

Representação social e música: um estudo sobre o projeto Escola de Música “Tocando em Frente”

Fernanda Sampaio de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto
orcid.org/0000-0001-9095-3662
fernandasampaiodealmeida@gmail.com

Marcos Vogel

Universidade Federal do Espírito Santo
orcid.org/0000-0003-2883-6320
mrvogel2006@gmail.com

João Fortunato Soares-Quadros Jr.

Universidade Federal de Ouro Preto
orcid.org/0000-0003-3763-929X
joaoquadros@ufop.edu.br

ALMEIDA, Fernanda S. de; VOGEL, Marcos; SOARES-QUADROS JR., João F. Representação social e música: um estudo sobre o projeto Escola de Música “Tocando em Frente”. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32211, 2024.

Representação social e música: um estudo sobre o projeto Escola de Música “Tocando em Frente”

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo identificar a estrutura das representações sociais sobre música de um grupo de estudantes do projeto social Escola de Música “Tocando em Frente”, realizado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim (Espírito Santo-ES). Considerando a participação da música na sociedade e os referenciais sobre a importância da educação musical em contextos de projetos sociais (Almeida, 2005; Arroyo, 1999; Joly; Joly 2011; Kleber, 2006; Santos, 2005; Wille, 2005), a presente pesquisa qualificou o conceito de potencial educativo considerando três fatores, denominados tríade formativa: 1) A música como cerne da formação dentro das vivências sociais; 2) O modelo de educação não-formal promovendo os espaços para compartilhamento; 3) Os objetivos sociais que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos. Caracterizada como um estudo qualitativo de caráter descritivo, este trabalho traz como referencial teórico-metodológico a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (Abric, 2001; Moscovici, 2009; Rateau *et al.*, 2012). A coleta de dados foi realizada utilizando-se um questionário semiestruturado de livre associação de palavras. O tratamento dos dados foi feito com o auxílio de ferramentas computacionais de acesso livre (IRaMuTeQ e Evocation). Os resultados indicam que os termos que apresentaram maior significância da representação dos participantes foram “amor”, “aprendizado” e “persistência”. A discussão dos termos foi relacionada com a construção teórica sobre o potencial educativo do projeto. Como conclusão, percebeu-se a importância da música na formação dos participantes, havendo ainda a necessidade de promover novas reflexões acerca da atuação desses projetos sociomusicais enquanto agentes promotores de transformação social.

Palavras-chave: representação social, projeto social, abordagem estrutural, educação musical, Escola de Música “Tocando em Frente”.

Social representation and music: a study on the “Tocando em Frente” music school

Abstract: The present research aimed to identify the structure of social representations about music among a group of students from the social project Escola de Música “Tocando em Frente”, conducted in the city of Cachoeiro de Itapemirim-ES. Considering the role of music in society and the references regarding the importance of music education in social project contexts (Almeida, 2005; Arroyo, 1999; Joly; Joly 2011; Kleber, 2006; Santos, 2005; Wille, 2005), this research qualified the concept of Educational Potential by considering three factors, termed the formative triad: 1) Music as the core of formation within social experiences; 2) The non-formal education model promoting spaces for sharing; 3) The social objectives related to the social needs of individuals. Characterized as a qualitative descriptive study, this work adopts the Social Representation Theory as the theoretical-methodological framework, through the structural approach (Abric, 2001; Moscovici, 2009; Rateau *et al.*, 2012). Data collection was carried out using a semi-structured questionnaire of free word association. Data analysis was conducted using freely accessible computational tools (IRaMuTeQ and Evocation). The results indicate that the terms “love,” “learning,” and “persistence” showed greater significance in the representation of the participants. The discussion of these terms was related to the theoretical construction regarding the educational potential of the project. In conclusion, the importance of music in the participants’ formation was observed, highlighting the need for further reflections on the role of these sociomusical projects as agents promoting social transformation.

Keywords: social representation, social project, structural approach, musical education, “Tocando em Frente” Music School.

Representación social y música: un estudio sobre el proyecto Escuela de Música “Tocando em Frente”

Resumen: La presente investigación tuvo como objetivo identificar la estructura de las representaciones sociales sobre música en un grupo de estudiantes del proyecto social Escuela de Música “Tocando em Frente”, llevado a cabo en la ciudad de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Considerando la participación de la música en la sociedad y las referencias sobre la importancia de la educación musical en contextos de proyectos sociales (Almeida, 2005; Arroyo, 1999; Joly; Joly 2011; Kleber, 2006; Santos, 2005; Wille, 2005), esta investigación calificó el concepto de potencial educativo considerando tres factores, denominados tríade formativa: 1) La música como núcleo de la formación dentro de las experiencias sociales; 2) El modelo de educación no formal que promueve espacios para el intercambio; 3) Los objetivos sociales relacionados con las necesidades sociales de los individuos. Caracterizado como un estudio cualitativo descriptivo, este trabajo adopta la Teoría de la Representación Social como marco teórico-metodológico, a través del

enfoque estrutural (Abric, 2001; Moscovici, 2009; Rateau *et al.*, 2012). La recolección de datos se realizó utilizando un cuestionario semiestructurado de asociación de palabras libres. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando herramientas computacionales de acceso gratuito (IRaMuTeQ y Evocation). Los resultados indican que los términos "amor", "aprendizaje" y "persistencia" mostraron mayor relevancia en la representación de los participantes. La discusión de estos términos se relacionó con la construcción teórica sobre el potencial educativo del proyecto. En conclusión, se observó la importancia de la música en la formación de los participantes, resaltando la necesidad de reflexionar sobre el papel de estos proyectos sociomusicales como agentes promotores de transformación social.

Palabras clave: representación Social, proyecto social, abordaje estructural, educación musical, Escuela de Música "Tocando em Frente".

Introdução

A música é considerada uma das manifestações culturais de maior relevância para a humanidade. Segundo Carneiro (2001), as práticas musicais são conclusões das diversas atividades sociais, que passam pelas apropriações e objetivações sintetizadas no período histórico de cada sociedade. Esse autor considera que as experiências que a música propicia são incorporadas e dão margem à construção de interrelações que acontecem independente dos recursos disponíveis em cada contexto (Carneiro, 2001). Blacking (1995) corrobora com esta visão ao considerar que a música qualifica a experiência individual e os relacionamentos humanos. Para o autor, por ser uma prática essencialmente humana, ela promove a formação humana no momento em que é manifestada culturalmente e socialmente. Isso possibilita a criação de laços e traços identitários entre os grupos em relação à história e à vida compartilhada.

Devido à sua capacidade de fomentar aspectos fundamentais para a formação humana, tais como a construção social, a compreensão, o convívio e o respeito, muitas instituições têm buscado empregar a música como elemento de transformação social de crianças e jovens que vivem em contextos de vulnerabilidade. Nesse cenário, ganham destaque os inúmeros projetos sociais desenvolvidos no Brasil e no mundo que buscam articular propostas educacionais a partir conteúdos e atividades musicais (Almeida, 2005; Arroyo, 1999; Joly; Joly 2011; Kleber, 2006; Santos, 2005; Wille, 2005). Um exemplo disso é a Escola de Música "Tocando em Frente", projeto social de música que integra o Programa de Promoção e Assistência Social Casa Verde sediado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Criado em 2007, o projeto tem como objetivo principal assegurar a formação, a difusão e a valorização cultural por meio do atendimento gratuito a jovens da rede pública de ensino. Ele atende a aproximadamente 80 estudantes e seu foco central

está em oferecer uma formação musical direcionada à atuação em orquestras. Para isso, a escola de música “Tocando em Frente” conta com a parceria do SINOS – Sistema Nacional de Orquestras Sociais, uma instituição formada em 2020, que tem oferecido capacitação a músicos, regentes e professores de todo o Brasil.

Portanto, considerando a importância da música na construção social e a proposta de educação musical do projeto Escola de Música “Tocando em Frente”, a presente pesquisa se propõe a identificar a estrutura das representações sociais sobre música de um grupo de estudantes do referido projeto social. Dessa maneira, buscou-se analisar o potencial educativo considerando a tríade formativa que estrutura o Núcleo Central da Representação Social dos participantes 1) A música como cerne da formação dentro das vivências sociais; 2) O modelo de educação não-formal promovendo os espaços para compartilhamento; 3) Os objetivos sociais que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos. Finalmente, buscou-se verificar como esse potencial está presente na Representação Social dos estudantes atendidos. A seguir, será apresentado o referencial teórico que sustenta os conceitos estruturantes deste estudo.

Representação social

De acordo com Wagner (2020), a Teoria das Representações Sociais emerge dos estudos desenvolvidos pelo franco-romeno Serge Moscovici nos anos 1960. Romaioli e Contarello (2022) afirmam que essa teoria e o movimento construcionista social de Gergen foram responsáveis pela redefinição da psicologia social na segunda metade do século XX. Moscovici (1978) buscava compreender como diferentes grupos sociais da sociedade francesa daquela época concebiam a representação da psicanálise. Esse autor justificava a escolha da psicanálise pelo fato de ela se relacionar de forma direta com os problemas que cada indivíduo ou a coletividade deveriam resolver, pois dessa forma via-se a possibilidade de alimentar a esperança de compreender esses problemas e o seu modo de resolução (Moscovici, 2012).

Os estudos de Moscovici tinham como foco analisar a função simbólica e o poder de construção do real por meio da Representação Social. Para esse autor, a Representação Social é concebida como o que é próprio da sociedade e da cultura, ou seja, um conhecimento importante que tem como base o senso comum e as relações reais. Essa concepção toma como premissa a diferenciação entre as

representações individuais e coletivas proposta por Durkheim (1967). Segundo esse autor, as representações individuais são variáveis e de curta duração; já as coletivas são impessoais e intocáveis pelo tempo. Wagner (2020) corrobora com essa ideia ao afirmar que a Teoria das Representações Sociais busca articular pensamentos e sentimentos individuais com interação e comunicação coletivas. Rateau *et al.* (2012) considera que esse conceito traz o primado social suplantado pelo individual, não havendo assim uma consideração às contradições e ao caráter não estático das representações.

Inspirado nesses ideais, Moscovici (2012) propôs então discutir o conceito de Representação Social como uma modalidade de conhecimento particular, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, podendo passar por modificações ao longo do tempo. Segundo Rateau *et al.* (2012), a Representação Social é reforçada pelos indivíduos e as Representações Coletivas são sustentadas mutuamente por toda a sociedade, e essa relação enlaça a harmonia social.

À vista disso, Moscovici (2012) critica o conceito proposto por Durkheim por considerar que as representações não são de um todo, mas de grupos que as produzem. Ele chama a atenção para o fato de que os indivíduos não são totalmente determinados por estruturas societais. Ao contrário disso, ele acredita que as percepções dos sujeitos são modeladas, ressignificadas e compartilhadas por grupos que apresentam a mesma identidade, criando assim uma Representação Social referente a algum objeto social.

Para Walmsley (2004), o conceito de Representação Social toma como premissa o fato de que os estados psicológicos são produzidos socialmente e que as nossas representações determinam as reações que temos frente aos desafios e às situações que enfrentamos. Por outro lado, vale ressaltar que cada representação pode ser diferente para cada grupo e, por meio da comunicação, as crenças individuais podem ser de consenso ou não. Assim sendo, a Representação Social não pode ser entendida como um conjunto de crenças, conhecimentos e opiniões, mas sim compreendida como um elemento cognitivo relativo a um objeto (Rateau *et al.*, 2012). Segundo Silva *et al.* (2022),

a Teoria das Representações Sociais [...] constitui-se em uma ferramenta preciosa para a investigação dos conteúdos e da dinâmica

das ideias relacionadas a este tema. As Representações Sociais (RS) são fenômenos que circulam e se cristalizam através de gestos, atitudes, palavras, modos de pensar no mundo cotidiano e que impregnam as relações estabelecidas nas práticas sociais (Silva, *et al.*, 2022, p. 2).

Portanto, o estudo da Representação Social abarca a intencionalidade dos sujeitos sobre determinados objetos e suas significações socialmente compartilhadas. Ela evidencia diversas abordagens que têm como princípio o conhecimento da representação do sujeito e de que forma ele se orienta em sociedade. Moscovici não limitou o conceito da teoria, o que acabou abrangendo as formas de sua inserção em diversas áreas, contribuindo assim com o conhecimento científico sob a ótica do senso comum.

De acordo com Rateau *et al.* (2012), duas vantagens relevantes da utilização da Teoria das Representações Sociais são o seu caráter interdisciplinar – conferido pela interface da psicologia, da história, da sociologia e da antropologia, necessário a todas as Ciências Sociais – e a sua transversalidade, por perpassar por diversas áreas, como por exemplo, a linguística. A flexibilidade de sua estrutura conceitual traz a possibilidade de analisar e entender problemas sociais, por se tratar de um conhecimento socialmente compartilhado.

O desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais possibilitou o surgimento de diferentes tipos de abordagens. Uma delas é o modelo sociodinâmico, abordagem na qual Moscovici (2012) buscou entender a gênese de uma representação, perpassando pelo fenômeno de dispersão da informação, em que a representação nasce a partir de algo que parece incomum à sociedade. Essa abordagem traz a possibilidade de ver as representações sociais como um sistema de significados no qual os indivíduos têm com seus ambientes, enfatizando o poder da comunicação nesse meio (Rateau *et al.*, 2012).

Uma segunda abordagem foi proposta por Willem Doise (1982) e denominada como modelo sociogenético, a partir do qual se busca conciliar a complexidade estrutural e suas inserções nos contextos ideológicos e sociais plurais. Assim, considera-se que os conceitos dados sobre um objeto dependem das pertencas sociais de cada grupo e das condições em que são criadas, representando diferenças entre grupos e possíveis semelhanças. A abordagem centra nas relações intergrupais

e as ideias conflitantes existentes; assim, para cada pertença social, a importância pode ser construída por princípios diferentes.

Outra abordagem foi desenvolvida por autores como Rateau *et al.* (2012) e Abric (2001) e foi denominada de abordagem estrutural. Ela busca esclarecer as lógicas sociocognitivas das representações sociais, demonstrando que, dependendo do grupo, certos objetos apresentam papel de importância diferente sobre determinados objetos.

Diante da abrangência conceitual da teoria e as diversas formas metodológicas possíveis, bem como considerando o objeto de estudo e o objetivo da presente pesquisa, a abordagem escolhida para este trabalho foi a estrutural. Esta abordagem passa pela criação da Teoria do Núcleo Central (Abric, 2001), que aponta os elementos de significados relevantes sobre a Representação Social dentro do mapa cognitivo de cada grupo referente a um determinado objeto social. O núcleo central, concebido como a estrutura interna da Representação Social, apresenta duas funções: a geradora e a organizacional. Ele traz o entendimento do valor específico que o grupo deposita em determinado objeto social e sua importância.

Os outros elementos que, por vezes, fortalecem o núcleo central ou pareiam como elementos de significância diferente são chamados de elementos periféricos e ajudam na compreensão do núcleo central da representação. Essa abordagem caracteriza um novo rumo da teoria por sustentar estruturalmente seus dados de forma mais concisa, não apenas por opiniões, indo além do conteúdo da representação, oferecendo estrutura para análise que nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo nos contextos em que se desenvolvem (Rateau *et al.*, 2012).

Educação e Representação Social em projetos sociais de música

A abrangência conceitual e metodológica da Teoria das Representações Sociais possibilita diversos estudos em diferentes áreas. Dentre essas, a Educação é uma das mais propícias, devido ao seu caráter interdisciplinar e por sua possibilidade de obter dados e de propor intervenções nas políticas de mudança e melhora na oferta de seus serviços. Diversos autores (Madeira, 1991; Missias-Moreira *et al.*, 2017a; 2017b; 2017c) trazem contribuições acerca da aplicação da Teoria das Representações

Sociais nessa área de conhecimento, abordando a percepção dos sujeitos sobre os desafios que vivenciam ao longo da sua vida. Por exemplo, Gilly (2001) defende que a importância dessa teoria não se justifica apenas pela visão macroscópica da dimensão de entendimento que ela proporciona, mas também pelas análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar. Esse autor também considerava que a diversidade escolar e suas peculiaridades precisavam ser entendidas em seus contextos. Chaib (2015), por sua vez, considera que a Representação Social torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, tendo em vista que a motivação para aprender é melhor se o assunto ensinado está ancorado em referências culturais e representações dos alunos. Segundo esse autor:

O desafio para os professores é compreender que tipo de representações as pessoas trazem com elas para a escola. A questão é como lidar com essas representações e como negociar suas funções no processo instrucional. Não nos referimos aqui à atenção dada pela maioria dos professores ao conhecimento prévio das crianças. Estamos nos referindo ao background das crianças, a suas diversidades culturais e subculturais e a suas crenças: tudo o que constitui suas representações sociais (Chaib, 2015, p. 365).

Assim sendo, o estudo das representações no ambiente escolar objetiva uma interrelação entre a importância que o sujeito dá e a ação a ser desenvolvida, considerando que tal representação pode sugerir uma diferenciação no processo de ensino e aprendizagem de determinado contexto.

No campo da Educação, os estudos mais recentes têm apontado as múltiplas contribuições da Teoria das Representações Sociais no processo de formação de professores e nas práticas educativas (Bezerra, 2022; Cunha; Cunha, 2019; Gonzaga, 2020; Leal; Gonçalves, 2020; Monteiro *et al.*, 2020; Oliveira; Marinho, 2020). Tais estudos, em uma perspectiva macro, têm buscado evidenciar a percepção dos sujeitos sobre determinado objeto social visando a construção de discussões aprofundadas acerca dos fenômenos educacionais observados.

No campo da Música, um estudo recente realizado por Veber e Yaegshi (2020) identificou 14 trabalhos publicados entre os anos 1999 e 2019 que utilizaram a Teoria das Representações Sociais em pesquisas relacionadas à Educação Musical. As autoras afirmam que há uma coerência quanto à utilização da teoria como método, mas que é necessário explorar o conceito para a demanda da Educação Musical. Portanto, as evidências encontradas suportam a tese de que a Teoria das

Representações Sociais possibilita conhecer o contexto, suas especificidades e, assim, as possíveis demandas que precisam ser atendidas.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que dentre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem, os projetos sociais aparecem como um espaço relevante na construção e na formação dos indivíduos. Dada a sua inserção dentro da educação não formal, eles oportunizam vivências compartilhadas que vislumbram a transformação individual dos sujeitos dentro de uma proposta social (Nascimento, 2014). Nesse sentido, focaremos neste trabalho nos projetos sociais que atuam dentro do campo da Música.

Diversos autores têm investigado sobre a influência da música na formação do ser pela vivência em projetos sociais (Figueiredo; Odena, 2023; Kater, 2004; Odena, 2023). Um dos aspectos mais evidenciados nas pesquisas é o papel transformador que a prática musical possui na vida dos educandos (Arroyo, 2000; Joly; Joly, 2011). A esse respeito, Kleber (2006) destaca que a vivência musical proporciona uma diversidade de situações comuns à existência humana, proporcionando uma formação que visa o desenvolvimento do sujeito no contato social. Dessa forma, as identidades são construídas e constituídas dando sentido à vida de cada um, e, por consequência, ao contexto em que se vive, possibilitando mudanças de contextos e vislumbre de uma nova realidade, além de oferecer autonomia aos sujeitos.

Kater (2004) constrói uma visão voltada à música como prática de transformação devido à sua característica essencialmente humana. O autor entende que ela atua de maneira plena no processo de formação individual por proporcionar uma vivência prática e coletiva, possibilitando uma visão mais autêntica e inovadora em relação ao mundo. Joly e Joly (2011) ressaltam que os projetos sociais de música enfatizam a formação humana a partir de atitudes como a escuta, o respeito e o diálogo, que são construídos na vivência e que operam um papel importante na educação integral dos sujeitos. Para Arroyo (2000), a relevância do ensino de música nesses contextos extrapola a escolarização, uma vez que ele possibilita a prática social e cultural de forma plena. Finalmente, Almeida (2005) destaca que os projetos sociais de música também são responsáveis pela intervenção e implementação de inúmeras políticas sociais, atribuindo sua atuação na mudança de perspectiva dos sujeitos que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Portanto, acreditamos que utilizar a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico e metodológico

para as pesquisas em Educação Musical permite considerar o sujeito e sua representação como foco de análise. Com isso, será possível buscar evidências específicas a respeito desta relação dentro de um contexto objetivo, bem como suas possíveis intervenções e contribuições no âmbito escolar.

Metodologia

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa, de caráter descritivo, e fundamentada na abordagem estrutural (Abric, 2001) da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; 2012). Para o seu desenvolvimento, este estudo teve como locus de pesquisa o projeto social Escola de Música “Tocando em Frente”. Este projeto se estrutura educacionalmente pela inspiração em pensadores da educação musical como Dalcroze, Kodály, Willems, Lidy Mignone, John Paynter, Murray Schafer e Koellreutter, elencando os princípios da arte na educação como meio de conscientização dos seres e transformação de sua realidade. Ele está inserido no contexto de educação não formal, pautado em um Projeto Político Pedagógico aprovado pelo Ministério da Cultura e certificado pelo Conselho da Criança e Adolescente.

O crescimento técnico e metodológico alcançado pelo projeto passa por dois componentes estruturantes: “Alfabetização musical” e “Linguagem e estruturação da música aplicada ao instrumento”. No primeiro componente, as aulas acontecem duas vezes por semana e são ministradas de maneira lúdica para um público de crianças com idades entre 7 e 9 anos. São desenvolvidas atividades voltadas à musicalização infantil e à percepção, utilizando repertório folclórico e tendo a flauta doce como instrumento musicalizador. Além disso, também são desenvolvidas atividades de canto.

Na turma de “Linguagem estruturação da música aplicada ao instrumento”, as aulas acontecem três vezes por semana e contam com um público com idades entre 10 e 20 anos. No primeiro dia de aula, as atividades são desenvolvidas com todo o grupo e são tratados exclusivamente assuntos de teoria musical, leitura, solfejo e percepção. No segundo e terceiro dias, os estudantes ensaiam com o maestro na prática de orquestra aplicada ao repertório. Nos momentos oportunos, os discentes se dividem em grupos de três integrantes para o estudo específico dos instrumentos de corda, sopro ou percussão, em formato de rodízio em que os conteúdos

ministrados são os métodos específicos para cada instrumento: escalas, arpejos e o próprio repertório da orquestra.

Assim sendo, este estudo contou com a participação de 58 estudantes do referido projeto social, com idades entre 10 e 20 anos, que frequentavam escolas públicas de educação básica e que residiam na cidade de Cachoeiro do Itapemirim-ES no período da coleta dos dados. A respeito dos participantes, 61% se autoafirmavam pertencentes ao gênero feminino e 39% ao masculino. Com relação ao tempo de participação no projeto, 18% do grupo participavam há menos de um ano, 43% frequentavam o projeto de 1 a 4 anos e 37% frequentavam o projeto há mais de 4 anos.

Para garantir os requisitos éticos da pesquisa científica, foi solicitado aos participantes e seus responsáveis (para aqueles menores de idade) para participarem de uma reunião com a equipe de pesquisa. Durante a reunião, foram apresentados os objetivos do estudo, bem como todo o procedimento e os instrumentos que o comporiam. Foram abordados os possíveis benefícios da música para os sujeitos e a sua importância para a sociedade, abrindo para esclarecimento de dúvidas dos participantes da reunião. Finalmente, foi solicitado que eles lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual garantia o anonimato das informações pessoais dos estudantes.

Os participantes da pesquisa foram abordados durante as suas atividades dentro do projeto, objetivando sua maior viabilidade e disposição para responder o questionário. Nesses momentos oportunos, grupos foram criados para facilitar a explicação dos termos de assentimento, consentimento e do questionário. Cada etapa do questionário foi construída em conjunto, especificamente para os grupos de alunos menores, e a todo momento a pesquisadora se manteve presente durante as aplicações. O questionário foi aplicado durante os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2019, momento escolhido por concentrar uma maior participação dos estudantes devido ao grande número de atividades do projeto.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado de Livre Associação de Palavras elaborado por Rateau *et al.* (2012). Este instrumento era composto de três partes. Na primeira, eram solicitadas informações sociodemográficas sobre os participantes. A segunda parte solicitava aos participantes que escrevessem seis palavras ou expressões que viessem à sua mente

quando pensassem no termo “música”. Essa etapa visava coletar dados fundamentais para a análise da Teoria do Núcleo Central. A terceira pedia que eles organizassem as seis palavras ou expressões indicadas em ordem decrescente de representação, isto é, da que melhor à que pior representasse o termo “música” na sua opinião e, finalmente, que explicassem o motivo de terem escolhido cada palavra.

A proposta de utilização do questionário semiestruturado se justifica pelos objetivos da pesquisa e pela sua aderência à abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. Segundo Rateau *et al.* (2012), pela estrutura do questionário, as respostas não dão margem a interpretações díspares. Vogel (2016) ressalta que, através desse modelo de questionário, é possível encontrar elementos que poderiam estar mascarados e/ou escondidos em uma produção verbal mais extensa, como é o caso das entrevistas temáticas.

O potencial educativo como categoria de análise

Para o processo de análise dos dados, foi necessário o estabelecimento de categorias relacionadas ao potencial educativo do projeto analisado. Assim, foram elencados três fatores, denominados tríade formativa, que se apresentaram como influentes para a formação dos sujeitos: 1. A música como cerne da formação dentro das vivências sociais; 2. O modelo de educação não formal, promovendo os espaços para compartilhamento; 3. Os objetivos sociais que se relacionavam com as necessidades sociais dos sujeitos.

O primeiro fator analisou a importância da música na sociedade e sua função social, considerando a realidade histórica, as mudanças e a participação da música em todos os contextos. Dessa forma, a música se torna uma potência educativa por ser uma prática essencialmente humana que busca a inserção do sujeito dentro de sua condição, ser histórico e transformador de sua realidade.

O segundo fator centrou sua atenção no potencial educativo do modelo de educação não formal, em que a vivência compartilhada é uma realidade dentro da construção do conhecimento dos sujeitos que participam dos projetos. A organização do espaço busca contemplar os objetivos comunitários e os próprios indivíduos que atuam são os precursores dos ensinamentos construídos no local, ao mesmo tempo em que são os formadores dos outros que participam da vivência. A formação

musical nos projetos se relaciona diretamente a esse modelo de formação, pois há uma promoção da expressão das particularidades e das coletividades dos sujeitos dentro da vivência compartilhada. Isso oportuniza ao indivíduo o reconhecimento de si pela sua expressão e, por consequência, o reconhecimento do outro como um igual na diversidade de expressão.

Finalmente, o terceiro fator abordou os objetivos sociais que representavam as necessidades dos sujeitos, juntamente com a proposta de formação social que se incluía nos objetivos musicais. Por meio da música, o indivíduo pode transformar a sua realidade pela intercessão dos aprendizados construídos e compartilhados.

Análise de dados

Durante o processo de análise inicial do questionário, foram evidenciados termos semelhantes com justificativas diferentes e termos diferentes com características semelhantes. Dessa forma, houve a necessidade de homogeneizar os termos evocados segundo seus significados, considerando as justificativas das evocações dos participantes da pesquisa e seus sentidos expressos. Segundo Freitas (2019), esse processo de homogeneização é necessário, pois possibilita a análise dos termos com maior clareza e maior proximidade com o que se busca através da Representação Social.

O processo de análise de dados foi realizado com o auxílio de dois programas computacionais de acesso livre: Evocation e IRaMuTeQ. Essas ferramentas dispõem de dois recursos, o Quadrante de Vergès e a Árvore de Similitude (respectivamente), os quais têm como objetivos situar os termos evocados com maior frequência, suas coocorrências com o texto e a conexão entre os termos evocados.

A partir dos programas selecionados, buscou-se analisar e construir o núcleo central da Representação Social através das estruturas dos termos. Segundo Vogel (2016), o Quadrante de Vergès se baseia na condição de acessibilidade dos termos constituintes da Representação Social na memória, podendo-se acessá-los a partir de um estímulo que provoca a pronta evocação do termo, qualificando o termo como proximal ao elemento sociorrepresentacional e os termos centrais de uma representação. Por sua vez, com a Árvore de Similitude, busca-se entender como a Representação Social se organiza, considerando as coincidências das escolhas dos

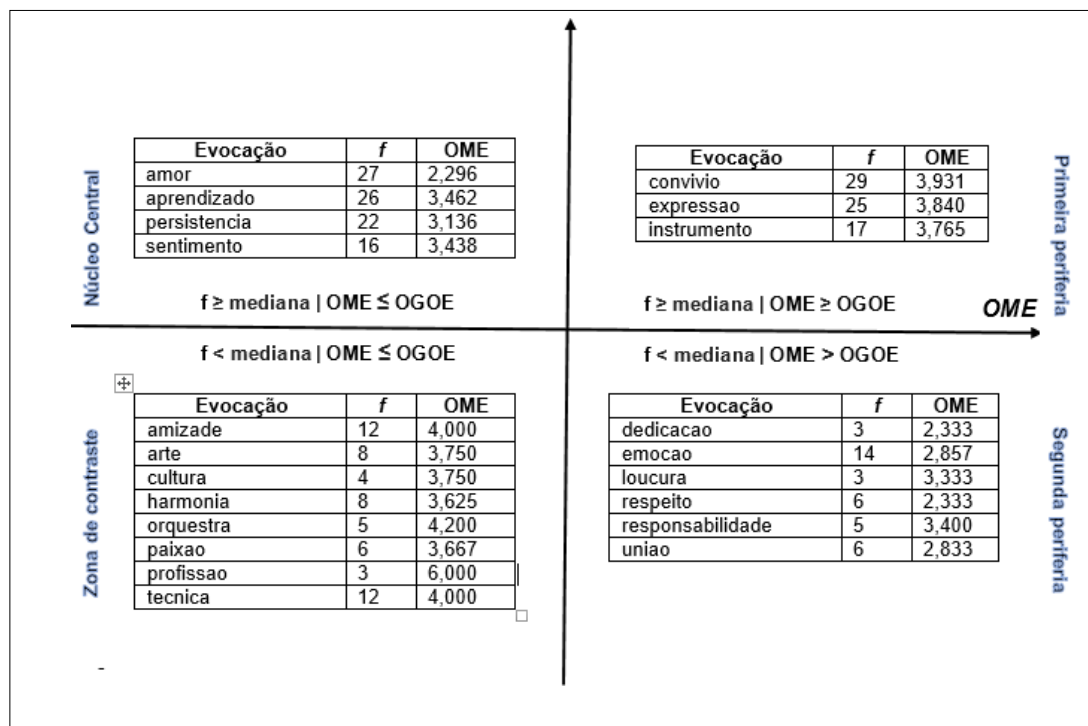
indivíduos do mesmo grupo. A análise de coocorrências dos termos (chamada de Análise de Similitude), em que se tem os agrupamentos dos termos e as conexões entre eles, demonstram sua importância na representação do grupo pelas quantidades de conexões. Para Vogel (2016), aliando os resultados obtidos no Quadrante de Vergès e na Árvore de Similitude, torna-se possível identificar os termos de maior valor simbólico para cada grupo pesquisado. Assim, indicando os termos presentes em cada um dos elementos da Representação Social, entende-se os pertencentes ao centro e às periferias da estrutura da Representação Social que orientam e organizam o núcleo central.

Resultados e Discussão

Inicialmente, é necessário pensar sobre a composição do possível núcleo central (NC) da representação. Sendo assim, os elementos periféricos não serão discutidos nesta pesquisa. Com base na Figura 1 a seguir, foi possível identificar no quadrante superior esquerdo os termos com valores de frequência maiores do que a mediana (6) e os valores para a Ordem Média de Evocação (OME) menores do que o determinado pela Ordem Geral de Ordenamento das Evocações (OGOE) (3,8). Esses termos apresentam o possível Núcleo Central da Representação Social dos sujeitos, devido à maior frequência de evocação, considerando as médias e as medianas das evocações de todos os sujeitos participantes.

No quadrante superior direito são apresentados os termos com valores maiores do que aqueles referentes à frequência média e à OGOE, usando como parâmetros a frequência e a OME. Esses termos configuram a primeira periferia, os quais fortificam e organizam a ideia do núcleo central da representação dos sujeitos. A segunda periferia traz os termos que apresentam valores de frequência inferiores a 3,48 e de OME mais altos do que aquela da OGOE. Para os elementos dos quadrantes inferiores esquerdo e direito, os valores das frequências são menores do que aquele da frequência mediana, incluindo até a frequência mínima adotada 3: a zona de contraste, à esquerda, elenca os termos com valor de frequência entre 3 e 16, de OME superior à OGOE.

Figura 1 – O Quadrante de Vergès dos termos evocados pelos participantes



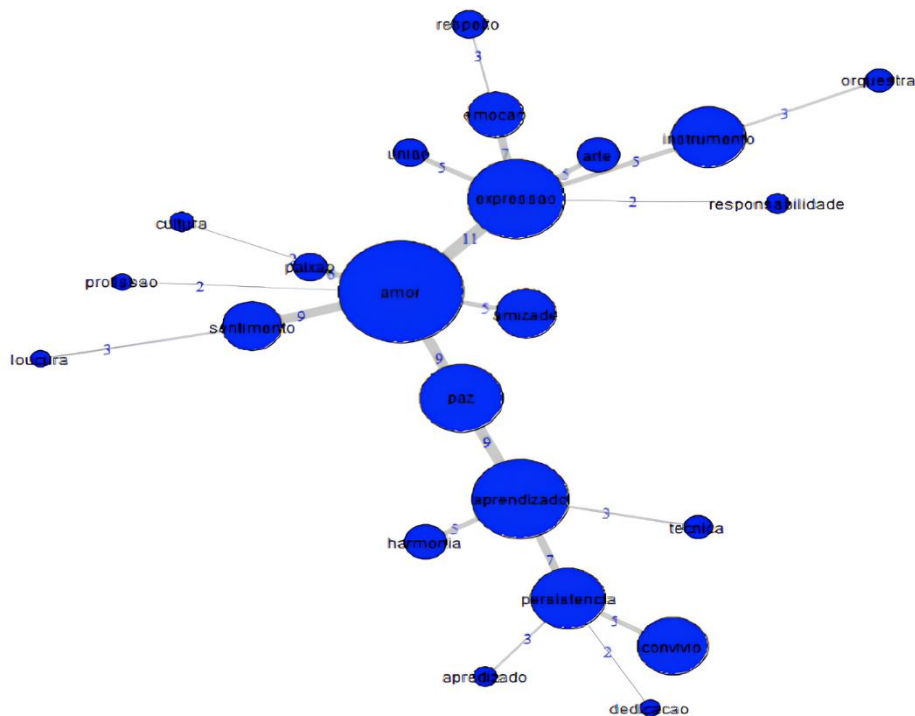
Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, através do quadrante, é possível analisar a representação do grupo a partir dos termos mais evocados no Núcleo Central: amor, aprendizado, persistência e sentimento. Assim, tais termos passam a fazer parte da possível centralidade do núcleo da representação, uma vez que são os termos que o grupo escolheu como mais importantes. Segundo Vogel (2016), a saliência de um termo é indicada pela maior frequência com que os termos foram evocados, associada às hierarquias estabelecida pelos participantes. Quanto mais saliente é o termo, maior deve ser o seu valor simbólico.

Na Figura 2, as evocações que apresentaram maior conexão foram: amor, aprendizado, expressão e sentimento. Esses termos foram os mais evidentes, considerando o número de arestas, que correspondem às conexões dos termos, e a quantidade de coocorrências que são expostas numericamente através das arestas que conectam o grafo. Segundo Vogel (2016), aliando os resultados obtidos no Quadrante de Vergès e na Árvore de Similitude, é possível identificar os termos de maior valor simbólico para cada grupo pesquisado. Sendo assim, através da análise prototípica expressa no Quadrante de Vergès e na Análise de Similitude, os termos que possuem o maior valor simbólico para o grupo, compondo a possível

Representação Social sobre “música”, são: amor (Número de arestas: 6), aprendizado (Número de arestas: 4) e persistência (Número de arestas: 4).

Figura 2 – Árvore de Similitude do termo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Evocação 1: Amor

O termo “amor” foi o mais evocado pelos participantes da pesquisa e sua conexão com outros termos justificam a relevância da sua representação para o grupo. Diante das justificativas dos sentidos expressos pelos participantes, o termo “amor” se apresentou como o motivo principal para a participação dos sujeitos nas atividades musicais. Sendo assim, o termo “amor” representa o sentimento que expressa a razão pela qual os participantes desenvolvem as atividades musicais, ressaltando a impossibilidade de desenvolver qualquer atividade se não for através desse “amor”: “porque sem amor não dá para viver” (P1); “a música é amor, a música é vida” (P15); “amor, porque tem que haver amor à música para praticá-la” (P23); “uma vez dentro do ramo da música, é difícil de sair, desenvolvemos um carinho imenso pela atividade” (P56); “é a base de tudo. Se não tivermos amor, como vamos seguir nossos sonhos?” (P58).

Os participantes justificaram o termo também no sentido de expressividade, ressaltando que a atividade musical se relaciona diretamente com o “amor”, uma vez que a arte de tocar necessita de um apego sentimental para uma boa expressão. Portanto, diante das justificativas dos participantes, o termo “amor” foi incorporado no sentido de motivação e expressão ao fazer musical. A evocação se apresentou como importante, ocupando a hierarquia entre os primeiros termos para a representação de “música”.

Segundo Brandão (2005), dentro dos projetos de participação comunitária, a palavra “amor” traz o significado que se expressa através das práticas múltiplas no contexto e a sua função de promover o desenvolvimento humano. Para Freire (1996), o ato de amor está relacionado ao comprometimento com a causa e diretamente relacionado ao diálogo. Assim, o diálogo parte do reconhecimento de suas ações frente ao outro, considerando a responsabilidade do seu fazer e a necessidade do outro para o reconhecimento de si.

Evocação 2: Aprendizado

O termo “aprendizado” foi o segundo mais evocado. O sentido expresso pelos participantes diz respeito ao aprendizado para a vida, considerando a vivência musical como influente no processo de formação de cada um, dando perspectiva de vida e realização pessoal: “é uma experiência porque cada dia aprendemos mais e cada dia levamos uma nova experiência para casa” (P12); “no sentido de poder viver e entender o que a música proporciona para ser humano, me sinto realizada a mais que ouvir música ou sentir música mas participar da construção dela” (P13); “a música me enriqueceu muito enquanto ser humano e eu sou grata por isso e pelo que ela me faz sentir” (P14).

Segundo Eyerman e Jamison (1998), a música traz significados intrínsecos e extrínsecos sobre o ser humano e por esse motivo talvez seja a mais eficiente forma de expressão e de aprendizado. Entendendo o aprendizado dentro do projeto e sua manifestação de maneira coletiva, as relações entre si passam pelo reconhecimento do outro e a própria formação. Freire (1979, p. 50) discute que “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o seu mundo”. Dessa forma, no

interior dessas relações, o indivíduo vai dominando a realidade e humanizando-a, construindo aqui o que chamamos de “cultura” e seu “aprendizado”. Os resultados da pesquisa de Santana (2019) corroboram com tais discussões, pois os alunos participantes egressos da vivência sócio-orquestral esboçaram que o aprendizado está além da questão musical, pois a participação influencia todo o percurso de vida.

O “aprendizado”, dessa forma, se caracteriza como uma expressão da humanidade e do ser nesse mundo, “e é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade” (Kater, 2004, p. 50). Assim, dentro do entorno no processo de aprendizado, o ser reconhece suas experiências e mudanças dentro da realidade.

O termo também foi expresso no sentido técnico do fazer musical. O aprendizado voltado à teoria, considerando a necessidade de aprender a tocar para a fruição do fazer musical. Essa ideia pode estar ligada ao sentido do aprendizado em conjunto, uma vez que a atividade musical não é individual: “porque se você não aprender, você não toca” (P31); “pois sem estudo não tem como tocar” (P37); “estudo, pois é sempre bom está buscando algo novo para a sua profissão” (P40); “aprender a tocar é bom, a gente aprende alguma coisa” (P46); “permite o conhecimento de novas atividades, técnicas, conteúdo, história e etc.” (P50).

Segundo Kleber (2006), a tradição musical se forma de maneira diversa pelo fato de ser construída individualmente ou coletivamente, pois constitui-se em torno das necessidades de seus participantes se afirmarem, explorarem e imprimirem o sentido musical mediatizado pelos relacionamentos construídos. Portanto, diante das justificativas dos participantes da pesquisa, o termo “aprendizado” foi representado como forma de aprendizado para a vida, considerando todas as vivências que são construídas no meio, perpassando da teoria à prática.

Evocação 3: Persistência

O termo “persistência” foi o terceiro termo mais evocado. Dentre todas as justificativas, as relacionadas à “persistência” foram as que apresentaram maior clareza no sentido expresso. Para os participantes, as atividades musicais exigiam uma busca constante de estudo e de prática, não podendo haver “música” sem essa

dedicação: “se você não tiver persistência no estudo, você desistirá fácil por achar difícil” (P1); “dedicação na música faz toda diferença” (P14); “desafios, se esforçar para melhorar a cada dia ultrapassando níveis” (P49); “sem força de vontade, a gente não vai em lugar nenhum” (P53).

As justificativas se relacionam com a necessidade de comprometimento com os estudos musicais e com a paciência para enfrentar os desafios do processo, juntamente com a dedicação necessária para que haja êxito na prática. Além disso, a dedicação ao fazer musical não está ligada apenas a uma atividade individual, mas é compreendida também no entendimento da dinâmica comunitária vivida.

A prática educacional do projeto proporcionou aos indivíduos a percepção da necessidade de dedicação e de persistência frente às dificuldades do processo, mostrando-lhes sua importância dentro da dinâmica orquestral. Com isso, eles reconhecem que precisa haver uma persistência de sua parte e que tal entendimento parte da comunhão com os outros e da sua autonomia frente ao processo. Assim, o sujeito passa a criar sua identidade dentro do contexto, se reconhecendo no mundo em que exerce sua prática e cria a expectativa de uma mudança na sua condição a partir do reconhecimento de si e da sua capacidade autônoma dentro do contexto.

Segundo Freire (1979), existe uma reflexão do homem frente ao seu contexto e, dessa forma, ele passa a captar uma realidade dentro desse meio, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assim, ele assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Essa característica é própria do ser humano e, por isso, a consciência reflexiva deve ser estimulada para que o educando reflita sobre sua própria realidade. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre seus desafios e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Kleber (2006) discute essa ideia analisando a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento. Assim, a música se apresenta como elemento central na estruturação dos movimentos sociais ligados à cultura e à política, promovendo mudanças nos paradigmas culturais e estéticos.

O potencial educativo do projeto e o núcleo central da Representação Social

A prática educativa dentro de um contexto comunitário sugere muitas vivências, experiências que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos e a compreensão de si no mundo. Com o auxílio da música nesses contextos, as atividades vão ganhando as possibilidades de ideias práticas sobre a condição humana e seu exercício dentro da sociedade.

Nesse sentido, o potencial educativo do projeto foi analisado considerando a tríade formativa que o compõe: a música como cerne da formação dentro das vivências sociais; o modelo de educação não formal promovendo os espaços para compartilhamento; os objetivos sociais que se relacionam com as necessidades sociais dos sujeitos. Dessa forma, a junção desses fatores enquadra o potencial educativo dos projetos sociais de música, relacionando com a interpretação da Representação Social dos participantes. Como parte do resultado da pesquisa, essa tríade formativa se relacionou diretamente com cada termo evocado pelos participantes e embasaram toda a discussão.

O termo “amor” se relacionou com o sentido da expressão humana, uma vez que a música se caracteriza como uma prática essencialmente humana e intencionalmente construída. Dessa maneira, a forma como os indivíduos compactuam dessa formação se refere à forma como se expressam e transformam a sua realidade através daquilo que é próprio da humanidade. Souza (2016) discute a relação entre homem e música pela capacidade biológica e social, ressaltando que essa presença é efetiva, pois acompanha a história do homem no tempo frente às diversas mudanças de realidade. Penna (2008) corrobora com a discussão ao afirmar que a importância da música se relaciona com a formação humana durante toda a história. Além disso, essa importância se deve também ao fato de sua prática ser referente a algo essencialmente humano.

Assim sendo, o termo “amor” traz a configuração da música como expressão humana, uma vez que, segundo os participantes, o “amor” à música se relaciona com o sentido de expressão de si e para o outro. A prática musical possibilitou o sujeito a dar sentido de significância a algo que ele produz de si e para o outro, provocando o reconhecimento da humanidade e sua interface pela expressão musical que é. Freire (1996) discute o amor como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Para o autor, cada um tem o outro como sujeito de seu amor e ama-

se na medida em que se busca comunicação e integração a partir da comunicação com os demais. Com isso, corrobora com o sentido do termo “amor” como uma missão de vida e relação com o outro nas práticas musicais. O Quadro 1 apresenta a relação entre o termo “amor” e o potencial educativo do projeto.

Quadro 1 – Relação entre o termo “amor” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Amor	A música como expressão humana.	“Pois quando eu toco eu sinto amor, paixão” (P5) “Em tudo a música tem amor” (P23) “A música é amor, a música é vida” (P35) “Amor é você escolher a música com braços abertos” (P32) “Amamos o que fazemos” (P54) “Precisa tocar com amor” (P57) “Porque quem toca faz com o coração” (P58)

Fonte: Elaborado pelos autores.

O termo “aprendizado” se relacionou com o modelo de educação não formal, pois segundo as justificativas dos participantes, a vivência no projeto promove experiências de aprendizado que os indivíduos consideram como importantes para toda a vida (Quadro 2). Assim, analisando o modelo de educação que o projeto propõe, podemos entender a partir dos pressupostos de Gohn (2010) que tal estrutura educacional promove uma experiência de aprendizado compartilhado e essa estrutura compreende desde a parte física do projeto até a formação dos monitores, contemplando o compartilhamento entre os indivíduos e o conteúdo de aprendizagem.

Quadro 2 – Relação entre o termo “aprendizado” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Aprendizado	O modelo de educação não formal.	“Também para aprender é preciso paciência” (P9) “É uma experiência porque cadadia aprendemos mais e cada dia levamos uma nova experiência para casa” (P12) “Saber descobrir algo novo”(P31) “Ter conhecimento com aquilo que estou fazendo” (P35) “Que cada dia eu posso aprender mais e mais” (P44) “Ter o amor a tocar e responsabilidade” (P47)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Kleber (2006) defende a formação da identidade por meio da formação no coletivo. Nesse processo, surge a ideia de pertencimento a um local pelo fato de se estar incluído em um grupo musical. Assim, o potencial educativo do projeto se relacionou com o modo pelo qual os indivíduos criavam e vivenciavam as suas relações, pois todas as atividades dentro da construção musical se iniciavam pela montagem do coletivo para a fruição daquilo que se definia como “música”. Kleber (2006) discute também que os rituais coletivos – como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros – se mostram como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música. O aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical, e os encontros com os amigos fazem parte do processo pedagógico musical dentro desses projetos. Os resultados da pesquisa de Guimarães (2023) nos ajudam a fortificar essa ideia, pois apontam que a música em projetos sociais se apresenta como um amálgama de sociabilidade entre os jovens nesses contextos.

Assim, no processo de performance, os indivíduos executam a música e, dessa forma, também se apresentam por meio do fazer musical, em que valores são construídos e compartilhados na relação indivíduo e grupo (Kleber, 2006). Freire (1979) suporta essa ideia ao afirmar que, nas relações que o homem estabelece com o mundo, há uma pluralidade na própria singularidade e, com isso, o indivíduo se promove como um ser que aprende e ensina.

O termo “persistência” foi relacionado com os objetivos do projeto, pois foi expresso no sentido de uma necessidade prática para o fazer musical, entendendo que é necessário o empreendimento de esforço para se alcançar os objetivos desejados (Quadro 3). Nas vivências, experiências adquiridas no processo de construção da aprendizagem, o indivíduo reconhece que é necessário esforço para superação dos desafios da realidade. Assim, relacionamos o termo aos objetivos do projeto, pois eles compactuam com a perspectiva de reconhecimento do papel do indivíduo no contexto e sua possibilidade de transformação social.

Quadro 3 – Relação entre o termo “persistência” e o potencial educativo

O termo evocado	O potencial educativo	A fala dos sujeitos
Persistência	Os objetivos do projeto	“Pois é preciso ter esperança para aprender” (P9) “Dedicação na música faz toda diferença” (P14) “Sem dedicação você não chega a lugar nenhum” (P19) “Paciência para aprender a ouvir” (P23) “Esperança de ser mais conhecido” (P30) “Através dos nossos estudos ficamos melhor” (P35) “Estudo porque pode melhorar a forma como convivemos com o instrumento” (P42)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo Freire (1979), a posição normal do homem não é só a de estar na realidade, mas de estar com ela e travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultura. Sendo assim, a formação coletiva promove o reconhecimento de si a partir do outro e sua relação com o mundo. Segundo Read (1982), a missão social da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que se liga à intenção política de transformação social. Ela também contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizado, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi identificar a estrutura das representações sociais sobre música de um grupo de estudantes do projeto social Escola de Música “Tocando em Frente”. Baseado nisso, os resultados se mostraram consonantes com o potencial educativo do projeto construído. Esse indício qualitativo demonstrou como a música e as atividades dentro do projeto exercem influência na vida dos sujeitos, evidenciando a importância que esse modelo de educação oferece a eles.

Adentrando a realidade do projeto investigado, sua importância foi bem evidenciada pelos participantes como um local de acolhimento e de atividades de aprendizado como um todo, seja pela prática musical, seja pelo convívio. Assim, a preocupação do projeto com os sujeitos participantes passa a ser de mais responsabilidade, considerando o modelo de educação a que se propõe o projeto e seus objetivos sociais, pois há uma necessidade de investimento para a continuação do trabalho e superação da expectativa de seus participantes frente às realidades sociais. Portanto, os objetivos precisam ser ainda mais especificados para que não

ocorra um esvaziamento das práticas do terceiro setor, em que há uma intenção de modificação da realidade social dos sujeitos, mas com um objetivo contínuo.

Dessa forma, entendemos o potencial educativo do projeto como a tríade formativa, que, por consequência, se relaciona com a formação do núcleo central da possível Representação Social dos sujeitos. Nesse sentido, todos esses meios corroboram para a formação do sujeito dentro do projeto, uma vez que os mesmos representam os termos mais importantes e passíveis de interpretação frente ao que consideramos como sendo a potência educativa. Através do termo “persistência” do núcleo central da possível representação, se discutiu o reconhecimento do indivíduo dentro do contexto, e, pelo termo “aprendizado” e “amor”, o reconhecimento do mundo nas relações de interação.

Nesse sentido, Kater (2004) ressalta que música e educação são produtos da construção humana, e nessa construção se realiza o processo de conhecimento e de autoconhecimento. Assim, através da função da educação musical, o indivíduo passa a ter contato com experiências de compreensão e de consciência superiores de si e do mundo por um processo pouco acessível no cotidiano, a prática musical, que busca estimular uma visão mais autêntica e criativa da realidade (Joly; Joly, 2011).

Kater (2004) ressalta que, ao considerar a educação musical como formadora, a ideia que se vincula do processo educativo não apenas se relaciona a um caráter dinâmico, mas também retira o sujeito da imobilidade, uma vez que “música” se relacionada a músicas, sons, fontes sonoras, pessoas que pelo mundo se constroem e nele habitam. A partir da prática musical explora-se a percepção do indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage, dando a ele a possibilidade de compreender a relação macro e micro da dinâmica social, desenvolvendo sua consciência no mundo. Conclui-se, assim, que por meio do exercício vivenciado pela prática, a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo (Kater, 2004). Sekeff (2002) também corrobora com essas ideias, uma vez que a educação musical auxilia o educando a concretizar em formas expressivas sua posição no mundo, compreender suas vivências e conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. A música se torna um agente mediador auxiliando o indivíduo em seu diálogo com a realidade.

Para Kleber (2006), os projetos sociais como um todo desempenham diversas mudanças e trazem importâncias na construção dos sujeitos, mas os projetos

sociomusicais provocam uma diferenciação que pode ter consequências para outras ações sociais. Por esse motivo, evidenciamos a música como um elemento que tem grande potencial na vida do sujeito. Considerando que a percepção discutida parte de uma análise de músicos que se formam em conjunto, é possível acreditar que o grande potencial do projeto se encontra nesse aspecto. A presença da música em todas as sociedades salienta que sua prática se modula a partir do coletivo. Assim, a inserção da música no processo de aprendizagem dos indivíduos em diversos âmbitos pode se revelar como uma potência educativa. Sendo a música algo essencialmente humano, e, pelo fato de o processo educativo passar por essa formação daquilo que é ser humano na sociedade, temos o conjunto propício para a formação daquilo que requeremos por meio da educação.

Não se trata de especificar as atividades apenas no campo da educação não formal em projetos sociais, mas na educação formal e de forma abrangente. Considerando o direito à educação e à cultura como papel do Estado, no momento que isso não é ao menos oportunizado aos indivíduos, temos uma disfunção do seu papel através do impedimento do disfrute do direito e de questões próprias aos princípios de humanidade. Como conclusão, percebeu-se neste estudo a importância da música na formação dos participantes, havendo ainda a necessidade de promover novas pesquisas e reflexões acerca da atuação desses projetos sociomusicais enquanto agente de transformação social.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Las Representaciones Sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 1. ed., p. 11-32, 2001.

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

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 405 p. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina, 2000. p. 77-90.

BEZERRA, Mateus Henrique da Silva. **Representações sociais dos professores do ensino mediado por tecnologias digitais**. 2022. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2022.

BLACKING, John. **Music, culture and experience**: selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BRANDÃO, Carlos R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papirus, 2005.

CARNEIRO, Celeste. Lateralidade, percepção e cognição. Cérebro e Mente [Revista eletrônica], 13, Universidade Estadual de Campinas, maio/jul. 2001.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.

CUNHA, Aldrin Cleyde da; CUNHA, Janielle da Silva Melo da. Tecnologias Educacionais: representações sociais de professores indígenas em formação. **Revista Observatório**, v. 5, n. 5, p. 983-998, 2019.

DOISE, Willem. **L'Explication en Psychologie Sociale**. Paris: P.U.F., 1982.

DURKHEIM, Émile. **De la division del trabajo social**. Uruguay: Shapire Editor, 1967.

EYERMAN, Ton; JAMISON, Andrew. **Music and social movements**: mobilizing traditions in twentieth century. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio; ODENA, Oscar. The impact of music education in social projects: two cases in South Brazil. In: ODENA, Oscar (Ed.). **Music and social inclusion**: international research and practice in complex settings (pp. 100-114). Abingdon (UK)/Nova York (EUA): Routledge, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rafael Almeida de. **A educação ambiental sob o prisma da representação social de licenciandos em cursos da natureza**. 2019. 130 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

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

GONZAGA, Luz. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no

contexto da pandemia da covid-19. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020.

GUIMARÃES, A. Sociabilidades mediadas pela música em bandas e fanfarras: UMA ETNOGRAFIA MUSICAL NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA, PARÁ. **DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 161-184, 2023.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul./dez 2011.

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

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 354 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2006.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf.; GONÇALVES, Helenice Maia. Residência pedagógica: representação social de formação continuada / Pedagogical residence: social representation of continuing education. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 58189-58200, 2020.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 72, n. 171, p. 129-144, 1991.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon *et al.* **Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2017b. Volume 2.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon *et al.* **Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2017c. Volume 3.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon *et al.* **Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2017a. Volume 1.

MONTEIRO, Patricia D.; ALMEIDA, Antônia; MONTEIRO, Iraelza; ROCHA, Maria; CHAMON, Edna. Representações sociais de professores sobre educação ambiental: um estudo comparativo. **Profanações**, v. 7, n. esp.2, p. 145-168, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. [S.l.]: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad.: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. 456 p.

NASCIMENTO, Antônio D. Projetos Sociais e Educação. *In* SOUZA, J.; KLEBER, M.; NASCIMENTO, A. D.; FREITAS, M. F. Q.; WEILAND, R. L.; MACIEL, E. M.; FIALHO, V. M.

(Org.). **Música, Educação e Projetos Sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, v. 3, p. 51-62.

ODENA, Oscar. The role of music in social projects: an introduction to its well-being benefits. **Mental Health and Social Inclusion**, v. 27, n. 3, p. 210-219, 2023.

OLIVEIRA, Nedia Maria de; MARINHO, Simão Pedro P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claude. Social representation theory. In: LANGE, Paul A. M.; KRUGLANSKI, Ari W.; HIGGINS, E. Tory. **Handbook of theories of social psychology**. v. 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd., dez. 2012, p. 477-497.

READ, Herbert. **Educación por el arte**. Barcelona: Paidós. Coleção Biblioteca del Educador, 1982.

ROMAIOLI, Diego; CONTARELLO, Alberta. Convergences and divergences in the study of change. In: CONTARELLO, Alberta (Ed.). **Embracing Change** (p. 181-201). Nova York (EUA): Oxford University Press, 2022.

SANTANA, Elizane Silva. **Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima**. 2019. 170 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SEKEFF, Lourdes, Maria de. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

SILVA, Tatiana Gaffuri da. etal. Dignidade para os estudantes de enfermagem e enfermeiros: uma contribuição da teoria das representações sociais. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

VEBER, Andréia; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A teoria das representações sociais nas pesquisas em educação musical: identificando campos e abordagens. **Música Hodie**, v. 20: 63394. 2020.

VOGEL, Marcos. **Influências do PIBID na representação social de licenciandos em química sobre ser “professor de química”**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Ensino de Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WAGNER, Wolfgang. Social representation theory: an historical outline. In: Oxford Research Encyclopedia of Psychology, Social Psychology, History, and Systems of Psychology, 2020. p. 1-30.

WALMSLEY, Christopher. Social representations and the study of professional practice. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 3, n. 4, p. 40-55, 2004.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005.

Fernanda Sampaio de Almeida é licenciada em História pelo CUSC – ES (Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo), mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de professores pela UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP (Universidade Federal do Ouro Preto).

<http://lattes.cnpq.br/6063548810225554>

Marcos Vogel já foi professor da Escola Básica e atualmente está no processo formativo de novos professores de Química na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), na cidade de Alegre-ES. Atua principalmente com estudos de Representação social sobre a profissão docente em Química. Tem participado ativamente dos projetos PIBID e Residência Pedagógica.

<http://lattes.cnpq.br/7015837545299306>

João Fortunato Soares-Quadros Jr. é professor adjunto do Departamento de Música e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP (Universidade Federal do Ouro Preto). É professor colaborador do Máster Oficial en “Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar” da Universidad de Granada (Espanha) e possui pós-doutorado pela Universidad de Granada (Espanha), realizando pesquisa sobre Personalidade e Preferência Musical. Obteve os títulos de Doutorado Internacional e Mestrado em Educación Musical pela Universidad de Granada (Espanha), Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2007) e Licenciatura em Artes (ênfase em Música) pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). É editor da revista Plos One e membro do conselho editorial das revistas *Musicae Scientiae* e *Eufonía*. Colaborou como revisor de artigos para importantes revistas científicas nacionais e internacionais: *Psychology of Music*, *Društvena istraživanja*, *Psychology, Society, and Education*, *Latin American Studies Association*, *Cuadernos de Linguística Hispánica* e *Revista da ABEM*. É autor de livros e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior, bem como de artigos científicos publicados em revistas indexadas em bases de dados como JCR, Scopus e Arts and Humanities. Coordenou vários eventos científicos nas áreas de Música, Educação e Humanidades.

<http://lattes.cnpq.br/3915193940262721>