deste modo, o professor aponta que os sentimentos de capacidade e de valorização de si mesmo poderiam amplamente ser trabalhados nas aulas de música. Entretanto, ele ressalta que isto constitui um grande desafio, porque as dificuldades vivenciadas pelas crianças e adolescentes muitas vezes fazem com que eles não confirmem credibilidade ou qualidade a si próprios, e este faz-se o grande desafio da educação musical ali desenvolvida.

Ele não consegue ver beleza na voz dele. Às vezes eu falo assim: — “Eu vou gravar sua voz aqui.” — “Não, pelo amor de Deus.”. Entende? Então ele não consegue ver beleza [...] Então tem que ensinar, tem que conquistar, a dificuldade é esta. É fazer com que a voz dele também ‘pode’ ser usada. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Outro ponto destacado pelo docente é a utilização da aula de música como exercício de leitura e releitura da realidade. O professor compreende que por meio da música, e também dos meios de comunicação, muitos valores negativos são proporcionados às crianças e adolescentes. Um primeiro desafio seria então desenvolver a compreensão de que eles poderiam expressar-se musicalmente não somente condicionados à estética que lhes é oferecida, seja por meio de seu ambiente ou por meio da mídia: “Então essa é uma das dificuldades: ensinar que ele pode fazer música de uma outra maneira também, que não precisa ficar vinculado àquilo ali, a repetição daquela coisa” (CAEN, professor de música, 01/08/15). Com o desenvolvimento de um senso mais apurado em relação à música, os

sujeitos poderiam olhar para suas experiências e para o que lhes é oferecido de uma nova maneira, favorecida também por meio de outras estéticas.

Então essa é a dificuldade: você ensinar que existe uma outra estética. Que ele também pode aproveitar o que há de bom em outro canto. Que às vezes essa estética que ele está fazendo e está cantando é um pouquinho pejorativa pra vida. Sabe? Vai conduzir ele pra um caminho ruim por causa da própria letra, da própria dança, da própria essência da coisa em si. Pra ele tomar cuidado com o que ele convive. É uma questão social mesmo. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

Neste sentido, tanto o coordenador, quanto o professor reconhecem que houve resultados positivos. Ambos citam que com o desenvolvimento do processo houve mais confiança por parte das crianças e adolescentes, o que denota um olhar sobre si mesmo e sobre sua prática musical menos negativo.

Então ali eu vi gente que nunca abria a boca ir lá na frente pegar o microfone e cantar uma canção que a gente tinha ensaiado aqui. Então, isso daí é um crescimento. Mesmo que não tenha sido aquela estrutura formal “vamos cantar agora uma canção de coral”, mas houve um desenvolvimento da parte dele como ser humano em ir ali na frente pra cantar. (CAEN, professor de música, 01/08/15)

O coordenador ressalta, ainda, que as práticas musicais iniciadas na instituição desdobraram-se sobre a vida dos alunos. Assim, muitos passam a encontrar espaço para desenvolverem-se em outros ambientes. Além disso, há uma aproximação efetiva com as famílias, que passam também a enxergar seus filhos de forma mais valorizada, o que gera atitudes concretas em favor dos mesmos.

A gente tem muitos retornos, porque a gente sabe que eles participam em diversos núcleos de cultura deles. Então é dentro de uma igreja que eles acabam se desinibindo e vão. Tem meninos que a gente não imaginava que iam soltar a voz e quando abre aquela boca você fala: — “Gente! Eu não acredito que é desse jeito que canta!” E são meninos totalmente tímidos, introspectivos, que a partir desses momentos eles começam a se apoderar mesmo disso, do tom da voz, de como falar. E a questão da família a gente vê que é muito legal, porque ao ver que o filho está participando, que o filho está aprendendo e ao assistir os filhos fazendo isso então eles já querem comprar um violão, querem comprar alguma outra coisa, se sacrificam pra poder dar aquilo para o filho porque vê um talento. Então a família a gente vê que apoia realmente (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Por fim, ao avaliar o impacto do desenvolvimento da promoção humana por meio da música, há um contrassenso entre o coordenador e o professor. Para o coordenador, a música desempenha um papel singular em meio às demais atividades da instituição e sua ação

alcança pontos específicos os quais só se encontram e desenvolvem, segundo o coordenador, por meio da prática musical.

Já o professor de música acredita que, embora possam haver resultados atingidos por meio da música, estes não se configuram como a maioria. Para ele é a ação desenvolvida por outros profissionais, como por exemplo, assistentes sociais, que consegue obter resultados significativos na ação humana e social.

Vê-se através dos três focos de análise, portanto, que as compreensões sobre a música, bem como os processos educativos, não encontram nos discursos plena homogeneidade. Recorrente, por sua vez, é a visão de que a música se relaciona com possíveis processos de promoção humana, e que estes são parte essencial de toda a ação desenvolvida na obra social.

A partir disto, portanto, podem ser tecidas algumas análises, as quais serão realizadas no próximo capítulo.

**CAPÍTULO 4**  
*Análise e discussão*

## CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO

---

Tendo sido apresentados os dados, este quarto capítulo pretende tecer algumas discussões e reflexões. As análises abordam temáticas que envolvem em si os três focos de análise do capítulo anterior (compreensão da música e educação musical, compreensão e avaliação do processo educativo, e compreensão e avaliação da promoção humana), versando sobre o desenvolvimento do processo educativo e da prática pedagógica, sobre perspectivas de compreensão da educação musical e sobre sua ação em meio ao contexto de projetos e obras sociais.

Neste sentido, os temas problematizados tangem questões relevantes não somente para o contexto específico da obra social na qual se realizou a pesquisa, mas também para a educação musical como um todo, pois muitos são os desafios para a compreensão e qualificação dos processos educativos realizados neste cenário dos projetos e obras sociais com suas pluralidades de perspectivas.

Alguns aspectos em especial tocam em questões delicadas, devido a contrassensos entre as compreensões e falas dos sujeitos da obra social e também entre os discursos e práticas verificadas. Estes foram observados e discutidos com base nos recentes estudos produzidos em relação aos processos educativos em educação musical, bem como nos pressupostos apresentados no referencial teórico da presente pesquisa.

### 4.1 DISPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS MUSICAIS E HUMANOS

Para iniciar a compreensão a respeito de como se desenvolve a perspectiva da promoção humana no ambiente das aulas de música da obra social, o primeiro aspecto de discussão a ser desenvolvido é justamente a disposição atribuída no processo educativo entre os objetivos musicais e os objetivos de promoção humana. Através dos depoimentos do professor, pode-se perceber que os objetivos e resultados musicais são majoritariamente ofuscados pelos princípios de uma ação humana e social.

Esta postura gera desdobramentos que envolvem todo o processo educativo. A primeira consequência decorrente que pode ser verificada é a desqualificação musical do processo. Isto se dá porque os objetivos musicais, e com eles os conteúdos e experiências musicais, diluem-se em vista de uma almejada promoção humana.

Como consequência, a aula de música torna-se cada vez menos musical, de modo a suprir as necessidades e prioridades voltadas para as ações humanas e sociais. Desta forma, os resultados alcançados em relação aos sujeitos pouco se relacionam com a música, pois esta assumiu uma postura secundária, não sendo surpreendente a descrença do papel desempenhado pela música visto no depoimento do docente.

Os próprios avanços em relação à música destacados pelo docente mostram-se demasiadamente superficiais. São destacados, por exemplo, a ampliação do repertório para canções além do funk, processo que ainda não se encontra plenamente desenvolvido, e também a desinibição dos alunos ao participarem de apresentações. Ou seja, a própria compreensão do educador sobre o avanço musical dos discentes é pautada sobre aspectos extremamente específicos e que pouco dialogam com uma experiência musical aprofundada.

Uma segunda situação que se desdobra desta concepção é o descrédito em relação ao desenvolvimento musical dos alunos da obra social. Vários trechos dos depoimentos do docente apontam para uma visão desacreditada da possibilidade de um fazer musical aprimorado com tais participantes, o que é atenuado ao verificar que os objetivos musicais estão em posição secundária no processo.

Ao falar de suas referências de qualidade musical, o docente sempre remete-se a grupos e condições exteriores à obra social. Além disso, as barreiras e limitações do processo tendem a se voltarem sobre a postura e comportamento dos alunos, o que, de forma alguma, também não deixa de ser ponto relevante para os resultados obtidos. Entretanto, a partir de um enfoque exclusivo sobre estas realidades, forma-se a sensação de que as limitações sociais e econômicas dos participantes da obra social os condicionariam a uma incapacidade em relação ao desenvolvimento de uma música com tanta qualidade quanto em outros ambientes.

Para continuidade desta reflexão, faz-se oportuno mencionar um conceito apresentado nos textos de Maura Penna. Através das leituras dos artigos e obras da autora (Penna, 2001, 2006; Penna; Barros; Mello, 2012) pode-se verificar que ela atenta para a necessidade de não se incorrer em uma visão redentora da arte.

Segundo a autora, a visão redentora da arte refere-se a uma concepção na qual seria intrínseca à arte a capacidade de desenvolver uma sensibilização na qual seriam produzidas pessoas e sociedades melhores. Deste modo, poderia ser verificada uma verdadeira redenção dos homens a partir do fazer artístico, bem como dos processos educativos que sob ele se embasassem.



A aplicação deste conceito, ou de seus pressupostos, na educação musical gera processos educativos desfalcados, pois a eficácia tida como garantida tornaria escassa a reflexão crítica e pedagógica. Penna ressalta que:

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as (PENNA, 2006, p.38)

Além disso, o desenvolvimento de uma educação musical aliada a esta visão poderia endossar práticas incompatíveis com as necessidades específicas dos contextos que necessitam de uma autêntica ação humana e social.

Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças. (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p.76)

Partindo desta visão salientada por Penna, pode-se desenvolver um segundo e novo conceito: a *visão redentora da promoção humana e social*. Enquanto na *visão redentora da arte* basta que haja a realização de atividades artísticas para que se efetive uma sensibilização e promoção humana, na *visão redentora da promoção humana*, basta que se almeje a promoção humana para que sejam justificadas quaisquer práticas desenvolvidas no processo educativo.

Ambas as visões se propõem a tornar efetivo algo que, por si só, são incapazes de fazer. Assim, se na visão redentora da arte são redimidos os homens e o processo educativo, na visão redentora da promoção humana são redimidas a educação musical e, novamente, o processo educativo.

Esta perspectiva pode ser verificada no contexto das aulas de músicas da obra social participante da pesquisa. Uma possível exemplificação desta afirmação se dá no momento da escolha do repertório da aula de música.

No exemplo exposto em relação à escolha do repertório pode-se perceber que o professor busca desenvolver o engajamento e autonomia dos educandos. Assim, há a proposta de que as canções, além daquelas determinadas pelas apresentações vinculadas ao calendário festivo da instituição, sejam escolhidas a partir da vivência e gosto dos discentes.

Contudo pode-se perceber que a proposta ocorre de forma limitada. Dá-se o primeiro passo em direção ao desenvolvimento de alguns aspectos da promoção humana, mas não há continuidade no percurso, pois a iniciativa não ocorre atrelada a uma orientação pedagógica e musical que garantiria o sucesso da atividade. Ou seja, possibilita-se a participação efetiva dos discentes na escolha das canções, mas não se estabelecem orientações e critérios pedagógicos e musicais de modo a extrair do momento de escolha do repertório, o qual será utilizado por todo o semestre, materiais musicais propícios para o processo de ensino e aprendizagem a ser realizado.

Em primeira instância, poderia ser dito que houve o desenvolvimento da promoção humana. Contudo, o que se verifica é a utilização de propostas rotuladas, desarticuladas com uma prática pedagógica e musical condizente, as quais poderiam tornar efetiva a ação. Há, assim, um exercício da visão redentora da promoção humana na qual são realizados esforços voltados para o aspecto humano, suprimindo o desenvolvimento musical das crianças e adolescentes.

Portanto, conforme aponta Penna (2001, 2006), se pela visão redentora da arte podem ser deteriorados tanto o processo educativo quanto o desenvolvimento efetivo de uma promoção humana, na visão redentora da promoção humana pode-se incorrer no desaproveitamento da arte e igualmente no processo educativo. Em ambos os casos, o maior alvo de prejuízos é a educação musical, pois seu desenvolvimento pedagógico e metodológico é pormenorizado.

A partir disso, a questão levantada por Penna, Barros e Mello (2012) faz-se importante: “sem música, sobra o quê?” (p.70). Os autores defendem ser importante o desenvolvimento tanto dos aspectos essencialistas, quanto dos contextualistas.

Refletindo sobre a educação musical no contexto de projetos e obras sociais, pode-se encontrar alguns pressupostos intrínsecos ao processo educativo. Primeiramente, entende-se que se a atividade vincula-se à música, por mais redundante que possa ser, a música deve assumir o papel central do processo. Neste sentido, Gainza (1997) é enfática ao afirmar que nenhum outro elemento pode sobrepor-se à música na educação musical, o que pressupõe cuidados pedagógicos e metodológicos de modo a realizar uma eficiente formação musical dos alunos.

Em segundo lugar, pode-se afirmar também que toda atividade desenvolvida no âmbito dos projetos e obras sociais volta-se ou articula-se, de algum modo, com os objetivos de promoção humana da instituição. Caso contrário sua presença na gama de atividades oferecidas seria contraditória, em vista do compromisso social assumido pelas instituições desta característica.

Assim sendo, pode-se ampliar a compreensão de Penna, Barros e Mello (2012). Se os autores acreditam na eficácia de uma educação musical que contemple tanto os papéis contextualistas como essencialistas, os desdobramentos da presente pesquisa levam a crer que não somente é benéfica esta postura, como também é improvável que possa haver alguma educação musical de qualidade, entendida em todos os sentidos relacionados ao seu contexto de aplicação em projetos e obras sociais, que não leve em conta ambas as realidades, pois caso contrário ela estaria negando a si própria em sua essência musical ou institucional.

#### 4.2 A PERFORMANCE, A PROPAGANDA E A FAMÍLIA

Segundo os depoimentos, tanto do docente quanto do coordenador, existem papéis e funções relacionadas ao desenvolvimento humano e social dos participantes da obra social com os quais a instituição não consegue lidar devido ao alcance de sua atuação. Conforme destacado, há importantes contribuições que dependem, entre outros, de parceiros que colaborem financeiramente com a obra social, dos setores público e privado, e também de agentes como a comunidade e a família dos discentes.

Neste cenário, a prática musical assume dois importantes papéis, com os quais se articula a obra social aos seus parceiros e à comunidade e família dos educandos. O primeiro dos papéis desenvolve-se a partir da *performance*, na qual as apresentações realizadas pelos discentes, conforme aponta Hikiji (2006), proporcionam visibilidade aos sujeitos e à instituição.

A autora destaca que “ela [a performance] torna visíveis atores e instituição. Na performance, auto-imagens são construídas. A performance é espaço de transformação. Estar no palco possibilita um exercício único de alteridade.” (HIKIJ, 2006, p.24). Deste modo, além de configurar-se como um momento ímpar no processo educativo, proporciona à instituição levar para fora de seus muros os efeitos de sua ação educativa.

Neste sentido, o que ocorre muitas vezes é que a música configura-se como uma representante da instituição. Ela se apresenta como uma propaganda, de modo que

juntamente com o produto musical são apresentadas as ações educativas e também a promoção humana realizada pela obra social.

Dois contrastantes casos decorrentes de apresentações musicais em projetos e obras sociais podem ser discorridos neste momento. Em ambos não se evidencia equilíbrio, ou iguais preocupações, em relação às perspectivas de música e de promoção humana.

O primeiro deles é apresentado por Hikiji (2006). A autora destaca o caso em que, ao assistirem uma apresentação musical, os expectadores suprimem sua apreciação ou avaliação dos aspectos musicais em vista do trabalho humano e social realizado. Ou seja, há um condicionamento do julgamento atribuído à música proporcional à realidade vivenciada e enfrentada pela instituição e seus participantes, de modo que um resultado musical pouco refinado possa ser considerado como que de um nível melhor devido aos sujeitos, ou suas condições de vida. Nas palavras da autora, “O belo fica em segundo plano diante do que é necessariamente “bom”: recuperar crianças em situação de risco, oferecer oportunidades a quem não as possui, educar para a cidadania, entre outros objetivos declarados na apresentação do projeto.” (HIKIJ, 2005, p.167-168).

Já o segundo caso é apresentado por Penna, Barros e Mello (2012). Os autores apresentam uma realidade em que o produto musical de uma ONG, um disco, foi alterado e qualificado por meio de ajustes técnicos. Deste modo, o produto apresentado pela instituição, seja para seus parceiros, mídia ou para seus próprios participantes, possuía uma qualidade musical superior àquela verificada em suas aulas de música, fazendo com que os educandos não se reconhecessem no material que leva consigo a própria imagem dos alunos.

No caso da obra social pesquisada, parece ser mais ocorrente a realidade apresentada no primeiro caso. Neste sentido, o pouco produtivo desenvolvimento musical dos participantes da obra social parece ser atenuado em vista da ação realizada na comunidade pela instituição.

Ainda assim, não se pode negar que, mesmo sob estas configurações ainda não plenamente pertinentes, há pontos positivos no desenvolvimento das apresentações por parte das crianças e adolescentes. Primeiramente, há o fortalecimento das relações com os parceiros e colaboradores da obra social e, além disso, desdobramentos na realidade familiar dos educandos. Neste último encontra-se o segundo papel da prática musical verificado por meio da pesquisa.

O segundo papel relacionado à prática musical, desenvolvido também por meio da performance, é a motivação e sensibilização das famílias dos educandos. Se para os colaboradores da obra social as apresentações configuram-se como um momento de

visibilidade e propaganda da instituição cujos frutos são parcerias e recursos, para as famílias os frutos são de integração e afeto.

Conforme aponta o coordenador da instituição, as apresentações musicais compõem um momento de integração da família. Por ele, geram-se sentimentos de admiração e estima por parte dos pais em relação aos filhos, bem como de satisfação e realização para as crianças e adolescentes. Isto, conforme apontam os depoimentos, não se finda sobre a realidade afetiva e emocional, mas desdobra-se sobre ações concretas realizadas na família, como se pode observar, por exemplo, na fala do coordenador:

E a questão da família a gente vê que é muito legal, porque ao ver que o filho está participando, que o filho está aprendendo e ao assistir os filhos fazendo isso então eles já querem comprar um violão, querem comprar alguma outra coisa, se sacrificam pra poder dar aquilo para o filho porque vê um talento. Então a família a gente vê que apoia realmente. (CAEN, coordenador da obra social, 01/08/15)

Estudos variados como, por exemplo, os de Ilari (2003) e Jaber (2013) apontam que há relações intrínsecas entre o fazer musical e o ambiente familiar, abrangendo relações de estimulação, motivação para a aprendizagem musical, desenvolvimento de referências musicais, entre outros. Aliando a estes conhecimentos a perspectiva verificada nos depoimentos dos sujeitos da obra social, pode-se verificar que a relação entre a música e a família é ainda mais elaborada, de modo que as relações familiares não somente podem incentivar o fazer musical, como também, em um movimento complementar, a prática musical age sobre a realidade e experiências da família.

E qual seria a relevância desta movimentação gerada na família? Wojtyła compreende que a família possui um papel único e de extrema relevância tanto na formação do sujeito como pessoa, quanto no desenvolvimento de sua *participação*.

João Paulo II (2012) destaca que à família compete a primeira e principal função formadora e educativa da pessoa humana. Nela oportuniza-se que os sujeitos edifiquem-se enquanto pessoas e próximos. Deste modo, a família "[...] constitui o lugar nativo e o instrumento mais eficaz de humanização e de personalização da sociedade." (João Paulo II, 2012, p.76).

Assim sendo, o desenvolvimento da dimensão da participação da pessoa humana encontra na família um propício e fecundo ambiente para seu desenvolvimento, além de possibilitar o fortalecimento do princípio personalista do amor-doação.

A família é a primeira escola de sociabilidade: enquanto comunidade de amor, ela encontra no dom de si a lei que guia e faz crescer. O dom de si, que inspira o amor mútuo dos cônjuges, deve pôr-se como modelo e norma daquele que deve existir nas relações entre irmãos e irmãs e entre as diversas gerações que convivem na família. E a comunhão e a participação diariamente vividas em casa, nos momentos de alegria e de dificuldade, representam a mais concreta e eficaz pedagogia para a inserção ativa, responsável e fecunda dos filhos no mais amplo horizonte da sociedade. (João Paulo II, 2012, p.66)

As relações vivenciadas no seio familiar desdobram-se sobre os ambientes comunitários. Deste modo,

A família possui vínculos vitais e orgânicos com a sociedade, porque constitui o seu fundamento e alimento contínuo mediante o dever de serviço à vida: pois é da família que saem os cidadãos e na família encontram a primeira escola daquelas virtudes sociais, que são a alma da vida e do desenvolvimento da mesma sociedade. (João Paulo II, 2012, p.75)

É claro que Wojtyła compreende que, em muitos casos, não há uma sadia convivência no ambiente familiar ou, ainda, que realidades de desequilíbrio e desestrutura familiar podem se fazer fortemente presentes. Entretanto, o autor, reconhecendo o papel desempenhado pela instituição familiar, ressalta os benefícios e a necessidade de sua conservação e valorização, bem como sua ação personalizante em relação ao homem. Portanto,

Assim, diante de uma sociedade que se arrisca a ser cada vez mais despersonalizada e massificada, e, portanto, desumana e desumanizante, com as resultantes negativas de tantas formas de evasivas [...], a família possui e irradia ainda hoje energias formidáveis capazes de arrancar o homem do anonimato, de o manter consciente da sua dignidade pessoal, de o enriquecer de profunda humanidade e de o inserir ativamente com a sua unicidade e irrepetibilidade no tecido social. (João Paulo II, 2012, p.76-77)

Verificando, portanto, esta ação desempenhada pela prática musical no ambiente familiar, pode-se compreender que sua contribuição com o desenvolvimento da promoção humana faz-se enriquecida. Deste modo, por ela se pode estabelecer uma ponte entre a obra social e as famílias, qualificando e alargando a atuação da instituição, de modo que seu desenvolvimento humano possa repercutir e ecoar para além de suas fronteiras físicas.

Entretanto, também não se pode negar que embora seja estabelecida esta ‘ponte’, os elementos que passam por ela não são, por si só, qualificados. Isto se configuraria novamente como uma visão redentora do processo de promoção humana. Neste sentido, não basta que a música gere sensibilizações na família. É preciso também refletir criticamente

sobre qual música e em que estado ela é apresentada às famílias, para que não haja um desencadeamento de equivocadas formações.

As crianças e adolescentes da obra social destacaram que consideram estar desenvolvendo uma satisfatória aprendizagem de música, o que não se verificou com as inserções do pesquisador. Esta avaliação acaba por estender-se também sobre as famílias, o que se verifica nos depoimentos nos quais os alunos destacam que os pais consideram que os filhos estão executando música com qualidade nas apresentações. Desta forma, o engano não se limita aos educandos, mas prossegue para suas casas, ampliando o alcance de um processo educativo de educação musical debilitado que, entretanto, não é assim enxergado.

Isto contribui para o fortalecimento de visões de música e de educação musical empobrecidas. Assim sendo, o processo educativo desenvolve-se de forma a caracterizar-se como um desserviço à área, pois não forma musicalmente os educandos, leva-os a entenderem sua execução musical já como qualificada e apresenta aos familiares e demais sujeitos da obra social tais resultados como um padrão eficiente de educação musical.

#### 4.3 AFETO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A partir dos relatos dos sujeitos da instituição, pode-se verificar que há uma grande estima para com as crianças e adolescentes educandos. Em variados trechos dos registros do diário de campo podem ser encontrados momentos de afeto e carinho, como, por exemplo, o excerto a seguir:

Em meio a esta pluralidade de movimentação podia ser ouvido o choro de uma menina. O professor aproximou-se dela e carinhosamente a acalmou, permanecendo abraçado à mesma. (CADC, p.6)

Esta configuração faz-se proeminente tanto para os pressupostos apresentados por Wojtyla e Stein, quanto para a própria pedagogia salesiana de Dom Bosco. Por ela desenvolvem-se os aspectos do *dom de si*, além de possibilitar aos discentes uma exemplificação na própria vida dos educadores daquilo que almejam para os alunos, fator destacado como imprescindível no pensamento de Edith Stein sobre todo o ato educativo.

Por este afeto, há a expectativa de que a instituição promova um ambiente de sadia convivência para os educandos, apresentando-lhes diferentes referenciais de comportamentos e modos de se relacionar. A socialização se daria, assim, através da

experiência concreta vivida na obra social, estendendo-se sobre os tantos outros ambientes com os quais convivem cotidianamente os discentes.

Entretanto, os desdobramentos desse afeto por parte do educador musical acabam por serem administrados de forma inadequada na prática pedagógica. Sua compreensão sobre a difícil realidade com que convivem as crianças e adolescentes, aliada às limitações apresentadas na seção 4.1, acaba por configurar uma prática docente na qual o professor não consegue manter o controle da aula ou seguir seus planejamentos, gerando, ainda, um ambiente no qual se faz presente a falta de respeito, tanto em relação aos alunos entre si quanto com ele próprio.

Sob esta realidade não poderia haver uma autêntica promoção humana, pois onde não há a expressão do valor e do respeito para com a pessoa humana, e isto inclui também a pessoa do educador, não pode haver plena *participação* e, por conseguinte, o desenvolvimento das potencialidades da pessoa.

Somada a esta realidade há ainda um outro fator. Conforme abordado pelo educador, a proposta principal de sua aula é fazer com que os sujeitos convivam por meio da música. Entretanto, se o docente não se coloca perante a turma de modo a orientar as condutas pertinentes àquele ambiente, também a prática musical passa a incorrer em processos opostos aos de sensibilização e cooperação almejados. Uma ilustração desta realidade pode ser verificada no trecho abaixo:

Batidas e batidas aconteciam entre os instrumentos e os demais objetos da sala. Várias crianças amontoavam-se sobre os teclados. Alguns alunos corriam arrastando o violão pelo chão, outros manuseavam-no de forma brusca. Toda e qualquer possibilidade de ensino do uso da sensibilidade e delicadeza favorecido pela prática musical era inexistente naquele momento. O professor, para minha surpresa, parecia habituado com a situação, não lançando nenhuma palavra de orientação em relação ao caso. (CADC, p.6)

Em oposição a esta realidade, Machado aponta que:

[...] mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos educandos. Sem tais limites, como o respeito e o discernimento do que é permitido ou não de ser feito nas aulas de música, não existem maneiras de organizar e desenvolver uma prática pedagógico-musical [...] (MACHADO, 2004, p. 43)

A partir desta configuração, vê-se que no caso encontrado na obra social, faz-se necessária uma formação pedagógica mais aprofundada, de modo a suprir as necessidades específicas de tal contexto. Conforme aponta Queiroz, “os múltiplos contextos musicais



exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música.” (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Autores como Kater (2004), Penna, Barros e Mello (2012) e Souza (2004), destacam ainda que o desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais no contexto de projetos e obras sociais pode ser severamente prejudicado por negligências relacionadas à prática pedagógica e ao processo educativo. Nestes casos, a música é subaproveitada em todo o seu papel formador.

Kater (2004) destaca ainda que muitas das especificidades com que lida o educador musical nestes ambientes não são contempladas em sua graduação. Isto contribui para que, ao adentrar em tais espaços, o profissional muitas vezes não saiba como agir de modo a desenvolver plenamente os potenciais da música.

Compreendendo que as limitações encontradas no caso da obra social participante da pesquisa limitam-se às questões pedagógicas, os apontamentos realizados por Penna (2007) fazem-se pertinentes. A autora destaca que “não basta tocar” (p.51), é preciso articular os conhecimentos musicais com os elementos pedagógicos, culturais e também com a realidade dos próprios alunos. Assim, faz-se necessário estruturar alternativas pedagógicas e metodológicas atreladas ao contexto de atuação específico com o qual lida o profissional.

Neste sentido, também Bellochio (2003) destaca a complementariedade da música e educação:

[...] trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação. (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

Outro ponto necessário é uma crítica percepção e avaliação do processo por parte do docente. Foi possível perceber que, mesmo em meio a uma situação de precário desenvolvimento musical, o educador insistia em julgar que tal realidade era esperada e que ela fazia-se comum ao ambiente em que se desenvolvia a aula de música. Desta forma, observa-se ou uma incapacidade de reflexão crítica por parte do professor, ou, no pior dos casos, um conformismo com a situação empobrecida da formação musical.

Portanto, por meio da sólida formação pedagógica, aliada a uma igualmente qualificada formação musical, seria possibilitado ao educador domínios com os quais estaria mais apto a lidar com os desafios e situações presentes nos mais diferentes contextos de ensino.

#### 4.4 AVALIANDO O PROCESSO

A partir de todo o cenário apresentado, foi possível compreender quais os pressupostos que embasam a promoção humana desenvolvida na instituição e na aula de música. Foi possível também perceber que a admissão deste compromisso com uma ação humana e social gerou grandes consequência sobre o processo educativo.

Nas compreensões da música e da educação musical dos sujeitos da instituição foi possível verificar que em todos os níveis, coordenador, professor e aluno, fazia-se presente o entendimento de que podem ser alcançados resultados de promoção humana por meio da música. Além disso, destacou-se que o processo de ensino e aprendizagem de música deste contexto de projetos e obras sociais assume configurações específicas, diferenciando-o de outros ambientes nos quais elementos, como por exemplo a técnica, encontrariam maior espaço para seu desenvolvimento.

As compreensões e avaliações do processo educativo apresentaram certa disparidade. Em todos os depoimentos foi verificado que existem limitações a serem superadas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de música, já as avaliações caminhavam para perspectivas diferentes. O coordenador ressalta encontrar muitos pontos positivos nas práticas desenvolvidas. Os alunos, mesmo destacando os problemas encontrados nas aulas, apresentam uma visão de que sua aprendizagem é positiva e satisfatória. Já o docente, por sua vez, ressalta que não considera que o processo foi muito positivo, o que não o impede de ressaltar que as decisões foram tomadas pragmaticamente e de acordo com a realidade possível encontrada na obra social, atribuindo-lhe um conceito 7 (de 0 a 10) como sua avaliação.

Em relação às compreensões e avaliações da promoção humana, o coordenador ressalta encontrar na música particularidades com as quais pode-se desenvolver uma ação de formação humana e social e, inclusive, salienta as experiências que vivenciou em relação ao fato. O docente, por sua vez, reconhece a necessidade do desenvolvimento de ações de promoção humana por meio da música no ambiente da obra social e destaca, ainda, que sua prática pedagógica assume características diferenciadas naquele local justamente por tais pressupostos. Entretanto, ao avaliar os resultados diz não acreditar que a música possa alcançar objetivos desta natureza. Isto se configura como uma contradição com as afirmações anteriores, pois não acreditando ele no desenvolvimento de tal promoção humana por meio da música, porque configuraria sua prática de modo diferenciado dos outros ambientes nos quais leciona?

Com o entendimento das características da promoção humana na música, então, poderia ser feita a questão: há um desenvolvimento efetivo de uma promoção da pessoa humana por meio das aulas de música na obra social?

Os resultados analisados levam a crer que a resposta é negativa. Foi possível identificar pontos positivos no processo educativo, tais como o desejo de transformação da realidade nutrido pelo educador, bem como seu afeto em relação aos alunos, a noção das potencialidades do fazer musical em relação à formação dos sujeitos e à sua superação enquanto pessoa e instrumentista, os impactos das apresentações nas famílias, entre outros. Entretanto, não se pôde verificar uma articulação destas características com uma sólida prática pedagógica e um qualificado desenvolvimento da formação musical dos alunos, com os quais se estabeleceria um processo educativo atento para os aspectos essencialistas e contextualistas.

O que se pôde perceber foi, portanto, o desenvolvimento de iniciativas individualizadas de promoção humana. Estas podem ser percebidas como potenciais elementos para uma futura ação de promoção humana por meio da música, desde que atreladas à superação das precariedades pedagógicas, musicais e humanas com as quais ainda lida o processo educativo de música na obra social.

Assim sendo, pode-se questionar quais elementos configuraram-se de modo a obstruir os resultados da ação desenvolvida na obra social e quais aspectos poderiam ser levados em conta para que se potencializassem os esforços de promoção humana.

Neste sentido, um primeiro ponto negativo é a ação e planejamento de toda a aula de música voltada majoritariamente para as apresentações e para as necessidades a ela relacionadas. Toda a potencialidade e pluralidade de possibilidades da música condicionam-se, e por isso talvez não encontrem espaço nas aulas. Assim gera-se um ciclo infértil para a educação musical: não há uma aprendizagem musical eficiente por ser necessário dispensar o tempo com o preparo das apresentações e também não há um resultado musical efetivo nas apresentações porque não houve formação musical.

Um segundo ponto que enfraquece a ação realizada é a falta de homogeneidade entre os discursos e práticas apresentadas por coordenação e docente. Além de não proporcionar uma atuação conjunta entre os profissionais, também não proporciona uma postura efetiva para os educandos, bem como seus familiares.

Um terceiro e último ponto atenuante é a passividade do docente em vista de uma possível promoção humana. Isto se verifica não somente na ausência de sua autoridade nas aulas mas também em sua compreensão de que um desenvolvimento humano seria

atingido simplesmente pelo fato de não obstruir ou orientar quaisquer atitudes provenientes de um educando.

Como respostas às situações verificadas na instituição um primeiro aspecto a ser levado em conta para uma qualificação de sua ação é formação pedagógica do docente. Muito possivelmente a lacuna em sua formação, realizada em curso de bacharelado em música, seja um dos fatores de maior proeminência para o despreparo para lidar com as situações encontradas no decorrer do processo educativo. Deste modo, seria preciso capacitá-lo adequadamente para a docência.

Um segundo aspecto seria uma formação de modo a gerar uma maior compreensão da educação musical, principalmente no que diz respeito a todos os avanços de seus estudos, para toda a equipe de coordenação. Não basta que o docente compreenda o papel e os desafios da educação musical contemporânea, é preciso também que seus superiores o façam, de modo a auxiliar e potencializar sua prática docente.

Com isto surge então o terceiro e último elemento, a necessidade de uma atuação conjunta entre docente e coordenação em relação às posturas e propostas a serem adotadas em vista da promoção humana. Se este é um tema recorrente e relevante para tal contexto, faz-se necessário que ele seja trabalhado e abordado de forma mais qualificada do que com o uso de jargões ou noções de senso comum, com metas e procedimentos estudados por toda coordenação e corpo docente e aplicados com profundidade nas aulas.

**CAPÍTULO 5**  
*Considerações*

## CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES

---

A presente pesquisa adentrou no amplo e complexo contexto dos projetos e obras sociais. Este se configurou como um rico cenário em aprendizagens e reflexões, as quais se espera poder compartilhar nas páginas desta dissertação.

Logo nos primeiros estudos e leituras realizadas fez-se possível verificar que em cada detalhe dos processos educativos que ali se desenvolvem pode-se descortinar uma variedade de motivações, concebidos a partir dos mais distintos valores, pressupostos teóricos, institucionais, políticos e sociais.

Muito além do exclusivo ensino de teorias e habilidades, este ambiente lida cotidianamente com pressupostos de uma transformação da pessoa de cada educando, o que se faz profundamente satisfatório ao verificar os passos já caminhados e as conquistas alcançadas, mas que também mostra seu peso em meio às cobranças e dificuldades de sua realidade.

Assim, encontram-se nas obras sociais diferentes rostos e histórias. No espaço das instituições se aproximam as lutas daqueles que enfrentam uma difícil realidade. Encontram-se também profundos anseios e desejos daqueles que tanto almejam uma transformação para suas crianças e adolescentes educandos.

Em meio a esta pluralidade de preocupações e anseios, ali também a música encontra seu espaço. E justamente a compreensão das características e peculiaridades desse espaço, ora grandioso, ora discreto, constituiu um dos cerne da presente pesquisa.

Parece subentendido que toda atividade dentro de uma obra social assuma características voltadas para uma ação humana e social. Entretanto, compreender, de fato, quais as especificidades que esta afirmação carrega em si implica no desenvolvimento de muitos estudos.

No caso da música, este cenário faz-se ainda mais pleno de detalhes e dúvidas, visto que as características de seu processo educativo, como aponta Kleber (2006), ainda não se consolidaram de modo a promover alguma homogeneidade nas instituições. Ao levar em conta, ainda, as diferentes vertentes de compreensão desta promoção humana, bem como seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem, as possibilidades tornam-se ainda maiores.

A partir desta desafiadora realidade, determinou-se o objetivo principal da pesquisa: neste contexto, investigar e compreender as especificidades do ensino de música e da promoção humana por meio dele realizada em uma obra social.

### 5.1 DE ONDE SE PARTIU

Para iniciar a compreensão do desenvolvimento da educação musical neste contexto, articulada com sua dinâmica de promoção humana, foram precisos dois movimentos. O primeiro constituiu-se em verificar a realidade da necessidade do desenvolvimento de autênticas promoções humanas. Assim, lançou-se um olhar sobre as realidades de exploração do homem, sua instrumentalização e utilização. Já o segundo, constituiu-se no movimento oposto, buscando identificar a expressão da dignidade e valorização do ser humano, trazendo uma visão acerca do ser humano para as páginas da pesquisa. A concepção adotada foi a do homem enquanto pessoa, cunhada no personalismo de Wojtyła.

A partir dela foi possível um aprofundamento sobre os princípios constituintes do ser humano. Verificou-se a capacidade da pessoa revelar-se por sua ação, seus processos interiores e exteriores e a relevância de sua consciência.

Foi possível também compreender a realidade de superação de si a qual é intrínseca ao homem-pessoa. Deste modo, discorreu-se sobre as estruturas de autogoverno, autoposse e autodeterminação, além, ainda, dos princípios de transcendência e integração inerentes à pessoa humana.

Compreendendo que a pessoa não pode ser limitada ao conceito de indivíduo, passou-se a observar sua realidade enquanto membro de uma comunidade e, mais ainda, enquanto próximo. Deste modo, cunhou-se os preceitos voltados para sua autêntica participação e realização no amor-doação.

Com base nestes princípios e, agregando à discussão a contribuição de Edith Stein, estruturaram-se alguns pressupostos destinados a promover a valorização do ser humano nos processos educativos. Assim, foram trazidos apontamentos tais como a necessidade de uma formação do ser humano que envolva todos os seus dinamismos, a realidade ininterrupta de formação da pessoa humana em toda sua vida, o dom de si enquanto perspectiva fundamental da ação educativa e os modos sob os quais o docente age, dos quais se destaca sua postura enquanto exemplo para os educandos.

A partir disto lançou-se um olhar mais direcionado para as artes e a cultura. Com a contribuição de autores como Mário Ferreira dos Santos e Ângelo Monteiro, pode-se observar que a cultura se desenvolve por meio da ação da pessoa humana. As artes, em sua dinâmica relação de expressão e recriação do homem assumem um importante papel na manutenção e transformação da cultura, cujo produto é a própria civilização.

Chegando, por fim à música, pode-se evidenciar, a partir do amplo panorama percorrido, sua ação enquanto promotora da pessoa humana. Os pensamentos de Robert Jourdain levaram a compreender a música em sua privilegiada, e historicamente desenvolvida, capacidade de interagir com e no ser humano levando-o a profundas experiências, as quais possibilitam-no ressignificar e ressignificar-se, transcendendo a si e à sua realidade. Por esta qualidade, a música integra as largas oportunidades de qualificação do homem-pessoa.

Com isso, portanto, o segundo objetivo secundário da pesquisa, conforme quadro 7, pôde ser atingido. Ele não se desenvolveu propriamente por meio das inserções na instituição, mas pelas reflexões do pesquisador e pela articulação das diferentes literaturas presentes na trama teórica.

#### QUADRO 8 – Objetivo secundário 2

Objetivo Secundário 2	Identificar os meios pelos quais se estabelece a promoção da pessoa humana desenvolvida pela música;
-----------------------	--

## 5.2 O QUE SE OBSERVOU

A partir da inserção realizada foi possível desenvolver muitas reflexões e compreensões acerca do processo educativo desenvolvido na obra social. Com a análise do material coletado foram encontrados três focos de análise nos quais se agrupavam os dados.

O primeiro foco de análise refere-se às compreensões dos sujeitos da obra social em relação à música e à educação musical. Por elas verificou-se muito apreço por parte da instituição pela música, o que se faz desde os apontamentos do fundador de toda a obra salesiana. Observou-se também que o fazer musical, além de suas respectivas qualidades e configurações essencialistas, é somado de variados adjetivos vinculados a elementos contextualistas.



O segundo foco de análise aborda a compreensão e avaliação do processo educativo. Nele se verificou como é entendido o ensino e aprendizagem da música, suas peculiaridades, potencialidades e dificuldades de realização em meio ao contexto dos projetos e obras sociais. Também por meio dele foi possível verificar a avaliação do processo educativo e da prática pedagógica por parte do docente, o qual acredita que o trabalho realizado ainda não atingiu todo seu potencial.

O terceiro e último foco de análise se refere à compreensão e avaliação da promoção humana. Verificou-se nela que a instituição acredita e compreende que a música possui particularidades com as quais podem ser efetivados resultados de promoção humana que só a ela competem. Ainda assim, pode ser verificada também uma falta de consenso entre os discursos dos sujeitos da instituição em relação às especificidades de como este desenvolvimento ocorreria.

A partir disto, foi possível compreender como estruturava-se a proposta de promoção humana por meio da educação musical no contexto específico da obra social na qual se realizou a pesquisa. Foram encontradas algumas características principais, listadas abaixo:

- (I) Prevalência dos objetivos de promoção humana em detrimento dos objetivos musicais
- (II) Desenvolvimento da visão redentora da promoção humana
- (III) Utilização da música enquanto representante e propaganda da instituição.
- (IV) Desenvolvimento de apresentações como meio de integração e ação sobre a família
- (V) Vivência afetuosa
- (VI) Exploração de elementos de convivência e socialização
- (VII) Desenvolvimento pedagógico pouco adequado ao ensino do contexto.

Em relação à primeira característica, foi possível observar uma desigualdade na distribuição entre os objetivos musicais e os objetivos de promoção humana. Estes últimos foram, em grande parte do processo, privilegiados de modo a secundarizar o desenvolvimento musical.

Esta primeira característica faz-se fortemente atrelada à segunda. Foi possível observar que as ações de promoção humana, além de fazerem-se privilegiadas em relação à sua disposição no processo educativo, contavam ainda com uma compreensão inadequada de sua realização. Assim sendo, na presente pesquisa desenvolveu-se o conceito de visão redentora da promoção humana, em alusão ao conceito de visão redentora da arte sustentada por Maura Penna. Nele, pôde-se analisar que não basta propor-se a uma ação de formação humana e social sem que se desenvolvam estratégias pedagógicas, metodológicas e musicais condizentes, as quais possam tornar efetivo o desenvolvimento almejado.

Outro aspecto encontrado entre as características da promoção humana desenvolvida é sua relação com as apresentações. A música, por meio da performance e apresentações, constitui para a obra social uma interessante ferramenta de ilustração de suas ações. Assim, o fazer musical é utilizado também enquanto uma propaganda do trabalho desenvolvido pela instituição para seus possíveis parceiros e colaboradores.

Ainda em relação às apresentações há uma outra característica. Por meio delas se desenvolve um aspecto de grande importância na promoção humana da obra social. Ela favorece uma integração com as famílias, que gera envolvimento dos pais com a instituição e fortalece seus vínculos com as crianças e adolescentes. Pelas experiências vivenciadas nesta dinâmica geram-se sentimentos de satisfação, orgulho e estima entre os educandos e seus familiares, o que gera ações concretas em favor da educação e formação dos filhos, possibilitando, assim, uma expansão da ação social realizada. Entretanto, também os equívocos em relação a uma qualificada prática musical são desdobrados para o ambiente das famílias.

A experiência da estima e do afeto também se fazem presentes nas relações entre os sujeitos da obra social. Esta característica foi observada nos comportamentos de muitos dos responsáveis pelos educandos, sejam eles coordenadores, educadores ou demais funcionários, revelando um engajamento e apreço significativos em relação à pessoa de cada um dos alunos que na instituição se encontram.

Também o desenvolvimento da convivência e da socialização configurou-se como uma característica das aulas de música da instituição. Verificou-se a proposta do educador em buscar que os educandos convivessem por meio do fazer musical. Entretanto, esta característica, somada a elementos da anterior, resultou em uma prática pedagógica e postura docente pouco estruturada, o que leva ao seguinte e último aspecto.

A última característica observada foi a necessidade de uma formação pedagógica mais adequada para a atuação no contexto das obras sociais. Pode-se verificar que

faz-se necessário articular os conhecimentos musicais com uma formação didática mais sólida, a qual tornaria mais capacitada a ação docente realizada.

A observação de tais características permitiu tomar contato com os três outros objetivos secundários propostos pela pesquisa, conforme quadro 8.

**QUADRO 9 – Demais objetivos secundários**

Objetivo Secundário 1	Identificar a significação atribuída pelos sujeitos da obra social ao processo de ensino e aprendizagem de música;
Objetivo Secundário 3	Identificar os processos pedagógico-musicais desenvolvidos na instituição;
Objetivo Secundário 4	Analisar possíveis contribuições da educação musical no desenvolvimento da formação humana dos participantes da obra social.

Verificou-se que algumas das características relacionam-se mais profundamente com alguns objetivos e outras com mais de um deles. As características (III) Utilização da música enquanto representante e propaganda da instituição; (IV) Desenvolvimento de apresentações como meio de integração e ação sobre a da família; e (V) Vivência afetiva, demonstraram as significações atribuídas ao processo educativo de música, sejam elas em referência às suas expectativas pessoais ou institucionais.

As características (I) Prevalência dos objetivos de promoção humana em detrimento dos objetivos musicais; (II) Desenvolvimento da visão redentora da promoção humana; (V) Vivência afetiva; e (VII) Desenvolvimento pedagógico pouco adequado ao ensino do contexto, por sua vez, apresentaram as configurações fundamentais sob as quais se edifica o processo pedagógico-musical.

Por fim, as características (IV) Desenvolvimento de apresentações como meio de integração e ação sobre a família; (V) Vivência afetiva; e (VI) Exploração de elementos de convivência e socialização apresentaram algumas das contribuições do processo educativo na formação da pessoa dos educandos.

Resumidamente, estas informações podem ser verificadas no quadro 9.

**QUADRO 10** – Relação das características da promoção humana com os objetivos secundários da pesquisa

<b>OBJETIVO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
Objetivo Secundário 1	Identificar a significação atribuída pelos sujeitos da obra social ao processo de ensino e aprendizagem de música;	III, V e VI
Objetivo Secundário 3	Identificar os processos pedagógico-musicais desenvolvidos na instituição;	I, II, V e VII
Objetivo Secundário 4	Analisar possíveis contribuições da educação musical no desenvolvimento da formação humana dos participantes da obra social.	IV, V e VI

A avaliação de todo o processo educativo levou a compreender que não se pode encontrar uma plena promoção humana por meio da música desenvolvida na instituição. O que se encontram são desarticuladas iniciativas e propostas que, por limitações no desenvolvimento dos aspectos pedagógico-musicais não alcançam todo seu potencial formador. Ainda assim, acredita-se que, com uma reflexão crítica por parte de todos os envolvidos e com mudanças no processo de ensino e aprendizagem seria possível dar importantes passos rumo a uma efetiva promoção humana por meio da música.

Por todos os conhecimentos e compreensões produzidos, acredita-se ter sido atingido o objetivo principal desta pesquisa, o qual se propunha a investigar o desenvolvimento da promoção humana por meio dos processos educativos de música no contexto de uma obra social.

### 5.3 POSSÍVEIS CAMINHOS

Os conhecimentos produzidos com esta pesquisa apontam para outros questionamentos e possibilidades com os quais seriam enriquecidas as discussões sobre a temática proposta e estudada.

Um primeiro ponto de estudo, neste sentido, seria a investigação de processos educativos de música com efetiva realização da promoção humana. Visto que nesta pesquisa

foram identificados alguns elementos que desfavorecem a promoção humana, os conhecimentos a respeito desta temática poderiam ser enriquecidos com os aspectos que a favorecem.

Nesta perspectiva, também se fazem importantes os estudos que reforçam e desvendam as relações estabelecidas entre a música e o desenvolvimento humano e social. Por eles não somente fortifica-se a presença da música em ambientes tais como os projetos e obras sociais, mas também se encontram oportunidades para uma melhor e mais ampla ação educativa.

Também neste sentido, faz-se necessário consolidar a compreensão da necessidade do desenvolvimento dos aspectos essencialistas da música em conjunto com os contextualistas. Somente com um qualificado desenvolvimento de ambos é que a música encontra sua plena capacidade de formação, defendida por Kater (2004), legitimando seu espaço neste frutuoso contexto de ensino.

Aspecto de grande relevância seria também o estudo de uma possível formação dos educadores musicais para este contexto de ensino. Que conhecimentos e habilidades se fazem necessários para este profissional? Como articular sua formação musical, seus conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos relacionados especificamente aos projetos e obras sociais?

Por fim, um último ponto importante refere-se ao aprofundamento dos estudos resultantes das articulações estabelecidas entre as literaturas apresentadas nesta pesquisa. Com eles possivelmente poderiam ser mais bem compreendidos o papel e as profusas relações entre a música, educação musical e a pessoa humana.

## REFERÊNCIAS

---

AGASSO, Domenico; AGASSO, Renzo; AGASSO JUNIOR, Domenico. **Dom Bosco: uma história para todos os tempos**. Brasília: EDB, 2015.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p.49-56, set. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13\\_artigo5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo5.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2015.

ARAUJO, Arpuiem Aguiar. **A relação entre a consciência e a experiência humana na questão antropológica de Karol Wojtyla**. 2011. 79 f. Trabalho de conclusão de Curso - Instituto de Filosofia e Teologia Santa Cruz, Goiânia, 2011.

ARTIME, Ángel Fernández. **Estreia 2015: Como Dom Bosco, com os jovens, para os jovens**. Tradução de José Antenor Velho. Brasília: Dom Bosco, 2015. Disponível em: <[http://www.sdb.org/pt/reitor-mor/1117-estreias-do-rm-pt2/1847-estreia-2015-pt2#strenna\\_2015\\_3](http://www.sdb.org/pt/reitor-mor/1117-estreias-do-rm-pt2/1847-estreia-2015-pt2#strenna_2015_3)>. Acesso em 20 mai. 2015.

AZEVEDO JUNIOR, Paulo Ricardo. **A Teologia do Corpo do Papa João Paulo II**. 2014. Disponível em: <<https://padrepauloricardo.org/aulas/a-teologia-do-corpo-do-papa-joao-paulo-ii>>. Acesso em 29 mai. 2014.

BARBANO, Letícia; CRUZ, Daniel Marinho Cezar da. Machismo, patriarcalismo, moral e a dissolução dos papéis ocupacionais. **Revista Família Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social (REFACS)**, v.3, p.159-165, 2015. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/download/1097/980>>. Acesso em 10 jun. 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo3.pdf)>. Acesso em 19 de mai. de 2015.

BOSCO, João. **Escritos Espirituais de Dom Bosco**. Tradução de Pe. Fausto, SDB. Editora Salesiana Dom Bosco, s.d.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**. Tradução de Jacy Cogo. Brasília: Editora Dom Bosco, 2014.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2015.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina artes nas ONGs? In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005, p.67-94.

CARVALHO, Olavo. **O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **O que há de errado com o mundo**. Trad. Luiza Monteiro de Castro Silva Dutra. Campinas: Ecclesiae, 2013

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed2/pdfs/MEB2\\_artigo4.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo4.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015.

DEL BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo3.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2015.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

EDITORA Dom Bosco. **Rede Salesiana Brasil**. Disponível em: <<http://edbbrazil.org.br/salesianas-brasil/>>. Acesso em 01 jul. 2015.

FERREIRA, Antônio da Silva. **Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. Brasília: Editora Dom Bosco, 2009

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. In.: SOUZA et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.123-136.

FIDALGO, Otavio Jorge; MACÊDO, Mabel; TOURINHO, Cristina. Propostas e atividades para a iniciação musical e ensino coletivo de violão para crianças entre 7 e 11 anos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007, p.1-6. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2988>>. Acesso em 20 jun. 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música**. 2. Ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; WEILAND, Renate Lizana. Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado. In.: SOUZA et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.63-94

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamento, materiales y tecnicas de la educacion musical: ensayos y conferencias: 1967-1974.** Buenos Aires: Ricordi, 1997.

GASPAR, Yuri Elias; MAHFOUD, Miguel. Pessoa e ação: um percurso a partir das elaborações de Stein e Wojtyla. **Memorandum**, Belo Horizonte, v.17, p.60-73, out. 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, 1995. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901995000200008.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf)>. Acesso em 08 jun. 2015.

HIKIJ, Rose Satiko Giratana. Etnografia da performance musical - identidade, alteridade e transformação. **Horizontes Antropológicos**, v.11, n.24, p.155-184, dez. 2005.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2006.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.17-25, set. 2004.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

INSPETORIA Salesiana de São Domingos Sávio. **Rede Salesiana.** Disponível em: <<http://isma.org.br/rede-salesiana/>>. Acesso em 27 jun. 2015.

INSPETORIA Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora. **Quem somos.** Disponível em: <<http://www.salesianos.com.br/2011-11-12-17-32-20>>. Acesso em 27 jun. 2013

JABER, Maíra dos Santos. **O bebê e a música: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/817223.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2015.

JOÃO PAULO II. **Discurso do Papa João Paulo II na sede da Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura.** 1980a. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/june/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19800602\\_unesco.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html)>. Acesso em 12 jun. 2015

JOÃO PAULO II. **Audiência Geral de 06 de fevereiro de 1980.** 1980b. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1980/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19800206.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1980/documents/hf_jp-ii_aud_19800206.html)>. Acesso em 10 jun. 2015

JOÃO PAULO II. **Discurso do Papa João Paulo II aos educadores católicos e catequistas.** 1983. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1983/march/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19830304\\_laici-educatori.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1983/march/documents/hf_jp-ii_spe_19830304_laici-educatori.html)>. Acesso em 15 jun. 2015



JOÃO PAULO II. **Encíclica Sollicitudo Rei Socialis**. 1987. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_30121987\\_sollicitudo-rei-socialis.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html)>. Acesso em 3 jun. 2015.

JOÃO PAULO II. **Exortação Apostólica Christifidelis Laici**. 1988. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_30121988\\_christifideles-laici.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html)>. Acesso em 14 jul. 2015.

JOÃO PAULO II. **Carta do Papa João Paulo II às famílias - Gratissimam sane**. 1994. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1994/documents/hf\\_jp-ii\\_let\\_02021994\\_families.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1994/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families.html)>. Acesso em 21 mai. 2015

JOÃO PAULO II. **Encíclica Evangelium Vitae**. 1995. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_25031995\\_evangelium-vitae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html)>. Acesso em 14 jul. 2015.

JOÃO PAULO II. **Discurso do Papa João Paulo II ao novo embaixador da república dominicana por ocasião da apresentação das cartas credenciais**. 1997. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1997/may/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19970526\\_rep-dominicana.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1997/may/documents/hf_jp-ii_spe_19970526_rep-dominicana.html)>. Acesso em 18 ago. 2015.

JOÃO PAULO II. **Encíclica Fides et ratio**. 1998. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html)>. Acesso em 14 jul. 2015

JOÃO PAULO II. Carta aos artistas. 1999. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1999/documents/hf\\_jp-ii\\_let\\_23041999\\_artists.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html)>. Acesso em 15 jun. 2015

JOÃO PAULO II. **Exortação Apostólica Familiaris Consortio**: a missão da família cristã no mundo de hoje. 24. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p.79-91, jul.-dez. 2011 Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/176/111>>. Acesso em 20 dez. 2015

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

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

[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf)>. Acesso em 22 jun. 2015.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de PósGraduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 91-98, mar. 2006b. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_artigo9.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo9.pdf)>. Acesso em 24 jun. 2015.

KLEBER, Magali. Práticas musicais em ONGs: possibilidade de Inclusão Social e o exercício da cidadania. **Revista Fênix**, v.5, n.2, abr.-jun. 2008. Disponível em <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_08\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Magali\\_Oliveira\\_Kleber.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf)>. Acesso em 03 de fev. 2015.

KLEBER, Magali. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical. *Revista da Abem*. Londrina, v.19, n.26, p.37-46, jul.-dez. 2011. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo3.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015.

KLEBER, Magali. Música e Projetos Sociais. In.: SOUZA, Jusama et al. **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.27-50.

LOPEZ, Andrés Felipe López. Fenomenología de la persona: Edmund Husserl y Karol Wojtyla. **Revista de Filosofia Hodos**, v.2, n.4, p.37-67, 2013

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 37,45, set. 2004. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo4.pdf)>. Acesso em 19 de jun. de 2015.

MARTOS, Paulo. **Esplendor do bom e do verdadeiro.** 2010. Disponível em: <<http://www.arautos.org/artigo/18146/Esplendor-do-bom-e-do-verdadeiro.html>>. Acesso em 18 ago. 2015.

MENDONÇA, José Maria de. **O amor como evento e mistério no pensamento de João Paulo II.** 2011. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-graduação em Teologia, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2011.

MONTEIRO, Angelo. **Escolha e sobrevivência: Ensaios de educação estética.** São Paulo: É realizações, 2004.

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

[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo7.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo7.pdf)>. Acesso em 25 Jun. 2015.

NANNI, Carlos. **O sistema preventivo de Dom Bosco, hoje**. Tradução de Dom Hilário Moser, SDB. Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2014.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Projetos sociais e educação. In.: SOUZA, Jusamara et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.51-62

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo4.pdf)>. Acesso em 24 jun. 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf)>. Acesso em 01 de jul. de 2015.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.20, p. 65-78, jan.-jun. 2012. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista27/revista27\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista27/revista27_artigo6.pdf)>. Acesso em 11 ago. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo12.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo12.pdf)>. Acesso em 19 de jun. de 2015.

RAMOS, Ana Consuela; MARINO, Gislene. Iniciação a leitura musical no piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 43-54, set. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo4.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015.

RIBEIRO, Antônio de Assis. **A dimensão pastoral é a base do novo modelo da RSB-Social**. Brasília: ENAS, 12-14 jun. 2015. Palestra ministrada no Encontro Nacional da Ação Social Salesiana. Disponível em: <<http://dataresas.resas.org.br/Noticias/noticia.php?id=20>>. Acesso em 02 jun. 2015.

SALESIANOS de Dom Bosco. **Página**. Disponível em : <<http://www.sdb.org/index.php/pt/>>. Acesso em 27 jun. 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. 4. ed. Iztapalapa: Mc Grall Hill, 2006.

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007, p.1-6. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_CPSantos.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2015.

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação Musical no âmbito dos projetos sociais: reflexões e práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007b, n.p. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Educacao%20musical%20e%20projetos\\_sociais-%20Carla%20Santos.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Educacao%20musical%20e%20projetos_sociais-%20Carla%20Santos.pdf)>. Acesso em 24 jun. 2015.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Teoria do conhecimento: gnoseologia e criteriologia**. 3 ed. São Paulo: Logos, 1958.

SANTOS, Mario Ferreira dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. São Paulo: Matese, 1963

SANTOS, Regina Marcia Simão. Melhoria de vida ou Fazendo a vida vibrar': o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Port Alegre, v.10, p.59-64, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo8.pdf)>. Acesso em 24 jun. 2015.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**. São Paulo: Paulis, 2014.

SILVA, Paulo Cesar. **A pessoa em Karol Wojtyla: uma introdução à sua leitura**. 6. ed. São Paulo: Ed. Santuário, 2000.

SILVA, Paulo César. **Antropologia personalista de Karol Wojtyla**. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

SILVA, Antonio Wardison C.; JUNIOR, Delmiro Vieira N. A pessoa humana e as bases reflexivas da sua dignidade, segundo o pensamento de João Paulo II. **Revista de Cultura Teológica**, v.18, n.70, abr.-jun. 2010.

SOARES, Agnaldo; APARECIDA, Silvia. **Visão geral da RSB-Social**. Brasília: ENAS, 12-14 jun. 2015. Palestra ministrada no Encontro Nacional da Ação Social Salesiana. Disponível em: <<http://dataresas.resas.org.br/Noticias/noticia.php?id=20>>. Acesso em 02 jun. 2015.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf)>. Acesso em 11 ago. 2015.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In.: SOUZA et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.11-26

SOUZA, Jusamara et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007, n.p. Disponível em:  
<[http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf](http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2015.

WOJTYLA, Karol. **Amor e responsabilidade**: Estudo ético. Tradução de João Jarski e Lino Carrera. São Paulo: Ed. Loyola, 1982.

WOJTYLA, Karol. **Persona y acción**. Tradução de Rafael Mora. 2. Ed. Madrid: Biblioteca Palabra, 2014.

## ANEXOS

---

**Anexo A** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Anexo B** – Termo de Assentimento

**Anexo C** – Termo de Autorização da Instituição

---

**ANEXO A**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*****PARA OBERVAÇÃO, ESTUDO E ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA  
AULA DE MÚSICA DA OBRA SOCIAL.**

Fui informado(a) da pesquisa com os participantes da aula de música da obra social. A mesma intitula-se: "A educação musical e a promoção da pessoa: estudo de caso em uma obra social", tendo como pesquisador responsável Mateus Vinicius Corusse. Como participante da obra social, fui convidado(a) a participar da pesquisa que pretende, através do da inserção do pesquisador nas aulas de música da instituição, refletir sobre a realização do ensino de música na perspectiva de uma promoção humana e pessoal.

Os dados serão coletados por meio de diário de campo, com registro regular das ações e interações com o grupo (pesquisador e alunos), com início em Junho de 2015 e finalização em Agosto de 2015. O registro será feito semanalmente pelo pesquisador, podendo, se desejado, ser conferido pelos sujeitos, sendo passível de modificações caso alguma compreensão esteja diferente daquela que o sujeito teve intenção de dizer. Fui informado(a) também da realização de entrevistas, que poderão ser gravadas. Os dados registrados serão utilizados como recurso de memória.

Os benefícios da pesquisa constituem-se no aprofundamento dos estudos dos processos educativos da educação musical no contexto de obras e projetos sociais, tanto em relação à área de conhecimento, quanto para possíveis reflexões e aprimoramentos para a instituição na qual se desenvolvem os estudos. Como riscos da pesquisa, talvez possa haver desconfortos ou constrangimentos em alguns pontos das conversas ou entrevistas, porém, fui informado(a) de que, ao apontar um eventual constrangimento ou desconforto, o pesquisador irá interromper o aspecto em questão. Fui informado também de que a pesquisa não acarretará danos morais,

uma vez que os dados só serão utilizados mediante minha aprovação, depois de leitura e reflexão, a partir do texto apresentado pelo pesquisador. Para minha participação nesta pesquisa, não haverá gastos de qualquer natureza, porém, se houver qualquer gasto, por mínimo que seja, serei ressarcido(a).

Também fui informado(a) de que minha participação é voluntária, ou seja, eu só participarei caso queira, tendo o direito de não responder a qualquer pergunta que não queira, além de poder retirar-me do estudo quando quiser, sem nenhum prejuízo em minha relação com o pesquisador. Tenho direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa.

Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e de artigos em revistas, livros e periódicos e afins, sendo mantido sigilo em relação ao meu nome.

Declaro também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informado dos benefícios e riscos da pesquisa.

Li, ou leram para mim, as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre a pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Nome do Participante da Obra Social: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**Endereço:** Rod. Washington Luiz, Km 235.

**Bairro:** Jardim Guanabara

**CEP:** 13565-905

**Telefone:** (16) 3351-8111

São Carlos - SP

**Email:** secppge@ufscar.br



**ANEXO B**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*****TERMO DE ASSENTIMENTO***

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "A educação musical e a promoção da pessoa: estudo de caso em uma obra social". Neste estudo pretendemos investigar as contribuições do ensino de música enquanto promoção da pessoa no contexto de obras e projetos sociais. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a crescente realização do ensino de música em projetos e obras sociais, de modo que diferentes abordagens e processos educativos são desenvolvidos, possibilitando diversificadas reflexões sobre a influência da prática musical em relação à promoção humana, pessoal e social. Para este estudo o pesquisador participará das aulas de música da instituição. Os dados serão coletados através do diário de campo do pesquisador e também por meio de entrevistas, com início em Junho de 2015 e finalização em Agosto de 2015.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado(a) pelo pesquisador. Sua identificação não será revelada em nenhuma publicação. Talvez possa haver desconfortos em alguns pontos das conversas ou entrevistas, porém, ao apontar um eventual constrangimento ou desconforto, o pesquisador irá interromper o aspecto em questão. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**Endereço:** Rod. Washington Luiz, Km 235.

**Bairro:** Jardim Guanabara

**CEP:** 13565-905

**Telefone:** (16) 3351-8111

São Carlos - SP

**Email:** secppge@ufscar.br

---

**ANEXO C**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO***

Eu Mateus Vinicius Corusse, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), sob orientação da Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, solicito a colaboração da instituição [REDACTED] para a realização de minha pesquisa de mestrado, intitulada: **“A educação musical e a promoção da pessoa: estudo de caso em uma obra social”**.

A pesquisa tem como objetivo investigar a promoção humana e pessoal promovida pela educação musical no contexto de obras e projetos sociais. As atividades que desenvolverei junto à instituição terão início em Junho de 2015 e finalização em Agosto de 2015 e consistem na inserção e observação das aulas de música, cujos dados serão coletados no diário de campo e realização de entrevistas com os alunos participantes da instituição, professores e outros funcionários, conforme oportuno.

É de livre escolha a participação da instituição na pesquisa. A qualquer momento podem ser solicitados esclarecimentos de dúvidas.

Aos participantes será mantido o sigilo com relação à identificação pessoal de cada um dos membros. Além disso, qualquer participante poderá interromper sua participação, a qualquer momento, sob qualquer condição e sem nenhum prejuízo ou penalização.

Espera-se que, ao final da pesquisa, possam ser aprofundados os conhecimentos em relação à educação musical e sua influência na promoção da pessoa neste contexto de instituição.

## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_ responsável legal pela instituição \_\_\_\_\_ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia do presente termo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

---

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**Endereço:** Rod. Washington Luiz, Km 235.

**Bairro:** Jardim Guanabara

**CEP:** 13565-905

**Telefone:** (16) 3351-8111

São Carlos - SP

**Email:** secppge@ufscar.br