



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL NUNES LOPES FERREIRA

***POSSIBLE SELVES* DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA
PESQUISA DE MÉTODOS MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM
CURSOS DE MÚSICA**

FORTALEZA

2018

GABRIEL NUNES LOPES FERREIRA

***POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA
PESQUISA DE MÉTODOS MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM
CURSOS DE MÚSICA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento.

FORTALEZA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F441p Ferreira, Gabriel Nunes Lopes.

Possible Selves dos jovens da periferia de Fortaleza : uma pesquisa de métodos mistos em espaços não escolares com cursos de música / Gabriel Nunes Lopes Ferreira. – 2018.
159 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento.

1. Educação Musical. 2. Possible Selves. 3. Educação Não Escolar. 4. Periferia de Fortaleza. I. Título.

CDD 370

GABRIEL NUNES LOPES FERREIRA

POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: uma pesquisa de métodos mistos em espaços não escolares com cursos de música

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 10 / 12 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC - Sobral)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a.Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC - Sobral)

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a minha família, ao meu orientador, Prof. Marco Toledo, às instituições que participaram da pesquisa e a todos os jovens da periferia de Fortaleza que, apesar das dificuldades, se mantêm fortes fazendo Arte na cidade.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de criação de novas possibilidades dentro de práticas cotidianas e fechamento de ciclos, gostaria de agradecer:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento, pelos momentos de reflexões, aprendizagem, amizade e apoio durante toda a pesquisa;

Aos meus pais, Ana Maria e Raimundo Nonato, e ao meu irmão, Ismael, pela paciência e incentivo de sempre;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira que contribuíram de maneira excepcional para a realização da pesquisa;

Ao Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto, à Prof. Dra. Adeline Annelyse Marie Stervinou e ao Prof. Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho, pelas grandes contribuições durante a primeira e a segunda qualificação do projeto de tese;

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque, pelo incentivo, paciência e presteza em aceitar o convite para as qualificações e defesa desta tese;

À Prof. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, pelas contribuições durante a qualificação, incentivo e presteza em aceitar o convite para a defesa desta tese;

À Prof. Dr. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, pela disponibilidade, incentivo, contribuições durante a qualificação e presteza em aceitar o convite para a defesa desta tese;

Ao Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, pela disponibilidade e presteza em aceitar o convite para a defesa desta tese;

À Prof. Andrea Creech (Universidade Laval) e ao Prof. Francis Dubé (Universidade Laval), pela ajuda durante minha estadia no Canadá e por trazer novas reflexões e sugestões teóricas e metodológicas para esta tese;

À coordenação do Programa de Pós-Graduação, pelas informações e ajuda durante todo o período do doutorado;

À CAPES, pelo apoio financeiro dado com a manutenção da bolsa de estudo durante boa parte do meu doutorado e ao Programa DFAIT, que possibilitou o doutorado sanduíche na Universidade Laval (Canadá);

Ao Antônio Anderson de Carvalho Gonçalves, à Rebeca Ximenes e Wesley Guimarães, que fizeram parte da equipe de trabalho da pesquisa e contribuíram na coleta dos dados em quatro instituições;

À minha amiga Cintya Rafaella, pela ajuda na criação das figuras e organização dos mapas que aparecem em toda a tese e contribuem para uma melhor visualização da cidade de Fortaleza;

À minha amiga Mirna Bernardo Lopes, pela ajuda com vários materiais sobre pesquisa quantitativa e também pelas discussões para melhorar o trabalho final;

Aos responsáveis por cada uma das instituições, a saber: João Paulo Silva Nobre e Maria Helena Rodrigues Campelo (Instituto Beatriz e Lauro Fiuza), Bento Rodrigues Cruz (Projeto Acordes Mágicos) e Wagner Barbosa (Escola de Arte, Cultura e Tecnologia Casa de Vovó Dedé) pela disponibilidade e parceria para a realização da pesquisa;

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte desse trabalho e que não foram citados, os meus sinceros agradecimentos.

"Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente. E quando a mente muda a gente anda pra frente. E quando a gente manda ninguém manda na gente! Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura. Na mudança de postura a gente fica mais seguro. Na mudança do presente a gente molda o futuro!"

(Gabriel, O Pensador. Até quando?)

RESUMO

O ensino de Música em espaços não escolares a cada dia vem se destacando e ganhando mais espaço na pesquisa acadêmica. São instituições com uma diversidade de possibilidades musicais e que geralmente têm como função, de maneira geral, a democratização do ensino das Artes/Música. Através de vivências desde 2010 com práticas musicais nesses espaços, surgiram diversos questionamentos acerca da valorização da música pelos estudantes dessas instituições e qual a importância das práticas desenvolvidas nas aulas para suas respectivas vidas e objetivos futuros (*possible selves*). Nesse contexto, objetiva-se com essa pesquisa compreender como as atividades musicais de cinco espaços não escolares da periferia de Fortaleza moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música dessas instituições. Como proposta metodológica, empregou-se a pesquisa de Métodos Mistos (CRESWELL, 2010), que utiliza a abordagem qualitativa e quantitativa de maneira conjunta e complementar à aplicação de questionários (quantitativos e qualitativos), que serviram como instrumentos de coleta de dados. Os resultados quantitativos confirmam que os espaços pesquisados na periferia de Fortaleza mudaram as perspectivas futuras dos estudantes através de uma formação musical e social. Já os dados qualitativos nos mostraram que essas mudanças de perspectivas estão relacionadas com uma formação que incentiva o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal dos estudantes, além de fornecer possibilidades e habilidades para novas perspectivas profissionais em diversas áreas do campo artístico. A partir do exposto, podemos entender a importância dessas instituições como espaços formativos que vão além do fazer artístico musical, mas também como possibilitadores de mudanças no futuro dos jovens dos diversos bairros da periferia de Fortaleza.

Palavras-chave: Educação Musical. *Possible Selves*. Educação Não Escolar. Periferia de Fortaleza.

ABSTRACT

Music teaching in non-school-based settings has been growing and gaining highlight in the realm of academic research. Those spaces often take the form of institutions offering diverse musical possibilities and usually have, as their overall goal, the aim of making music and arts teaching more democratic. Thanks to having experienced musical practice in such spaces since 2010, questionings arose on how music is valued by the students attending such institutions, as well as on the relevance of the practices carried out in the classes for their lives and future goals (“possible selves”). In this context, this research aims at understanding how musical activities undertaken in five non-school scenarios located in the outskirts of Fortaleza come to shape the possible selves of the students attending the music courses delivered at those institutions. Creswell’s “Mixed Methods” research (2010) serves as methodological foundation for this investigation since it makes use of quantitative and qualitative approaches in a combined and complementary manner, which takes place via the usage of questionnaires (both quantitative and qualitative) as data collection instruments. The quantitative results confirm that the spaces surveyed in the outskirts of Fortaleza have changed the students’ future perspectives through musical and social formation. The qualitative data, however, show that such changes in perspective are related to a formation that encourages the students’ intrapersonal and interpersonal development, in addition to offering possibilities and skills for new professional perspectives in many areas of the artistic industry. All that considered, the relevance of such institutions as formative spaces which transcend the musical artistic creation becomes clear, as well as their role as change enablers for the futures of those young people who stem from many neighborhoods situated in the outskirts of Fortaleza.

Keywords: Musical education. *Possible selves*. Non-school-based education. Outskirts of Fortaleza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Favelas em Fortaleza (2009).....	28
Figura 2 –Áreas de risco em Fortaleza (2008).....	28
Figura 3 - Mapa de Fortaleza.....	30
Figura 4 - Renda dos bairros de Fortaleza I.....	31
Figura 5 - Renda dos bairros de Fortaleza II.....	31
Figura 6 - Principais espaços com ensino de Música em Fortaleza e a região em que estão inseridos na cidade.....	34
Figura 7 - Protótipo do Projeto Paralelo convergente.....	45
Figura 8 - Região em que os espaços serão escolhidos.....	49
Figura 9 - Região e instituições selecionadas para a pesquisa.....	50
Figura 10 - Logo do Instituto Beatriz e Lauro Fiuza.....	53
Figura 11 - Bairros atendidos pelo IBLF Passaré.....	55
Figura 12 - Bairros atendidos pelo IBLF José de Alencar.....	57
Figura 13 - Bairros atendidos pelo IBLF Henrique Jorge.....	58
Figura 14 - Logo da Escola de Artes Casa de Vovó Dedé.....	59
Figura 15 - Bairros atendidos pela Casa de Vovó Dedé.....	60
Figura 16 - Logo do Projeto Acordes Mágicos.....	61
Figura 17 - Bairros atendidos pelo Projeto Acorde Mágicos.....	62
Figura 18 - Bairros atendidos por todas as instituições.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Idade dos estudantes do IBLF (Bairro Passaré).....	54
Quadro 2: Idade dos estudantes do IBLF (UFC).....	56
Quadro 3: Idade dos estudantes do IBLF (UFC).....	57
Quadro 4: Idade dos estudantes do IBLF (UFC).....	59
Quadro 5: Idade dos estudantes do IBLF (UFC).....	61
Quadro 6: KMO and Bartlett's Test.....	64
Quadro 7: Total Variance Explained.....	65
Quadro 8: Teste de KMO e Bartlett's.....	66
Quadro 9: Total Variance Explained.....	67
Quadro 10: Rotated Component Matrix.....	68
Quadro 11: Fatores e as respectivas variáveis a partir da análise fatorial.....	71
Quadro 12: Rotated Component Matrix.....	72
Quadro 13: Fatores e as respectivas variáveis a partir da análise fatorial.....	72
Quadro 14: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 1 (Primeira parte do questionário).....	73
Quadro 15: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 2 (Primeira parte do questionário).....	74
Quadro 16: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 3. (Primeira parte do questionário).....	75
Quadro 17: Apresentação dos resultados das variáveis dos Fatores 4 e 5 (Primeira parte do questionário).....	76
Quadro 18: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 1(Segunda parte do questionário).....	77
Quadro 19: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 2 (Segunda parte do questionário).....	78
Quadro 20: Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 3 (Segunda parte do questionário).....	79
Quadro 21: Palavras chave e categorias da análise qualitativa.....	80

Quadro 22: Apresentação de todos os estudantes que tiveram mudanças em seus <i>possibles</i>	84
Quadro 23: Resultado da variável “Música em outra instituição”.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

CUCA - Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG's - Organizações Não Governamentais

UFC - Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

CEARC - Centro de Arte e Cultura Portal da Serra

CCBJ - Centro Cultural do Bom Jardim

CSU - Centro Social Urbano

IBLF - Instituto Beatriz e Lauro Fiusa

IAPS - Instituto de Assistência e Proteção Social

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

KMO - Kaiser Meyer Olkin

THE - Teste de Habilidade Específica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. POSSIBLE SELVES E AS ASPIRAÇÕES DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES EM FORTALEZA	18
2.1 A Música, as aspirações e expectativas dos jovens da periferia de Fortaleza	22
3. A RELAÇÃO CENTRO/PERIFERIA EM FORTALEZA	26
3.1 Desigualdades escolares e a Educação Não Escolar	32
4. EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO ESCOLAR/ EM ONGS/ EM PROJETOS SOCIAIS	37
4.1 Objetivos dos projetos sócio educativos	40
4.2 Formação que direciona para a prática, campo acadêmico e/ ou mercado de trabalho	42
4.2.1 Atuação docente	42
4.3 Dificuldades encontradas nos projetos	43
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
5.1 Coleta de dados	46
5.1.1 Instrumento de coleta de dados	50
5.2 Apresentação dos dados	53
5.2.1 Caracterização dos espaços não escolares	53
5.3 A etapa quantitativa	63
5.3.1 A Análise fatorial	63
5.3.2 Análise dos dados a partir dos fatores do primeiro grupo de variáveis	72
5.3.3 Análise dos dados a partir dos fatores da segunda parte do questionário	76
5.4 A etapa qualitativa	79
5.4.1 Através do desenvolvimento intrapessoal dos estudantes	81
5.4.2 Através do desenvolvimento interpessoal dos estudantes	81
5.4.3 Fornecendo elementos teóricos e técnicos para a atuação em novos campos profissionais	82
5.4.4 Novos Possible Selves	82
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	111

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas no campo da Educação Musical no Brasil aumentaram consideravelmente, tanto de forma quantitativa como também qualitativa. São trabalhos variados, com temáticas diversificadas e referencial teórico de outras áreas como, por exemplo, sociologia, educação, filosofia e psicologia.

No campo da psicologia, podemos ver muitos trabalhos que discutem sobre a motivação, auto-eficácia e a continuidade das práticas musicais em diversos contextos educacionais brasileiros. Diversos estudos no Brasil utilizam teorias da psicologia como referencial teórico. Podemos citar como exemplo: Addessi e Pachet (2007), Araújo e Pickler (2008), Araújo (2009), Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2010), Figueiredo (2010), Albuquerque (2011), Santos (2012), Madeira e Mateiro (2013), mas existem ainda poucos que discutem sobre os *possible selves* como teoria explicativa nas pesquisas.

O conceito de *possible selves* foi apresentado por Markus e Nurius em 1986 e teve como objetivo encontrar um quadro para compreender as aspirações dos indivíduos em relação à sociedade (MARKUS, 2006). É, portanto, uma ponte entre o estado atual e o estado desejado de um indivíduo (MARKUS, RUVOLO, 1989). Podemos também pensar em como as pessoas se vêem no futuro, tanto do ponto de vista de ser e o que se quer evitar, quanto das circunstâncias que servem para organizar e energizar suas ações (MARKUS E RUVOLO, 1989).

Através de vivências, desde 2010, com práticas musicais em espaços de ensino de música não escolares, surgiram diversos questionamentos acerca da valorização da música pelos estudantes desses espaços e qual a importância das práticas desenvolvidas nas aulas para suas respectivas vidas, suas rotinas, práticas cotidianas e também para o modo como pensam e constroem o futuro.

São diversos os estudos que trabalham com práticas musicais em espaços não escolares. Destacamos aqui Cavalcanti (2009), Moreira e Kleber (2010), Kleber, Cacione e Erthal (2010), Maciel (2010), Oliveira (2010), Oba e Louro (2010), Eckert e Louro (2010), Weiland (2010), Weiland e Fermino (2012), Penna, Barros e Mello (2012), Kleber (2006a; 2006b; 2008; 2010a; 2010b; 2014), Ferreira e Nascimento (2014), Ferreira (2015) e Ferreira, Nascimento e Rogério (2016).

Muitas dessas pesquisas discutem sobre os benefícios dos trabalhos em espaços não escolares, mostrando as propostas formativas, as práticas e também a formação extra musical que é o foco de muitas dessas instituições. Apesar disso, é importante ir além e

compreender o contexto dessas instituições e também o papel delas diante das comunidades em que estão inseridas na tentativa de entender sua real função dentro do cotidiano das periferias brasileiras.

Assim, através de um estudo de caso desenvolvido no bairro Bom Jardim em um projeto chamado Jardim de Gente, que possui uma grande variedade de cursos ligados à arte, foi analisado o impacto de um desses cursos na formação não apenas musical de seus estudantes, mas também em outros aspectos que os próprios alunos ressaltaram.

Através da oportunidade e do contato com o conhecimento musical, os estudantes do projeto conseguiram expandir suas possibilidades e quebrar algumas barreiras estigmatizadas por um sistema simbólico (BOURDIEU, 2013). Muitos que, inicialmente, não possuíam perspectivas musicais perceberam na prática musical uma tática (CERTEAU, 2013) dentro da cotidianidade de cada um. A partir desse estudo, surgiram questionamentos acerca de como essas práticas aconteciam em outras regiões periféricas da cidade como, por exemplo: existem instituições não escolares com cursos de Música, como o projeto localizado no Bom Jardim? Se sim, qual o papel dessas instituições na reinvenção do cotidiano de seus frequentadores? Como essas instituições modificam as perspectivas dos jovens?

Essas foram perguntas iniciais após essa primeira pesquisa que, a partir de novas leituras e vivências dentro desse e de outros contextos, delineou-se para a compreensão acerca dos anseios dos estudantes e as mudanças em suas vidas após a entrada na instituição.

Na presente pesquisa, eu defendo a tese de que as instituições não escolares são os principais espaços com ensino de Música na periferia de Fortaleza e que contribuem não somente na formação musical dos estudantes, mas também em outros aspectos de suas vidas, modificando e incentivando a criação de novos *possible selves* dentro dos diversos campos profissionais.

Seguindo nesse contexto, a pesquisa teve como guia os seguintes questionamentos:

- a) Quais são os *possible selves* que os participantes adquirem quando começam a participar das atividades musicais dos espaços não escolares?
- b) De que maneiras as atividades musicais moldam os *possible selves* dos participantes?

Assim, a pesquisa objetivou compreender como as atividades musicais de cinco espaços não escolares da periferia de Fortaleza moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música. Os espaços foram escolhidos a partir de um questionário enviado para os professores de Música atuantes em Fortaleza. As cinco instituições estão localizadas em

regiões estratégicas da periferia da cidade para tentarmos agregar toda essa região. Inicialmente, buscou-se aplicar o questionário com todos os alunos que estudam nas instituições, tendo como critério apenas estar cursando um curso de Música e ter idade igual ou superior a 10 anos.

Para nos ajudar a responder os questionamentos da pesquisa, fomos para o campo da Psicologia da Música e serão utilizados como referencial teórico Markus e Nurius (1986) e Markus e Ruvolo (1989) com o conceito de *possible selves*. Assim, tem-se como hipótese inicial que esses espaços moldam os *possibles selves* dos estudantes dos espaços não escolares da periferia de Fortaleza de maneira positiva, ampliando suas perspectivas para o campo artístico em que estão inseridos.

O objetivo deste estudo de métodos mistos convergente foi obter resultados quantitativos de uma amostra e depois compreender de maneira mais detalhada, a partir dos relatos dos estudantes, as especificidades e maiores explicações dos dados quantitativos. Foi utilizado um questionário com variáveis quantitativas (30 variáveis) e 4 questões abertas (etapa qualitativa). A utilização dessa abordagem metodológica se justifica pela necessidade de complementarização das duas fontes de dados, tendo em vista que apenas uma não conseguiria dar conta do objeto de estudo.

O texto está dividido em cinco seções. A primeira apresenta o conceito de *possible selves* a partir de diversos autores e como ele se aplica às práticas musicais na periferia de Fortaleza. A segunda e a terceira expõem como a cidade é/está organizada, a forma como os espaços de formação musical e também culturais estão dispostos na cidade, como definimos o conceito de periferia nesta urbe e também o termo educação “não escolar”. A quarta seção tem como foco todo o procedimento metodológico da pesquisa, que engloba a as etapas do estudo e a apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos. Para finalizar, a quinta seção desta pesquisa faz uma convergência dos dados quantitativos e qualitativos em uma seção denominada discussão dos resultados, onde podemos compreender como os dados da pesquisa se entrelaçam e como o referencial teórico explica os resultados.

Assim, seguiremos com a apresentação do conceito de *possible selves*, a relação entre o centro e a periferia em Fortaleza e como essa relação está interagindo com os espaços educativos da cidade.

2. POSSIBLE SELVES E AS ASPIRAÇÕES DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES EM FORTALEZA

A teoria dos *possible selves*, como apresentado anteriormente, foi introduzida por Markus e Nurius e pode ser conceituada como “os elementos do autoconceito que representam os objetivos, motivos, medos e ansiedades do indivíduo. Eles dão forma, significado e direção auto-relevantes precisas a essas dinâmicas” (OYSERMAN E MARKUS, 1990, p. 113).

Podemos pensar também nos *possible selves* sob a perspectiva do que não se quer ser. Ou seja, os *possible selves* que tememos ser. Como ressaltam Markus e Nurius (1986, p. 954) “[...] os *possibleselves* almejados incluem o *self* bem-sucedido, o *self* criativo, o *self* rico, o *self* magro ou o *self* amado e admirado, ao passo que os *possible selves* repelidos são o *self* solitário, o *self* deprimido, o *self* incompetente, o *self* alcoólatra, o *self* desempregado”¹.

Além disso, a motivação que orienta todas as ações, com exceção da mais cotidiana, está diretamente relacionada aos *possible selves* (MARKUS E NURIUS, 1986).

Entretanto, os *possibleselves* de uma pessoa não são apenas uma coleção de papéis e identidades que esta pessoa imagina ou deseja. Em vez disso, são os *selves* “psicologicamente acessíveis e pessoalmente dotados de sentido” para cada pessoa (Rossiter, 2007). Pesquisas sobre os *possibleselves* sugerem que este conceito pode fornecer uma visão ampliada eficaz para se examinar o desenvolvimento de carreira (Ibarra, 1999; Plimmer & Schmidt, 2007) e outros conceitos tais como motivação (Leondari, 2007; Rossiter, 2007) e autoeficácia (King & Hicks, 2007; Lips, 2007) (VARVARIGOU; CREECH; HALLAM, 2014, p. 86)².

Erikson (2007, p. 348) aponta em sua pesquisa que a força desse modelo está no encontro de três pontos:

1. O conceito de eu;
2. Motivação;
3. O significado social e cultural que usamos para interpretar o mundo ao nosso redor.

¹ [...] the *possible selves* that are hoped for might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self, whereas the dreaded possible selves could be the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self.

² However, an individual’s possible selves are not just a collection of roles or identities that one imagines or wishes for. Instead, they are selves that are “psychologically accessible and personally meaningful” for each individual (Rossiter, 2007). Research on possible selves suggests that this concept can provide an effective magnifying glass through which to examine career development (Ibarra, 1999; Plimmer & Schmidt, 2007) and other concepts such as motivation (Leondari, 2007; Rossiter, 2007) and self-efficacy (King & Hicks, 2007; Lips, 2007). (VARVARIGOU; CREECH; HALLAM, 2014, p. 86).

Esses elementos se integram em uma narrativa ou como aponta Erikson (2007, p. 355) em gráficos narrativos. "Afirmar que o *possible self* é narrativo em sua natureza significa que enfatizamos que um *possible self* consiste em uma história que contamos (principalmente para nós mesmos) sobre nossos *selves* em situações hipotéticas futuras" (ERIKSON, 2007, p. 355)³.

Nessa perspectiva, os *possible selves* estimulam a ação do indivíduo, proporcionando-lhe uma imagem de si para realizar os comportamentos e colocando índices acessíveis ao desempenho de suas ações, prevendo que a mudança é possível.

Apesar disso, é importante destacar a relevância dos espaços de aprendizagem para a construção dos *possible selves*. Como apontam algumas pesquisas (ECCLES *et al*, 1993; FREER, 2010), "[...] quando há uma melhor compatibilidade entre o adolescente e o ambiente de aprendizagem, então pode-se esperar um aprimoramento no engajamento, motivação e desempenho"⁴ (FREER, 2010, p. 21).

Importante destacar também que a teoria dos *possible selves* está interligada com a visão construtivista social do desenvolvimento da identidade (DUNKEL & ANTHSIS, 2001; GROTEVANT, 1987) e dialoga bastante com o conceito de engajamento de Toshalis e Nakkula (2012). Para eles, o engajamento trata-se do que um estudante utiliza (de maneira intencional ou não) para gerar aspectos necessários (como foco e atenção) para a construção de novos conhecimentos. Para que isso aconteça dentro do campo artístico, é necessária uma mentalidade de crescimento (STERNBERG, 2005) que é caracterizada por "[...] paixão por aprendizagem, busca ativa de desafios, valorização de esforços e a resiliência necessária para persistir diante de obstáculos ou adversidades"⁵ (PINTRICH, 2003 *apud* O'NEILL, 2014, p. 27).

Para isso, segundo Bresler (2009) e O'Neill (2014), é importante que os jovens tenham conexões com outras pessoas, tendo em vista que "quanto mais profundamente os alunos vivenciarem uma conexão com as pessoas e com contextos mais amplos, tais como os proporcionados por escolas, maior será a probabilidade deles internalizarem as crenças,

³ To say that the possible self is narrative in nature means that we emphasize that a possible self consists of a story we tell (primarily to ourselves) about our selves in hypothetical future situations.

⁴ [...] when there is a better 'fit' between the adolescent and the learning environment, then engagement, motivation, and performance can be expected to improve.

⁵ [...] a passion for learning, the active seeking of challenges, a valuing of effort, and the resiliency necessary to persist in the face of obstacles or adversity.

valores e a qualidade dos relacionamentos que sustentarão seu interesse e engajamento"⁶ (O'NEILL, 2014, p. 25).

Assim, os indivíduos:

[...] criam ativamente suas realidades pessoais ao interagirem com as demais, e estas realidades são mais que apenas filtros para perceber experiências - estas realidades podem influenciar quais experiências estão engajadas em reformular e reforçar esta realidade em um ciclo contínuo. Estas realidades e suas experiências relacionadas se tornam as histórias de nossos *selves*; narrativas que definem quem somos, quem fomos e quem podemos ser no futuro. Estas histórias de nossos *selves* são, coletivamente, nossos *possible selves*⁷ (FREER, 2010, p. 19).

Além disso, a ideia de *possible selves* contribui na identificação de objetivos que, quanto mais duradouros e persistentes nas realidades dos indivíduos, ajudam a formar sua autoidentidade. São exatamente esses objetivos que refletem no que os indivíduos se preocupam e gastam energia (OYSERMAN, 2007). Importante ressaltar o que aponta James (1890) quando afirma que as experiências formadoras da autoidentidade são aquelas que continuam exercendo as mesmas emoções que originalmente. A teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1990 *apud* FREER, 2010, p. 20) caminha nessa mesma perspectiva quando aponta que “[...] buscamos repetir experiências boas, nas quais desfrutamos de sucesso, e esta motivação faz com que criemos oportunidades que correspondam aos nossos crescentes níveis de habilidades, com os níveis apropriados de desafio⁸”. Além disso, a imaginação das possibilidades futuras baseada no que se está conseguindo fazer é fundamental para uma autoestima positiva na adolescência (CSIKSZENTMIHALYI E LARSON, 1984).

Outra possibilidade é oferecida pela socióloga Tia DeNora (2017), que identificou as cinco principais propriedades das identidades pessoais. Primeiro, ela sugere que identidades são desenvolvidas através de interação social, que envolve negociação, de modo que elas podem ser vistas como intercambiáveis e passíveis de serem alvo de trocas ou mesmo roubadas: uma pessoa, em uma dada interação, pode assumir certas características de uma outra, seja de modo temporário ou permanente. Em segundo lugar, ela vê identidades como dotadas de diferentes níveis de status: a identidade de uma pessoa pode ser elevada (“promovida”) ou rebaixada (“demovida”) em relação a outrem. Em terceiro lugar, as identidades são plásticas e maleáveis, de modo que podem mudar a qualquer instante. Em quarto lugar, esta maleabilidade pode envolver hibridização: diferentes aspectos de diferentes identidades podem ser combinados para formar novas identidades. Por fim, em

⁶ The more deeply students experience a sense of connectedness with people and larger contexts, such as those provided by schools, the more they are likely to internalize the beliefs and values and quality of relationships that will sustain their interest and engagement.

⁷ [...] people actively create their personal realities as they interact with others, and these realities are more than just filters for perceiving experiences – these realities can influence what experiences are engaged in, reshaping and reinforcing that reality in a continuous cycle. These realities and their related experiences become our self-stories; narratives that define who we are, who we have been, and who we may be in the future. These self-stories are, collectively, our possible selves.

⁸ [...] we seek to repeat optimal experiences in which we have enjoyed success, and this motivation causes us to create opportunities that match our growing levels of skill with appropriate levels of challenge.

quinto lugar, a hibridização ilustra como as identidades são criadas de modo relacional, isto é, com referência a elementos do ambiente social que são externos aos indivíduos, tais como outras pessoas, paisagens ou edificações⁹. (ZAPATA E HARGREAVES, 2017, p. 543-544).

Quanto ao significado social e cultural que usamos para interpretar o mundo, muitos dos *possible selves* surgem através de comparações sociais que aconteceram anteriormente, com características e comportamentos de outros (MARKUS E NURIUS, 1986).

Provavelmente, os Jogos Olímpicos de 1984 criaram poderosos *possible selves* para alguns dentre os jovens corredores. Muitos, sem dúvida, absorveram o desempenho de Carl Lewis em meio ao reino de seus próprios *possible selves*, tal como Carl Lewis alegou ter usado as primeiras vitórias de Jesse Owens para criar um *possible self* e, assim, atribuir uma forma cognitiva específica a seu desejo de tornar-se o corredor mais rápido do mundo. De maneira semelhante, Geraldine Ferraro alimentou a criação de um novo *possible self*, a saber: um *self* político, um *self* de liderança, para muitas mulheres americanas. Já James Fixx, o especialista em corrida que faleceu em virtude de um infarto enquanto corria, foi a origem de um *possible self* negativo e bastante persuasivo para muitos corredores¹⁰ (MARKUS E NURIUS, 1986, p. 954-955).

No campo musical, podemos pensar nos grandes compositores e intérpretes que são sempre exaltados nas apresentações ao redor do mundo. Além disso, os professores de Música também podem ser pensados como modelos para a criação de novos *possible selves*. Nesse contexto, “[...] os *possible selves* funcionam como os portadores personalizados (representações) de aspirações gerais, motivos e ameaças, bem como dos estados afetivos associados a tudo isso. Eles servem para selecionar dentre comportamentos futuros (isto é, são *selves* a serem buscados ou evitados)¹¹” (MARKUS E NURIUS, 1986, p. 955).

⁹ Another possibility is offered by the sociologist Tia DeNora (2017), who has identified five main properties of personal identities. First, she suggests that identities are developed through social interaction, which involves negotiation, such that they can be seen as exchangeable, trade-able and steal-able: one person in a given interaction may take on some of the characteristics of the other, on a temporary or permanent basis. Second, she sees identities as having different levels of status: one’s identity can be raised (“promoted”) or lowered (“demoted”) in relation to others. Third, identities are plastic and malleable, so can be changed at any time. Fourth, this malleability can involve hybridization: different aspects of different identities can be combined to form new ones; and fifth, hybridization illustrates how identities are created relationally, i.e. by reference to elements of the social environment which are outside individuals, such as other people, landscapes or buildings.

¹⁰The 1984 Olympic games probably created powerful possible selves for some young runners. Many no doubt absorbed the performance of Carl Lewis within the realm of their own possible selves, just as Carl Lewis claimed to have used the early track victories of Jesse Owens to create a possible self and to give a specific cognitive form to his desire to become the world’s fastest runner. Similarly Geraldine Ferraro fostered the creation of a new possible self, that of a political self, a leader self, for many American women. And James Fixx, the expert on running who died of a heart attack while jogging, was the source of a compelling negative possible self for many runners.

¹¹ In this role possible selves function as the personalized carriers (representations) of general aspirations, motives, and threats and of the associated affective states. They serve to select among future behaviors (i.e., they are selves to be approached or to be avoided).

Além disso, é importante destacar que os *possible selves* fornecem “um contexto de significado adicional para o comportamento atual do indivíduo. Atributos, habilidades e ações do *self* não são avaliados isoladamente. Sua interpretação depende do contexto de possibilidades” (MARKUS E NIRIUS, 1986, p. 956). Para exemplificar isso, podemos pensar na atribuição de significado diferenciada por parte de um estudante que tira uma boa nota em Artes/Música na escola, ou começa a aprender um instrumento e de um estudante sem o *possible self* do ser músico.

No mais, [...] representações de *possible selves* em potencial serão particularmente sensíveis às situações que comunicam informações novas ou inconsistentes sobre o *self*. Uma nota baixa em uma prova não desafia permanentemente a percepção firme de um *self* “inteligente” ou “dedicado”, mas fornecerá substância temporária para um *possible self* como um “evasor” ou “fracasso acadêmico”. A ativação destes *possible selves* influenciará a atual autoavaliação de inteligência da pessoa¹² (MARKUS E NIRIUS, 1986, p. 956).

Ao pensar sobre adolescentes, personagens dessa pesquisa, é importante entender também que, para eles, “a interação entre valores pessoais e contexto social é quase indistinguível¹³” (FREER, 2010, p. 28). Assim, os jovens analisam seu contexto social para pensar em *possible selves* para pessoas como eles, tendo em vista que “[...] adolescentes buscam evidências de que podem se tornar o tipo de pessoa que outros podem vir a se tornar ou que já se tornaram em seu contexto social¹⁴” (FREER, 2010, p. 22).

Nesse sentido, os modelos do contexto social em que os adolescentes estão inseridos podem ser fundamentais para as aspirações dos jovens; e quando os *possible selves* são negativos, isso se torna presente também na realidade do adolescente. Daí a importância de espaços de formação na periferia que oportunizem práticas sociais, formativas e artísticas para toda a comunidade, motivando e dando autonomia de pensamento, autoidentidade e motivação para os jovens dessas regiões.

2.1 A Música, as aspirações e expectativas dos jovens da periferia de Fortaleza

¹²Further, [...] representations of potential, possible selves will thus be particularly sensitive to those situations that communicate new or inconsistent information about the self. A poor grade on an exam will not permanently challenge an individual's enduring sense of self as "intelligent" or "hardworking," but it will give temporary substance to a possible self as "drop-out" or "academic failure." And the activation of these possible selves will influence the individual's current self evaluation of intelligence.

¹³ The interaction between personal values and social context is nearly indistinguishable for adolescents.

¹⁴ [...] adolescents search for evidence that they can become the kind of person that others in their social network can become or have become.

No campo da Educação Musical, percebemos que a formação da autoidentidade pode estar relacionada/incentivada por experiências musicais em diversos contextos formativos. No contexto da periferia de Fortaleza, compreendemos que essas experiências geralmente estão diretamente relacionadas com instituições não escolares e que muitas vezes estão atreladas não apenas à prática e aprendizagem musical, mas também através da melhora em disciplinas, como matemática (RAUSCHER E HINTON, 2011; OSBORNE *et al*, 2015), e na melhoria na alfabetização e raciocínio não-verbal (OSBORNE *et al*, 2015).

Além disso, percebemos também no estudo de Zapata e Hargreaves (2017, p. 548) “[...] um impacto significativo no componente cognitivo do sistema do *self*, que sugere que as atividades musicais não apenas tornaram estas crianças mais conscientes de seu próprio valor enquanto pessoas, mas também as tornaram mais confiantes para improvisar e expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos através da música¹⁵”.

Segundo Cross e Markus (1991), os adolescentes do Ensino Médio são os que mais pensam acerca de *possible selves* em suas realidades, o que não quer dizer que eles tenham as ferramentas necessárias para alcançar esses *possible selves* (OYSERMAN, BYBEE E TERRY, 2006; OYSERMAN E FRYBERG, 2006). Principalmente em Música, isso é bem complexo e, na periferia de Fortaleza, torna-se ainda mais complicado, tendo em vista a falta de uma sistematização e muitas vezes até presença do ensino de música na instituição escolar. A partir disso, percebe-se a necessidade de mais estudos sobre o papel das instituições formativas, da comunidade e também dos pares na motivação para com o fazer musical (HALLAM, 2002).

Ferreira (2015), em sua pesquisa, aponta sobre as mudanças dos anseios dos estudantes de um bairro periférico da cidade de Fortaleza, e percebemos nele como essas instituições atuam como instigadoras e possibilitadoras de mudanças nos *possible selves* dos estudantes moradores do bairro Bom Jardim em Fortaleza. Mas, para isso, é necessário que a instituição e os educadores estejam aptos para “[...] conceber instruções que ofereçam suporte aos adolescentes [...] à medida que identificam futuros objetivos musicais, visualizar rotas que os permitam alcançar estes objetivos e adquirirem o conhecimento musical e as habilidades necessárias para estes objetivos¹⁶” (FREER, 2010, p. 7). Isso é fundamental, tendo em vista que adolescentes jovens e mais velhos precisam que essas instruções sejam conectadas com

¹⁵ [...] a significant impact on the cognitive component of the self-system, which suggests that the musical activities not only made these children more aware of their worth as a person, but also made them more confident to improvise and express their feelings, emotions and thoughts through music.

¹⁶ [...] design instruction that supports adolescent [...] as they identify future musical goals, envision routes toward achieving those goals, and acquire the musical knowledge and skills required of those goals.

suas identidades sociais em desenvolvimento (FREER, 2009; ARASI, 2006; STICKFORD, 2003), e o ensino de Música torna-se uma prática muito utilizada nessas instituições.

Pais e professores podem influenciar as teorias quanto ao *self* dos filhos e/ou alunos, e, assim, promover (ou minar) a resiliência. Pais que elogiam seus filhos por suas estratégias positivas e por seus esforços os estimulam a perseverar em seu aprendizado, promovendo, assim, resiliência e elevando seu potencial de aprendizagem (O'Neill, 2011). Estas perspectivas do *self* afirmam que crianças de ambientes carentes podem crescer com este tipo de mentalidade: ambientes familiares e escolares que incluem atividades musicais podem ter o potencial de promover respostas orientadas à maestria, domínio, e de estimulá-las a serem resilientes. Desde a década de 1970, diversos estudos contemplaram os elos entre a autoestima e a música. Wolff (1978), em suas primeiras revisões sobre os resultados não musicais da educação musical, por exemplo, sugere que “quanto mais jovem a criança é, maior o impacto da instrução musical para seu desenvolvimento cognitivo” e que “alterações positivas na personalidade foram apontadas em crianças com idade correspondente à educação pré-escolar” (p. 20), apesar de também ter concluído que mais pesquisas seriam necessárias¹⁷ (ZAPATA E HARGREAVES, 2017, p. 542).

Muito além disso, “o contexto social de conjuntos musicais formados por adolescentes [aqui pensados dentro dos espaços não escolares] consiste em um importante fator que contribui para o desenvolvimento de um *possible self* positivo na música - especialmente quando conjuntos musicais são os veículos dominantes para a educação musical em uma escola¹⁸” (FREER, 2010, p. 21).

Nesse contexto, é importante ressaltar o que Ibarra (1999) nos mostra quando aponta que:

[...] quanto mais vividos os *possible selves* se tornam, mais eles nos motivam para mudarmos e nos esforçarmos para concretizá-los. No tocante à motivação, Rossiter (2007) acrescentou que os professores, mentores e/ou conselheiros são pessoas que podem motivar alunos a criarem uma imagem de quem eles gostariam de ser, ou de quem eles gostariam de evitar se tornar. Através da observação das práticas dos professores, interações e discussões com eles, e também da plataforma para experimentação, os alunos podem estar diferentes identidades profissionais e refinar seus possíveis conceitos de *self*¹⁹ (VARVARIGOU, CREECH AND HALLAM, 2014, p. 86).

¹⁷ Parents and teachers can influence children's self-theories, and thereby promote (or undermine) resilience. Parents who praise their children for their positive strategies and effort encourage their children to persevere in their learning, thereby promoting resilience and increasing their learning potential (O'Neill, 2011). These views of the self affirm that children from deprived environments can grow with this kind of mindset; family and school environments that include musical activities could have the potential to promote mastery-oriented responses, and to encourage them to be resilient. Since the 1970s, several studies have focused on the links between self-esteem and music. Wolff (1978), in her early review of the non-musical outcomes of music education, for example, suggests that “the younger the child the greater the impact of music instruction on his cognitive development” and that “positive changes in personality were indicated for elementary-aged children” (p. 20), although she also concludes that more research is needed.

¹⁸ “the social context of adolescent music ensembles [aqui pensados dentro dos espaços não escolares] is an important contributor to the development of a positive possible self in music – especially when ensembles are the dominant vehicles for music education in a school”.

¹⁹[...] that the more vivid the possible selves become, the more they motivate us to change and strive towards their fulfilment. In relation to motivation, Rossiter (2007) added that the teachers, mentors and/or advisers are

Apesar disso, comportamentos de risco parecem aumentar os *possible selves* negativos, o que, por sua vez, amplia as possibilidades de riscos futuros, muito comuns nas camadas mais pobres da região de Fortaleza. Além disso, o fracasso em alguma atividade pode incentivar a criação de *possible selves* negativos. Esse fracasso pode trazer uma série de receios acerca de perspectivas futuras o que complica a aquisição de novas possibilidades nos diversos âmbitos cotidianos (MARKUS E NIRIUS, 1986).

Dado este contexto de possibilidade negativa, a pessoa provavelmente vivenciará, ao menos momentaneamente, sentimentos de baixa autoestima. Por certo tempo, alguns resultados comportamentais serão mais prováveis (ex: não conseguir outro emprego), ao passo que outros resultados e as rotas comportamentais conduzindo a eles parecerão menos prováveis e, talvez, impossíveis de se perseguir²⁰ (MARKUS E NIRIUS, 1986, p. 962).

Daí a importância de práticas docentes que incentivem e incluam os estudantes nos diversos espaços formativos, objetivando uma formação que amplie as possibilidades dos jovens “como elementos duradouros que podem ser ativados como parte de um conceito de *self* funcional, que possam funcionar como referentes ou padrões pelos quais o *self* atual é avaliado e interpretado²¹” (MARKUS E NIRIUS, 1986, p. 963).

Ao discutir sobre a adolescência, por exemplo, Czikszenmihalyi e Larson (1984) *apud* Oyserman e Markus (1990) argumentam que os adolescentes estão engajados em atividades necessárias à vida adulta e que muitas vezes não foram divertidas durante a infância. Dependendo do contexto, muitos adolescentes podem fazer essas atividades facilmente, enquanto outros são acompanhados de frustrações e fracassos. Nesse sentido, “[...] as diferenças nos ambientes sociais dos adolescentes refletem no conteúdo e na estrutura do conceito do *self*, e o conceito de *self* regula tanto o comportamento intrapessoal como também o interpessoal²²” (OYSERMAN & MARKUS, 1990, p. 113).

A partir dessas reflexões, compreendemos o conceito principal que será utilizado na pesquisa e suas implicações para o fazer musical dos jovens que fazem cursos em espaços

figures who can motivate learners to build up an image of who they would like to be or who they would like to avoid being. Through observation of the teachers’ practice, interactions and discussions with them and the platform to experiment, learners can try out different professional identities and refine their possible self-concepts.

²⁰ Given this context of negative possibility, the individual is likely to experience at least momentary feelings of low self-esteem. For a period of time some behavioral outcomes will seem more probable (e.g, not getting another job), whereas other outcomes and the behavioral paths leading to them will seem less likely and perhaps impossible to pursue.

²¹ [...] as enduring elements that can be activated as part of a working self-concept and that can function as referents or standards by which the now self is evaluated and interpreted.

²² [...] that differences in adolescents’ social environments are reflected in the content and structure of the self-concept and that the self-concept regulates both intrapersonal and interpersonal behavior.

não escolares na periferia de Fortaleza. Mas o que é periferia na cidade? A próxima parte do trabalho objetiva responder essa pergunta fazendo um diálogo com o centro desta urbe e os espaços de formação musical que a cidade possui.

3. A RELAÇÃO CENTRO/PERIFERIA EM FORTALEZA

O primeiro ponto importante a ser discutido dentro da pesquisa tem como foco a relação do que vem a ser centro e periferia em Fortaleza e como se deu esse processo de construção simbólica na cidade. Diversos estudos têm discutido essa dicotomia analisando as características da cidade de Fortaleza, repensando o que é centro e periferia e indo além dos aspectos econômicos, mas pensando também a infraestrutura dos serviços básicos e também habitação (BENTO, 2010).

Nessa perspectiva, é importante analisar o processo de expansão da cidade de Fortaleza para compreendermos o surgimento do conceito de periferia e sua relação com o que vem a ser o centro, o que indo além do mito das duas cidades²³, deve ser pensado com todas as suas especificidades e nuances (ARAUJO E CARLEIAL, 2003).

O que faz Fortaleza diferente das outras metrópoles não é a concentração populacional, nem as desigualdades sociais, a pobreza ou a riqueza; as especificidades de Fortaleza não estão nessas informações, mas nos arranjos grupais, em suas relações de poder, e como esses segmentos sociais se posicionam no espaço (ARAUJO E CARLEIAL, 2003, p. 3).

Segundo Dias (2013), a expansão da população de Fortaleza aconteceu através de um processo de industrialização na cidade e da histórica segregação no campo, tendo em vista que o estado, no lugar de buscar alternativas para a população rural, dialogando com a cidade, acabou aumentando a disparidade entre ambas. Nessa perspectiva, “a população passa a se concentrar em Fortaleza, formando um exército de reserva para servir aos interesses do capital, favorecendo a expansão econômica capitalista” (DIAS, 2013, p. 4).

A cidade, enquanto *locus* da reprodução do capital e da força de trabalho (BENTO, 2010; DIAS, 2013), torna a população uma serva da sua forma de organização, e o estado, como mediador desse processo, valoriza o solo dentro da perspectiva de um mercado imobiliário.

²³ Alguns estudos costumam dividir a cidade em duas, tendo a leste a área mais desenvolvida e a parte oeste como uma área pobre e com precária infraestrutura. Araujo e Carleial (2003) discordam dessa visão, alegando que se tratam de dados ultrapassados e que negam as especificidades da cidade.

Além disso, com o crescente aumento populacional e as necessidades dessa população deixadas em segundo plano por consequência da **acumulação** típica da lógica do sistema capitalista, cresce consideravelmente o número de favelas. Segundo o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (UN-Habitat) *apud* Dias (2013, p.6), “o **domicílio favela** (grifo nosso) caracteriza-se, como sendo um grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto em área urbana, com ausência de um ou mais destes serviços: moradia durável, áreas de convívio coletivo suficiente, acesso a água tratada, ao saneamento e a posse segura da terra”.

Assim, uma parcela da população se apodera do espaço da cidade de Fortaleza de maneira formal, como uma mercadoria habitacional, enquanto outro público surge de maneira “ilegal” nos espaços “fora dos padrões urbanísticos, e das previsões de planejamento, vivendo em favelas e áreas de risco ambiental” (DIAS, 2013, p. 8).

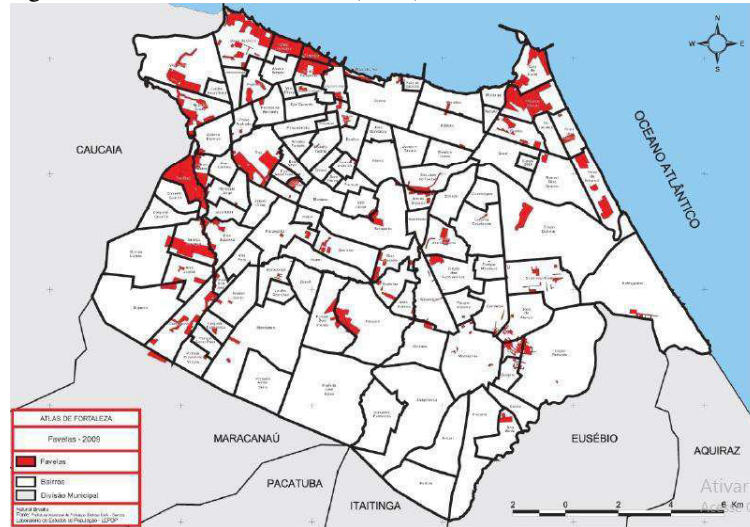
Dentro desse contexto, é importante ressaltar que toda essa ocupação acontece muitas vezes de maneira desorganizada. No Rio de Janeiro, por exemplo, podemos citar os bairros Copacabana e Ipanema (zona sul da cidade), “que representam um bom exemplo da coexistência e do convívio de pessoas de diferentes contextos socioeconômicos na cidade” (CORRÊA E PINTO, 2014, p. 2). Essas áreas são denominadas de “asfalto” (classes médias e altas) e favelas (classe baixa) e coexistem na mesma área da cidade.

Araujo e Carleial (2003, p. 5-6) discutem sobre esse ponto e afirmam que:

[...] os espaços fora do valor de mercado ficariam restritos às populações mais pobres que tentam escapar desta armadilha de preço e valor. Essas brechas de espaço a serem apropriados pelos mais pobres tornam-se, futuramente, áreas de risco ou são passíveis de desocupação. Essas estratégias determinam, portanto, que em um mesmo bairro morem próximos pobres e ricos até o limite em que as classes burguesas utilizem o aparelho de estado para retirá-los do lugar.

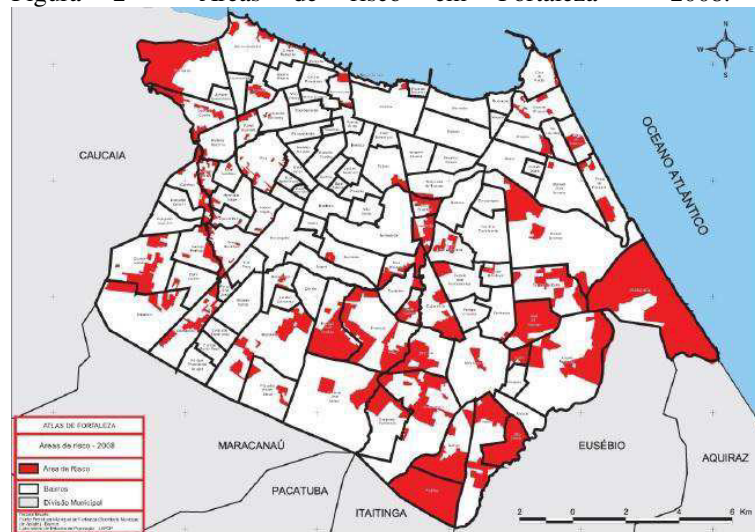
Aqui vale ressaltar um aspecto importante das favelas e das áreas de risco de Fortaleza: tratam-se de zonas bem heterogêneas dentro do espaço urbano da cidade. Como podemos ver na figura 1 e figura 2, essas áreas se encontram espalhadas por toda a cidade.

Figura 1 - Favelas em Fortaleza (2009).



Fonte: Atlas de Fortaleza (2010).

Figura 2 - Áreas de risco em Fortaleza - 2008.



Fonte: Atlas de Fortaleza (2010).

A partir das figuras, percebe-se a heterogeneidade da cidade de Fortaleza ao discursar acerca da habitação e moradia e a dificuldade em categorizar o que vem a ser a periferia e o centro da cidade, tendo em vista que “sob vários aspectos, [os] bairros tidos como ricos, apresentam ilhas de pobreza e os considerados pobres [mostram] dimensões de riqueza” (ARAUJO e CARLEIAL, 2003, p. 10).

Em Fortaleza, até os anos 30, a cidade tinha alta concentração populacional no Centro (comércio) e no bairro Benfica (logradouro de grandes proprietários de terra), o que se modificou nas décadas seguintes com a transferências das famílias de rendas alta e média para

o setor leste dessa urbe, enquanto as famílias pobres foram sendo segregadas para áreas ao redor dessa região.

Percebe-se assim que, com o passar de algumas décadas e principalmente a partir dos anos 70, a cidade foi crescendo no sentido leste com a construção do Shopping Center Um (1974), da Universidade de Fortaleza (1973) e do Centro de Convenções (1974), que direcionaram todo o tecido urbano da cidade para a região sudeste da capital e que se consolida com a implantação, durante os anos 80, do Parque do Cocó (1980) e do Shopping Iguatemi (1982). Em contrapartida, do outro lado da cidade, vemos que o comércio foi redefinido para o setor oeste de Fortaleza e ligado diretamente à reprodução dos trabalhadores (ARAUJO e CARLEIAL, 2003).

Nos anos 90 em diante, essas diferenças sociais acentuaram-se, de tal modo, que se estenderam a todas as partes da cidade, universalizando-se, nos bairros a miséria. Não se trata de diversas cidades, dentro da cidade de Fortaleza, mas de uma única cidade cheia de contrastes. Os dados revelam uma urbe com uma regularidade em seus bairros: uma unidade na diversidade, um espaço que existe com essa relação de oposições, ou seja, uma espacialidade capitalista que discrimina uns, ao mesmo tempo em que, privilegia outros (ARAUJO E CARLEIAL, 2003, p. 07).

Apesar disso, Matos (2005) discute essas relações e aponta que a pobreza tem crescido rapidamente nos últimos anos, “constituindo uma geração de pobres cujos filhos estariam igualmente condenados à pobreza, abandonados nos confins da cidade grande” (MATOS, 2005, p. 102). Através de dados divulgados em dezembro de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos um aumento do índice da população considerada em situação de pobreza (de 25,7% para 26,5%). Somente a região Nordeste contabiliza cerca de 25,5 milhões de pessoas nesta condição²⁴.

Percebemos, assim, que os conceitos e categorias citados anteriormente, e que aparecem em vários trabalhos, “parecem já não dar conta da diversidade de realidades que continuam a nomear de forma genérica, impondo, no mínimo, a reflexão sobre seus usos, para que não se perca sua capacidade interpretativa” (ROSA, 2009, p.19). Tratam-se, portanto, de “campos de práticas sociais” e que muitas vezes parecem necessitar de uma fronteirização, mesmo que simbólica ou conceitual, para diferenciar o que vem a ser a cidade legal da cidade ilegal ou informal (ROSA, 2009).

Compreender isso é fundamental para a análise da presente pesquisa, tendo em vista que essa fronteirização, mesmo que simbólica, reflete em diversas práticas sociais e no

²⁴ Mais informações podem ser acessadas através do *link*: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em: 07 jan. 2019.

modo como muitas atividades são desenvolvidas tanto nas favelas e periferia, como na área central da cidade.

Diante do exposto, podemos caracterizar o centro da cidade como a área com poucas áreas de risco (Figura 2), pequena quantidade de favelas (Figura 1), mais bem servida de infraestrutura e bens culturais e, conseqüentemente, mais valorizada. Trata-se da região que engloba os bairros: Centro, Aldeota, Meireles, Varjota, Mucuripe, Benfica, José Bonifácio, Bairro de Fátima, Joaquim Távora, Dionísio Torres, Cocó e Cidade 2000 (Figura 3).

Figura 3 - Mapa de Fortaleza.



Fonte:Fortaleza (2019).

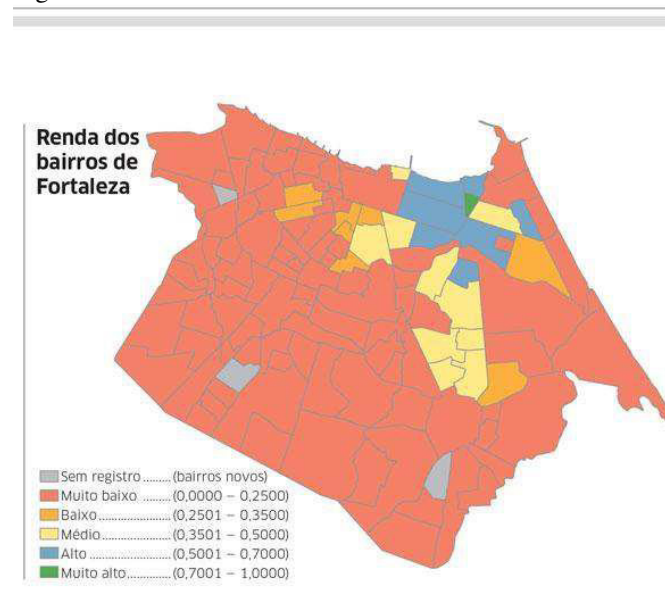
Além disso, será utilizado também o índice de desenvolvimento humano relativo à renda dos habitantes de Fortaleza, o que nos mostra bastante sobre a forma como a cidade é ocupada, tendo em vista que além de melhor infraestrutura e bens culturais, a região possui ainda a população com melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH - Renda) da cidade, como podemos ver nas figuras 4 e 5.

Figura 4 - Renda dos bairros de Fortaleza I.



Fonte: Ribeiro (2015).

Figura 5 - Renda dos bairros de Fortaleza II.



Fonte: Ribeiro (2015).

Para a definição da periferia e também para melhor compreensão da escolha da localização dos espaços a serem pesquisados, utilizaremos a definição de Guimarães (1995) que denomina **periferia** as áreas geográficas da cidade e **periferia social** as populações pobres que estão nas favelas próximas ou inseridas nos bairros centrais.

Nessa perspectiva, a **periferia social** que está inserida no centro de Fortaleza não terá sua população selecionada por estar localizada na área central da cidade e, assim, mais próxima geograficamente de espaços com ensino de Música de forma gratuita.

Ainda nesse contexto, dos 117 bairros de Fortaleza, 92 possuem um IDH relativo à renda muito baixo (78,63% do total)²⁵ e dialogam com as regiões com áreas de risco e favelas explicitados anteriormente. Por isso, serão classificados aqui como os bairros que formam a periferia de Fortaleza.

Segundo o relatório das Nações Unidas *State of the World Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide*, Fortaleza figura-se como a quinta cidade mais desigual no mundo. Parte desta má distribuição de renda tende a se refletir espacialmente nos bairros da capital cearense, visto que a decisão dos indivíduos de onde residir está fortemente condicionada à sua capacidade de renda, disponibilização de serviços públicos (educação, saúde, transporte, segurança, comércio e etc.), oportunidades de emprego, e etc (SILVA; NASCIMENTO; FEIJÓ, 2012, p. 3)²⁶.

Como mencionado anteriormente, o acesso a certas práticas educacionais, incluindo a educação musical, está diretamente relacionado aos aspectos geográficos, moradia e renda. Isso não apenas no sentido formativo, através de espaços como escolas de música especializadas, mas também em shows, oficinas e assim por diante. Nesse contexto, como está o ensino da música longe dos principais espaços da educação musical na cidade?

Para responder a esta questão, será necessário discutir o acesso e as oportunidades no campo da educação musical e de alternativas de formação musical além das escolas especializadas e práticas musicais da escola regular.

3.1 Desigualdades escolares e a Educação Não Escolar

Para iniciar essa etapa, utilizo-me de Lefebvre (2008) quando discute acerca do direito à cidade e as condições que esta deve ter para ser ofertada igualmente a todos os habitantes enquanto patrimônio coletivo. Quando essa relação igualitária não existe, surgem diversas dicotomias dentro do espaço social e, com elas, privilégios e carências em diversas instâncias da vida cotidiana e social. Uma dessas está dentro das práticas educacionais e, indo mais a fundo, nas práticas culturais e musicais.

Através da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)²⁷, percebemos que o acesso ao ensino fundamental no Brasil quase atingiu a universalização, principalmente nas regiões metropolitanas, tendo em vista que “a proporção

²⁵ Os dados são de 2010, mas as informações por bairro foram organizadas pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Município (SDE) em Maio de 2015.

²⁶Dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).

²⁷Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004).

da população entre 7 e 14 anos de idade que frequenta a escola está acima de 96% em todas as regiões Metropolitanas do país” (TORRES *et al*, 2008, p.59).

Apesar disso, persistem algumas desigualdades dentro do sistema, seja entre os estudantes, entre as escolas e/ou entre as regiões onde se localizam as escolas (BARROS *et al*, 2001; SOARES, 2005; TORRES, FERREIRA E GOMES, 2004). Diversas são as discussões acerca da causa dessas desigualdades. Alguns estudos apontam para a interação com os vizinhos e sua função de formação não intencional (*neighborhood effects*), enquanto outros levam a discussão para as escolas e os professores, questionando até que ponto esses impulsionam essas desigualdades (TORRES *et al*, 2008).

Dentro dessas desigualdades, pensadas agora não apenas nas escolas, mas também na região onde os estudantes moram, é importante discutir o acesso a práticas culturais, mais especificamente musicais (com foco aqui não apenas no formato das apresentações, mas também acerca do aprendizado musical). Isso se torna importante tendo em vista o modo como a cidade divide os espaços de formação em música e nas artes de maneira geral. A compreensão sobre essa divisão torna a justificativa da pesquisa mais clara, além de entendermos melhor como os espaços não escolares dialogam com a realidade da periferia da cidade.

Ferreira (2015), por exemplo, nos mostra em seu estudo que, dos estudantes entrevistados em um projeto na periferia de Fortaleza, apenas um teve aula de Música na escola da região²⁸ (em uma atividade extracurricular). Todos os outros tiveram iniciação musical através da família, dos amigos, que os direcionavam para projetos como o pesquisado durante o seu estudo, ou outros espaços não escolares.

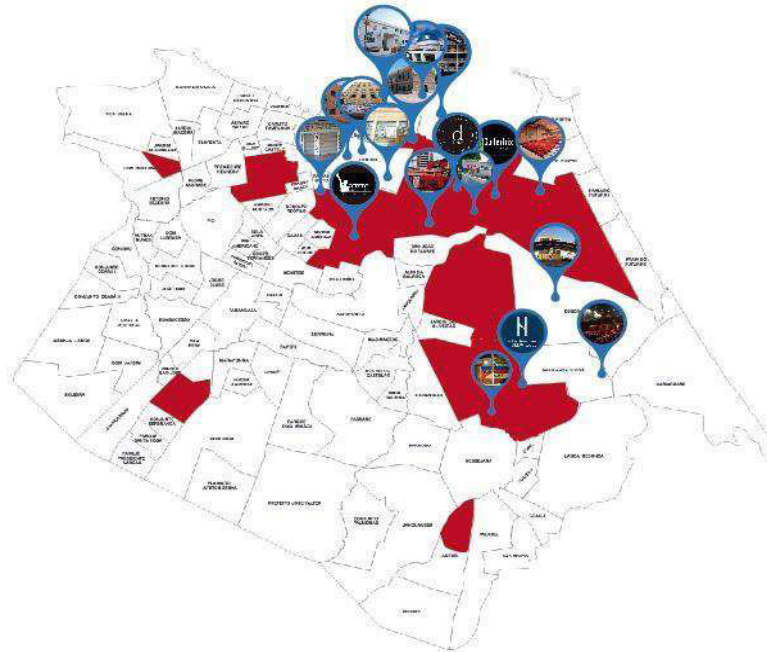
A partir disso, é importante nos questionarmos onde está acontecendo, caso esteja acontecendo, a formação musical dos jovens da periferia de Fortaleza e, assim, compreender qual o direcionamento dessa formação, entendendo a influência desses espaços para o futuro dos jovens.

Para ampliar essa discussão, é importante analisar a imagem abaixo, que nos apresenta a centralização dos principais espaços com ensino de Música e de apreciação musical em Fortaleza²⁹.

²⁸ O outro estudante teve contato com práticas musicais na escola regular também, mas em uma escola privada em outro bairro de Fortaleza. Pesquisa disponível a partir do seguinte *link*: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11349>>. Acesso em: 08 out 2018.

²⁹ Imagem produzida a partir de um levantamento informal com alguns professores de Música da cidade.

Figura 6 - Principais espaços com ensino de Música em Fortaleza e a região em que estão inseridos na cidade.



Fonte:Produzido pelo autor.

Tratam-se de espaços especializados de formação musical, dentre eles o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, por exemplo, que durante a década de 60 figura como o centro irradiador do ensino de música formal de Fortaleza (ROGÉRIO, 2008).

Nessa região, também se encontram os cursos de graduação e extensão em Música da UFC, além do curso técnico em instrumento musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Além disso, percebemos a centralização também dos principais espaços culturais da cidade, como o Centro Cultural Dragão do Mar, Caixa Cultural, Cineteatro São Luiz, Theatro José de Alencar, Siara Hall, Teatro do Shopping Via Sul, Teatro do Shopping Rio Mar. “Traz-se à tona, [assim], a deficiência das políticas públicas dominantes que acentuam a segregação territorial e social, uma vez que as áreas habitadas pela população mais pobre estão desaparelhadas de espaços para a cultura e o lazer” (KLEBER, 2008, p. 22).

No bairro Bom Jardim, periferia de Fortaleza, essas desigualdades foram repensadas por demanda da própria comunidade que, questionando a centralização das

práticas culturais no entorno do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (localizado em um bairro de classe média/alta de Fortaleza), reivindicaram um espaço cultural no bairro³⁰.

Nesse contexto, surgem importantes espaços não escolares que ofertam desde práticas musicais até cursos de audiovisual, dança, entre outros que, muitas vezes, dialogam com a instituição escolar. Isso pode ser visto, por exemplo, no próprio Centro Cultural Bom Jardim (FERREIRA, 2015) e também nos Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA's³¹), que ofertam diversas atividades para os estudantes das escolas públicas da região onde esses espaços estão inseridos.

Mas o que caracteriza esses espaços não escolares e por que a escolha dessa nomenclatura?

A partir do aprofundamento das leituras (ZUCCHETTI E MOURA, 2007a e 2007b; OLIVEIRA E HARDER, 2008; ANELO E SOUZA, 2012; SEVERO, 2015; ZOPPEI, 2015 E ZUCCHETTI, MOURA E GROppo, 2016; ZUCCHETTI *et al*, 2018) acerca dos tipos de educação e práticas educativas dentro e fora da escola, percebemos o desenvolvimento tanto dos conceitos como também dos espaços de formação nos diversos contextos existentes. Para Zucchetti e Moura (2016, p. 2):

Práticas de educação não escolar tornaram-se expressão de ações de intervenção educativa protagonizadas, mais recentemente, por entidades sociais (Organizações Não Governamentais/ONGs e/ou do Terceiro Setor) que, nas últimas décadas, emergiram no Brasil como uma espécie de movimento pedagógico. Desenvolvido, geralmente, à margem do sistema educacional age em complementariedade à escola, uma vez que assume caráter “extraclasse” mediante um entendimento de que educar extrapola a instituição escolar porque prática social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996.

Historicamente, tratam-se de experiências educacionais que surgiram a partir de movimentos sociais de esquerda, por volta das décadas de 60 e 70, que ofereciam “um processo de autoconhecimento e conscientização política para muitos grupos (GARCIA, 2007, p. 39). Na década de 90, surgem novas propostas ligadas ao Terceiro Setor³². Esse novo campo nasce como uma tentativa de renovação do espaço público e é reforçado pelas políticas públicas do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

³⁰ “Com a força política da comunidade organizada em rede, os moradores do Grande Bom Jardim abriram um canal de diálogo com o Governo do Estado do Ceará que resultou na construção do Centro Cultural Bom Jardim” (HONÓRIO, 2014, p 33).

³¹ Em Fortaleza, existem atualmente três CUCA's, que são espaços mantidos pela Prefeitura de Fortaleza com diversas atividades culturais e formativas e em áreas variadas, como: dança, música, teatro, fotografia, etc.

³² Organizações sem fins lucrativos de iniciativa privada.

Dessa forma, constroem-se e intensificam, ao longo desses anos, parcerias entre as esferas públicas e privadas brasileiras e internacionais, diversificam-se as formas de captar recursos e, conseqüentemente, redefine-se o papel do Estado na área social. Leis são criadas nas instâncias federal, estadual e municipal, regulamentando a atuação dessas instituições (ZOPPEI, 2015, p. 19).

Trata-se, portanto, de novos cenários de formação dentro de espaços sociais externos à instituição escolar, e daí a necessidade de discussão e conceituação acerca de suas práticas, que se relacionam com conceitos bastante estudados na pedagogia e que dialogam com a noção de educação permanente, educação ao longo da vida, educação integral, educação social etc. (SEVERO, 2015). Indo mais além, são práticas formativas bem diversificadas, com características bem complexas, dinâmicas “e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar” (SEVERO, 2015, p. 563).

A partir dessa contextualização, utilizaremos o termo não escolar por estar mais de acordo com a realidade da presente pesquisa, tendo em vista que estamos discutindo sobre espaços e instituições, e não descrevendo práticas educativas. Assim, corroboramos com Severo (2015) quando apresenta a educação não escolar como:

[...] espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas educativas estejam sendo desenvolvidas considerando os modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existirem entre esses modelos. Assim, sua funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa, e não sumariamente descrever práticas educativas, uma vez que, para esta última tarefa, recomenda-se o uso das categorias descritivas do fenômeno educativo já mencionadas anteriormente: educação formal (EF), educação não formal (ENF) e educação informal (EI) (SEVERO, 2015, p. 565).

Nesse contexto, todos os espaços com ensino de Música que estão fora da escola serão pensados aqui como instituições não escolares. Podemos citar como exemplos escolas de artes e escolas de música, bandas de música, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONG's), centros culturais, institutos culturais, conservatórios etc.

Assim, com o objetivo de melhor entendimento acerca desses espaços e das atividades formativas musicais desenvolvidas, será explicitado a seguir o que as pesquisas apontam sobre esse contexto, os objetivos dessas instituições no Brasil e alguns resultados obtidos nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas.

4. EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO ESCOLAR/ EM ONGS/ EM PROJETOS SOCIAIS

A partir de uma revisão de literatura nos principais bancos de dados de Educação Musical do país³³, percebemos a diversidade de estudos com essa temática, produzidos nos últimos dez anos, e as especificidades que esses trabalhos apontam.

A partir dessa revisão, nota-se como é crescente o número de projetos que objetivam formar, através da arte-educação, comunidades em áreas de risco e em favelas e que, geralmente, têm como eixo formativo principal a Música “como forma de recuperação, inserção ou terapia” (HIKIJ, 2006, p. 20).

Kleber (2008) nos mostra que, “de maneira geral, as ONG’s são campos emergentes de novos perfis profissionais”, sendo uma importante alternativa para atividades que envolvam a comunidade e o ensino de música.

Com projeção mais forte nos últimos trinta anos, Kleber (2006) nos mostra que os projetos sociais surgiram através de um diálogo com as lutas sociais e com objetivos bem diversificados, mas que tem sempre em comum a luta contra a violência e pobreza extrema.

Ampliando essa discussão, Araújo (2006) critica a ideia de projetos com o objetivo de “salvar” os jovens que vivem em áreas de risco, afirmando que não estão “perdidos” para serem salvos. Critica, ainda, a ideia do ócio do favelado como um sinal de perigo, que precisa urgentemente de um emprego ou de um projeto social para afastá-lo da criminalidade. Para ele, “tal lógica é perversa, pois parte de um entendimento parcial da favela. Nesse modo de pensar, os jovens residentes favelados são potenciais criminosos, seja pelo contexto local de violência ou mesmo pelas condições adversas que enfrentam” (ARAÚJO, 2006, p. 217).

Nessa mesma perspectiva, Brasil e Dias (2013) se questionam se a ampliação da quantidade de projetos sociais é a prova de que se tratam de sugestões válidas para diminuir as desigualdades sociais, ou se é uma demonstração objetiva “da falência da nossa sociedade” (BRASIL E DIAS, 2013, p. 1762).

³³ Foram utilizados como fonte para a revisão de literatura os anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), as edições da revista da ABEM, os anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), as edições da revista da ANPPOM (OPUS) e o *site* Amplificar, que é um indexador da produção acadêmica em Música no Brasil.

Além disso, não se sabe ao certo até que ponto é positivo ter tantas propostas de educação musical sendo desenvolvidas nas ONG's [...]. Pois, na medida em que propostas como essas estão dando oportunidade de acesso à educação musical a uma parcela da população, ao mesmo tempo está favorecendo o descumprimento do Estado com a educação musical da população como um todo, contribuindo cada vez mais para um projeto neoliberalista de governo que acaba deixando a responsabilidade social de serviços básicos a cargo de ONG's (ARAÚJO, 2014, p. 354).

Apesar disso, é importante compreender o campo artístico e musical no Brasil e o papel que tais espaços desempenham na reinvenção do cotidiano dos jovens que frequentam essas instituições (FERREIRA, 2015). Indo mais além, é preciso ainda muito trabalho e comprometimento para que o Estado consiga atender a todas as demandas educacionais do país, principalmente dentro do campo da Educação Musical. Assim, essas instituições tornam-se, muitas vezes, o único espaço que os moradores da periferia podem ter contato com o saber musical sistematizado (aspectos teóricos e elementos técnicos musicais através do ensino dos diversos instrumentos). Além disso, acreditamos, embasado em Ferreira (2015), que muitos desses espaços vão além de uma proposta salvacionista, mas possuem um objetivo formativo musical e cultural muito forte dentro da periferia das cidades.

Muitos estudos discutem sobre o papel da Música nesses espaços, onde muitas vezes é assumida como prática e conhecimento de grande relevância, sendo considerada, inclusive, “como ferramenta de inserção social e ao mesmo tempo um meio de desenvolvimento pessoal” (GRUBISIC, 2013, p. 833) contribuindo também para a formação integral do indivíduo (CANÇADO, 2006; KLEBER, 2006a, 2006b, 2008; JOLY e JOLY, 2011; MENEZES, 2012; ARAUJO, 2014).

Além disso, democratiza esse saber, oportunizando a cada dia mais indivíduos a ter contato com as práticas musicais mais sistematizadas (SANTOS, 2006; FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008). Ferreira e Nascimento (2014) e Ferreira (2015) também discutem sobre isso em um projeto na periferia de Fortaleza. Todos os estudantes entrevistados apontaram o espaço pesquisado (Projeto Jardim de Gente/Centro Cultural Bom Jardim) como o principal espaço de formação musical da região.

Garcia (2013) corrobora com a ideia da democratização através de sua pesquisa em um projeto no Paraguai com práticas musicais utilizando instrumentos produzidos com material reciclado. Além disso, ainda percebe a distinção e quebra de paradigmas acerca das práticas culturais para ricos e pobres. Em uma entrevista com o Favio Chaves, responsável pelo projeto, ele discursa sobre a análise da fala de uma mãe sobre as práticas musicais da filha.

[...] Uma das mães que... Quando eu insistia muito para que, para sua filha pudesse frequentar as aulas de Música, e ela era muito talentosa, ela me disse uma frase em guarani, cuja tradução é: isso não é para pobres... Esta música não é para pobres. [pausa] Então... hoje, essa menina toca violino e... E tem muitas possibilidades, e oportunidades que tentamos, podemos proporcioná-las hoje... Para nosso grupo... Há muitas oportunidades de mudar suas vidas, não apenas tocar violino... Então se persistia muito a ideia de que há coisas para ricos e coisas para pobres Para nós, os instrumentos reciclados foram uma ferramenta perfeita para destruir... Para, digamos, unir dois mundos que pareciam totalmente diferentes... O mundo dos ricos e o mundo dos pobres... E... Porque algo bonito que tem na música é que... Se você não tem talento, e tem as condições de estudar, perseverança, e... Se tem qualidades... Não importa quão rico... Ou pobre que seja, somente necessita uma oportunidade... E ... Graças aos instrumentos reciclados, a música pôde chegar às suas casas (FAVIO CHAVEZ, 2013 *apud* GARCIA, 2013, p. 4).

Assim, utilizando-me de Garcia (2013, p. 5), “tal ação [...] ampliou as oportunidades de escolha e mudança nos padrões de vida destes jovens quanto ao acesso ao conhecimento, a oportunidade de tocar música profissionalmente, de tornarem-se professores, músicos e de associar a música a outras áreas de conhecimento”.

Além disso,

Ao fazer parte do grupo musical, os estudantes sentiam sua importância dentro da orquestra como integrantes de um todo que realizava algo maior do que simplesmente tocar a sua parte das músicas. Dentro do grupo cada músico percebia seu papel musical e também sua importância social. O projeto assim, constituiu-se como um *locus* importante de criação de identidade social e pessoal, promovendo um contexto de exercício de cidadania, pela vivência grupal, e de consolidação de uma autoestima positiva, do ponto de vista pessoal (GRUBISIC, 2013, p. 841).

Diante dessa explanação, é importante considerar as duas categorias que Penna, Barros e Mello (2012) elenca, nos fazendo pensar acerca das atividades desses espaços e sua relação com o objetivo formativo que se propõem. Para a autora, existem duas funções distintas que a Música exerce dentro desses espaços que ela denomina de não-formais: a primeira, denominada **essencialista**, trabalha a Música com ênfase nos conhecimentos musicais e no domínio técnico-profissionalizante dessa arte. A segunda, denominada **contextualista**, prioriza outros aspectos formativos, como psicológicos e/ou sociais.

A partir de sua pesquisa em João Pessoa, Penna, Barros e Mello (2012, p. 67) “constatou uma forte ênfase nas funções contextualistas, [...] aliada a uma grande diluição dos conteúdos propriamente musicais”. Além disso, analisaram as ações com o objetivo essencialista que reproduzia “práticas e valores de um ensino tradicional de música, de caráter excludente, [colocando] igualmente em risco suas finalidades sociais” (PENNA, BARROS E MELLO, 2012, p. 67).

Assim, torna-se fundamental compreender que ambas as funções estão relacionadas. Nessa perspectiva,

[...], as “funções contextualistas”, [...] voltadas 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 [...] que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. Pois, sem isso, sobra simplesmente ‘ocupar’ ou ‘passar o tempo’ (PENNA, BARROS E MELLO, 2012, p. 72).

Além disso, é importante discutir acerca dos problemas de continuidade das atividades desses espaços, tendo em vista a demora que, muitas vezes, acontece no reinício das aulas a cada ano (GRUBISIC, 2013; HONÓRIO, 2014; FERREIRA, 2015), o que acaba prejudicando a formação da comunidade em que esses espaços estão inseridos.

A partir dessa análise da literatura do objeto do estudo proposto nesse trabalho, seguimos com a pesquisa discutindo, a seguir, os diversos conceitos e teorias importantes que devem ser previamente explicadas para melhor compreensão da proposta.

4.1 Objetivos dos projetos sócio educativos

A primeira categoria está relacionada com os objetivos dos projetos socioeducacionais apresentados em alguns estudos. A partir desses objetivos, podemos compreender melhor o foco de cada projeto e, assim, sua intenção formativa. Nesse sentido, os projetos aparecem com os seguintes objetivos:

- a) “Promover soluções de inclusão social através, da arte, cultura e da educação, privilegiando os locais com baixo índice de desenvolvimento humano” (GONÇALVES, 2014, p. 15).
- b) “Promover a educação musical e o desenvolvimento artístico/cultural de crianças e adolescentes” (SANTOS *et al*, p. 2013, p. 723).
- c) “Resgate da cidadania de jovens afrodescendentes em situação de risco, na cidade de Salvador/BA, por meio da arte-educação, prevenindo-os da violência e da marginalidade, com a elevação da auto-estima, bem como promover e divulgar a cultura afro-brasileira no Brasil e no exterior (BRASIL, 2014, p. 41).
- d) “Formar homens e mulheres: sensíveis, criativos, autoconfiantes e Empreendedores. Cidadãos e cidadãs com aptidões para a inserção no mercado de bens simbólicos. Pessoas que constroem suas próprias existências. Seres sociáveis, transformadores, responsáveis pelas transformações sociais do seu tempo e comprometidos em deixar um mundo melhor para as novas gerações”

(CENTRO CULTURAL BOM JARDIM, 2012, p 15 *apud* FERREIRA, 2015, p. 24).

Percebemos, a partir desses objetivos, os diferentes focos desses espaços e que tem total relação com o contexto em que estão inseridos, variando a partir da necessidade de cada comunidade, mas sempre tendo a Música como uma das ferramentas propulsoras de mudanças sociais.

Para Gonçalves (2014, p. 12), “a música tem tido uma participação relevante no contexto da educação não formal, devido, principalmente, à sua dimensão social, à sua receptividade, às suas características de desenvolvimento pessoal e motivação e à sua interface com diferentes áreas da atuação social”.

A partir do exposto, percebemos que muitos desses espaços objetivam uma formação mais ampla e que vai além da formação musical (SANTOS *et al*, 2013). Para Vieira (2016, p. 4):

Essas iniciativas ao interagir diretamente com a sociedade, contribuem positivamente para a recuperação da ação educativo e cultural das crianças e jovens de baixa renda. As propostas apresentadas são voltadas para o exercício da cidadania e são direcionadas principalmente as camadas mais carentes da textura social.

Outros autores corroboram com Vieira (2016) nesse aspecto. Silva, Gonçalves e Batista (2015) apontam que o objetivo desses projetos sociais está na construção junto com a comunidade em que esses espaços estão inseridos, possibilitando uma “(re)significação e (re)estruturação de sua relação com a sociedade promovendo o exercício da cidadania, ampliando seus horizontes de novas expectativas de profissionalização, levando em conta o que o ensino de música pode proporcionar” (SILVA, GONÇALVES E BATISTA, 2015, p. 7).

Além disso, tratam-se de espaços essenciais na discussão sobre um ensino de música mais democrático, tendo em vista que, se não fossem essas instituições, o contato com a aprendizagem musical seria mais difícil ou talvez inexistente (SANTOS *et al*, 2013; FERREIRA, 2015).

Os relatos dos egressos apontaram que, muito provavelmente, nenhum deles estudaria música se estes projetos não lhes dessem esta possibilidade; também 90% dos entrevistados relataram ter ampliado suas preferências musicais, uma vez que os projetos comunitários abordaram repertórios que lhes eram desconhecidos inicialmente; 67% dos egressos continuam estudando música em instituição de ensino ou de forma "autodidata", permitindo sua inclusão social em grupos que buscam afinidades musicais, como o tocar com amigos e outros ingressaram em ensino superior de música. Além das contribuições musicais, os participantes responderam que observaram contribuições extra-musicais (WEICHSELBAUM E NUNES, 2016, p. 12).

4.2 Formação que direciona para a prática, campo acadêmico e/ ou mercado de trabalho

Apesar do exposto na categoria anterior, muitos desses espaços acabam formando e incentivando o trabalho com música (BRASIL E DIAS, 2013; FERREIRA, 2015; VOIOLA, 2016). Nesse contexto, esses estudos:

Demonstram o importante papel dos projetos sociais de educação musical na formação de seus alunos, qualificando-os para o mercado de trabalho, ao possibilitar a atuação em diferentes funções dentro do projeto, garantindo a formação e a transmissão do conhecimento a estes alunos (VOIOLA, 2016, p. 8).

Voiola (2016) aponta ainda a contribuição desses espaços como apoio formativo para a entrada dos estudantes na graduação em Música no Estado do Rio de Janeiro. Em Fortaleza, podemos citar Ferreira (2015), que também discute sobre a relevância desses projetos no direcionamento para os cursos de Música (Técnico e Graduação) da cidade.

Gonçalves (2014) ainda discute sobre a proposta dos “multiplicadores” que acontece no Instituto Batucar. Trata-se de uma iniciativa que incentiva o exercício da monitoria/docência em Música no contexto onde os jovens estão inseridos, fornecendo possibilidades para seu crescimento enquanto cidadãos e, também, uma profissão que não estava em seus planos iniciais, reinventando seu cotidiano (FERREIRA, 2015).

4.2.1 Atuação docente

Indo além da formação dos projetos, alguns estudos apontam sobre a necessidade da formação dos professores que vão atuar nessas instituições (SILVA, GONÇALVES E BATISTA, 2015; MARQUES, 2015; VIEIRA, 2016). Nessa perspectiva, o professor desses espaços deve estar “comprometido com ações pedagógico-musicais implicadas com a vida, com as relações humanas criando assim laços de pertencimento com projetos sociais” (VIEIRA, 2017, p. 30).

Silva, Gonçalves e Batista (2015) apontam ainda sobre a necessidade de uma nova configuração de docente que esteja além do que deve ser ensinado e das apresentações de fim de ano, dialogando com o que realmente está relacionado com o cotidiano do aluno e da comunidade onde o estudante está inserido. Um professor comprometido com a mudança cultural do aluno.

Percebemos isso também no fazer musical desses espaços que, a cada dia, utiliza:

[...] repertórios diferentes do tido como “tradicional” do ensino do instrumento, como músicas e concertos europeus, livros e estudos técnicos do início do século XX, são cada vez mais substituídos nesses espaços por músicas locais e brasileiras, sendo a técnica instrumental aplicada diretamente a música (MARQUES, 2015, p. 44).

Marques (2015) amplia a percepção sobre a docência nesses espaços quando afirma que:

Como professora de violino em um projeto social, percebo que minha prática educativa envolve vários elementos extras “aula de violino”, muitas vezes minha ação-pedagógica engloba a de uma agente cultural, pois é necessário buscar meios para comprar e manter os instrumentos musicais, assim, fazer apresentações para “padrinhos” e escrever projetos para a arrecadação de fundos tornam-se parte do ser professora de um projeto social (MARQUES, 2015, p. 45).

Nesse sentido, esses projetos apresentam-se como importante espaço de atuação e também formação do educador musical, mas é necessário um maior diálogo com a universidade para compreender que esses espaços “solicitam” um educador musical diferente.

4.3 Dificuldades encontradas nos projetos

Apesar dos aspectos positivos durante a análise dos trabalhos, percebemos também algumas dificuldades durante as atividades das instituições. Viana Júnior *et al* (2013), por exemplo, apontam a desistência de muitas crianças durante o processo, o que faz com que os projetos discutam qual o real objetivo de suas práticas e o tempo de permanência que essas instituições planejam para que os estudantes continuem participando de suas atividades.

Além disso, Ferreira (2015) destaca que, muitas vezes, os projetos não têm um período definido para o retorno das atividades após o final do ano, o que complica a continuidade das práticas formativas, tendo em vista que geralmente os estudantes acabam se dispersando e, quando o projeto retorna, o tempo que seria dedicado à prática musical já não está mais disponível.

Para concluir, Weichselbaum e Nunes (2016) nos trazem uma reflexão fundamental dentro do contexto da educação nos projetos sociais, mas que também deve ser pensado em como isso se aplica dentro da Educação Musical nessas instituições, tendo em vista que:

Quaisquer que sejam as vantagens e contribuições apontadas pelos egressos, por participantes de projetos sociais e comunitários, ou mesmo de entidades responsáveis pela promoção artístico-cultural, considerando o contexto teórico trazido, faz-se necessário também analisar criticamente tal contribuição, pois, segundo os autores consultados, muitos projetos mantêm uma visão assistencialista e salvacionista (da música) diante dos seus resultados, e, nesse sentido, não promovem necessariamente a autonomia dos participantes. Acredita-se que essa autonomia se conquista pela ampliação de perspectivas concretas na vida desses jovens, bem como na promoção de atitudes e valores (WEICHSELBAUM E NUNES, 2016, p.12).

Assim, compreendemos a complexidade de nossa sociedade e também a grande desigualdade social que afeta a população brasileira. Além disso, entendemos como diversas instituições (sejam governamentais ou não) têm buscado contribuir, através de práticas educativas, para a redução dessas desigualdades e o acesso às diversas formas de conhecimento.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como base metodológica macro os métodos mistos que têm seus primórdios no final dos anos de 1980, com publicações de várias áreas. Mas o que vem a ser a pesquisa de Métodos Mistos? Quais suas características?

Utilizaremos para responder essa pergunta o conceito proposto por Creswell (2010), quando afirma que:

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL, 2010, p. 27).

Além disso, buscando uma melhor compreensão do leitor acerca dessa metodologia, serão apontadas aqui algumas de suas características:

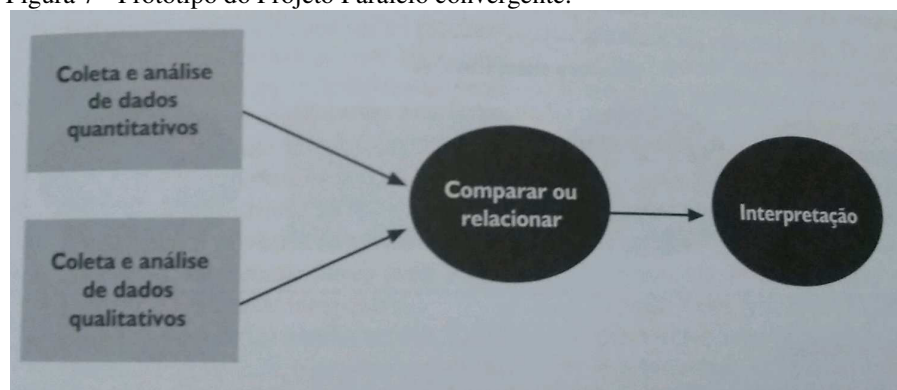
- a) A coleta e análise dos dados acontecem de maneira bastante rigorosa em ambos os métodos (quantitativos e qualitativos), sendo guiadas pelo problema da pesquisa;
- b) **Combina** tanto abordagens qualitativas e quantitativas, de maneira sequencial ou **concomitante**, fazendo assim que um método ajude na construção do outro;
- c) Os procedimentos são utilizados em um único projeto de estudo, ou divididos em fases para um único programa de pesquisa.

A pesquisa seguirá rigorosamente essas características tanto durante a abordagem quantitativa, como também durante a fase qualitativa. Assim, os métodos serão misturados para ampliar a investigação através da complementaridade entre as diferentes metodologias. A pesquisa de métodos mistos se justifica pela necessidade de **expansão** dos resultados, o que não conseguiríamos apenas com uma dessas abordagens. Baseamo-nos para tal em Greene, Caracelli e Graham (1989) quando afirmam que essa complementaridade busca esclarecer os resultados de um método (neste caso quantitativo) com outro método (qualitativo).

Os elementos quantitativos e qualitativos possuem nível de interação **independente**, ou seja, “o pesquisador só mistura os dois elementos quando tira conclusões durante a interpretação geral no fim do estudo” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 69). Ambos os métodos possuem a mesma prioridade dentro da pesquisa, desempenhando um papel “igualmente importante ao tratar da pesquisa” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 70).

Para a coleta e análise dos dados, utilizamos a seguinte estrutura:

Figura 7 - Protótipo do Projeto Paralelo convergente.



Fonte: Creswell e Clark (2013, p. 73).

5.1 Coleta de dados

Foi utilizado o projeto dos métodos mistos denominado de **convergente paralelo**, uma das abordagens mais conhecidas e a mais comum nos estudos. Neste projeto, o pesquisador coleta e analisa os dados quantitativos e qualitativos na mesma fase da pesquisa e, a partir disso, funde os resultados em uma parte de discussão geral dos dados (CRESWELL E CLARK, 2013).

A intenção do uso desse projeto é reunir os diferentes pontos fortes e os pontos fracos não justapostos dos métodos quantitativos [...] com aqueles dos métodos qualitativos. Esse projeto é usado quando o pesquisador quer triangular os métodos comparando e contrastando diretamente os resultados estatísticos quantitativos com os achados qualitativos para propósitos de corroboração e validação (CRESWELL E CLARK, 2013, p. 77).

A etapa quantitativa foi desenvolvida através de um projeto de levantamento de corte transversal, ou seja, os dados foram coletados em um determinado período. Inicialmente se identificou os espaços não escolares e depois houve a aplicação do questionário. A amostra foi **probabilística**, ou seja, “encontrada de modo aleatório, sem a interferência e escolha direta do pesquisador” (STEVENSON, 1981, p. 166), e do tipo aleatória simples, na qual cada estudante poderia ter feito parte do estudo e sido selecionado para a pesquisa. Os critérios para tanto foram: a) ser estudante de algum curso de música de alguma das instituições escolhidas para a pesquisa; b) ter no mínimo 10 anos de idade.

Para o mapeamento dos espaços, foi feito um questionário com os seguintes pontos:

1. Apresentação

1.1 Idade

1.2 Formação acadêmica

A. Licenciatura em Música – Universidade Federal do Ceará (UFC)

Licenciatura em Música – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

B. Bacharelado em Música – UECE

C. Técnico em Música – IFCE

D. Licenciatura em Música – UFC (em andamento)

E. Licenciatura em Música – UECE (em andamento)

F. Bacharelado em Música – UECE (em andamento)

G. Técnico em Música – IFCE (em andamento)

H. Outro:

1.3. Ano de formatura (se aplicável)

2. Você teve aulas de Música antes da graduação? Se sim, onde?

- A. Escola de Música particular
- B. Aula particular
- C. Espaço não escolar (ONG, Centro Cultural, Igreja, etc)
- D. Escola regular – pública (aula de música no currículo)
- E. Escola regular – pública (aula de música no contraturno)
- F. Escola regular – particular (aula de música no currículo)
- G. Escola regular – particular (aula de música no contraturno)
- H. Não tive aulas de música antes da graduação.
- I. Outro:

2.1 Caso tenha marcado na questão anterior o item "Espaço não escolar", especificar qual (nome da instituição, bairro, etc).

3. Você leciona/já lecionou em algum espaço não escolar (ONG, Centro Cultural, Igreja, etc)? Se sim, especificar o(s) nome(s) do(s) espaço(s) e o(s) curso(s) que leciona/lecionou (se possível, especificar também o bairro).

4. Você conhece outros espaços não escolares com ensino de música em Fortaleza além dos que você já atuou/atua? Se sim, especificar o(s) nome(s) do(s) espaço(s) (se possível, especificar também o bairro).

5. Que outros espaços com ensino de Música você atua/já atuou?

- A. Escola Pública (Música/ Contraturno)
- B. Escola Pública (Artes)
- C. Escola Particular (Música/ Contraturno)
- D. Escola Particular (Artes)
- E. Escola de Música Particular
- F. Aulas particulares
- G. Outro:

6. Pedimos que forneça seu e-mail para contato caso seja preciso algum esclarecimento sobre as respostas.

O questionário foi enviado por e-mail e também compartilhado via redes sociais para os professores de Música atuantes em Fortaleza. Além disso, foi consultada a Plataforma

Sinfonia do Amanhã³⁴, que agrega diversos espaços não escolares com ensino de Música em Fortaleza e em algumas cidades do interior do estado. A plataforma foi sugestão de um dos docentes que respondeu o questionário. Após um mês, recebemos 55 respostas e chegamos aos seguintes espaços não escolares:

- a) Centro de Arte e Cultura Portal da Serra (CEARC);
- b) Instituto Grupo Pão de Açúcar;
- c) Fundação Viva Maranguape de Turismo, Esporte e Cultura;
- d) Igrejas;
- e) Projeto ABC;
- f) Secretaria de Cultura de Maracanaú;
- g) Conservatório de Música Alberto Nepomuceno;
- h) Caic Maria Alves Carioca;
- i) Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ);
- j) Centro Social Urbano (CSU) do Conjunto Ceará;
- k) Casa de Vovó Dedé;
- l) Sesi (Barra do Ceará e Parangaba);
- m) Vila Olímpica (Conjunto Ceará);
- n) Instituto Beatriz e Lauro Fiusa (IBLF);
- o) Lar Francisco de Assis;
- p) Instituto de Assistência e Proteção Social (IAPS);
- q) Associação Sopro de Vida de Arte e Cultura;
- r) Projeto Sorriso da Criança;
- s) Projeto Acordes Mágicos;
- t) Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA's);
- u) Fundação Raimundo Fagner;
- v) Maracatu Solar.

Após análise dos espaços com relação ao tipo de atividades musicais desenvolvidas e também os bairros onde estão inseridos, chegamos a 5 espaços não escolares:

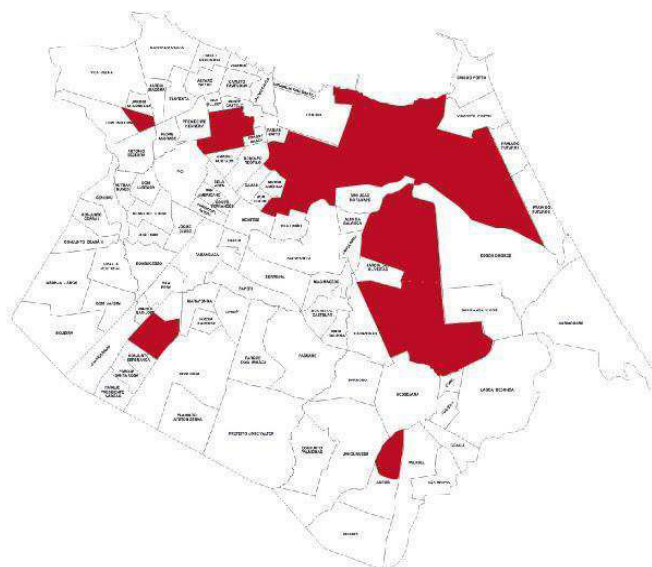
- a) Instituto Beatriz e Lauro Fiusa (IBLF) - Bairro Lagoa Redonda;
- b) Instituto Beatriz e Lauro Fiusa (IBLF) - Bairro Passaré;

³⁴ “A proposta compreende a constituição de uma **rede de instituições e projetos de música** no intuito de aprimorar e fortalecer o campo da educação musical no estado, proporcionar a manutenção e desenvolvimento de grupos de referência como quintetos, quartetos, corais e orquestras e difundir a música”. Disponível em: <<http://www.plataformasinfonia.org/>>. Acesso em: 19 de Jun. de 2018.

- c) Instituto Beatriz e Lauro Fiusa (IBLF) - Bairro Henrique Jorge;
- d) Casa de Vovó Dedé - Bairro Barra do Ceará;
- e) Projeto Acordes Mágicos - Bairro Mondubim;

Os espaços selecionados têm cursos de música gratuitos, inexistência de testes para inscrição nas atividades e estão localizados dentro da região categorizada como periferia da cidade, como podemos ver nas Figuras 8 e 9. Foi escolhido um espaço em cada região periférica da cidade³⁵.

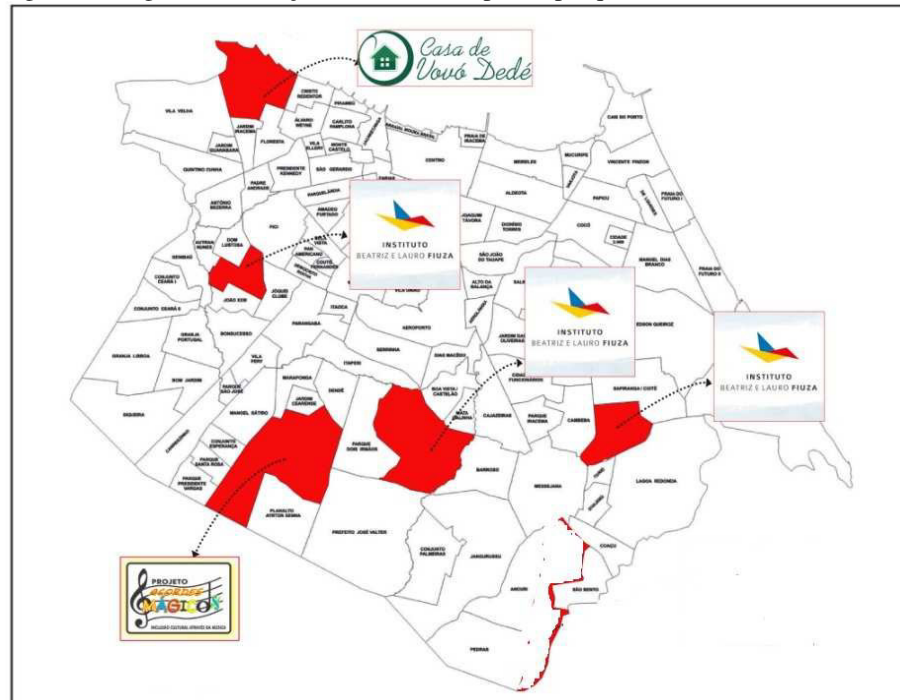
Figura 8 - Região em que os espaços serão escolhidos.



Fonte: Produzido pelo autor.

³⁵ Os CUCA's não entraram na pesquisa por já serem objeto de estudo do projeto de cooperação internacional intitulado: "Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social", do qual faço parte e é coordenado, no Brasil, pelo prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento.

Figura 9 - Região e instituições selecionadas para a pesquisa.



Fonte: Produzido pelo autor.

A partir do conhecimento da quantidade e localização dessas instituições, aconteceram visitas para uma conversa inicial sobre a pesquisa e a permissão para entrega dos questionários (APÊNDICE C) aos estudantes. Com a população total desconhecida, objetivou-se inicialmente aplicar os questionários com todos os discentes das instituições, mas a pequena taxa de retorno do termo de consentimento dos menores de idade (tendo em vista que precisavam da assinatura dos pais) fez com que o estudo obtivesse a quantidade de 150 questionários que puderam ser utilizados, adequando-se a todos os trâmites éticos.

5.1.1 Instrumento de coleta de dados

Para a pesquisa, foi utilizado um questionário com questões quantitativas (dividida em duas partes) e questões qualitativas. Para as primeiras, usou-se a escala Likert para posterior utilização da análise fatorial (que será explicitada melhor na análise dos dados). Os estudantes deveriam responder às declarações do questionário a partir do seu grau de concordância, apoiado em cinco pontos de gradação:

- a) Discordo totalmente;
- b) Discordo;
- c) Não sei;
- d) Concordo;

e) Concordo totalmente.

Nesse questionário, foram utilizadas as seguinte variáveis:

Primeira parte do questionário

Pensando sobre a instituição onde você estuda música, indique se você está de acordo ou não a partir das seguintes afirmações:

- a) Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição.
- b) Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim.
- c) Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre os outros.
- d) Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias.
- e) Eu faço parte de um grupo/de uma comunidade quando faço música nesta instituição.
- f) Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente.
- g) Participar dos cursos de música desta instituição me ajuda a conhecer melhor outras pessoas.
- h) Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.
- i) Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida.
- j) Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.
- k) Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.
- l) Quando comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações.
- m) Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.
- n) Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais.
- o) Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais.

p) Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.

Segunda Parte do questionário: Dificuldades para chegar às suas aspirações.

- a) Má sorte
- b) Falta de crença no meu próprio potencial
- c) Falta de dinheiro
- d) Falta de contatos pessoais
- e) Falta de motivação
- f) Falta de autoconfiança
- g) Problemas de saúde
- h) Falta de oportunidades de trabalho
- i) Falta de habilidades organizacionais
- j) Minha idade
- k) Inexperiência
- l) Muito estresse
- m) Falta de apoio dos parentes
- n) Localização geográfica da minha casa

Nas questões qualitativas, objetivou-se compreender mais sobre as especificidades e o discurso dos alunos a partir das experiências nas instituições pesquisadas. Nesse sentido, fizemos aos estudantes os seguintes questionamentos também através do questionário:

Suas aspirações profissionais antes da entrada nesta instituição;

Por favor, descreva onde você se vê em cinco anos;

O que você aprendeu na instituição que contribui para você chegar aos seus desejos relatados na questão anterior;

a) Caso tenha outras dificuldades que não foram citadas anteriormente, você pode colocá-las abaixo.

Para melhor compreensão acerca das instituições que foram pesquisadas, será explicitado a seguir as características e o perfil dos estudantes de cada instituição, a análise fatorial, a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos a partir dos fatores (parte quantitativa) e, por último, as categorias das questões abertas (parte qualitativa).

5.2 Apresentação dos dados

Nesta parte do trabalho, serão apresentados os dados do estudo para melhor organização do texto. Iniciaremos a apresentação com a caracterização das instituições selecionadas para a pesquisa. Dentro dessa parte, mostraremos também perfil dos estudantes através de uma análise das frequências das seguintes variáveis: idade, sexo, tempo na instituição pesquisada, curso que está frequentando atualmente, formação dos parentes, bairro onde mora e se já estudou música em outra instituição. Assim, podemos compreender melhor as especificidades e semelhanças de cada instituição.

Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise fatorial com a explicação, nomeação e também os resultados das respostas dos estudantes a partir das variáveis que foram agregadas em fatores; para finalizar, teremos as categorias resultantes da análise qualitativa dos discursos dos alunos, que foram relatados nas questões abertas. Para encerrar esta etapa, os dados quantitativos e qualitativos entram convergentemente em um diálogo para melhor compreensão de como as atividades musicais dos espaços não escolares escolhidos moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música.

5.2.1 Caracterização dos espaços não escolares

Nessa etapa, serão apresentados os cinco espaços escolhidos para a pesquisa, bem como o perfil de seus estudantes. Explicitar-se-á os objetivos das instituições, onde estão localizadas e os cursos que ofertam, além do perfil dos estudantes, que tem relação com a idade, sexo, bairro onde moram e o tempo que estão estudando na instituição.

5.2.1.1 IBLF (Sede, Casa José de Alencar e Fundação Carlos Pinheiro)

Figura 10 - Logo do Instituto Beatriz e Lauro Fiuza.



INSTITUTO BEATRIZ E LAURO FIUZA

Fonte: Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (2018).

O Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF) objetiva possibilitar novas oportunidades às crianças e adolescentes de regiões de alta vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza. A

instituição utiliza a Música e o Karatê como instrumentos de sensibilização, pensamento crítico e mudança social. O instituto, segundo seu *site*³⁶, possui como missão “contribuir para o desenvolvimento humano, ampliando perspectivas de futuro para crianças e adolescentes, por meio da educação, da música e do karatê” (FIUZA, 2018, *on-line*).

As atividades da instituição estão divididas em três núcleos: o primeiro localizado no Conjunto Jardim União II (Passaré), um núcleo na Casa José de Alencar (bairro Lagoa Redonda)³⁷ e outro no bairro Henrique Jorge em parceria com a Fundação Carlos Pinheiro. O instituto possui diversos cursos, como violão, flauta, cavaquinho etc e grupos musicais, como a Orquestra Jacques Klein, o Septeto de Cordas Jacques Klein e a Camerata Cordas Cearenses.

No **IBLF localizado no bairro Passaré (Sede)**, foram coletados 38 questionários. Percebemos uma igualdade na relação entre sexo masculino e feminino, tendo em vista que temos 50% de estudantes do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A **faixa etária** é bem variada, indo de 10 a 18, sendo a maior frequência a de alunos maiores de 18 anos (28,9%), seguida pela idade de 12 anos (23,7%). Além disso, percebemos uma incidência de estudantes que **permanecem muitos anos na instituição**, o que nos faz pensar sobre uma formação musical continuada nesses espaços. Ao analisar os dados, percebemos que 68,4% dos discentes estão entre 3 e 6 anos participando das atividades no curso, sendo que o restante (31,6%) participa a menos de 3 anos.

Quadro 1 - Idade dos estudantes do IBLF (Bairro Passaré).

	Idade	Frequência	%
Valid	10	3	7,9
	11	3	7,9
	12	9	23,7
	13	4	10,5
	14	2	5,3
	15	1	2,6
	16	3	7,9
	17	2	5,3
	19	11	28,9
	Total	38	100,0

Fonte:Produzido pelo autor.

Com relação **aos cursos**, percebemos uma maior quantidade de alunos que estudam violão, coral, violino e violoncelo. Foram citados também contrabaixo, iniciação

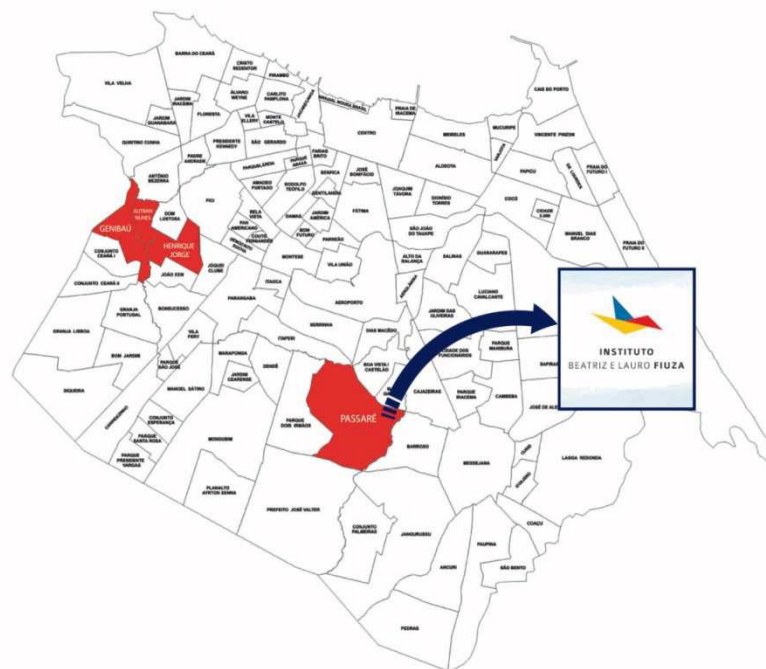
³⁶ Disponível em: <http://www.iblf.org.br/quem-somos/o-instituto>.

³⁷ Instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará.

musical e viola. Importante ressaltar que muitos estudantes fazem dois cursos ao mesmo tempo.

Sobre o **fazer musical em outra instituição**, 71,1% dos alunos não estudaram música em outro espaço, o que nos mostra a relevância do IBLF para a formação musical da região. Outra instituição citada foi a escola regular (5,3%) e também projetos como o Viva Gente (7,9%) e o Bom Som (2,6%).

Figura 11 - Bairros atendidos pelo IBLF Passaré.



Fonte: Produzido pelo próprio autor.

A partir disso, podemos visualizar a importância dessa instituição para a região e como ela agrega estudantes de diferentes bairros que, muitas vezes, não possuem formação musical gratuita próximo de casa.

No **IBLF localizado no bairro José de Alencar (Instituição conveniada com a Universidade Federal do Ceará - UFC)**, também foram coletados 38 questionários. A maioria dos estudantes desta instituição são do sexo masculino (60,5%), com 39,5% do sexo feminino. A **idade** também é bem variada, mas com maior frequência, a partir dos questionários, de alunos de 10 anos de idade (18,4%) e maiores de 18 anos (23,7%).

Quadro 2 - Idade dos estudantes do IBLF (UFC).

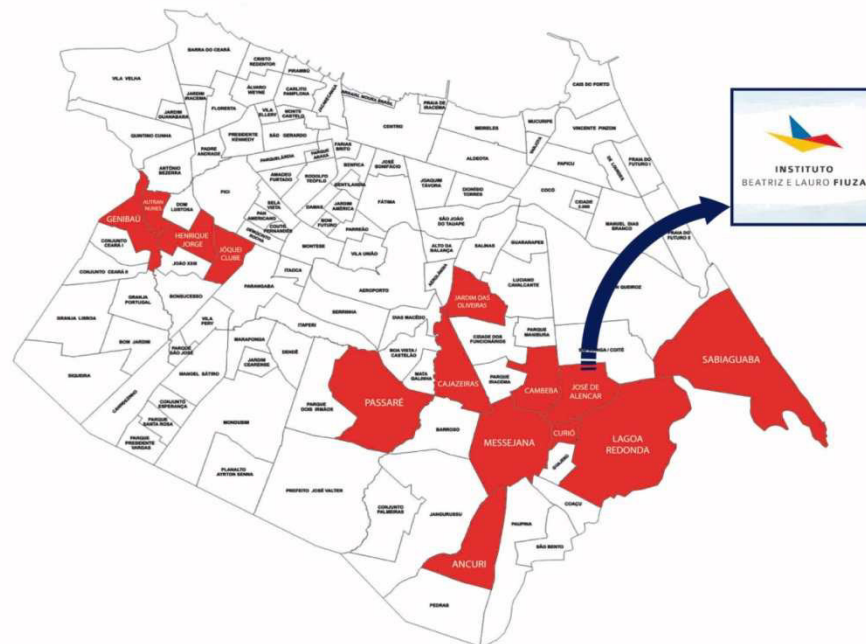
	Idade	Frequência	%
Valid	10	7	18,4
	11	2	5,3
	12	4	10,5
	13	4	10,5
	14	3	7,9
	15	2	5,3
	16	2	5,3
	17	4	10,5
	18	1	2,6
	19	9	23,7
	Total	38	100,0

Fonte: Produzido pelo autor.

Os **cursos** nesta instituição são semelhantes aos da sede, e a procura com maior frequência é pelo instrumento violão, violino e pela prática de canto coral. Outros cursos citados foram Teclado e Iniciação Musical I e II.

A frequência de respostas negativas à questão sobre o ensino de música em outra instituição foi maior neste IBLF. Dos 38 alunos, 89,5% não tiveram aulas de música em outros estabelecimentos, o que reforça nossa percepção acerca desses lugares como espaços fundamentais para o fazer musical na periferia da cidade. Além disso, podemos perceber também como o instituto agrega estudantes advindos de diferentes regiões periféricas (Figura 12), como na instituição citada anteriormente.

Figura 12 - Bairros atendidos pelo IBLF José de Alencar.



Fonte: Produzido pelo autor.

No **IBLF localizado no bairro Henrique Jorge** (instituição conveniada com a Fundação Carlos Pinheiro), foram coletados 25 questionários, mas serão utilizados na pesquisa apenas 12 por conta do retorno dos termos de consentimento. Ao contrário das instituições apresentadas anteriores, o sexo feminino tem maior frequência (a partir dos dados relhidos). Temos 91,7% de estudantes do sexo feminino e 8,3% de estudantes do sexo masculino. Aqui, percebemos a maior presença de estudantes com 12 anos idade (50%). Podemos ver, a partir do quadro a seguir, a faixa etária dos estudantes e a quantidade com a respectiva porcentagem.

Quadro 3 - Idade dos estudantes do IBLF (UFC).

	Idade	Frequência	%
Valid	10	2	16,7
	11	2	16,7
	12	6	50,0
	13	1	8,3
	19	1	8,3
	Total		12

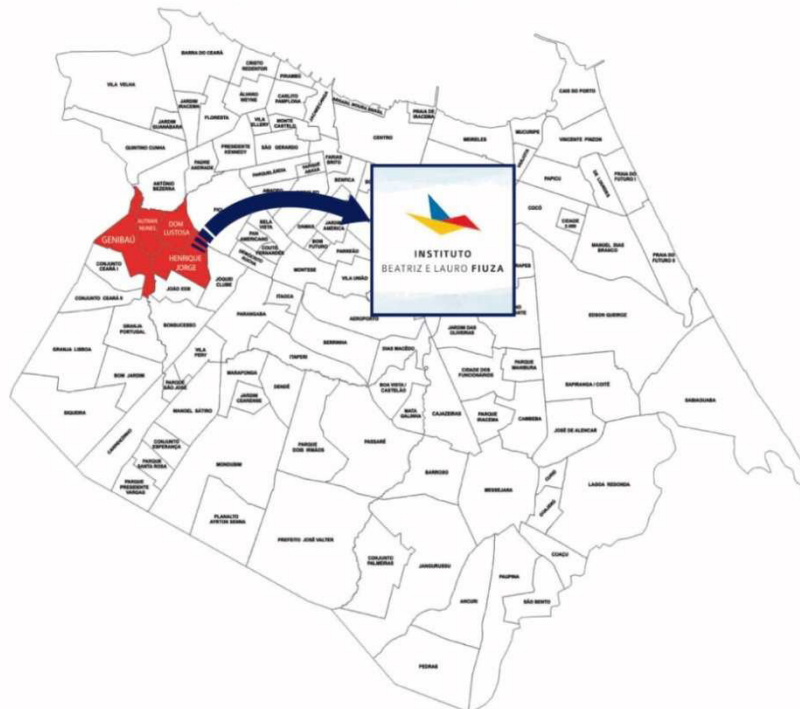
Fonte: Produzido pelo autor.

Nesta instituição, também percebemos uma grande quantidade de alunos que já estudam lá há bastante tempo. A maior quantidade está há 3 anos no espaço (41,7%),

enquanto 50% dos estudantes somam juntos 4 e 5 anos. Com relação aos cursos mais procurados, percebemos os de violão, violino, flauta e também a prática de canto coral. Aqui, os estudantes também fazem mais de um curso.

Ao analisar a categoria que aponta sobre o ensino de música em outra instituição, 100% dos estudantes colocaram que **não aprenderam música em outro espaço** formativo, o que corrobora com a ideia desses locais como principais formadores musicais da região em que estão inseridos. Podemos visualizar isso a partir dos bairros que este IBLF contempla, na Figura 13.

Figura 13 - Bairros atendidos pelo IBLF Henrique Jorge.



Fonte: Produzido pelo autor.

5.2.1.2 Escola de Artes Casa de Vovó Dedé

Figura 14 - Logo da Escola de Artes Casa de Vovó Dedé.



Fonte: Fundação Beto Stuart (2017).

A Escola de Artes Casa de Vovó Dedé é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1993 e que pensa a Arte como instrumento de mudança social. Localizada no bairro Barra do Ceará, objetiva “promover o desenvolvimento humano, pessoal e profissional, por meio da arte, cultura e educação de crianças e jovens de seis a vinte e nove anos em situação de vulnerabilidade social” (DEDÉ, 2018).

Todas as atividades do espaço são gratuitas e, além dos cursos de Música (piano, violão, violoncelo, violino, flauta doce, flauta transversa), o espaço oferece também ao público atividades nos segmentos de dança, fotografia, audiovisual, artesanato, história das artes, informática e audiovisual. A instituição promove ainda, anualmente, o concurso de Música “Jovens Talentos - Troféu Mansueto Barbosa”, um dos maiores eventos de música erudita instrumental do Ceará e que agrega jovens do Brasil inteiro.

Foram coletados na instituição 54 questionários. Como podemos ver no quadro 4, a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa tem mais de 18 anos (77,8%) e há maior frequência de alunos do sexo masculino (57,4%).

Quadro 4 - Idade dos estudantes da Casa de Vovó Dedé.

Idade		Frequência	%
Valid	11	1	1,9
	12	3	5,6
	13	2	3,7
	16	1	1,9
	17	3	5,6
	19	42	77,8
Total		52	96,3
Missing	System	2	3,7
Total		54	100,0

Fonte: Produzido pelo autor.

Além disso, percebemos que 27,8% dos estudantes possuem menos de 1 ano na instituição, 29,6% possuem um ano e 20,4% possuem 2 anos. O restante tem entre 3 e 5 anos de estudos na Casa de Vovó Dedé (somando 22,3%).

Para agregar esses estudantes durante esse tempo, a instituição possui uma diversidade de cursos. Os mais citados pelos estudantes foram: violão, canto coral, violoncelo, violino e flauta transversal. Outros mencionados foram: saxofone, piano, acordeon, teoria musical, bateria, cavaquinho e clarinete.

Aqui, foram mencionados outros espaços não escolares na região, mas a maior frequência ainda permanece na resposta que aponta sobre não ter tido aula de música em outra instituição (59,3%). Citou-se como outros lugares de ensino musical os CUCA's, a Igreja, a Escola Piamarta, o Coral da UFC, o SESI, Centros Comunitários e Centro de Integração Social, além de corais de empresas e uma creche. Mesmo assim, é importante percebermos como a Casa de Vovó Dedé é fundamental para a formação musical da região, tornando-se um espaço de referência, inclusive, para estudantes de bairros mais distantes, como podemos ver na Figura 15.

Figura 15 - Bairros atendidos pela Casa de Vovó Dedé.



Fonte: Produzido pelo autor.

5.2.1.3 Projeto Acordes Mágicos

Figura 16 - Projeto Acordes Mágicos.



Fonte: Duayer (2018).

O Projeto Acordes Mágicos foi pensado pelos irmãos Axel Brendo, violonista, e Maíra Cruz, flautista, ambos formados pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (Fortaleza/Ceará). O projeto acontece em sua sede, no bairro Mondubim, através do ensino de diversos instrumentos, como violão, piano, flauta etc. A instituição tem como principal objetivo “levar educação musical à áreas de vulnerabilidade social, explorando a interdisciplinaridade entre a música e as matérias tradicionais do currículo escolar, em parceria com a escola formal” (PLATAFORMA SINFONIA DO AMANHÃ, 2018)³⁸.

O perfil dos estudantes se baseia em 8 questionários recebidos e, assim como na Casa de Vovó Dedé, percebemos uma maior quantidade de alunos com idade superior a 18 anos (50%), como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 5 - Idade dos estudantes do IBLF (UFC).

	Idade	Frequência	%
Valid	11	2	25,0
	13	1	12,5
	14	1	12,5
	19	4	50,0
	Total	8	100,0

Fonte: Produzido pelo autor.

³⁸ Mais informações podem ser acessadas no site da Plataforma Sinfonia do Amanhã. Disponível em: <<http://www.plataformasinfonia.org/grupos/projeto-acordes-magicos>>.

Além disso, percebemos uma maior quantidade de estudantes do sexo masculino (62,5%) em relação ao sexo feminino (37,5%). O tempo na instituição foi bem dividido entre 1, 2, 3 e 5 anos, tendo 25% de frequência para cada. Outro ponto importante está nos cursos ofertados pela instituição e cursados pelos participantes da pesquisa. O curso mais citado foi o de violino (37,5%), seguido por flauta transversal (25%) piano, teoria musical, trompete e percussão, cada um com 12,5%.

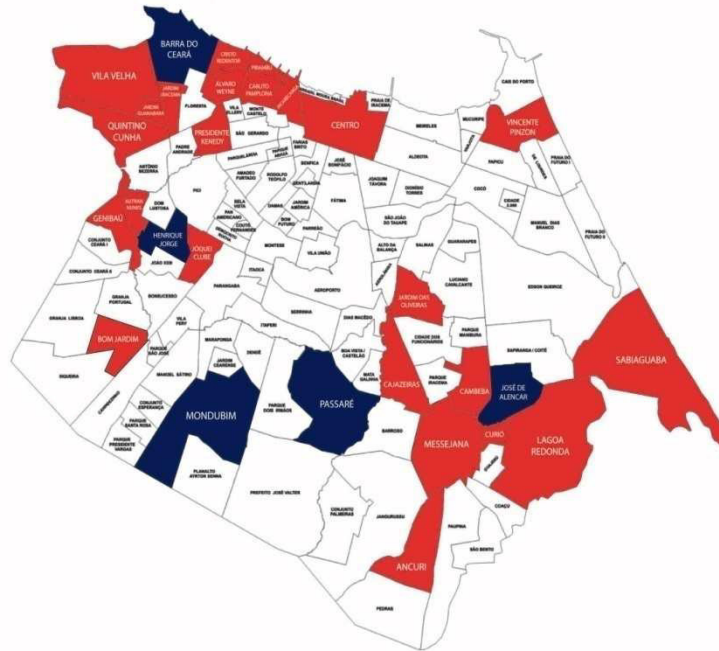
Ao analisar se existiram outras instituições presentes na formação dos estudantes do Projeto Acordes Mágicos, percebe-se, mais uma vez, a ausência de práticas formativas dentro do campo musical em outros locais, tendo em vista que 75% dos discentes não estudaram música em outro espaço. Foram citados ainda o projeto Vale Música e a Escola Piamarta como espaços anteriores à entrada no Projeto Acordes Mágicos, o que reforça a importância desses estabelecimentos dentro da periferia de Fortaleza. Podemos visualizar abaixo o mapa dos bairros atendidos pelo Projeto Acordes Mágicos (Figura 17) e também o mapa geral, com todos os bairros atendidos por todas as instituições da pesquisa (Figura 18).

Figura 17 - Bairros atendidos pelo Projeto Acorde Mágicos.



Fonte: Produzido pelo autor.

Figura 18 - Bairros atendidos por todas as instituições.



Fonte: Produzido pelo autor.

5.3A etapa quantitativa

A partir do conhecimento do perfil dos estudantes apresentado anteriormente, discutiremos nesta etapa os procedimentos e a apresentação dos dados quantitativos a fim de, mais à frente, dialogarmos com alguns casos de maneira qualitativa. Para isso, utilizou-se a análise fatorial a partir do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

5.3.1 A Análise fatorial

Com o objetivo de reduzir as variáveis, compilando-as em grupos menores, foi feita uma análise fatorial utilizando o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). A análise fatorial tem como principal função a redução de uma grande quantidade de variáveis a um número menor de fatores. Esses resumem o conjunto de variáveis (HAIR *et al*, 2005) presentes no questionário.

Nesse contexto, utilizou-se o teste de esfericidade de Bartlett, que indica se a análise fatorial é adequada para a pesquisa. Como o valor foi menor que 0,05, podemos confirmar que a análise fatorial se torna apropriada para o estudo. O teste KMO (Kaiser Meyer Olkin) verifica se o tamanho da amostra é conveniente para pesquisa. Com um valor

maior que 0,5 (0,782), podemos confirmar que o tamanho da amostra é adequado (ver quadro 6).

Quadro 6 - Teste de KMO e Bartlett's.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,782
	Approx. Chi-Square	617,323
Bartlett's Test of Sphericity	Df	120
	Sig.	,000

Fonte: Produzido pelo autor.

Na Variância Total Explicada (Quadro 7), notamos a variância de cada fator obtido. Os fatores acumulados devem ter pelo menos 60% da variância acumulada. Como podemos ver na tabela abaixo, a variância é 62,182% com um total de 5 fatores.

Quadro 7 - Variância Total Explicada.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,653	29,079	29,079	4,653	29,079	29,079	2,921	18,255	18,255
2	1,603	10,016	39,095	1,603	10,016	39,095	2,329	14,555	32,810
3	1,407	8,791	47,886	1,407	8,791	47,886	1,714	10,712	43,522
4	1,181	7,382	55,268	1,181	7,382	55,268	1,560	9,751	53,273
5	1,107	6,921	62,189	1,107	6,921	62,189	1,427	8,916	62,189
6	,951	5,941	68,130						
7	,796	4,974	73,104						
8	,716	4,476	77,580						
9	,652	4,078	81,658						
10	,575	3,593	85,251						
11	,520	3,253	88,504						
12	,458	2,860	91,363						
13	,449	2,803	94,167						
14	,366	2,289	96,456						
15	,321	2,008	98,464						
16	,246	1,536	100,000						

Fonte:Produzido pelo autor.

Analisando os dados da matriz de correlação anti-imagem (APÊNDICE F) e da matriz de comunalidade (APÊNDICE G), retiramos duas variáveis que poderiam interferir na análise dos fatores por ter uma correlação anti-imagem menor que 0,5 e comunalidade menor que 0,6. As variáveis retiradas foram: 3. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música desta instituição, descobri coisas novas sobre os outros e 7. Começar no curso de música nesta instituição me ajudou a conhecer os outros melhor.

A partir daí, uma nova análise fatorial foi realizada sem essas duas variáveis, e encontramos uma pequena diminuição no valor KMO (Quadro 8) e um aumento na variância acumulada (Quadro 9).

Quadro 8 - Teste de KMO e Bartlett's.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,762
Approx. Chi-Square		507,902
Bartlett's Test of Sphericity	DF	91
	Sig.	,000

Fonte: Produzido pelo autor.

Quadro 9 - Variância Total Explicada.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,103	29,311	29,311	4,103	29,311	29,311	2,446	17,469	17,469
2	1,504	10,743	40,054	1,504	10,743	40,054	2,326	16,613	34,082
3	1,361	9,724	49,778	1,361	9,724	49,778	1,547	11,050	45,132
4	1,141	8,147	57,925	1,141	8,147	57,925	1,538	10,988	56,121
5	1,099	7,850	65,775	1,099	7,850	65,775	1,352	9,654	65,775
6	,808	5,772	71,547						
7	,741	5,291	76,838						
8	,711	5,076	81,914						
9	,601	4,294	86,208						
10	,490	3,502	89,711						
11	,461	3,291	93,002						
12	,383	2,736	95,738						
13	,337	2,405	98,143						
14	,260	1,857	100,000						

Fonte:Produzido pelo autor.

A partir dessas mudanças, notamos na matriz de componentes rotacionados (Quadro 10) as variáveis pertencentes a cada um dos 5 fatores.

Quadro 10 - Matriz de componentes rotacionados.

	Component				
	1	2	3	4	5
1. Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.	,809				
2. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente.	,660				
3. Quando eu comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim.	,648				
4. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias.	,634				
5. Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição.	,529				

6. Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais.	,850			
7. Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais.	,719			
8. Quando comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações.	,628			
9. Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.	,595			
10. Eu faço parte de um grupo/de uma comunidade quando faço música nesta instituição.		,727		
11. Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.		,673		
12. Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.				-,887

13. Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida.				,643	
14. Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.					,836

Fonte:Produzido pelo autor.

Assim, chegamos aos seguintes fatores da primeira parte dos questionários e às respectivas variáveis:

Quadro 11 - Fatores e as respectivas variáveis a partir da análise fatorial.

<p>Fator 1 Mudanças e descobertas a partir da entrada nas instituições não escolares</p>	<p>1. Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição. 2. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim; 4. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias; 6. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente; 8. Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.</p>
<p>Fator 2 Construção dos <i>possible selves</i> a partir das instituições não escolares</p>	<p>12. Quando comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações; 14. Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais; 15. Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais; 16. Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.</p>
<p>Fator 3 Instituições não escolares como comunidades</p>	<p>5. Eu faço parte de um grupo/de uma comunidade quando faço música nesta instituição. 11. Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.</p>
<p>Fator 4 Contribuições das instituições não escolares</p>	<p>9. Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida. 13. Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.</p>
<p>Fator 5 Contribuições das instituições não escolares</p>	<p>10. Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.</p>

Fonte: Produzido pelo autor.

A segunda parte do questionário, que trata das dificuldades encontradas para atingir as aspirações dos alunos, também foi objeto de uma análise fatorial que objetivou agrupar as variáveis e, em seguida, remover duas variáveis (azar e muito estresse). A partir da matriz de correlação anti-imagem e da matriz de comunalidades, chegamos aos seguintes fatores (Quadro 12):

Quadro 12 - Matrix Rotacionada.

	Component		
	1	2	3
Falta de motivação.	,862		
Falta de autoconfiança.	,775		
Falta de crença no meu próprio potencial.	,652		
Falta de habilidades organizacionais.	,648		
Falta de contatos pessoais.	,604		
Falta de oportunidades de trabalho.		,422	
Falta de dinheiro.		,801	
Falta de apoio dos parentes.		,680	
Localização geográfica da minha casa.		,602	
Minha idade.			,763
Inexperiência.			,711
Problemas de saúde.			,540

Fonte: Produzido pelo autor.

Quadro 13 - Fatores e as respectivas variáveis a partir da análise fatorial.

Fator 1 Aspectos intrapessoais	2. Falta de crença no meu próprio potencial; 4. Falta de contatos pessoais. 5. Falta de motivação; 6. Falta de autoconfiança; 9. Falta de habilidades organizacionais;
Fator 2 Aspectos interpessoais	3. Falta de dinheiro; 8. Falta de oportunidades de trabalho; 13. Falta de apoio dos parentes; 14. Localização geográfica da minha casa.
Fator 3 Outras dificuldades	7. Problemas de saúde. 10. Minha idade; 11. Inexperiência;

Fonte: Produzido pelo autor.

5.3.2 Análise dos dados a partir dos fatores do primeiro grupo de variáveis

O **primeiro fator** foi nomeado como **mudanças e descobertas a partir da entrada nas instituições não escolares** e possui as seguintes afirmativas: 1. Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição. 2. Quando eu comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim; 4. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias; 6. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta

instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente; 8. Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.

Esse fator agrega variáveis que apontam mudanças e descobertas na percepção dos estudantes em diversos pontos, como autoconhecimento, novas perspectivas sobre a vida cotidiana e também o modo como se percebe o fazer musical. Para isso, é importante que os discentes estejam abertos aos projetos de Música nessas instituições, o que foi confirmado pela resposta dos jovens a essa variável (79,3% dos estudantes responderam concordo e concordo totalmente). Além disso, a partir do quadro 14, percebemos que os espaços não escolares ajudam os alunos a se conhecerem mais (90% responderam concordo e concordo totalmente), a pensarem de uma maneira diferente à de antes da entrada na instituição (86,3% responderam concordo e concordo totalmente) e na expressão de ideias a partir da Música (93,3% responderam concordo e concordo totalmente).

Quadro 14 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 1 (Primeira parte do questionário).

Variável	DT ³⁹	D ⁴⁰	NS ⁴¹	C ⁴²	CT ⁴³
1. Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição.	2(1,3%)	7(4,7%)	22(14,7%)	56(37,3%)	63(42%)
2. Quando eu comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim.	1(0,7%)	4(2,7%)	10(6,67%)	62(41,3%)	73(48,7%)
4. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias.	0(0%)	2(1,3%)	8(5,3%)	39(26%)	101(67,3%)
6. Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente.	2(1,3%)	4(2,7%)	12(8%)	70(46,7%)	62(41,3%)
8. Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.	2(1,3%)	3(2%)	14(9,4%)	57(38,3%)	73(48%)

Fonte: Produzido pelo autor.

³⁹ Discordo totalmente.

⁴⁰ Discordo.

⁴¹ Não sei.

⁴² Concordo.

⁴³ Concordo totalmente.

O **segundo fator** foi nomeado como a **construção dos *possible selves* a partir das instituições não escolares** e agrega as seguintes variáveis: 12. Quando eu comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações; 14. Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais; 15. Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais; 16. Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.

Nesse fator, podemos refletir sobre a construção de novos *possible selves* por parte dos estudantes em variáveis que apontam sobre o pensar e a busca por novas possibilidades profissionais, e também sobre a mudança de perspectivas para o futuro. Além disso, mostra ainda a construção da autonomia musical na instituição que o estudante participa. O quadro 15 nos apresenta, então, a concordância dos alunos para com essas variáveis e a importância do ambiente não escolar diante desses aspectos. Esse fator é de grande relevância para confirmarmos, a partir dos estudantes, o papel desses espaços na periferia de Fortaleza e como eles atuam ampliando seus *possible selves*. Essa questão será mais detalhada na análise dos dados qualitativos, tendo em vista a apresentação das questões que discutem sobre o antes e depois da instituição de maneira descritiva.

Quadro 15 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 2 (Primeira parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
12. Quando eu comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações;	1(0,7%)	11(7,7%)	22(15,4%)	64(44,8%)	45(31,5%)
14. Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais;	2(1,4%)	5(3,4%)	12(8,1%)	55(37,2%)	74(50%)
15. Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais;	2(1,4%)	7(4,7%)	14(9,5%)	59(39,9%)	66(44,6%)
16. Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.	1(0,7%)	2(1,3%)	23(15,4%)	48(32,2%)	75(50,3%)

Fonte: Produzido pelo autor.

O **fator três** agrega variáveis que mostram as **instituições não escolares como comunidades** e é composto pelas seguintes variáveis: 5. Eu faço parte de um grupo/de uma comunidade quando faço música nesta instituição; 11. Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição. Os estudantes da instituição concordam que se percebem em um grupo/comunidade dentro dessas instituições (84%

concordaram/concordaram totalmente) e se dão bem com outras pessoas quando estão estudando música nesses espaços (89,1% concordaram/ concordaram totalmente).

Esse fator dialoga com a construção da identidade e conseqüente criação de novos *possible selves*. Como apontado anteriormente, os *possible selves* dialogam com a teoria sócioconstrutivista e a construção da identidade dos jovens. Assim, os jovens criam e moldam suas realidades a partir da interação com outros indivíduos e se perceber parte de um grupo contribui nesse aspecto (FREER, 2010). Além disso, as comparações sociais dentro dessas comunidades são fundamentais para o surgimento de muitos dos *possible selves* construídos (MARKUS E NIRIUS, 1986), além do desenvolvimento do engajamento a partir das conexões com outros jovens (O'NEILL, 2014). Vale ressaltar que essas comparações e conexões podem ser do jovem com os colegas, mas também do jovem com o(s) professor(es).

Quadro 16 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 3 (Primeira parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
5. Eu faço parte de um grupo/ de uma comunidade quando faço música nesta instituição;	1(0,7%)	5(3,3%)	18(12%)	65(43,3%)	61(40,7%)
11. Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.	1(0,7%)	3(2,1%)	12(8,2%)	74(50,7%)	56(38,4%)

Fonte: Produzido pelo autor.

Os **fatores quatro e cinco** apontam acerca das **contribuições das instituições não escolares** e agregam as seguintes variáveis: 9. Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida; 13. Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição (Fator 4); 10. Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos (Fator 5).

A partir desses fatores, podemos discutir sobre a importância da instituição para a construção dos *possible selves* dos discentes, tendo em vista que 78,5% deles **concordaram/concordaram totalmente** que a participação nas atividades propostas pela instituição desenvolve possibilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos. Isso reforça nossa compreensão sobre o papel desses espaços na formação musical dos jovens das regiões periféricas da cidade. Além disso, podemos conhecer mais das contribuições das instituições não escolares e dos seus cursos de Música. A maioria dos discentes (88,6% responderam concordo/concordo totalmente) confirma que estudar música

nessas instituições ajuda em outros aspectos de suas vidas, além de se sentirem mais confiantes (94,6% responderam concordo/concordo totalmente).

Quadro 17 - Apresentação dos resultados das variáveis dos Fatores 4 e 5 (Primeira parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
Fator 4 9. Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida.	1(0,7%)	2(1,3%)	14(9,3%)	65(43,3%)	68(45,3%)
Fator 4 13. Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.	1(0,7%)	4(2,7%)	27(18,1%)	68(45,6%)	49(32,9%)
Fator 5 10. Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.	1(0,7%)	0(0%)	6(4%)	72(48,3%)	69(46,3%)

Fonte:Produzido pelo autor.

Essa confiança é fundamental para os estudantes alcançarem seus objetivos, mas é importante pensar também que não é apenas isso que faz com que as mudanças aconteçam. Como será mais detalhado posteriormente, existem outros elementos que podem atrapalhar e dificultar as aspirações jovens da periferia da cidade. Assim, para melhor compreensão também dessas dificuldades, será explicitado a seguir o segundo grupo de fatores do questionário que dialoga com o que os estudantes acham (ou não) que podem atrapalhar as suas aspirações.

5.3.3 Análise dos dados a partir dos fatores da segunda parte do questionário

O **primeiro fator** dessa parte do questionário foi nomeado, a partir das variáveis agregadas, como **aspectos intrapessoais que poderiam dificultar as aspirações dos jovens** e possui as seguintes variáveis: 2. Falta de crença no meu próprio potencial; 4. Falta de contatos pessoais; 5. Falta de motivação; 6. Falta de autoconfiança e 9. Falta de habilidades organizacionais.

Trata-se de um fator que aponta as dificuldades acerca do que os alunos pensam profissionalmente para o futuro. A maior parte (50,7%) discordou que a falta de crença no próprio potencial pode atrapalhar o que almejam, apesar de uma parcela (37,8%) confirmar que essa afirmação contribui. A falta de contatos profissionais também foi uma categoria

analisada e percebida pela maioria (53,30%) como algo que também não atrapalha no que eles almejam. Vale ressaltar nessa categoria que muitos responderam “não sei” (21,6%). A ausência de motivação também foi uma variável do questionário e negada pelos discentes, tendo em vista que 64,7% responderam que discordam/discordam totalmente de que esse fator pode atrapalhá-los a chegar ao que pretendem ser. A autoconfiança já foi mais equilibrada. Como podemos ver no quadro abaixo, apesar de 13,6% dos estudantes terem respondido que não sabem e 21,1% concordarem, 52,4% discordam/discordam totalmente de que a autoconfiança dificulte seus planos futuros. Já a falta de habilidades organizacionais não foi considerada dificuldade para a construção de novos *possible selves* pela maioria dos jovens, mas ainda percebemos uma grande quantidade com respostas não sei (24%) e concordâncias (21,2%) (ver o quadro abaixo).

Quadro 18 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 1(Segunda parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
2.Falta de crença no meu próprio potencial.	38(25,7%)	37(25%)	17(11,5%)	44(29,7%)	12(8,1%)
4. Falta de contatos pessoais.	29(19,6%)	51(34,5%)	32(21,6%)	29(19,6%)	7(4,7%)
5. Falta de motivação.	52(35,1%)	45(30,4%)	18(12,2%)	22(14,9%)	11(7,4%)
6. Falta de autoconfiança.	36(24,5%)	41(27,9%)	20(13,6%)	31(21,1%)	19(12,9%)
9. Falta de habilidades organizacionais.	28(19,2%)	45(30,8%)	35(24%)	31(21,2%)	7(4,8%)

Fonte: Produzido pelo autor.

O **fator dois** reúne as variáveis sobre **aspectos interpessoais que poderiam dificultar as aspirações dos jovens** e agrega as seguintes variáveis: 3. Falta de dinheiro; 8. Falta de oportunidades de trabalho; 13. Falta de suporte dos parentes/ pais e 14. Localização geográfica da minha casa.

A partir deste fator, percebemos que muitos **discordam totalmente/discordam** de queo apoio dos pais (24%/ 42,5% respectivamente) e a localização geográfica (24%/ 42,5% respectivamente) podem atrapalhar suas aspirações. Isso pode ser cruzado com a análise dos bairros onde os estudantes moram e a localização das instituições (ver figura 18). Em algumas instituições (como a Casa de Vovó Dedé, por exemplo), muitos estudantes vêm de bairros bem distantes, mas que ainda estão na periferia delimitada anteriormente. Isso pode acontecer

pelo tipo de formação direcionada pela instituição ou até mesmo pela busca de professores específicos.

Além disso, vale destacar também que a falta de dinheiro foi uma variável equilibrada quanto às respostas. Apesar de a maior parte dos estudantes ter respondido **discordo totalmente/discordo** (14,7%/ 26%), muitos também não souberam se isso poderia influenciar nos anseios (26%) e 22,7% concordaram que a falta de dinheiro seria uma dificuldade. Apesar disso, percebemos a importância da gratuidade nesse tipo de curso para agregar mais estudantes que não possuem dinheiro para pagar cursos de Música nas instituições na região central da cidade. Vale ressaltar a relação presente entre a localização geográfica e a falta de dinheiro para o alcance dos anseios dos estudantes. A discordância da localização geográfica e o deslocamento para instituições não escolares mais distantes (dentro da periferia) dialoga com o não pagamento de mensalidades e consequente compensação no deslocamento. Além disso, nos obriga a refletir sobre a presença/ausência de outras instituições não escolares na região onde os estudantes moram e a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

Quadro 19 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 2 (Segunda parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
3. Falta de dinheiro.	22(14,7%)	39(26%)	39(26%)	34(22,7%)	16(10,7%)
8. Falta de oportunidades de trabalho.	25(17%)	34(23,1%)	41(27,9%)	41(27,9%)	6(4,1%)
13. Falta de apoio dos parentes.	55(36,7%)	39(26%)	21(14%)	22(14,7%)	13(8,7%)
14. Localização geográfica da minha casa.	35(24%)	62(42,5%)	31(21,2%)	15(10,3%)	3(2,1%)

Fonte: Produzido pelo autor.

O fator três foi nomeado como **outras dificuldades que poderiam dificultar as aspirações dos jovens** e agrega as seguintes variáveis: 7. Problemas de saúde; 10. Minha idade; 11. Inexperiência.

A partir desse fator, descobrimos a discordância, por parte dos estudantes, acerca de problemas de saúde, idade e inexperiência como contribuintes para chegar onde almejam (54,1%, 77% e 48,7%). Importante ressaltar que, na variável inexperiência, 28,4% dos estudantes não souberam responder e 19,6% responderam que concordam que a inexperiência pode atrapalhá-los, assim como no quesito problemas de saúde, em que 23,8% não souberam responder.

Ao pensar especificamente sobre a inexperiência, podemos refletir sobre a falta de contato com o saber musical, por exemplo, justamente pela falta de local específico para essa aprendizagem em algumas regiões.

Quadro 20 - Apresentação dos resultados das variáveis do Fator 3 (Segunda parte do questionário).

Variável	DT	D	NS	C	CT
7. Problemas de saúde.	34(23,1%)	47(31%)	35(23,8%)	26(17,7%)	5(3,4%)
10. Minha idade.	45(30,4%)	69(46,6%)	20(13,5%)	12(8,1%)	2(1,4%)
11. Inexperiência.	29(19,6%)	43(29,1%)	42(28,4%)	29(19,6%)	5(3,4%)

Fonte: Produzido pelo autor.

5.4A etapa qualitativa

Essa etapa da pesquisa apresenta a análise dos dados qualitativos, que segue os preceitos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 44), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para a apresentação do relato dos estudantes sem a sua identificação, serão utilizados os seus respectivos números no Apêndice D e E. O número dos estudantes é sempre o mesmo. Isso facilita na localização dos alunos aos quais estamos nos referindo nos quadros que serão apresentados.

A análise dos dados qualitativos seguiu as seguintes etapas:

- a) Organização dos dados qualitativos em um quadro, com as 4 perguntas abertas dos questionários (APÊNDICE D);
- b) Seleção dos estudantes que tiveram mudanças nos *possible selves* a partir da entrada na instituição. Para essa etapa, foi analisada a **questão 1** aberta, que tinha como temática as aspirações dos estudantes antes da entrada na instituição não escolar pesquisada, e a **questão 2** aberta, cuja temática era como os estudantes se percebiam em cinco anos;
- c) Leitura e categorização das respostas a partir das temáticas em comum.

Assim, chegamos a 58 estudantes que tiveram a mudança de *possible selves* a partir da entrada na instituição e que podem ser visualizados no Apêndice E.

A terceira etapa foi a categorização das respostas dos estudantes a partir da questão aberta 3. Essa questão tinha como enunciado “O que você aprendeu na instituição que

contribui para você chegar aos seus desejos relatados na questão anterior?”. As respostas foram inicialmente reduzidas a palavras chaves e organizadas em categorias que podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 21 - Palavras chave e categorias da análise qualitativa.

Categoria	Palavras-chave
1. Através do desenvolvimento intrapessoal dos estudantes;	<ul style="list-style-type: none"> a) Dedicar-me mais e mais; b) Executar meu trabalho de forma correta; c) Foco d) Determinação e) Esforço f) Disciplina; g) Responsabilidade; h) Me motiva; i) Ter autoconfiança; j) Ajudou-me a ser mais organizada; k) Ajuda a me desenvolver; l) Acreditar em mim mesmo; m) Não desistir dos sonhos; n) Me ajuda a estudar; o) Melhorou o aprendizado em outras áreas;
2. Através do desenvolvimento interpessoal dos estudantes;	<ul style="list-style-type: none"> a) Respeito às pessoas; b) Amar o próximo; c) Lidar com as pessoas; d) Trabalhar em grupo; e) Ver as pessoas de um jeito diferente; f) Trabalhar em equipe; g) Espírito de liderança;
3. Novos <i>Possible Selves</i> ;	<ul style="list-style-type: none"> a) Pensar no futuro; b) Incentivo a concluir o que estou fazendo e começar coisas novas em outras áreas; c) Ter a mente aberta para novas necessidades; d) Abriu os olhos para outras áreas; e) Pensar em outras possibilidades; f) Futuro diferente através da Música; g) Ver o músico como profissional que vai além de tocar bem; h) A relação da música com as pessoas; i) Me fez pensar sobre trabalho; j) Mudança na perspectiva do que é ser músico; k) Música nos leva para um caminho diferente; l) Pensar na possibilidade de fazer música;
4. Fornecendo elementos teóricos e técnicos para a atuação em novos campos profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> a) Cantar e tocar violino; b) Aspectos técnicos do violino; c) Tocar flauta e cantar; d) O ensino básico da música; e) Bases na música, Jornalismo e Arquitetura; f) Teoria Musical; g) Experiência em leitura de partituras e tocar instrumentos; h) Aulas práticas e teóricas sobre cinema e televisão; i) Aprimorar minhas habilidades.

Fonte: Produzido pelo autor.

A seguir, será apresentada cada categoria com alguns exemplos de relatos dos próprios estudantes.

5.4.1 Através do desenvolvimento intrapessoal dos estudantes

Essa categoria traz os relatos dos alunos acerca do desenvolvimento de aspectos intrapessoais como importantes e contribuintes para a construção de novas possibilidades profissionais. Os estudantes 9 e 26, por exemplo, relatam que a instituição os “incentivou a **persistir no estudo**”. A estudante 18 afirma que aprendeu a se “dedicar para que [...] tenha um **desempenho maior**”. O estudante 39 relata a **disciplina** e a **responsabilidade** como pontos relevantes adquiridos a partir da instituição.

A motivação também está presente nos relatos quando o estudante 44 aponta que a instituição “ajuda a [...] me desenvolver. Me ensina. Me **motiva**”. Assim como nos dos estudantes 112 e 54, quando afirmam, respectivamente, que “tudo eu posso, **com meu esforço**” e “saber que **eu consigo tudo que quero**, basta apenas estudar e ter confiança de mim mesmo”.

Esses reflexos na construção da motivação e também engajamento podem explicar muito das respostas da segunda etapa do questionário, na qual os estudantes, de maneira geral, discordaram de boa parte das dificuldades apontadas no questionário. Assim, percebemos que os alunos se sentem aptos, dentro da instituição, a conseguir qualquer coisa que quiserem. Trata-se de um sentimento de resiliência muito forte e que é construído dentro desse espaço. Resiliência essa que, para O’Neill (2011), está ligada à resolução de problemas a partir de uma perspectiva ativa de enfrentamento.

5.4.2 Através do desenvolvimento interpessoal dos estudantes

Essa categoria dialoga com a relação entre os estudantes e outras pessoas e que foi desenvolvida a partir das atividades da instituição. O estudante 6, por exemplo, aponta que aprendeu “a lidar com as pessoas. A trabalhar em grupos”. A estudante 18 discursa sobre o viver com outras pessoas quando afirma que aprendeu “a **respeitar as opiniões diferentes**” e o estudante 106 também vai por esse caminho ao afirmar que aprendeu “a **conviver melhor com as pessoas**, não importando o seu jeito de ser”. O estudante 28 vai mais além e relata sobre “**o trabalhar em equipe, o espírito de liderança**” que adquiriu durante os cursos na instituição.

Esse aspecto torna-se fundamental para as conexões citadas no referencial teórico e que são de grande importância para a construção do engajamento e também de novos

possible selves, tendo em vista que muitos desses aspectos se desenvolvem a partir da observação e do contato com outros indivíduos.

5.4.3 Fornecendo elementos teóricos e técnicos para a atuação em novos campos profissionais

Essa categoria reúne os relatos dos estudantes a respeito da maneira como a instituição contribui significativamente para a construção dos *possible selves* através da formação musical e também em outras áreas que são direcionadas pelos diversos cursos, como os de instrumentos musicais e as aulas de teoria musical, além dos cursos de audiovisual, por exemplo. Vale ressaltar que os saberes inerentes à prática musical e artística também são temáticas dos cursos, como a interpretação de um repertório, saber se portar no palco, equipamentos para sonorização e gravação (em vídeo e áudio) etc. Podemos citar, como exemplo, os estudantes 109 e 121 que, antes da entrada na instituição, almejavam o trabalho com Turismo/Psicologia e Aviação (respectivamente), e a partir da participação nos cursos de música ofertados por esses espaços, tiveram novas perspectivas profissionais.

Estes estudantes afirmam que aprenderam “a base do piano: técnica pianística e interpretação também. [Além disso, o outro estudante afirma que aprendeu também] a ter confiança no palco ao tocar [...]”, e o estudante 121 reforça sua resposta quando garante que a “experiência em leitura de partituras e tocar instrumentos” foram aspectos direcionados pela instituição que contribuíram para suas para seus gráficos narrativos (ERICKSON, 2007).

Outros pontos citados estão relacionados com “aspectos técnicos do violino” (Estudante 28), “aprender a tocar violão” (Estudante 63), “teoria musical” (Estudante 117), a “possibilidade de aprimorar [as] habilidades” (Estudante 139), “o ensino básico da música” (estudante 75), além da “base para o jornalismo, literatura” (estudante 113) e as “aulas práticas e teóricas sobre cinema e televisão” (Estudante 136).

Esta categoria reforça a importância de espaços que deem as habilidades necessárias para os anseios dos estudantes de maneira gratuita e acessível, tendo em vista que, como vimos no referencial teórico, muitos jovens pensam sobre os *possibles selves*, mas não têm as habilidades necessárias para chegar até eles (CROSS E MARKUS, 1991).

5.4.4 Novos Possible Selves

Essa categoria dialoga diretamente com a construção de novos *possible selves* a partir das instituições pesquisadas. Novos *possible selves* esses que estão relacionados com

diversas áreas do conhecimento e não necessariamente ao campo musical. Isso é importante porque nos mostra como a instituição não molda os *possible selves* dos estudantes apenas para a Música, mas abre as possibilidades para outras áreas do conhecimento e outras visões de mundo.

O estudante 127, por exemplo, antes da entrada na instituição, queria trabalhar como eletricista e afirma que “a instituição **abriu meus olhos para o mundo do audiovisual e das artes em geral**”, o que nos mostra a importância do espaço não escolar enquanto formador artística. Percebemos uma mudança também na estudante 81, que inicialmente queria trabalhar com psicologia/psicopedagogia e ampliou sua perspectiva de formação para o campo da Música. Para ela, “devemos sempre **pensar no nosso futuro e ter a mente aberta para novas necessidades**”.

O estudante 58 ressalta a importância de estudar música nesta instituição quando relata que o curso de música o “influenciou tanto a concluir o que [...] estava fazendo como **a começar coisas novas em outras áreas**”. Ele está se referindo a dar continuidade ao interesse inicial (Engenharia Civil), mas ampliou as perspectivas para o campo da Educação Musical ao afirmar que quer dar aula de Música no espaço não escolar onde está se formando.

A estudante 8 inicialmente queria trabalhar como bailarina e afirmou “Eu aprendi que [...] através da música posso ver um mundo diferente, expressando minhas emoções e ensinar isso para outras pessoas”. Indo mais além, podemos refletir acerca dos relatos da estudante 97, que “não pretendia fazer faculdade, não sabia com o que trabalhar” (estudante 38), mas pensa atualmente no curso de Psicologia ou talvez Música. Ela afirma que “antes [...] não tinha paciência para pensar em profissões ou trabalho”.

Nesse sentido, compreendemos mais acerca das mudanças nas perspectivas e no modo de pensar de alguns estudantes das instituições pesquisadas. As categorias nos ajudaram a visualizar essas transformações passo a passo, mas é importante entender que são elementos que interagem para a modificação do cotidiano dos jovens dessas instituições.

Com o objetivo de ampliar o entendimento do leitor acerca dessas mudanças, os relatos foram organizados em um quadro que mostra o antes e o depois do como os estudantes se veem no futuro. Assim, podemos compreender melhor essas mudanças apresentadas durante a exposição dos resultados com a fala dos jovens que responderam o questionário.

Quadro 22 - Apresentação de todos os estudantes que tiveram mudanças em seus *possible selves*.

PERFIL	Aspirações profissionais antes da entrada nesta instituição:	Descreva onde você se vê em cinco anos:
1. IBLF/ Passaré/ 10 anos	Médica	Não sei... Estuda e continuar com minha carreira de ser médica e cantora.
2. IBLF/ Passaré/ +18 anos	Jogadora de futebol e bailarina	Eu me vejo daqui a cinco anos dando aula de música para outras pessoas e estudando numa faculdade.
3. IBLF/ Passaré/ 12 anos	Animador gráfico da Disney	Me vejo tocando um instrumento com minha voz bem aperfeiçoada, trabalhando no shopping como jovem aprendiz, guardando dinheiro para uma futura faculdade e um curso de inglês.
4. IBLF/ Passaré/ 13 anos	Ser modelo	Eu me imagino aqui a cinco, quero terminar os meus estudos e ser coralista.
5. IBLF/ Passaré/ +18 anos	Antes de conhecer o projeto eu já tinha certeza que iria fazer faculdade de música, pois é a área profissional que mais me identifico e segunda opção seria Serviço Social.	Daqui 5 anos eu espero estar na faculdade de música, trabalhando em eventos e coisas do tipo, também espero continuar fazendo parte do IBLF aprendendo mais e mais e tentando retribuir tudo que esse projeto me proporcionou e quem sabe até dar aulas simples de teoria musical, espero estar feliz e bom mais motivação para continuar.
6. IBLF/ Passaré/ +18 anos	Psicologia	Terminando a faculdade (curso Música – Licenciatura). Estabilidade boa. Começando outro curso na faculdade. Começando o Mestrado em Natal.
7. IBLF/ Passaré/ +18	Bem... não tenho uma opinião formada antes do projeto mas gostava muito de história e psicologia.	Me vejo realizada profissional e pessoalmente trabalhando com o que realmente gosto e cursando a faculdade.
8. IBLF/ Passaré/ +18 anos	Estudar Línguas	Um cidadão que concilia música com outra profissão.
9. IBLF/ Passaré/ 16 anos	Astrônomo	Me vejo tocando profissionalmente em orquestras e solando fora do Brasil. Com muitos prazeres e alegrias proporcionadas pela música.
10. IBLF/ Passaré/ +18 anos	Ser Bombeiro	Caminhando para a conclusão de uma faculdade de música, alcançando sucesso profissional e estabilidade financeira.
11. IBLF/ Passaré/ 14 anos	Ser astronauta	Cursando música em uma universidade fora do estado.
12. IBLF/ Passaré/ 15 anos	Antes eu pensava já em Música, sempre fui ligada, mas não pensava como uma profissão. Pensava em empreendedorismo.	Me vejo fazendo faculdade, possivelmente de música, quase terminando; Evoluindo muito mais no que faço hoje, possivelmente em uma orquestra ou coral.
13. IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos	Administração/ Religião	Eu me imagino terminando o ensino médio, prestes a entrar na faculdade de administração, ou música e entrando em uma orquestra.
14. IBLF Carlos Pinheiro/ 11 anos	Eu queria ser uma bailarina ou uma violonista profissional ou maestro(a).	Numa universidade estudando bastante vou me formar em pedagogia e vou ser professora e violonista, professora de flauta e dançarina.
15. IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Violonista, porque a minha irmã tocava e dizia que era ótimo e eu quero ir a	Na orquestra, fazendo faculdade para ser advogada (advogacia), violonista profissional e se der ser modelo e flauta.

	orquestra.	
16. IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Bailarina/ Modelo	Daqui a cinco anos eu quero ser uma violonista profissional. Eu quero tocar em casamento, viajar para tocar fora, em outros países.
17. IBLF Carlos Pinheiro/ 13 anos	Modelo	Eu me vejo uma menina formada, trabalhando, participar de orquestras e muito mais.
18. Projeto Acordes Mágicos/ 13 anos	Medicina	Tocando melhor violino, outros instrumentos e na faculdade de medicina.
19. Projeto Acordes Mágicos/ +18 anos	Me formar na graduação em Engenharia civil.	Formado na minha área de trabalho e dando aula de música nesta instituição.
20. IBLF UFC/ 14 anos	Nenhuma	Eu me vejo daqui a cinco anos como um bom músico e talvez dando aulas de violão.
21. Jamyly/ IBLF UFC/ 13 anos	Bailarina da Edisca	Eu me vejo estudando em uma faculdade para me formar.
22. IBLF UFC/ 12 anos	Maquiadora e Modelo	Em uma grande orquestra, na faculdade.
23. IBLF UFC/ 14 anos	Enfermeira	Acho que me vejo em uma faculdade de música ou na área da saúde como ser enfermeira.
24. IBLF UFC/ 11 anos	Jogador de Futebol	Podendo ser músico e jogador
25. IBLF UFC/ +18 anos	Designer gráfico, escritor e jogador de futebol.	Em algum lugar tocando e fazendo música, fazendo muitos amigos através da música e me [incompreensível] a pensar melhor por causa da disciplina e das [incompreensível] que a dedicação na música me propiciaram.
26. IBLF UFC/ +18 anos	Nenhuma	Cursando uma faculdade e depois viajando.
27. IBLF UFC/ +18 anos	Psicologia/ Psicopedagogia	Me vejo formada em psicopedagogia e em Música tendo minha própria clínica para entender a necessidade das pessoas. Tendo uma estabilidade financeira.
28. IBLF UFC/ 17 anos	Medicina Veterinária	Estudando psicologia.
29. Casa de Vovó Dedé/	Não pretendia fazer faculdade, não sabia com o que trabalhar.	Fazendo psicologia e trabalhando com isso. Não sei se ainda estarei fazendo música.
30. Casa de Vovó Dedé	Ser professor de literatura/ fazer Letras	Fora de Fortaleza, talvez em Santa Catarina com o violoncelo no quarto e dando aulas, quem sabe de música ou literatura
31. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos.	Não pensava em profissão.	A Música se tornou opção, mas acho que é algo incerto, não sei.
32. Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Veterinária	Quero estar dançando e cantando melhor.
33. Casa de Vovó Dedé/ 13 anos	Bombeiro	Quero estar tocando muito bem e vivendo disso.

34. Casa de Vovó Dedé/ 11 anos	Veterinária	Daqui a cinco anos me vejo uma pessoa feliz por tudo o que fiz e aprendi querendo sempre aprender mais aumentando meu nível de conhecimento e relação com as pessoas, formando um futuro brilhante.
35. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Cursando faculdade, ainda não sei qual.
36. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Massoterapeuta e professor	Me vejo parte de corais fazendo apresentações em outros lugares.
37. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Turismo, Psicologia	Terminando bacharelado em piano na UECE e quem sabe tendo e de estudar fora, mestrado fora.
38. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Engenheiro da computação/ Nutricionista	Pretendo estar formado em bacharelado em Flauta transversal. Ou mesmo licenciatura.
39. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Modelagem	Com meus estudos escolar terminados e fazendo faculdade (Música).
40. Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Diplomata	Continuar no piano, se dedicando mais nele, continua na casa e cursando música fazer outras coisas, mas a música é prioridade.
41. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Era trabalhar com pedagogia.	Trabalhando com Música, sendo ótima cantora, trabalhar com o que eu amo.
42. Casa de Vovó Dedé/ 16 anos	Militar	Trabalhando na área da música profissionalmente.
43. Casa de Vovó Dedé/ 17 anos	Piloto da Aeronáutica	Tocando em grupos de vários instrumentos variados, tanto em orquestras ou quartetos.
44. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Alguma coisa na área do direito.	Me graduando no curso de música da UECE e começando a me preparar para o mestrado.
45. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Uma administradora	Bem sucedida profissionalmente na área da música.
46. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Fotógrafa	Pretendo estar na faculdade de cinema e juntos aos meus amigos do estudo casa Animada, em um momento melhor e de mais reconhecimento. E também continuar tocando sax por ai.
47. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Eletricista	Me vejo trabalhando como animador profissional e ser reconhecido mundialmente pelos meus trabalhos.
48. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Psicólogo	Particularmente, me vejo em outro país ou até mesmo no Brasil dando aulas de canto para comunidades carentes.
49. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Engenharia Mecatrônica	Me formando em Música, tocando profissionalmente e ensinando Música.
50. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ao entrar, tinha a pretensão de terminar um curso de arquitetura em que já ingressara. No entanto, não tenho muitas perspectivas após a graduação, muito menos me identificava completamente.	Graduado no curso de letras pela universidade estadual do Ceará; por ingressar no mercado profissional como revisor, pesquisador e professor particular de produção textual; ou por entrar numa pós-graduação no sul, em especial na cidade de Curitiba, onde há mais aquecimento na área editorial. Também pretendo cursar música, para dar prosseguimento à formação da Casa e talvez frequentar uma orquestra de grande porte.

51. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Jornalismo	Me vejo concluindo o meu curso de cinema na faculdade e feliz pela minha escolha.
52. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Continuam as mesmas, ser nutricionista	Quero estar na graduação e continuar cantando.
53. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Desejo trabalhar com webdesigner ou como designer gráfica.	Daqui cinco anos, pretendo e espero conseguir conciliar o estudo dos meus instrumentos com minha vida profissional ou até mesmo usando de minhas habilidades com os instrumentos para reforçar minha renda, mas eu não toco por profissionalismo e sim pelo prazer que essa prática me proporciona.
54. Casa de Vovó Dedé/ 12 anos.	Juiz de tribunal	Tocando em Paris e terminando a minha faculdade para Juiz.
55. Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ansiava (e ainda anseio) me tornar professora. Especificamente de Espanhol (curso letras espanhol). Gosto de trabalhar e estar envolvida com pessoas, então creio que é uma boa forma de estar cooperando socialmente.	Espero estar formada na faculdade e bem intensa na aprendizagem dos instrumentos que escolhi. Também quero estar fazendo parte de projetos sociais que ajudem de alguma forma outras pessoas. Oficina de leitura, musicais, etc.
56. Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Psicologia	Cursando psicologia e fazendo música como <i>freelance</i> .

Fonte: Produzido pelo autor.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, chegamos à etapa da integração de ambos os resultados. Como proposto no projeto convergente de métodos mistos, essa fase trata de responder as seguintes questões: os dados quantitativos e qualitativos convergem? De que forma?

Além disso, é importante lembrar os questionamentos principais da pesquisa, que são: Quais são os *possible selves* que os participantes adquirem quando começam a participar das atividades musicais dos espaços não escolares? De que maneiras as atividades musicais moldam os *possible selves* dos participantes?

Para a junção de ambos os dados, utilizamos uma **comparação lado a lado para a análise dos dados fundidos** (CRESWELL E CLARK, 2013). Nessa estratégia, utiliza-se, popularmente, da apresentação dos dados quantitativos e posterior apresentação dos dados qualitativos, na forma de citações, em uma sessão de análise ou discussão dos resultados (CRESWELL E CLARK, 2013).

Nesse contexto, confirmamos, a partir dos dados quantitativos analisados pelo questionário, que as instituições não escolares participantes da pesquisa modificam os *possible selves* dos estudantes, tendo em vista as respostas significativas nos quesitos **Concordo e Concordo totalmente** em relação às novas possibilidades profissionais e também sobre a mudança de perspectivas para o futuro. Além disso, percebemos resultados significativos para uma série de contribuições realizadas pelo projeto e que ajudam nessa construção de *possible selves*, como descobertas intra e interpessoais, a utilização da música como meio de expressão e mudanças de perspectivas sobre a vida cotidiana.

As descobertas intrapessoais estão relacionadas com mudanças em como os estudantes se viam e como começaram a fazer algo de maneira diferente, tais como ter mais confiança no próprio potencial, melhoria da organização, continuar estudando etc. As descobertas interpessoais dialogam com descobertas sobre o social, as relações com as pessoas e até mesmo à percepção de si mesmo dentro de um grupo que pode ou não ser musical.

Essas descobertas intra e interpessoais dialogam com o proposto por Erickson (2007) quando nos mostra a interligação entre o **conceito que eles tinham de si mesmos** e a **motivação** adquirida na instituição. O outro ponto citado pelo mesmo

autor (**o significado social e cultural que usamos para interpretar o mundo ao nosso redor**) será discutido mais à frente, em outra categoria.

Essas modificações, geralmente, são os objetivos principais dessas instituições (como foi citado anteriormente), tendo em vista as possibilidades com o trabalho musical para a melhoria de diversos aspectos sociais e de aprendizagem (ver RAUSCHER E HINTON, 2011; OSBORNE *et al*, 2015; ZAPATA E HARGREAVES, 2017). É o tipo de formação nomeada por Penna, Barros e Mello (2012) de formação musical com função contextualista. O diferencial aqui é pensar que essas mudanças são citadas pelos estudantes dentro de uma perspectiva de novos *possible selves* e estão atreladas às práticas dos cursos e também à influência dos professores das instituições pesquisadas.

Além disso, compreendemos apenas a construção de *possible selves* positivos a partir dos cursos da instituição, o que nos faz refletir sobre o papel desses espaços em regiões que geralmente, mas não obrigatoriamente, dialogam com *possible selves* negativos. Como nos mostra Markus e Nurius (1986), o fracasso em algo pode ampliar as possibilidades de *possible selves* negativos, e daí a importância de um trabalho contextualizado com a realidade desses estudantes e que dialogue com a instituição escolar. Isso se torna fundamental para que a formação direcionada por esses espaços não se feche neles mesmos.

[...] à medida que o indivíduo se aproxima de um objetivo, os *possible selves* positivos (representando o indivíduo no estado desejado) podem dominar o autoconceito de trabalho. Na medida em que esses *possible selves* positivos possam ser momentaneamente suprimidos, as ações dos indivíduos serão focalizadas, energizadas e organizadas por esse *possible self*. Em contraste, quando temos possíveis temidos dominam o autoconceito do trabalho, a performance será desorganizada e prejudicada, a menos ou até que um possível positivo possa ser recrutado para contrabalançar o eu negativo⁴⁴ (MARKUS E RUVOLO, 1989, p. 2014).

Além disso, é importante lembrar o que foi apontado por Freer (2010) quando afirma que o contexto social de grupos musicais (e estamos pensando aqui as instituições não escolares e suas atividades) é um veículo de grande importância para a construção de *possible selves* em Música. Isso dialoga também com o proposto por

⁴⁴ [...] as the individual approaches a goal, positive possible selves (representing the individual in the desired state) may dominate the working self-concept. To the extent that these positive possible selves can be momentarily suppressed, the individuals actions will be focused, energized, and organized by this possible self. In contrast, when feared possible selves dominate the working self-concept, performance will be disorganizes and impaired unless or until a positive possible can be recruited that will counter the negative self.

Oyserman e Markus (1990) sobre as diferenças na formação dos jovens e o reflexo disso na construção do seu eu no futuro. Assim, podemos confirmar que a instituição contribui para a construção dos *possible selves* dos estudantes da periferia de Fortaleza, sendo um espaço de aprendizagem que possibilita uma série de melhoras no engajamento e também no desempenho dos jovens.

Apesar disso, é fundamental compreender que a pesquisa quantitativa confirma as mudanças, mas não detalha quais os *possible selves* e muito menos como a instituição não escolar dialoga com essas mudanças, ou seja, quais são as influências desses espaços para a construção dos *possible selves*. Nesse contexto, chegamos aos resultados qualitativos. Eles vão conseguir ampliar nossa percepção sobre esses dois pontos para respondermos as perguntas principais da pesquisa.

Assim, os dados qualitativos (divididos nas categorias **desenvolvimento intrapessoal, desenvolvimento interpessoal dos estudantes, fornecendo elementos teóricos e técnicos para a atuação em novos campos profissionais e novos possible selves**) nos ajudam a compreender as especificidades e mudanças de perspectivas dos jovens, além da construção das suas identidades (profissional). A partir do exposto, compreendemos mais sobre o desenvolvimento intrapessoal dos estudantes com base na instituição pesquisada. Relatos como os dos estudantes que afirmaram que aprenderam a dedicar-se mais, a executar algum trabalho de forma correta, a persistir no estudo, além da disciplina e responsabilidade, mostram alguns aspectos intrapessoais que dialogam com uma mudança no ser/o que fazer no futuro deles. O termo **aprendi** reforça que foi algo compartilhado na instituição e aprendido, de fato, por eles.

A categoria que mostra o que a instituição contribuiu **através do desenvolvimento interpessoal dos estudantes** reuniu as temáticas acerca do que foi aprendido para com um grupo e com outras pessoas. Os estudantes apresentaram diferentes pontos sobre essa categoria como, por exemplo, o aprendizado sobre como trabalhar em grupo, o relacionamento com as pessoas e espírito de liderança. Além disso, vale apontar aqui a variável do questionário que discute sobre fazer parte de um grupo/comunidade quando se está fazendo música nessas instituições, e nos mostra que 84% dos estudantes concordam com essa afirmativa.

Esse ponto é muito relevante em vários aspectos. Inicialmente porque, como propõe Freer (2010), os adolescentes precisam de espaços de aprendizagem que condigam com suas necessidades e também modelos dentro do seu contexto social para visualizar que a mudança é possível. Importante ressaltar que, muitas vezes, alguns

docentes dessas instituições já foram estudantes do mesmo espaço anteriormente, o que reflete no modo como os outros jovens que estão na instituição se veem.

Além disso, alguns estudantes apontam o papel dos professores como importantes personagens nas mudanças de perspectivas futuras. Percebemos isso na análise das aspirações anteriores e posteriores à entrada na instituição de dois estudantes. Um deles⁴⁵ objetivava o trabalho como "Juiz de Tribunal" e, após o curso, ampliou para "tocando em Paris". A instituição, segundo este aluno, contribuiu a partir da "ideia de uma professora, que [o] motivou a seguir, até hoje, essa área". Outro estudante⁴⁶ também aponta uma mudança em sua perspectiva profissional no futuro. Inicialmente com foco na mecatrônica, o espaço o incentivou ao trabalho com música em diferentes níveis, que vão desde a performance até à Educação Musical tendo em vista que o estudante pensa também em ensinar Música e tudo isso "por causa da [...] professora que [o] motivou".

Nesse contexto, percebemos que:

[...] os jovens precisam de um repertório que atenda às suas necessidades de desenvolvimento como músicos, ambientes de aprendizagem que correspondam às suas necessidades de desenvolvimento como adolescentes e modelos para seu possível papel futuro como músico dentro de uma complexa rede de conexões sociais (FREER, 2010, p. 21).

Essas duas categorias dialogam bastante com Cross & Markus (1991) quando apontam que muitos adolescentes pensam sobre os *possible selves*, mas não têm as habilidades necessárias para alcançá-los. Assim, percebemos a aquisição dessas habilidades por parte dos estudantes dentro dessas instituições para a construção dos *possible selves* e/ou suas mudanças. Vale ressaltar que isso, no campo artístico em Fortaleza, é bem complexo, tendo em vista uma série de dificuldades para a presença e sistematização do ensino de Música e das Artes de maneira geral nas escolas de Fortaleza, o que vai desde a estrutura das escolas até a formação e atuação do professor nessas instituições considerando o papel generalista do professor de Artes.

Para reforçar esse contexto, é importante destacar que muitos dos estudantes têm essas instituições como único espaço formativo no campo das Artes na região. Ao serem questionados, por exemplo, se já tiveram aulas de música em outros contextos, 81,3% apontam que **não**, como podemos ver no quadro abaixo:

⁴⁵ Estudante 144.

⁴⁶ Estudante 133.

Quadro 23 - Resultado da variável “Música em outra instituição”.

Respostas	Frequência	%
Escola	2	2,2
Não	74	81,3
Não informa	5	5,5
CCF	1	1,1
Viva Gente	3	3,3
Projeto Kerigma Social	1	1,1
Coral Canto da Casa	1	1,1
Igreja	2	2,2
Projeto Bom Som	1	1,1
FATEC	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte:Produzido pelo autor.

A ambiente escolar teve apenas a resposta de dois estudantes, o que mostra como a formação musical nas escolas ainda não é o espaço principal das práticas formativas no campo da música na periferia da cidade de Fortaleza. Assim, reforçamos a necessidade desse diálogo entre as instituições não escolares e escolares não só no âmbito da educação básica, mas também com as de ensino superior. Ferreira (2015) afirma que "o Projeto [Jardim de Gente⁴⁷] diminui a distância entre a Universidade e a comunidade, fazendo parcerias não apenas físicas com as instalações para os cursos, mas também humanas, preocupando-se, quando possível, com a melhor formação em arte e cultura" (FERREIRA, 2015, p. 80).

A partir dessa realidade, podemos refletir sobre os **novos possible selves** e também sobre os **elementos teóricos e técnicos para a atuação em novos campos profissionais**. Essas categorias nos mostram o que os alunos aprenderam e como se sentiram a partir das atividades dos cursos e de que forma isso refletiu nas suas perspectivas mais gerais, como pensar acerca de seu futuro, ter a mente aberta para outras áreas, além de pensar em outras possibilidades. Vale aqui apontar a relevância desse ponto. Trata-se de uma categoria fundamental para a pesquisa, porque nos mostra como a instituição realmente interage com os estudantes – interação essa que vai além da mudança de profissão. Os jovens dentro desse contexto mudam, muitas vezes, a reprodução que acontece na família, por exemplo. Referimo-nos ao ofício que os pais sempre vinham exercendo, e que a filha ou filho acabam seguindo "naturalmente", ou outro trabalho qualquer pela necessidade do momento (veremos isso também um pouco mais à frente). Muitos estudantes afirmam que não tinham perspectivas futuras, como o

⁴⁷ Projeto localizado no bairro Bom Jardim (periferia de Fortaleza).

estudante 97, que "não pensava em profissão", "não pretendia fazer faculdade, não sabia com o que trabalhar".

A instituição atua, nesse sentido, fornecendo elementos teóricos e técnicos para a prática musical e/ou artística e, assim, mostra novas possibilidades para os jovens. Seja pelas "aulas práticas e teóricas sobre cinema e televisão" (Estudante 54), que o fizeram "ter paixão pelo assunto", ou, até mesmo, a compreender mais sobre o ser músico, como aconteceu com os estudantes 122 e 78, quando afirmam, respectivamente, que "aprendi a parar de ver músicos como pessoas que não estudam e compreender as dificuldades dessa profissão" e "aprendi a ver o músico como um profissional que vai além de tocar bem, aprendo na instituição as outras qualidades importantes para um bom músico me tornar".

Como os *possible selves* "**dão uma ligação direta entre a motivação e nossa compreensão social e cultural do mundo ao nosso redor**" (ERIKSON, 2007, p. 348-grifo nosso), podemos pensar as instituições não escolares da periferia de Fortaleza como importantes elos mediadores dessa ligação. Elos produtores de gráficos narrativos (ERIKSON, 2007) e aqui pensados não de maneira romantizada, no sentido de exaltação aos poucos que conseguem sair desses projetos e ter uma carreira musical/artística de sucesso etc, mas sim na perspectiva de todos os estudantes que tiveram mudanças significativas em suas histórias e anseios.

Apesar disso, é importante também conhecer quais as dificuldades que os jovens têm para chegar aonde querem no futuro. A segunda parte do questionário foi dedicada a essa temática e contou com variáveis quantitativas e também uma questão qualitativa para melhor entendimento acerca do tema. Assim, podemos ampliar a visão dos novos *possible selves* e compreender também os obstáculos para as mudanças.

Os resultados quantitativos da pesquisa, nesse âmbito, nos mostraram uma discordância da nossa hipótese inicial em diversos aspectos e também certo desconhecimento sobre a relação das dificuldades listadas e os anseios dos estudantes. Isso nos mostra que existem outros elementos que atrapalham seus objetivos e que vão além das variáveis listadas no questionário. Podemos complementar, a partir dos relatos dos estudantes, os seguintes pontos colocados como dificuldades: preguiça, falta de estudos, o trabalho, cuidar dos pais idosos e ter começado tarde na música.

Todos esses aspectos são pontos chave para compreendermos mais sobre as dificuldades dos estudantes, tendo aqui uma relação direta com seus anseios. O trabalho com algo que não seja nas artes/música, por exemplo, muitas vezes faz com que os

estudantes não consigam dar continuidade às práticas musicais dos cursos. Inclusive, esses trabalhos podem estar relacionados com *possible selves* negativos, seja com tráfico ou outra atividade nesse contexto e que distoia, por exemplo, de muitos estudantes da região mais central da cidade.

Outro relato importante está no que aponta o estudante 122 quando afirma que "cuidar dos meus pais que são idosos o que me tira um bom tempo" pode atrapalhar nos seus anseios. Trata-se de um relato muito forte e mostra outra realidade na periferia da cidade. Estudantes que não podem se dedicar somente às suas aspirações, mas que têm outros afazeres além dos estudos. A Música, então, muitas vezes, não surge como primeira opção na carreira desses jovens por uma série de fatores que vão desde a instabilidade e necessidade de ajudar em casa até a falta de contato com o saber musical sistematizado. O estudante em questão, antes das atividades musicais no espaço pesquisada, objetivava trabalhar na área do direito. Suas ambições são modificadas tendo em vista que nos próximos 5 anos se vê na graduação em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e se preparando para o mestrado. A instituição, então, o conscientizou acerca do papel e do modo como ele via a profissão músico, dando novos *possible selves* para a construção de sua identidade.

O último ponto que é importante ser citado está no contato tardio com práticas musicais e que dialoga com vários pontos citados anteriormente nesse estudo, como a falta de música na escola ou sua presença de maneira reduzida. Conseqüentemente, os jovens moradores da periferia de Fortaleza acabam sem o contato com essa Arte, ou caminhando para instituições não escolares, mas muitas vezes já no final da adolescência. Isso dialoga com a dificuldade **trabalho** apresentada ainda neste tópico, tendo em vista que muitos estudantes iniciam os estudos musicais nessas instituições e acabam saindo pela necessidade de ajudar a família.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as atividades musicais de cinco espaços não escolares da periferia de Fortaleza moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música, respondendo os seguintes questionamentos: Quais são os *possible selves* que os participantes adquirem quando começam a

participar das atividades musicais dos espaços não escolares? De que maneiras as atividades musicais moldam os *possible selves* dos participantes?

Chegamos inicialmente à confirmação, através dos dados quantitativos, que as instituições moldam os *possible selves* dos jovens de forma positiva, contribuindo para sua a formação musical, artística e profissional, além de trabalhar aspectos motivacionais e de caráter interpessoal, formando os estudantes em diversos âmbitos educacionais e sociais.

A etapa qualitativa, então, nos ajudou a compreender com detalhes as especificidades desses *possible selves* e como as instituições influenciam e contribuem para a aquisição de novas habilidades em diversos campos de atuação distintos, como audiovisual e música, além do fato de os estudantes não terem uma ambição e pensarem em fazer alguma faculdade, por exemplo. Essas contribuições foram classificadas e organizadas em quatro categorias e mostram, a partir do relato dos alunos, os diferentes aspectos aprendidos nas instituições da pesquisa, que vão desde questões interpessoais e intrapessoais até a construção de novos *possible selves* e as habilidades necessárias para se chegar onde se quer.

Assim, conseguimos responder as perguntas principais do estudo e compreender mais sobre o fazer musical e artístico dessas instituições e como elas mudam as perspectivas e a maneira de pensar de muitos jovens da periferia da cidade. Nesse contexto, entendemos a importância dessas instituições não apenas no sentido de retirar os jovens da criminalidade, enquanto os adolescentes das regiões centrais com mais capital econômico utilizam-se dos conservatórios e escolas de música para o fazer musical "mais sério", mas como espaços que formam para o fazer musical e artístico complementares à educação básica – já que essas, muitas vezes, não conseguem agregar as práticas musicais e artísticas, de maneira geral, ao currículo das diversas instituições regulares.

Nesse contexto, reforçamos a necessidade de maior diálogo entre esses dois contextos, como já acontece em algumas instituições em Fortaleza, seja através de espetáculos, como também através de cursos nas diversas linguagens artísticas. Indo mais além, compreendemos a universidade enquanto espaço escolar que também pode ter um diálogo com essas instituições. Um exemplo para isso está no projeto de pesquisa intitulado "Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social", ligado ao grupo de Pesquisa em

Música e Artes (UFC-Sobral) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Esse projeto possui o viés da pesquisa, mas também agrega práticas e intervenções dentro dos espaços pesquisados que são instituições não escolares.

Esses contatos tornam-se fundamentais para a construção de novos *possibles selves* positivos uma vez que, como vimos anteriormente, a formação deles e até mesmo da identidade dos jovens acontece através da interação com outras pessoas, e a instituição promovendo isso amplia as possibilidades de mudanças. Ver a si mesmo em alguma regente que está atuando em uma orquestra, no violoncelista de um quarteto, na guitarrista de determinada banda, ou até mesmo falar outro idioma e poder conversar com pessoas de outros países torna-se um ato incentivador de poderosos *possible selves*.

Muitas instituições já fazem esse tipo de troca com profissionais da região que muitas vezes saíram dessas instituições, e isso é fundamental para a criação de novas perspectivas e até mesmo ampliação da visão de mundo dos jovens. Propor esse tipo de prática para as instituições escolares e as universidades contribuírem com essas formações torna-se ainda mais interessante, tendo em vista ser um possível espaço que vai receber esses estudantes, não importa o curso que eles escolherem.

Caso a escolha seja para o curso de Música, a pesquisa também traz outros elementos importantes que merecem reflexões. As instituições pesquisadas atuam como principal espaço de formação musical dos jovens que participaram da pesquisa, o que nos faz refletir sobre como está o ensino de Música na periferia de Fortaleza e também na região central da cidade e como essas diferenças dialogam com a entrada nos cursos de Música de Fortaleza, tendo em vista ainda a utilização, em algumas universidades, do Teste de Habilidade Específica (THE) ou Teste de aptidão musical.

A partir disso, compreendemos mais sobre as desigualdades presentes no ensino de Música na cidade, as relações de poder que existem nas formas como a cidade está/é organizada e também como isso reflete no modo dos jovens aprenderem e atuarem com Música e outras Artes e até outras áreas do conhecimento. Podemos ir além e pensar até mesmo o modo como os jovens da periferia de Fortaleza se veem no futuro e como novas perspectivas e anseios não existem para muitos.

Outro ponto citado na pesquisa, especificamente na revisão de literatura, tem relação com a validade dessas instituições e se elas não acabam ainda reforçando o teor assistencialista que regiões mais periféricas acabam necessitando. Além disso, afirmam que se tratam de propostas utilizadas, muitas vezes até pelo próprio estado, para reforçar o que não está sendo feito na escola, mas que isso está errado porque todos

esses investimentos deveriam retornar para a educação básica. Podemos corroborar com essa visão, mas é importante entender que, enquanto o ensino básico não for pensado como prioridade e as diversas linguagens artísticas não estiverem presentes nas escolas, o fazer artístico vai continuar sob o poder de uma minoria elitizada e que aponta o que é bom e ruim na música e nas Artes. Assim, os jovens e estudantes de música da periferia de Fortaleza vão continuar deixando as práticas musicais e artísticas para trabalharem com algo "mais sério" e contribuir no sustento da família, ou, até mesmo, caminhando para *possible selves* de risco.

A partir de todo o exposto, finalizamos essa etapa com algumas respostas, mas também com outros questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa e que não puderam ser estudados, mas podem se tornar objeto de pesquisas futuras. **O estudo da presença do ensino de música nas escolas e como esse ensino está acontecendo** tornou-se uma problemática constante, tendo em vista a sempre presente afirmação que as instituições não escolares atuam como principais espaços formativos das regiões estudadas.

Outra temática importante está no fato da continuidade das mudanças. **Até que ponto, por exemplo, os estudantes que tiveram mudanças nos *possible selves* seguiram essas novas perspectivas? O quadro narrativo mudou novamente? Se sim, por qual motivo? Além disso, onde os estudantes dos cursos de Música de Fortaleza estudaram Música (caso tenham estudado) antes da entrada na Universidade? Eles são originários de que bairros da cidade?** Essas são temáticas fundamentais que merecem novos estudos para ampliarmos a visão sobre como é ser artista na periferia de Fortaleza e de outras capitais brasileiras e também de onde vem os estudantes dos cursos de Música da capital.

Para finalizar, esperamos que essa pesquisa amplie as perspectivas acerca de instituições não escolares nas periferias das grandes cidades, possibilitando mais acesso às práticas artísticas musicais a cada dia a mais pessoas (jovens e adultos). Além disso, esperamos que as mudanças apresentadas no decorrer do trabalho não se encerrem após a saída das instituições, mas possam ser compartilhadas e ampliadas. Somente assim, podemos pensar em uma Educação (Musical) realmente igualitária e para todos.

REFERÊNCIAS

ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. **Cognição e Artes Musicais**, Paraná, v. 2, n.1, p.62-72, 2007.

ALBUQUERQUE, Artur Fabiano Araújo de. **Aprendizagem Musical a partir da motivação**: um estudo de caso com cinco alunos de piano da cidade de Recife. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6579/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ANELO, G. P; SOUZ A, A. M. Aprendizagem no espaço não escolar. **Revista e – Ped**, Osório, v. 2, n. 1, p. 40-52, 2012. Disponível em:
<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/aprendizagem_no_espaco_nao_escolar.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

ARASI, Melissa Tyson. **Adult reflections on a learning-based high school choral music program**: Perceptions of meaning and lifelong influence. 2006. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Georgia State University, Georgia, 2006. Disponível em:
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.426.449&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação e Ensino de Música. *In*: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.). **Mentes em Música**. Curitiba, PR: De Artes - UFPR, 2009.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, 2010. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/201>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS, 4., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em:
<http://xa.yimg.com/kq/groups/24960419/180572604/name/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. A formação dos educadores musicais atuantes nas ONGS de Mossoró/RN. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s. n.], 2014. p. 346 - 356. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4569/4091>>. Acesso em: 24 set. 2018.

ARAÚJO, Samuel *et alli*. Música e políticas públicas para a juventude: por uma nova concepção de pesquisa musical. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2006. p. 216 - 219. Disponível em: <<https://goo.gl/PcOsVE>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ARAÚJO, Ana Maria Matos; CARLEIAL, Adelita Neto. Opulência e miséria nos bairros de Fortaleza (CEARÁ/BRASIL). **Revista Eletrônica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 7, n. 146(030), p.1-10, 1 ago. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/YAnG9Z>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. A formação dos educadores musicais atuantes nas ONGS de Mossoró/RN. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2014. p. 346 - 356. Disponível em: <<https://goo.gl/CronjL>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/9C6aPr>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ARAÚJO, A. M. M. **Fortaleza, metrópole regional: trabalho, moradia e acumulação**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Helena. Contributos da psicologia da música para a formação de professores do ensino vocacional de música. *In*: LOPES, Eduardo (Org.). **Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Século XXI**. Évora: Gráfica Eborense, 2011. p. 99-115. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/12513>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. *et al*. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1 - 42, 2001. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>>. Acesso em: 12 jul 2018.

BENTO, Victor Régio da Silva. A relação centro-periferia em Fortaleza mediante as disparidades de acesso aos serviços básicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2010. p. 1 - 11. Disponível em: <<https://goo.gl/KYeLCz>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/BOIXcb>>. Acesso em: 10 Maio 2016.

BRASIL, Anderson Fabrício Andrade. **Batucando aqui vou trabalhando ali:** os usos da aprendizagem musical em um projeto social em Salvador - Bahia. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17770/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Anderson%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL, Anderson Fabrício Andrade; DIAS, Leila. O projeto social transformando o panorama sócio educacional: um relato de experiência com a Escola de Educação Percussiva Integral de Salvador. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: [s. n], 2013. p. 1759 - 1768. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRESLER, L. Research education shaped by musical sensibilities. **British Journal of Music Education**, Reino Unido, v. 26, n. 1, p. 7-25, 2009.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 17-24, 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/308>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CARLEIAL, Adelita Neto; ARAÚJO, Ana Maria Matos. **ATLAS DE FORTALEZA**. Fortaleza: EdUECE, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/gw85di>>. Acesso em: 15 maio 2016.

CASA DE VOVÓ DEDÉ. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <<http://cvdd.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental:** um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano:** Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes, 2013.

CORREA, S. B.; PINTO, M. L. Do “asfalto para a favela”, da “favela para o asfalto”: uma pesquisa etnográfica sobre a circulação e a vida social de móveis e eletrodomésticos. São Paulo: Centro de Altos Estudos da Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2014. (Relatório Final de Pesquisa 2014). Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401577917_ARQUIVO_Artigo_AB_A_2014_Michele_Silvia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CROSS, S., & MARKUS, H. Possible selves across the life span. **Human Development**, California, v. 34, p. 230-255, 1991. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232436255_Possible_Selves_Across_the_Life_Span>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: The psychology of optimal experience. New York: Harper and Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; LARSON, R. **Being adolescent**: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basic Books, 1984.

DIAS, Sharon Darling de Araújo. Mobilidade populacional e desigualdades de acesso a moradia em Fortaleza-CE. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DO NORTE E NORDESTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 3., 2012, Paraíba. **Anais...** Paraíba: UFPB, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: <<https://goo.gl/49zbsL>>. Acesso em: 25 maio 2016.

DUAYER, Tavares. **Caldeirão do Huck**: um por todos e todos por um. 2018. Disponível em: <<http://www.tavaresduayer.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DUNKEL, C. S., & ANTHIS, K. S. The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. **Journal of Adolescence**, Illinois, v. 24, n. 6, p. 765–776, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197101904336>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ECCLES, J. S. *et al.* The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences of school and in families. **American Psychologist**, Washington, v. 48, n. 2, p. 90–101, 1993.

ECKERT, André Luis. LOURO, Ana Lúcia. Refletindo sobre a prática como professor de violão em um projeto social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010, p. 2408-2413. Disponível em: <<http://goo.gl/NOhxIN>>. Acesso em: 18 de Agosto de 2016.

ERIKSON, Martin G. The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves. **Review of General Psychology**, v. 11, n. 4, p. 348–358, 2007.

FERREIRA, Gabriel N. L; NASCIMENTO, Marco A. T. Group Practce Course of 'Jardim de Gente'as a Space for Dialogue, Human and Musical Formation. *In*: ISME WORD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION, 31., 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s. n.], 2014, p. 324-324.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. **A influência do Projeto Jardim de Gente na reinvenção do cotidiano dos jovens do Bom Jardim**: um estudo de caso no curso de Prática de Conjunto. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/PfEOtj>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; ROGÉRIO, Pedro. Educação Musical na periferia de Fortaleza: uma pesquisa de Métodos Mistos. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2016, Teresina. **Anais...** Teresina: [s. n], 2016. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2044/948>>. Acesso em: 23 maio 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, Luciana. “Refletindo Sobre o Talento Musical na Perspectiva de Sujeitos Não-músicos”. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Paulistana, 2008. p. 423 – 429. Disponível em <<https://goo.gl/YhOXJC>>. Acessado em 17 ago. 2016.

FIGUEIREDO, E. A. F. **A motivação de bacharelados em violão**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORTALEZA. **Mapa de Fortaleza**. Disponível em: <<http://www.ceara.com.br/fortaleza/mapadefortaleza.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREER, P. K. Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 1, p. 17–30, 2010. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.903.9475&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FUNDAÇÃO BETO STUART. **Casa da Vovó Dedé realiza bazar beneficente**. 2017. Disponível em: <<http://fundacaobetostudart.org.br/materia/noticias/casa-da-vovo-dede-realiza-bazar-beneficente/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Não-Formal: um mosaico. *In*: PARK, M.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Campinas, SP: Unicamp/ CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2007, p. 31-54.

GARCIA, Daniele Munhoz. **Som e vida após a lata**: Construção de instrumentos musicais com material alternativo. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

GONÇALVES, Josilaine de Castro. **“Todo mundo aprende, todo mundo ensina”**: o Projeto Multiplicadores do Instituto Batucar. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17884/1/2014_JosilainedeCastroGon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

GROTEVANT, H. D. Toward a process model of identity formation. **Journal of Adolescent Research**, v. 2, p. 419–438, 1987.

GRUBISIC, Katarina. “É legal participar de uma orquestra!”: Educação musical e prática social no Projeto Orquestra Escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: [s. n.], 2013. p. 833 - 844. Disponível em: <<https://goo.gl/4eyy9O>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escolas, Galeras e Narcotráfico**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

HAIR, J.F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed. Trad. Adonai Schlup Sant’Anna; Anselmo Chaves Neto. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALLAM, S. Musical motivation: Towards a model synthesising the research. **Music Education Research**, v. 4, n. 2, p. 225–244, 2002.

HIKIJ, R. S. G. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: EDUSP, 2006.

HONÓRIO, Raquel Santos. **A Cultura como estratégia de combate a pobreza**: a experiência do Projeto Jardim de Gente no Centro Cultural Bom Jardim. 2014.137f. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

INSTITUTO BEATRIZ E LAURO FIUZA. **O Instituto**. 2018. Disponível em: <<http://www.iblf.org.br/quem-somos/o-instituto>>. Acesso em: 08 out. 2018.

JAMES, W. **The principles of psychology**. New York: Holt, 1890.

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, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo7.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e reverso do perfil urbano de Fortaleza (1945-1960)**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene Santos; ERTHAL, Júlio César Silva. Educação Musical e Movimentos Sociais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010a, p. 745 - 755.

_____. A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010b, p. 363 - 373.

_____. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 14, p. 91-98, 2006a.

_____. Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. **EM PAUTA**, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p. 113-138, 2006b.

_____. Práticas em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. **Fênix Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v.5, n.2, p. 1 -24, 2008. Disponível em: < http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf>. Acesso em: 28 jun 2018.

_____. **A prática de educação musical em ONGs**: Dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba. Editora Appris, 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro. 2008.

LEVITIN, Daniel. J. **A música no seu cérebro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. What is Music, Health, and Wellbeing and Why is it Important? *In*: MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. (Org.), **Music, Health, and Wellbeing**. Oxford, 2012, p. 1 – 11. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265480701_What_is_Music_Health_and_Wellbeing_and_Why_is_it_Important>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MACIEL, Edineiram Marinho. Música em projetos sociais: caminho para inclusão? *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010, p. 1298-1306.

MADEIRA, Ana Ester Correia; MATEIRO, Teresa. Motivação na aula de música: reflexões de uma professora. **Percepta**: Revista de Cognição Musical, Curitiba, v. 1, n. 1, p.67-82, 2013. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/journals/index.php/percepta/article/download/8/33>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MAGALHÃES, Luiz César Marques. A interface música e psicologia: uma perspectiva histórico-analítica. **Revista Música**, v. 15, n. 1, p.127-146, 2015. <http://dx.doi.org/10.11606/rm.v15i1.114706>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/114706/112449>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MARKUS, H., & NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, Washington, v. 41, n. 9, p. 954–969, 1986.

MARKUS, H., & RUVOLO, A. Possible selves: Personalized representations of goals. *In*: PERVIN, L. A. (Org.). **Goal concepts in personality and social psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 211–242.

MARKUS, H. Foreward. *In*: KERPELMAN, J.; DUNKEL, C. (Org.), **Possible selves: Theory, research and applications**. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2006, p. xi–xiv.

MARQUES, Mônica Luchese. O ensino do violino no terceiro setor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: [s. n.], 2015. p. 37 - 49. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1385/475>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MATOS, R. Periferias de grandes cidades e movimentos populacionais. **Cadernos Metr pole**, Rio de Janeiro, n. 13. p. 71-105, 2005.

MENEZES, Evandro Carvalho de. Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educa o musical no Corpo Cidadão. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 43-54, 2012.

MOREIRA, Célia; KLEBER, Magali Oliveira. Educa o musical e empreendedorismo social: ampliando o processo pedagógico musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIA O BRASILEIRA DE EDUCA O MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010, p. 724-735.

OBA, Cheila Marie Felippin; LOURO, Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribui es para a forma o de uma licencianda em música *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIA O BRASILEIRA DE EDUCA O MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010, p. 1855-1863.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articula es pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acad micos. **Claves**, Paraíba, v. 6, n. 1, p.70-83, 2008. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Oliveira_Harder-Articulacoes_pedagogicas_em_Musica.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

OLIVEIRA, Thiago Fonseca de. Oficina de música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o ensino de música a serviço da defesa social. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2010, p. 1298-1306.

O'NEILL, Susan A. Developing a young musician's growth mindset: the role of motivation, self-theories and resiliency. *In: DELIÈGE, I.; DAVIDSON, J. (Org.), Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda*. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 31-46.

O'NEILL, Susan A. Transformative Music Engagement: making Music Learning Matter. *In: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline Annelise Marie. Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 21-38.

OSBORNE, M. S *et al.* Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. **Music Education Research**, v. 18, n. 2, p. 156-175, 2015.

OYSERMAN, Daphna. MARKUS, Hazel Rose. Possible Selves and Delinquency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 59, n. 1, p. 112-125, 1990.

OYSERMAN, D. Social identity and self-regulation. *In: KRUGLANSKI, A.; HIGGINS, T. (Org.). Social psychology, second edition: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press, 2007, p. 432-453.

OYSERMAN, D., BYBEE, D., & TERRY, K. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 91, n. 1, p. 188-204, 2006.

OYSERMAN, D.; FRYBERG, S. The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *In: KERPELMAN, J.; DUNKEL, C. (Org.), Possible selves: Theory, research and applications*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2006, p. 17-39.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.27, p.65-78, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/TpQGuc>>. Acesso em 02 Set 2014.

PEREIRA, Cláudia Sofia Madeira. **Autorregulação e possible selves**: um contributo para a investigação na promoção da saúde e prevenção da obesidade em adolescentes. 2014. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

PLATAFORMA SINFONIA DO AMANHÃ. **Projeto Acordes Mágicos**. 2018. Disponível em: <<http://www.plataformasinfonia.org/grupos/projeto-acordes-magicos>>. Acesso em: 08 out. 2018.

RAUSCHER, F. H; E HINTON, S. C. Music instruction and its diverse extra-musical benefits. **Music Perception**, v. 29, n. 2, p. 215-226, 2011.

RIBEIRO, Germano. Pobreza atinge quase 80% dos bairros. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 25 maio 2015. Metro. Disponível em: <<https://goo.gl/IXw0bm>>. Acesso em: 27 maio 2016.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: habitus e campo musical na década de 1970**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

ROSA, Thaís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 33., 2009, Caxambu. **Anais...** . Caxambu: [s. n.], 2009. p. 1 - 36. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/25041785-Favelas-periferias-uma-reflexao-sobre-conceitos-e-dicotomias.html>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Unb, 2006. p. 108 - 112. Disponível em: <<https://goo.gl/ZK72hC>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira. Psicologia da Música: aportes teóricos e metodológicos por mais de um século. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 65-90, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/30143/28675>>. Acesso em: 15 ago 2018.

SANTOS, Regina Marcia Simão *et al.* COROPASSO: o corpo canta, anda, pensa, recria, faz, compartilha - o projeto sociomusical CECOM/Gardênia Azul. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: [s. n.], 2013. p. 723 - 734. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 1, p.561-576, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00561.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SILVA, Victor Hugo de Oliveira; NASCIMENTO, Cleyber; FEIJÓ, Janaína. **Tema VII: Distribuição Espacial da Renda Pessoal**. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/TaHjuo>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SILVA, Alan Maia; GONÇALVES, Eliete Vasconcelos; BATISTA, Leonardo Moraes. Ensino de Música e Desenvolvimento Humano: a ação dos Projetos Sociais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: [s. n.], 2015. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1229/465>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SOARES, T. Modelos de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4 série avaliados no teste de língua portuguesa SIMAVE/ PROEB - 2002. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p.73-87, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a07.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

STERNBERG, R. J. Intelligence, competence, and expertise. *In*: ELLIOT, A.; DWECK, C. S. (Org.). **The handbook of competence and motivation**. New York: Guilford Press, 2005. p. 15-30.

STEVENSON, William J. **Estatística Aplicada à Administração**. São Paulo: Harbra, 1981.

STICKFORD, S. J. **Insiders, drifters, and fringe dwellers: Case studies of high school musicians**. 2003. Tese (Doutorado em Música), Arizona State University, Arizona, 2003.

TORRES, H.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. *In*: MARQUES, E.; TORRES, H. (Org.) **São Paulo: Segregação, Pobreza e Desigualdades Sociais**. São Paulo: Editora SENAC, 2004, p. 123-142.

TORRES, Haroldo da Gama *et al.* Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 59-90. Disponível em: <<https://goo.gl/yhIM11>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TOSHALIS, E., & NAKKULA, M. J. **Motivation, engagement, and student voice: The students at the center series**. Boston, MA: Jobs for the Future, 2012.

VARVARIGOU, Maria; CREECH, Andre; HALLAM, Susan. Partnership working and possible selves in music education. **International Journal of Music Education**, v. 32, n. 1, p. 84– 97, 2014.

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira *et al.* Música na formação humana: como atua a Casa de Estudos Musicais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: [s. n.], 2013. p. 1425 - 1434. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

VIEIRA, Karina Firmino. **Ser professor de Música de Projeto Social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/25282/1/2017_KarinaFirminoVieira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

VOIOLA, Daniele. As Tendências Pedagógicas do ensino não-formal nos projetos sociais de educação musical no Estado do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 10., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2016. p. 1 - 11. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1734/675>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

WEICHSELBAUM, Anete Susana; NUNES, Pamela Lopes. Contribuições do Ensino da Música em Projetos Sociais: depoimentos de Egressos. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s. n.], 2016. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregssul/regsd2016/paper/viewFile/1831/814>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

WEILAND, Renate Lizana. **Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba**: algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. 2010. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WEILAND, Renate Lizana; FERMINO, Lucas. **Música em Projetos Sociais**: educação musical para crianças na periferia de um centro urbano - integrando diferentes instituições com vistas a uma participação conjunta. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO*, 4., 2012, Paraná. **Anais...** Paraná: [s. n.], 2012, p. 1- 13. Disponível em: < <https://goo.gl/yj8xOP> >. Acesso em: 26 de Agosto de 2016.

ZAPATA, G. P.; HARGREAVES, D. J. The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia. **Psychology of Music**, v. 46, n. 4, 540–550, 2018.

ZOPPEI, Emerson. **A Educação Não Escolar no Brasil**. 2015. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-135957/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Educação não escolar e universidade**: necessárias interlocuções para novas questões. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30., 2007, Araxá: [s.n.], 2007a, p. 1-14. Disponível em: < <https://goo.gl/cbh5WT> >. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Educação Não Escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da Pedagogia Social. **Contrapontos**. Itajaí, v. 07, n. 01, p. 185-199, 2007b. Disponível em: < <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/898>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Educação Não Escolar: gênese de um novo modo de educar. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais...** Cidade do México: [s.n.], 2016. p. 1 - 15. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/143.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza *et al.* Educação Não Escolar em teses e dissertações: diálogos possíveis. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 27, p.75-94, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7435/pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOS ESTUDANTES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA PESQUISA DE MÉTODOS
MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM CURSOS DE MÚSICA***

Equipe de Trabalho:

Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Antônio Anderson de Carvalho Gonçalves
Rebeca Ximenes
Wesley Guimarães
Marco Antonio Toledo Nascimento

Fortaleza

2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: *Possible Selves* dos Jovens da Periferia de Fortaleza: uma pesquisa de Métodos Mistos em Espaços Não Escolares com cursos de Música.

EQUIPE DE TRABALHO: Gabriel Nunes Lopes Ferreira, Antônio Anderson de Carvalho Gonçalves e Marco Antonio Toledo Nascimento.

ORIENTADOR: Marco Antonio Toledo Nascimento, Ph. D.

CONTEXTO DO PROJETO: Projeto realizado como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO: Este Projeto objetiva compreender como as atividades musicais de espaços não escolares da periferia de Fortaleza moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música dessas instituições. Os resultados da pesquisa indicarão como os cursos influenciam nas aspirações desses estudantes e poderão direcionar as práticas pedagógicas das instituições contemplando e agregando as comunidades envolvidas.

SUA PARTICIPAÇÃO: Sua colaboração consiste em responder um questionário com 17 questões com tempo de duração de aproximadamente 15 minutos.

Apesar de todas as respostas serem importantes para a pesquisa, você é livre para deixar uma ou outra sem resposta, ou ainda terminar a sua participação a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa.

MEDIDAS DE SIGILO: a participação neste projeto é inteiramente anônima. Não será possível, em nenhuma hipótese, a sua identificação. Porém, os dados derivados de suas respostas poderão ser utilizados em outras análises ou outras pesquisas, sempre de forma anônima.

INFORMAÇÕES SUPLEMENTARES: em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou sobre sua participação, favor contatar Gabriel Nunes Lopes Ferreira (lids.gabriel@gmail.com).

AGRADECIMENTOS: Sua colaboração é preciosa para a realização deste estudo e nós agradecemos a sua participação.

RECLAMAÇÕES OU CRÍTICAS: caso haja reclamações ou críticas relativas a sua participação nesta pesquisa, você poderá se dirigir, sempre em anonimato, ao pesquisador Gabriel Nunes Lopes Ferreira através do:

E-mail: lids.gabriel@gmail.com

Telefone: 085 9 88 60 83 67 / 086 9 88 81 26 70

CONSENTIMENTO: Visando assegurar o consentimento para realização da pesquisa e utilização das respostas fornecidas, concordo em responder o questionário entendendo que se trata de uma pesquisa acadêmica sem nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PAIS DOS ESTUDANTES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA PESQUISA DE MÉTODOS
MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM CURSOS DE MÚSICA***

Equipe de Trabalho:

Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Antônio Anderson de Carvalho Gonçalves
Rebeca Ximenes
Wesley Guimarães
Marco Antonio Toledo Nascimento

Fortaleza

2018

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: *Possible Selves* dos Jovens da Periferia de Fortaleza: uma pesquisa de Métodos Mistos em Espaços Não Escolares com cursos de Música.

EQUIPE DE TRABALHO: Gabriel Nunes Lopes Ferreira, Antônio Anderson de Carvalho Gonçalves e Marco Antonio Toledo Nascimento.

ORIENTADOR: Marco Antonio Toledo Nascimento, Ph. D.

CONTEXTO DO PROJETO: Projeto realizado como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO: Este Projeto objetiva compreender como as atividades musicais de espaços não escolares da periferia de Fortaleza moldam os *possible selves* dos estudantes dos cursos de Música dessas instituições. Os resultados da pesquisa indicarão como os cursos influenciam nas aspirações desses estudantes e poderão direcionar as práticas pedagógicas das instituições contemplando e agregando as comunidades envolvidas.

PARTICIPAÇÃO: A colaboração do(a) seu/sua filho(a) consiste em responder um questionário com 17 questões com tempo de duração de aproximadamente 15 minutos.

Apesar de todas as respostas serem importantes para a pesquisa, seu/sua filho(a) é livre para deixar uma ou outra sem resposta, ou ainda terminar a participação a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa.

MEDIDAS DE SIGILO: a participação neste projeto é inteiramente anônima. Não será possível, em nenhuma hipótese, a identificação do seu/sua filho(a). Porém, os dados derivados das respostas poderão ser utilizados em outras análises ou outras pesquisas, sempre de forma anônima.

INFORMAÇÕES SUPLEMENTARES: em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou sobre sua participação, favor contatar Gabriel Nunes Lopes Ferreira (lids.gabriel@gmail.com).

AGRADECIMENTOS: Sua colaboração e a de seu filho(a) é preciosa para a realização deste estudo e nós agradecemos a sua participação.

RECLAMAÇÕES OU CRÍTICAS: caso haja reclamações ou críticas relativas a sua e/ ou a participação do seu/sua filho(a) nesta pesquisa, você poderá se dirigir, sempre em anonimato, ao pesquisador Gabriel Nunes Lopes Ferreira através do:

E-mail: lids.gabriel@gmail.com

Telefone: 085 9 88 60 83 67 / 086 9 88 81 26 70

CONSENTIMENTO: Visando assegurar o consentimento para realização da pesquisa e utilização das respostas fornecidas, aceito que meu/minha filho(a) participe do estudo através do preenchimento do questionário. Além disso, entendo que se trata de uma pesquisa acadêmica sem nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES



POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA PESQUISA DE MÉTODOS MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM CURSOS DE MÚSICA

Pesquisador: Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Orientador: Marco Antonio Toledo Nascimento
lids.gabriel@gmail.com

Estamos realizando uma pesquisa sobre os objetivos e as aspirações dos estudantes dos cursos de música de espaços não escolares da periferia de Fortaleza. Suas respostas às perguntas abaixo e quaisquer respostas futuras serão mantidas em absoluta confiança e não serão compartilhadas com outras pessoas. Além disso, você não é obrigado a participar e pode desistir de preencher o questionário a qualquer momento.

1. Nome:

2. Idade:

- | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 7 anos | <input type="checkbox"/> 10 anos | <input type="checkbox"/> 13 anos | <input type="checkbox"/> 16 anos |
| <input type="checkbox"/> 8 anos | <input type="checkbox"/> 11 anos | <input type="checkbox"/> 14 anos | <input type="checkbox"/> 17 anos |
| <input type="checkbox"/> 9 anos | <input type="checkbox"/> 12 anos | <input type="checkbox"/> 15 anos | <input type="checkbox"/> mais de 18 anos |

3. Instituição onde estuda

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Casa de Vovó Dedé | <input type="checkbox"/> IBLF (Fundação Carlos Pinheiro) | <input type="checkbox"/> IBLF (UFC) |
| <input type="checkbox"/> Projeto Acordes Mágicos | <input type="checkbox"/> IBLF (Passaré) | <input type="checkbox"/> Fundação Raimund Fagner |

4. Cursos que está fazendo atualmente:

5. Qual(ais) instrumento(s) musical(ais) você toca?

5. Bairro:

6. Há quanto tempo você estuda música nessa instituição?

- menos de 1 ano 1 ano 2 anos 3 anos
- 4 anos 5 anos mais de 5 anos

7. Você já estudou música em outras instituições semelhantes? Se sim, qual?

8. Por quanto tempo estudou na instituição citada anteriormente?

- menos de 1 anos 2 anos 4 anos
 1 ano 3 anos Mais de 5 anos

9. Qual a formação de seus pais?

- Ensino Fundamental completo Ensino Superior completo
 Ensino Médio completo Não sei

10. Telefone para contato:

11. E-mail:

12. Suas aspirações profissionais antes da entrada nesta instituição:

13. Pensando sobre a instituição onde você estuda música indique se você está de acordo ou não a partir das seguintes afirmações:

		Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
1	Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição.					
2	Quando eu comecei a participar do (s) curso (s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim.					
3	Quando comecei a participar do (s) curso (s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre os outros.					
4	Quando comecei a participar do (s) curso (s) de música nesta					

	instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias.					
5	Eu faço parte de um grupo/ de uma comunidade, quando faço música nesta instituição.					
6	Quando comecei a participar do (s) curso (s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente.					
7	Participar dos cursos de música desta instituição me ajuda a conhecer melhor outras pessoas.					
8	Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.					
9	Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida.					
10	Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.					
11	Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.					
12	Quando eu comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações.					
13	Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.					
14	Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais.					

15	Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais.					
16	Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.					

14. Por favor, descreva onde você se vê em cinco anos.

15. O que você aprendeu na instituição que contribui para você chegar aos seus desejos relatados na questão anterior?

16. Dificuldades para chegar as suas aspirações:

Um fator que pode me impedir de alcançar minhas aspirações é:	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
Má sorte					
Falta de crença no meu próprio potencial					
Falta de dinheiro					
Falta de contatos pessoais					
Falta de motivação					

Falta de auto confiança					
Problemas de saúde					
Falta de oportunidades de trabalho					
Falta de habilidades organizacionais					
Minha idade					
Inexperiência					
Muito stress					
Falta de apoio dos parentes					
Localização geográfica da minha casa					

17. Caso tenha outras dificuldades que não foram citadas anteriormente, você pode colocá-las abaixo:

Obrigado por sua participação na pesquisa!!

APÊNDICE D - RESPOSTAS DE TODOS OS ESTUDANTES AS PERGUNTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO.

	PERFIL	PERGUNTA 1 – aspirações profissionais antes da entrada nesta instituição:	PERGUNTA 2 – descreva onde você se vê em cinco anos:	PERGUNTA 3 – O que você aprendeu na instituição que contribuiu aos seus desejos relatados na questão anterior?	PERGUNTA 4 – Cite outras dificuldades que não foram apresentadas anteriormente:
1	IBLF - Passaré/ 12 anos	Cantora	Na faculdade ou cantando livremente pelo mundo.	Estou aprendendo a melhorar minha voz pra futuramente ser cantora.	
2	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Engenheira, Arquiteta, Psicóloga, Escritora e Musicista.	Eu me imagino na Orquestra Jaques Klein e em algum tipo de curso técnico para me formar nas faculdades dos meus sonhos.	A ser menos tímida, ter mais coragem. A passar por vários desafios e ter mais confiança.	
3	IBLF/ Passaré/ 13 anos	Jogador de basquete.	Jogando uma família.	Aprendendo	
4	IBLF/ Passaré/ 10 anos	Quero ser cantor	Me vejo tocando violino muio bem e cantando para todos ouvirem	Aprendi a tocar violino e as técnicas vocais me fizeram cantar muito melhor do que eu já cantava	Vergonha pois devo parar de ter vergonha das coisas.
5	IBLF/ Passaré/ 10 anos	Médica	Não sei... Estuda e continuar com minha carreira de ser médica e cantora.	Sim a música e respeito as pessoas o IBLF é um lugar que ta me ajudando muito e a desenvolver mas.	Pode ser longe a minha casa mas nada é impossível para o meu deus.
6	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Médico	Fazendo faculdade de Medicina	Me ajuda a superar os medos	
7	IBLF/ Passaré/ 16 anos	Veterinária e Atriz	Ainda não me vejo sendo	A tratar melhor as	Preguiça.

			profissional da Música, mas vejo que ela vai me ajudar em qualquer área que eu for. Me vejo trabalhando em projetos sociais como este.	peças, a ser mais sensível ao outros, a música de certa forma me ensinou a ser uma pessoa mais criativa e dedicada.	
8	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Jogadora de futebol e bailarina	Eu me vejo daqui a cinco anos dando aula de música para outras pessoas e estudando numa faculdade.	Eu aprendi que através da música a ter um futuro diferente da minha realidade e que através da música posso ver um mundo diferente, expressando minhas emoções e ensinar isso para outras pessoas.	Falta de organização
9	IBLF/ Passaré 12 anos	Querida e quero ser violonista	No palco, rico, cheio de fama, louvando e glorificando a deus e o Anderson me dando algumas aulas de violão.	Violão	Nada vai me impedir, só Deus.
10	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Animador gráfico da Disney	Me vejo tocando um instrumento com minha voz bem aperfeiçoada, trabalhando no shopping como jovem aprendiz, guardando dinheiro para uma futura faculdade e um curso de inglês.	Eu aprendi que devemos estudar e [incompreensível] muito para o futuro.	
11	IBLF/ Passaré/ 14 anos	Jogador de futebol	Na categoria de base do São Paulo ou em outros times de futebol	Aulas de violão	Não tem.

12	IBLF/ Passaré/ 13 anos	Ser modelo	Eu me imagino aqui a cinco, quero terminar os meus estudo e ser coralista.	Eu estou aprendendo a amar o próximo. Cantar e ser coralista e tocar violino.	
13	IBLF/ Passaré/+18	Antes de conhecer o projeto eu já tinha certeza que iria fazer faculdade de música, pois é a área profissional que mais me identifico e segunda opção seria Serviço Social.	Daqui 5 anos eu espero estar na faculdade de música, trabalhando em eventos e coisas do tipo, também espero continuar fazendo parte do IBLF aprendendo mais e mais e tentando retribuir tudo que esse projeto me proporcionou e quem sabe até dar aulas simples de teoria musical, espero estar feliz e bom mais motivação para continuar.	Aprendi que mesmo nas dificuldades e ansiedades que a vida me proporciona, também existem pessoas que lhe ajudaram, lhe apoiaram e que mesmo sem entender vão tentar te ajudar a vencer qualquer obstáculos pois juntos somos fortes e forte somos juntos.	
14	IBLF/ Passaré/ 17 anos	Eu sempre quis estudar música e hoje sinto mais vontade ainda	Bem, eu me vejo tocando em uma Orquestra bastante famosa ou cantando em um coral internacional e levando música para outras comunidades, como aqui chegou. E pretendo mostrar meu talento por mundo inteiro.	Aprendi muita coisa. Aprendi a fazer segunda voz, a cantar afinado, a tocar um instrumento e nunca pensei que fosse pelo menos ver um dia.	
15	IBLF/ Passaré/ 13 anos	Eu queria aprimorar os meus conhecimentos musicais. Aprender a	Eu prevejo que estarei tocando melhor e terei aprendido muitas coisas novas em relação aos meus	Eu aprendi a ter um bom convívio com as pessoas, aprendi diversas coisas sobre meu instrumento	

		tocar um instrumento.	conhecimentos musicais.	com auxilio do meu professor...	
16	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Psicologia	Terminando a faculdade (curso Música – Licenciatura). Estabilidade boa. Começando outro curso na faculdade. Começando o Mestrado em Natal.	Aprendi a lidar com as pessoas. A trabalhar em grupos. A dedicar-me mais e mais. Executar meu trabalho de forma correta.	
17	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Antes da minha entrada, eu queria ser muito bom no violão, mas não tinha vaga. Escolhi contrabaixo e estou até hoje. Gosto muito.	Eu me vejo e muitos lugares. Alemanha, etc.	Eu aprendi muito com as pessoas desse lugar. Também aprendi várias coisas com meu professor.	
18	IBLF/ Passaré/ +18	Bem... não tenho uma opinião formada antes do projeto mas gostava muito de história e psicologia.	Me vejo realizada profissional e pessoalmente trabalhando com o que realmente gosto e cursando a faculdade.	Aprendi a me dedicar para que eu tenha um desempenho maior e a respeitar as opiniões diferentes das minhas.	
19	IBLF/ Passaré/ 11 anos	Ser um empresário de uma empresa de games e um bombeiro	Eu seria uma pessoa muito importante e de bens.	Ser um bom violonista.	
20	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Ser advogada ou professor de Geografia ou Veterinária	Com um ótimo currículo escolar e me desempenhar muito aqui no Projeto IBLF.	Muitas coisas que não tem dipensa que esse lugar eu aprendi muitas coisas interessantes.	
21	IBLF/ Passaré/ 13 anos	Empresário e Veterinária	Em 18 anos ... [inconpreensível]	Paixão pela música. Conhecer amigos novos. Conhecer melhor sobre a	Falta de apoio dos parentes

				vida. Gosto muito do instituto.	
22	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Estudar Linguas	Um cidadão que concilia música com outra profissão.	Contextos sociais e técnicas musicais.	
23	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Cantar, aprender o máximo de instrumentos possíveis.	Estudar, trabalhar bastante para poder viajar, conhecer novas culturas, etc.	Que é sempre bom conhecer coisas novas para entender a cultura de cada lugar.	
24	IBLF/ Passaré/ +18 anos	A música acho bem bonito o sons dos instrumentos	Me vejo uma grande musicista viajante pelo mundo.	Estudo	
25	IBLF/ Passaré/ 10 anos	Queria e ainda quero ser violonista	Vejo-me grande, tocando viola e me apresentando para as outras pessoas.	Aprendi as notas que são muito importantes para tocar instrumentos.	
26	IBLF/ Passaré/ 16 anos	Astrônomo	Me vejo tocando profissionalmente em orquestras e solando fora do Brasil. Com muitos prazeres e alegrias proporcionadas pela música.	Aprendi a persistir no estudo.	
27	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Ser Músico	Fazer uma faculdade de licenciatura.	Fazer um curso técnico e um bacharelado.	
28	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Ser Bombeiro	Caminhando para a conclusão de uma faculdade de música, alcançando sucesso profissional e estabilidade financeira.	Trabalhar em equipe, espírito de liderança, além dos aspectos técnicos no violino.	
29	IBLF/ Passaré/ 14 anos	Ser astronauta	Cursando música em uma universidade fora do estado.	Trabalhar em equipe, espírito de liderança, além dos aspectos	

				técnicos no violino.	
30	IBLF/ Passaré/ 11 anos	Eu queria ser cantora de solo.	Eu me vejo, que eu ganhei uma bolsa de estudos de música, em outro país.	Os conceitos do professor.	Não.
31	IBLF/ Passaré/ 11 anos	Fotógrafa/ Estilista	No IBLF	Os conselhos/ As Broncas	
32	IBLF/ Passaré/ 15 anos	Antes eu pensava já em Música, sempre fui ligada, mas não pensava como uma profissão. Pensava em empreendedorismo.	Me vejo fazendo faculdade, possivelmente de música, quase terminando; Evoluindo muito mais no que faço hoje, possivelmente em uma orquestra ou coral.	A Música/ O aprendizado.	
33	IBLF/ Passaré/ 12 anos.	Jogadora de Futebol	Como eu vou ter 17 anos eu me vejo sendo uma jogadora das escolinhas de futebol famosas, mas acho que também vou poder ser uma jogadora famosa e poder conhecer o neymar e o Cristiano Ronaldo.		
34	IBLF/ Passaré/ +18 anos		Formado em contabilidade, mas sempre ligado a música.	Trabalho em equipe, pontualidade, respeito.	
35	IBLF/ Passaré/ 12 anos		Eu me vejo terminando os estudos e me formando.	Me formar daqui a 5 anos.	Não tenho nem uma.
36	IBLF/ Passaré/ 16 anos		Me vejo formada e poliglota.	Aprendi a conviver com as pessoas.	
37	IBLF Passaré/ +18 anos				
38	IBLF Passaré/ 17 anos	Ser violonista profissional	Eu me vejo sendo profissional da Música	Aprendi a tocar violão	
39	IBLF Carlos Pinheiro/ 12	Administração/	Eu me imagino terminando	Disciplina	

	anos	Religião	o ensino médio, prestes a entrar na faculdade de administração, ou musica e entrando em uma orquestra.	responsabilidade, música lógico, para poder entrar em uma orquestra.	
40	IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos	Astronauta, cientista, bailarina, cantora e bióloga.	Eu me vejo na orquestra ou na escola sendo uma boa aluna ou no coral. Me vejo como uma ajudante dos professores da fundação ou do IBLF.	Matemática e História vão me ajudar na escola, música, dança e materiais escolars irão me ajudar a alguma profissão na vida.	
41	IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos.	Médica, modelo, professora, apresentadora, cantora, dançarina e cientista.	Me vejo na orquestra com 16 anos, me apresentando muito linda e maravilhosa tocando para várias pessoas ou então trabalhando com outras coisas.	Matemática, História, essas coisas podem me ajudar na faculdade na escola no trabalho e em outras coisas.	
42	IBLF Carlos Pinheiro/ 11 anos	Eu queria ser uma bailarina ou uma violonista profissional ou maestro(a).	Numa universidade estudando bastante vou me formar em pedagogia e vou ser professora e violonista, professora de flauta e dançarina.	Aprendi muitas coisas como a tocar violino. Aprendi a tocar flauta e cantar. Gosto muito e acho que isso irá me ajudar bastante.	
43	IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Violonista, porque a minha irmã tocava e dizia que era ótimo e eu quero ir a orquestra.	Na orquestra, fazendo faculdade para ser advogada (advogacia), violonista profissional e se der ser modelo e flauta.	O violino, porque eu tenho um ótimo professor, o tio Paulo Cleber, a flauta a tia vera, a minha professora de esala de aula marya Magalhães, a tia bia por eu andar em postura.	

44	IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Bailarina/ Modelo	Daqui a cinco anos eu quero ser uma violonista profissional. Eu quero tocar em casamento, viajar para tocar fora, em outros países.	Ajuda a eu me desenvolver. Me ensina. Me motiva.	
45	IBLF Carlos Pinheiro/ 11 anos	Youtuber profissional	Uma youtuber profissional, com vários inscritos e dando o meu melhor para sustentar minha família.	Infelizmente nada.	
46	IBLF Carlos Pinheiro/ +18 anos	Desejava ser cantora	Me vejo formada e fazendo meus próprios negócios. Como venda e assim fazendo minha própria marca futuramente crescer. Espero ter uma boa estabilidade financeira futuramente para poder ajudar meu pai.		
47	IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos	Eu sempre quis ser artista ou professora, mas hoje em dia eu quero ser artista e gastroena ou psicóloga.	Eu vou estar terminando o terceiro grau e vou estar fazendo um curso de linguagens e a escola que eu quero estudar em uma escola profissionalizante, talvez na camerata e no coral especial.	Ah... eu talvez vou ter saído por causa da escola profissionalizante, mas quero tá aqui porque tão me ensinando tocar violão e algumas coisas da música.	
48	IBLF Carlos Pinheiro/ 13 anos	Modelo	Eu me vejo uma menina formada, trabalhando, participar de orquestras e muito mais.	Melhorar no violão e aprendi muito.	
49	IBLF Carlos Pinheiro/ 12	Advogado, ator,	Ser um cantor e tocar	Cantar, atuar, porque	

	anos	cantor, médico.	violão, mas eu quero ser cantor ou ator, advogado porque posso ser famoso e ganhar bastante dinheiro e ser famoso e estudar numa escola adequada.	antigamente eu não gostava de cantar agora eu quero ser cantor ou violonista e fazer sucesso em muitos lugares.	
50	IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos	Psicóloga	Eu me vejo terminando os estudos ou talvez tenha terminado talvez trabalhando de psicóloga com 18 anos.	Educação. Eu vou precisar.	
51	Projeto Acordes Mágicos/ 11 anos	Ser professor.	Vou estar no ensino médio fazendo coisas normais.	Eu descobri que eu podia conhecer novas amizades e descobri a verdadeira pessoa que eu realmente sou.	Não sei.
52	Projeto Acordes Mágicos/ 18 anos	Fazer faculdade de matemática e depois de entrar penso em fazer de música.	Não sei ao certo. Vou estar terminando a minha faculdade, começando meu mestrado e tentando ser alguém na vida.	A minha professora, meus amigos e minha motivação a estudar.	
53	Projeto Acordes Mágicos/ 11 anos	Música e pianista	Pretendo fazer faculdade de música e ser professor formado em Música e dar aula em grandes universidades.	Muitas coisas. Aprenderi tudo que eu já deveria aprender antes.	
54	Projeto Acordes Mágicos/ 13 anos	Medicina	Tocando melhor violino, outros instrumentos e na faculdade de medicina.	Saber que eu consigo tudo que quero, basta apenas estudar e ter confiança de mim mesmo.	

55	Projeto Acordes Mágicos/ +18 anos		Daqui a 5 anos me vejo trabalhando com música o que eu mais gosto de fazer	Vontade de voltar a estudar.	
56	Projeto Acordes Mágicos/ 14 anos	Sempre quis ser musicista.	Espero estar na faculdade cursando o curso de bacharelado em Música.	O convívio com os alunos, professores e monitores.	
57	Projeto Acordes Mágicos/ +18 anos	Meus pais/ Meus Irmãos	Me vejo sendo uma educadora musical. Me vejo sendo uma agente de transformação pela ferramenta e elemento transformador que é a música. Serei P.H.D em música e conseqüentemente professora de universidade e de Projetos sociais.	Força, coragem, foco, determinação, amor, esforço, etc.	Incentivo governamental.
58	Projeto Acordes Mágicos/ +18 anos	Me formar na graduação em Engenharia civil.	Formado na minha área de trabalho e dando aula de música nesta instituição.	O estudo da música em geral melhorou o meu aprendizado em outras áreas e isso me influenciou tanto a concluir o que eu estava fazendo como a começar coisas novas em outras áreas.	Nada pode me impedir se isso for o que eu realmente quero para meu futuro.
59	IBLF UFC/ 12 anos	Trabalhar na medicina	Daqui a cinco anos serei um recém-adulto conseguindo organizar as responsabilidades para ter	A instituição me mostrou que podemos alcançar nossos objetivos de outras formas e a sentir	

			um tempo comigo mesmo e tentar alcançar meus objetivos.	confiança consigo mesmo que vai alcançá-lo.	
60	IBLF UFC/ +18 anos	Fazer cursos que ajudassem na profissão que eu queria seguir - Direito	Me vejo no 8º semestre da minha faculdade, independente de si, com minha vida organizada e com minha mente e meu corpo saudável.	Dedicação, reconhecimento e perseverança.	
61	IBLF UFC/ 13 anos	Contabilidade ou outra profissão relacionada à matemática.	Me vejo iniciando um curso na universidade (provavelmente engenharia Mecatrônica). Além de estar trabalhando num emprego de minha felicidade.	Não	
62	IBLF UFC/ +18 anos	Bombeiro Militar	Fazendo faculdade. Já concluindo o projeto (IBLF). Já acabando a escola.	Em muita coisa.	
63	IBLF UFC/ 14 anos	Nenhuma	Eu me vejo daqui a cinco anos como um bom músico e talvez dando aulas de violão.	Aprendendo a tocar violão.	
64	IBLF UFC/ 10 anos	Violão/ Bate Lata	Eu vou estar com 15 anos então não vai mudar nada. Vou estar no primeiro ano.	Nada porque vou ter apenas 15 anos.	Não tenho nenhuma dificuldade.
65	IBLF UFC/ 10 anos	Pedagogo.	Estudando.	Eu vou estudar.	
66	IBLF UFC/ 10 anos	Nenhuma	Estudando no Ensino Médio.	A conviver com outras pessoas, etc. Extramusical.	Não.
67	IBLF UFC/ 10 anos	Jornalista/	Um garoto com 16 anos	Estou aprendendo as	Opinião dos

		Desenhista	tocando teclado e muito sonhador, extrovertido, faixa amarela com muitos amigos e que gosta de cantar.	notas e as suas durações, a afinar minha voz e fazendo novas amizades.	outros: discordo.
68	IBLF UFC/ 13 anos	Bailarina da Edisca	Eu me vejo estudando em uma faculdade para me formar.	Eu aprendi a trabalhar mais em grupo e isso irá me ajudar.	
69	IBLF UFC/ 10 anos	Jogador de Futebol	Eu pretendo estar fazendo o ensino médio.	Flauta.	
70	IBLF UFC/ 10 anos	Engenheiro/ Escritor de livros	Para o Paris	Eu aprendi que a música é legal e vou tocar violão e apresentar para todo mundo	
71	IBLF UFC/ 12 anos	Ator/ Cantor	Eu pretendo estar no grupo de pianos.	Aprender piano.	
72	IBLF UFC/ 14 anos	Músico	Eu me vejo na faculdade de Música e me formando.	Estudar música.	
73	IBLF UFC/ 11 anos	Músico e Engenheiro	Na camerata de violões e cursando música na UFC	Porque eu estou fazendo aula de violão.	
74	IBLF UFC/ 12 anos	Maquiadora e Modelo	Em uma grande orquestra, na faculdade.	Me ajudam a estudar e me esforçar mais.	
75	IBLF UFC/ 14 anos	Enfermeira	Acho que me vejo em uma faculdade de música ou na área da saúde como ser enfermeira.	O ensino básico da música vai me ajudar a passar na faculdade de música.	
76	IBLF UFC/ 11 anos	Jogador de Futebol	Podendo ser músico e jogador	Que a gente não pode desistir dos sonhos.	
77	IBLF UFC/ 15 anos	Fazer faculdade de	Com uma estabilidade	Aprendi que para	

		animação 2D e 3D.	econômica, terminando a faculdade que desejo ou começando a trabalhar no que realmente quero. Também penso já ter uma alta habilidade em desenhos.	alcançar algum objetivo, preciso confiar em mim e em minhas habilidades e sempre tentar algo novo.	
78	IBLF UFC/ +18 anos	Designer gráfico, escritor e jogador de futebol.	Em algum lugar tocando e fazendo música, fazendo muitos amigos através da música e me[incompreensível] a pensar melhor por causa da disciplina e das [incompreensível]que a dedicação na música me propiciaram.	Aprendi a ver a música como um profissional que vai além de tocar bem, aprendo na instituição as outras qualidades importantes para um bom músico me tornar.	A falta de humildade e de submissão do eterno aprendizado impede que você chegue em algum lugar na música.
79	IBLF UFC/ 16 anos	Medicina Veterinária	Eu me vejo tendo terminado meu ensino médio, entrando em uma faculdade ou tentando pelo menos.	Persistência e coragem.	
80	IBLF UFC/ +18 anos	Nenhuma	Cursando uma faculdade e depois viajando.	Com as palestras apresentada me fez ampliar a mente para uma nova forma de conquistar experiência	
81	IBLF UFC/ +18 anos	Psicologia/ Psicopedagogia	Me vejo formada em psicopedagogia e em Música tendo minha própria clínica para entender a necessidade das pessoas. Tendo uma estabilidade	Que devemos sempre pensar no nosso futuro e ter a mente aberta para novas necessidades.	

			financeira.		
82	IBLF UFC/ 17 anos	Medicina Veterinária	Estudando psicologia	A relação da música com as pessoas. Pretendo fazer musicoterapia.	
83	IBLF UFC/ 17 anos	Fazer graduação em Administração	Terminando meu curso superior	Persistência, localização, etc.	
84	IBLF UFC/ 13 anos	Sempre pensei na possibilidade de trabalhar com música	Terei 18 anos, talvez procurando faculdade (de música).	Várias coisas (Á relatar)	
85	IBLF UFC/ 16 anos	Biologia/ Medicina veterinária	Pretendo estar na faculdade.	Ainda descobrirei isso no futuro.	
86	IBLF UFC/ 15 anos	Trabalhar com música e permaneço com essa aspiração.	Terei 20/21 anos de idade, pretendo estar no começo da minha faculdade de música. E também já ter um nome na música.	Os conhecimentos tanto de canto quanto de violão e mesmo nesse pouco tempo que estudo aqui já aprendi várias coisas que serão muito importantes.	
87	IBLF UFC/ +18 anos	Já queria Música	Formada em Teatro –UFC (espero) e começando a graduação em Música. Estar envolvido na cena da cidade.	Ter uma noção maior do que é estudar música, do que é trabalhar com música.	
88	IBLF UFC/ 17 anos	Antes da entrada no instituto já imaginava lecionar música.	Terminando a faculdade, trabalhando. Pensando no mestrado.	As aulas em si, a descoberta de um instrumento novo que hoje estudo, a experiência de monitoria também me ajuda na experiência de sala de aula.	

89	IBLF UFC/ +18 ans	Cursar Arquitetura	Empregado e no fim da faculdade.	Autoconfiança e habilidades de socialização	
90	IBLF UFC/ 10 anos	Eu sempre tive uma [Incompreensível] de aprender e tocar algum instrumento.	Eu me vejo com diploma na mão, pronto para curso de direito e continuar cantando.	A minha motivação.	
91	IBLF UFC/ 13 anos				
92	IBLF UFC/ 12 anos		Eu me vejo uma pessoa totalmente do bem trabalhando em um lugar legal e uma pessoa que terá uma família pequena só 1 filho e só.	A educação	
93	IBLF UFC/ +18 anos		Não tenho estimativa para o futuro.	Enxergar as coisas com outros olhos, ser mais organizado, ter maior autoconfiança, ter mais autoestima.	
94	IBLF UFC/ + 18 anos		Me vejo entrando uma faculdade de música futuramente.	Eu aprendi que música nos leva pra um caminho diferente.	
95	IBLF UFC/ 17 anos		Eu me vejo sendo um profissional no violino e procurando aprender a tocar demais instrumento.	A determinação, foco, o esforço e acreditar em mim mesmo.	
96	IBLF UFC/ +18 anos	Cursar comunicação social	Formada, com família, boas condições financeiras.	Relações pessoais para melhor desempenho para minha formação.	

97	Casa de Vovó Dedé/	Não pretendia fazer faculdade, não sabia com o que trabalhar.	Fazendo psicologia e trabalhando com isso. Não sei se ainda estarei fazendo música.	Antes eu não tinha paciência para pensar em profissões ou trabalho.	
98	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Veterinário ou cozinheiro	Não sei, talvez fazendo música ou por hobby ou profissionalmente, mas me vejo bem estruturado financeiramente.	Sim	Preguiça.
99	Casa de Vovó Dedé	Ser professor de literatura/ fazer Letras	Fora de Fortaleza, talvez em Santa Catarina com o violoncelo no quarto e dando aulas, quem sabe de música ou literatura.	A Música me permite pensar em outras possibilidades. Me fez ver também as pessoas de um jeito diferente.	Preguiça, as vezes.
100	Casa de Vovó Dedé/ 17 anos.	Geóloga ou musicista	Cursando faculdade, talvez música, mas tenho outras opções, empregada, com carro, participando e praticando serviços sociais, viajando nas horas vagas, sendo responsável, alegre e feliz.	Sim, mais segurança profissional, aprendo a lidar com pessoas de diversos níveis, mais capacitada e com mais confiança.	Falta de informação
101	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos.	Administração	Terminando administração, estabilizada financeiramente, dando entrada na casa própria.	A vovó Dedé me incentiva a fazer música, mas como algo paralelo a minha carreira.	Falta de estudo.
102	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos.	Não pensava em profissão.	A Música se tornou opção, mas acho que é algo incerto, não sei.	Fez pensar em Música.	Falta de estudo.
103	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Veterinária	Quero estar dançando e	Porque foi aqui que	

			cantando melhor.	aprendi.	
104	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Nutricionista	Talvez cursando nutrição e trabalhando.		
105	Casa de Vovó Dedé/ 13 anos	Bombeiro	Quero estar tocando muito bem e vivendo disso.	Incentivou a continuar estudando.	
106	Casa de Vovó Dedé/ 11 anos	Veterinária	Daqui a cinco anos me vejo uma pessoa feliz por tudo o que fiz e aprendi querendo sempre aprender mais aumentando meu nível de conhecimento e relação com as pessoas, formando um futuro brilhante.	Eu aprendi a conviver melhor com as pessoas, não importando o seu jeito de ser. Aprendi a me identificar com as coisas e pretendo me formar em Música.	
107	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Cursando faculdade, ainda não sei qual.	Pensar na possibilidade de fazer música.	
108	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Massoterapeuta e professor	Me vejo parte de corais fazendo apresentações em outros lugares.	Me incentivei à continuar estudando, pois tinha parado de tocar/ cantar.	
109	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Turismo, Psicologia	Terminando bacharelado em piano na UECE e quem sabe tendo e de estudar fora, mestrado fora.	Aprendi a base do piano: técnica pianística e interpretação também. Aprendi a ter confiança no palco ao tocar e nos meus sonhos.	Falta de terapia individual.
110	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Quero poder desenvolver para cantar solo.	O coral me incentiva a pensar isso.	
111	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Engenheiro da computação/ Nutricionista	Pretendormado em bacharelado em Flauta transversal. Ou mesmo licenciatura.		Meu trabalho pode me atrapalhar.
112	Casa de Vovó Dedé/ +18	Modelagem	Com meus estudos escolar	Que tudo eu posso, com	

	anos		terminados e fazendo faculdade (Música).	meu esforço.	
113	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Diplomata	Continuar no piano, se dedicando mais nele, continua na casa e cursando múio fazer outras coisas, mas a música é prioridade.	A casa me deu muitas bases na música, no jornalismo, na literatura... foi onde tudo começou.	A falta de estudo.
114	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Arquitetura e veterinária		Talvez fazer uma faculdade de Música.	
115	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Era trabalhar com pedagogia.	Trabalhando com Música, sendo ótima cantora, trabalhar com o que eu amo.	Só me implusiu mais ainda.	
116	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos			Foco, perseverança entre outras coisas.	
117	Casa de Vovó Dedé/ 17 anos	Fotógrafo	Trabalhando com o que eu gosto e em situação financeira razoável	Sim	
118	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Estudando violão e tentando ganhar dinheiro.	Aprendi que preciso estudar mais.	
119	Casa de Vovó Dedé/ 16 anos	Militar	Trabalhando na área da música profissionalmente.	Teoria Musical/ ouvir	
120	Casa de Vovó Dedé/ 13 anos	Nenhuma	Terminado o ensino médio, tocando melhor meus instrumentos e fazendo algum estágio por ai.	Aprendi a tocar bateria melhor e também aprendi muita teoria musical.	
121	Casa de Vovó Dedé/ 17 anos	Piloto da Aeronáutica	Tocando em grupos de vários instrumentos variados, tanto em orquestras ou quartetos.	Experiência em leitura de partituras e tocar instrumentos.	
122	João Gabriel/ Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Alguma coisa na área do direito.	Me graduando no curso de música da UECE e	Aprendi a parar de ver músicos como pessoas	Cuidar dos meus pais que são

			começando a me preparar para o mestrado.	que não estudam e compreender as dificuldades dessa profissão.	idosos o que me tira um bom tempo.
123	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Uma administradora	Bem sucedida profissionalmente na área da música.	A casa de Vovó Dedé abriu as portas para que eu consiga alcançar esse objetivo.	Ter começado tarde a estudar música.
124	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Músico	Faculdade	Aprendi coisas novas	
125	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Almejava uma posição de renome dentro do cenário musical tanto no Ceará, como no restante do país.	Vejo-me em uma posição privilegiada onde eu possa fazer o bem e ajudar instituições como essas que um dia me acolheram.	Aprendi que conhecimento deve ser sempre compartilhado e que sempre devemos ajudar os que têm menos recursos disponíveis.	
126	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Fotógrafa	Pretendo estar na faculdade de cinema e juntos aos meus amigos do estudo casa Animada, em um momento melhor e de mais reconhecimento. E também continuar tocando sax por aí.	Aprendi muito sobre o mundo audiovisual e me deu a oportunidade de aprender um instrumento que sempre quis, e me motiva a continuar nisso.	
127	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Eletricista	Me vejo trabalhando como animador profissional e ser reconhecido mundialmente pelos meus trabalhos.	A instituição abriu meus olhos para o mundo do audiovisual e das artes em geral.	
128	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Artista profissional-	Me vejo formado em Ed.	Vejo com bastante	Não sei.

	anos	cantor, <i>personal trainer</i> – formado em Ed. Física, aprender violão.	Física, trabalhando , gravado minhas músicas, mudado a minha vida e ajudando sempre minha mãe com habilitação A e B e quem sabe lá, consiga virar um cantor profissional e famoso e com casa própria.	disposição no meu trabalho e me tornar grande no trabalho que eu exercer e já formado em Ed. Física – Personal trainer ou professor – conseguir virar artista profissional em outros lugares e com meus veículos.	
129	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Designer, ilustrador, dublador.	Uma pessoa realizada como cidadão e como profissional. Que eu esteja fazendo algo que eu goste de verdade em que possa desfrutar de minhas habilidades, sem abrir mão da criatividade.	O sentimento de empatia e solidariedade na casa é muito forte. Aprender a conviver com os outros é algo que venho aprendendo na casa, tentando entender as diferenças e a me colocar no lugar do próximo.	Dificuldade em estar em público, por exemplo, fazendo algumas apresentações.
130	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos				
131	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Psicólogo	Particularmente, me vejo em outro país ou até mesmo no Brasil dando aulas de canto para comunidades carentes.	Tanto como teoria e quanto na prática o canto profissional.	
132	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos.	Eu sonhava em ser desenhista. Cheguei a fazer alguns cursos.	Me vejo mais resolvido musicalmente, mentalmente, espiritualmente e financeiramente tendo em vista sempre o meu	A visão de como se porsar como cidadão e ser humano de bem. Acredito que partindo desse ponto, podemos	

			crescimento, das instituições onde estarei e daqueles que me cercam e amo.	nos preocupar em escolher uma profissão.	
133	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Engenharia Mecatrônica	Me formando em Música, tocando profissionalmente e ensinando Música.	Foi uma ideia de uma professora, que me motivou a seguir, até hoje, essa área.	
134	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Sempre foi Música.	Viajando para os Estados Unidos conhecendo Nova York. Cantar e tocar violão no Central Parque.	Aprendi técnicas vocais e cantar em todos os naipes.	
135	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ao entrar, tinha a pretensão de terminar um curso de arquitetura em que já ingressara. No entanto, não tenho muitas perspectivas após a graduação, muito menos me identificava completamente.	Graduado no curso de letras pela universidade estadual do Ceará; por ingressar no mercado profissional como revisor, pesquisador e professor particular de produção textual; ou por entrar numa pós-graduação no sul, em especial na cidade de Curitiba, onde há mais aquecimento na área editorial. Também pretendo cursar música, para dar prosseguimento à formação da Casa e talvez frequentar uma orquestra de grande porte.	Em meio ao ciclo musical o que a casa me direcionou, percebi que a paixão e a identidade para com a ocupação importa muito mais do que o status e a satisfação exterior, inclusive a familiar. O sorriso de um músico ao tocar sem instrumento é o símbolo maior da satisfação profissional. E é o que mais almejo no campo das letras: estar feliz com minha ocupação.	Falta de amor é essencial em qualquer decisão.
136	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Jornalismo	Me vejo concluindo o meu curso de cinema na faculdade e feliz pela minha	Aulas práticas e teóricas sobre cinema e televisão que me foram ofertados e	

			escolha.	a paixão pelo assunto.	
137	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Não tinha perspectiva antes de entrar nessa instituição.			Falta de crença no meu próprio potencial.
138	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Auxiliar administrativo	Com a minha casa própria, casada e concursada.	Que o estudo é a base para tudo.	
139	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Continuam as mesmas, ser nutricionista	Quero estar na graduação e continuar cantando	Possibilidade de aprimorar minhas habilidades.	
140	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Me vejo participando do coral e participando de grandes eventos e estudando música.		
141	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Desejo trabalhar com webdesigner ou como designer gráfica.	Daqui cinco anos, pretendo e espero conseguir conciliar o estudo dos meus instrumentos com minha vida profissional ou até mesmo usando de minhas habilidades com os instrumentos para reforçar minha renda, mas eu não toco por profissionalismo e sim pelo prazer que essa prática me proporciona.	Aprendi que nada é difícil de ser realizado se eu não tenho quem me ajude ou se eu acredito ser capaz de fazê-lo.	
142	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Me vejo uma pessoa mais responsável com um futuro mais brilhante	A casa de vovó Dedé influenciou na minha opção.	
143	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Música ou psicologia	Vejo-me cursando em uma faculdade em que vou	O modo de pensar em minha vida.	Não há outra dificuldade.

			decidir minha profissão de vida.		
144	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Juiz de tribunal	Tocando em Paris e terminando a minha faculdade para Juiz.	Por causa da minha professora que me motivou.	
145	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ansiava (e ainda anseio) me tornar professora. Especificamente de Espanhol (curso letras espanhol). Gosto de trabalhar e estar envolvida com pessoas, então creio que é uma boa forma de estar cooperando socialmente.	Espero estar formada na faculdade e bem intensa na aprendizagem dos instrumentos que escolhi. Também quero estar fazendo parte de projetos sociais que ajudem de alguma forma outras pessoas. Oficina de leitura, musicais, etc.	A aprendizagem de um instrumento requer bastante disciplina, então eu acredito que isso me ajudou a ser mais organizada e focada.	Acredito que, no meu caso, a única responsável pela evolução dos meus sonhos, seja eu mesma, não encontro muitos impedimentos externos. Minha família sempre apoia meus planos futurísticos, então tudo depende do esforço e foco que dou.
146	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Programador de computadores	Num emprego fixo, ganhando bem.		
147	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	DJ, Personal Trainer.	Me vejo fazendo algo que dinheiro no mundo não se equivale a isso: trazer felicidade as pessoas com o meu som. Seja numa orquestra bem conceituada ou tocando sozinha.	Aprendi que nada se consegui, principalmente na música, se não houver estudo, prática e determinação apesar das dificuldades que enfrentamos.	
148	Casa de Vovó Dedé/ +18		Provavelmente em outro	A ter mais paciência e	

	anos		estado e continuando os estudos com cello.	realmente focar mais no estudos.	
149	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Sempre pensei em fazer música.	Me vejo dando aulas de música, quero ter entrado em música na faculdade e tá terminando e mais na frente voltar pra casa como professor.	Possibilite correr atrás do meu sonho.	Falta de dedicação por conta do trabalho.
150	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Psicologia	Cursando psicologia e fazendo música como <i>freelance</i> .	Lidar com pessoas diferentes e a casa me incentiva a estudar.	

APÊNDICE E - RESPOSTAS DOS ESTUDANTES QUE TIVERAM MUDANÇAS NOS POSSÍVEIS SELVES AS PERGUNTAS ABERTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO.

	PERFIL	PERGUNTA 1 – aspirações profissionais antes da entrada nesta instituição:	PERGUNTA 2 – descreva onde você se vê em cinco anos:	PERGUNTA 3 – O que você aprendeu na instituição que contribui chegar aos seus desejos relatados na questão anterior?	PERGUNTA 4 – Cite outras dificuldades que não foram apresentadas anteriormente:
5	IBLF/ Passaré/ 10 anos	Médica	Não sei... Estuda e continuar com minha carreira de ser médica e cantora.	Sim a música e respeito as pessoas o IBLF é um lugar que ta me ajudando muito e a desenvolver mas.	Pode ser longe a minha casa, mas nada é impossível para o meu deus.
8	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Jogadora de futebol e bailarina	Eu me vejo daqui a cinco anos dando aula de música para outras pessoas e estudando numa faculdade.	Eu aprendi que através da música a ter um futuro diferente da minha realidade e que através da música posso ver um mundo diferente, expressando minhas emoções e ensinar isso para outras pessoas.	Falta de organização
9	IBLF/ Passaré/ 12 anos	Animador gráfico da Disney	Me vejo tocando um instrumento com minha voz bem aperfeiçoada, trabalhando no shopping como jovem aprendiz, guardando dinheiro para uma futura faculdade e um	Eu aprendi que devemos estudar e [incompreensível] muito para o futuro.	

			curso de inglês.		
12	IBLF/ Passaré/ 13 anos	Ser modelo	Eu me imagino aqui a cinco, quero terminar os meus estudos e ser coralista.	Eu estou aprendendo a amar o próximo. Cantar e ser coralista e tocar violino	
13	IBLF/ Passaré/+18 anos	Antes de conhecer o projeto eu já tinha certeza que iria fazer faculdade de música, pois é a área profissional que mais me identifico e segunda opção seria Serviço Social.	Daqui 5 anos eu espero estar na faculdade de música, trabalhando em eventos e coisas do tipo, também espero continuar fazendo parte do IBLF aprendendo mais e mais e tentando retribuir tudo que esse projeto me proporcionou e quem sabe até dar aulas simples de teoria musical, espero estar feliz e bom mais motivação para continuar.	Aprendi que mesmo nas dificuldades e ansiedades que a vida me proporciona, também existem pessoas que lhe ajudaram, lhe apoiaram e que mesmo sem entender vão tentar te ajudar a vencer qualquer obstáculos pois juntos somos fortes e forte somos juntos.	
16	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Psicologia	Terminando a faculdade (curso Música – Licenciatura). Estabilidade boa. Começando outro curso na faculdade. Começando o Mestrado em Natal.	Aprendi a lidar com as pessoas. A trabalhar em grupos. A dedicar-me mais e mais. Executar meu trabalho de forma correta.	
18	IBLF/ Passaré/ +18	Bem... não tenho uma opinião formada antes do projeto mas gostava muito de história e psicologia.	Me vejo realizada profissional e pessoalmente trabalhando com o que realmente gosto e cursando a faculdade.	Aprendi a me dedicar para que eu tenha um desempenho maior e a respeitar as opiniões diferentes das minhas.	

22	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Estudar Linguas	Um cidadão que concilia música com outra profissão.	Contextos sociais e técnicas musicais.	
26	IBLF/ Passaré/ 16 anos	Astrônomo	Me vejo tocando profissionalmente em orquestras e solando fora do Brasil. Com muitos prazeres e alegrias proporcionadas pela música.	Aprendi a persistir no estudo.	
28	IBLF/ Passaré/ +18 anos	Ser Bombeiro	Caminhando para a conclusão de uma faculdade de música, alcançando sucesso profissional e estabilidade financeira.	Trabalhar em equipe, espírito de liderança, além dos aspectos técnicos no violino.	
29	IBLF/ Passaré/ 14 anos	Ser astronauta	Cursando música em uma universidade fora do estado.	Trabalhar em equipe, espírito de liderança, além dos aspectos técnicos no violino.	
32	IBLF/ Passaré/ 15 anos	Antes eu pensava já em Música, sempre fui ligada, mas não pensava como uma profissão. Pensava em empreendedorismo.	Me vejo fazendo faculdade, possivelmente de música, quase terminando; Evoluindo muito mais no que faço hoje, possivelmente em uma orquestra ou coral.	A Música/ O aprendizado.	
39	IBLF Carlos Pinheiro/ 12 anos	Administração/ Religião	Eu me imagino terminando o ensino médio, prestes a entrar na faculdade de administração, ou musica e entrando em uma orquestra.	Disciplina responsabilidade, música lógico, para poder entrar em uma orquestra.	

42	IBLF Carlos Pinheiro/ 11 anos	Eu queria ser uma bailarina ou uma violonista profissional ou maestro(a).	Numa universidade estudando bastante vou me formar em pedagogia e vou ser professora e violonista, professora de flauta e dançarina.	Aprendi muitas coisas como a tocar violino. Aprendi a tocar flauta e cantar. Gosto muito e acho que isso irá me ajudar bastante.	
43	IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Violonista, porque a minha irmã tocava e dizia que era ótimo e eu quero ir a orquestra.	Na orquestra, fazendo faculdade para ser advogada (advogacia), violonista profissional e se der ser modelo e flauta.	O violino, porque eu tenho um ótimo professor, o tio Paulo Cleber, a flauta a tia vera, a minha professora de sala de aula Marya Magalhães, a tia Bia por eu andar em postura.	
44	IBLF Carlos Pinheiro/ 10 anos	Bailarina/ Modelo	Daqui a cinco anos eu quero ser uma violonista profissional. Eu quero tocar em casamento, viajar para tocar fora, em outros países.	Ajuda a eu me desenvolver. Me ensina. Me motiva.	
48	IBLF Carlos Pinheiro/ 13 anos	Modelo	Eu me vejo uma menina formada, trabalhando, participar de orquestras e muito mais.	Melhorar no violão e aprendi muito.	
54	Projeto Acordes Mágicos/ 13 anos	Medicina	Tocando melhor violino, outros instrumentos e na faculdade de medicina.	Saber que eu consigo tudo que quero, basta apenas estudar e ter confiança de mim mesmo.	
58	Projeto Acordes Mágicos/	Me formar na	Formado na minha área de	O estudo da música em	Nada pode me

	+18 anos	graduação em Engenharia civil.	trabalho e dando aula de música nesta instituição.	geral melhorou o meu aprendizado em outras áreas e isso me influenciou tanto a concluir o que eu estava fazendo como a começar coisas novas em outras áreas.	empedir se isso for o que eu realmente quero para meu futuro.
63	IBLF UFC/ 14 anos	Nenhuma	Eu me vejo daqui a cinco anos como um bom músico e talvez dando aulas de violão.	Aprendendo a tocar violão.	
68	IBLF UFC/ 13 anos	Bailarina da Edisca	Eu me vejo estudando em uma faculdade para me formar.	Eu aprendi a trabalhar mais em grupo e isso irá me ajudar.	
74	IBLF UFC/ 12 anos	Maquiadora e Modelo	Em uma grande orquestra, na faculdade.	Me ajudam a estudar e me esforçar mais.	
75	IBLF UFC/ 14 anos	Enfermeira	Acho que me vejo em uma faculdade de música ou na área da saúde como ser enfermeira.	O ensino básico da música vai me ajudar a passar na faculdade de música.	
76	IBLF UFC/ 11 anos	Jogador de Futebol	Podendo ser músico e jogador	Que a gente não pode desistir dos sonhos.	
78	IBLF UFC/ +18 anos	Designer gráfico, escritor e jogador de futebol.	Em algum lugar tocando e fazendo música, fazendo muitos amigos através da música e me [incompreensível] a pensar melhor por causa da	Aprendi a ver a música como um profissional que vai além de tocar bem, aprendo na instituição as outras qualidades importantes	A falta de humildade e de submissão do eterno aprendizado impede que você

			disciplina e das [incompreensível] que a dedicação na música me propiciaram.	para um bom músico me tornar.	chegue em algum lugar na música.
80	IBLF UFC/ +18 anos	Nenhuma	Cursando uma faculdade e depois viajando.	Com as palestras apresentada me fez ampliar a mente para uma nova forma de conquistar experiência	
81	IBLF UFC/ +18 anos	Psicologia/ Psicopedagogia	Me vejo formada em psicopedagogia e em Música tendo minha própria clínica para entender a necessidade das pessoas. Tendo uma estabilidade financeira.	Que devemos sempre pensar no nosso futuro e ter a mente aberta para novas necessidades.	
82	IBLF UFC/ 17 anos	Medicina Veterinária	Estudando psicologia	A relação da música com as pessoas. Pretendo fazer musicoterapia.	
97	Casa de Vovó Dedé/	Não pretendia fazer faculdade, não sabia com o que trabalhar.	Fazendo psicologia e trabalhando com isso. Não sei se ainda estarei fazendo música.	Antes eu não tinha paciência para pensar em profissões ou trabalho.	
99	Casa de Vovó Dedé	Ser professor de literatura/ fazer Letras	Fora de Fortaleza, talvez em Santa Catarina com o violoncelo no quarto e dando aulas, quem sabe de música ou literatura.	A Música me permite pensar em outras possibilidades. Me fez ver também as pessoas de um jeito diferente.	Preguiça, as vezes.
102	Casa de Vovó Dedé/ +18	Não pensava em	A Música se tornou opção,	Fez pensar em Música.	Falta de estudo.

	anos.	profissão.	mas acho que é algo incerto, não sei.		
103	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Veterinária	Quero estar dançando e cantando melhor.	Porque foi aqui que aprendi.	
105	Casa de Vovó Dedé/ 13 anos	Bombeiro	Quero estar tocando muito bem e vivendo disso.	Incentivou a continuar estudando.	
106	Casa de Vovó Dedé/ 11 anos	Veterinária	Daqui a cinco anos me vejo uma pessoa feliz por tudo o que fiz e aprendi querendo sempre aprender mais aumentando meu nível de conhecimento e relação com as pessoas, formando um futuro brilhante.	Eu aprendi a conviver melhor com as pessoas, não importando o seu jeito de ser. Aprendi a me identificar com as coisas e pretendo me formar em Música.	
107	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos		Cursando faculdade, ainda não sei qual.	Pensar na possibilidade de fazer música.	
108	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Massoterapeuta e professor	Me vejo parte de corais fazendo apresentações em outros lugares.	Me incentivei à continuar estudando, pois tinha parado de tocar/ cantar.	
109	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Turismo, Psicologia	Terminando bacharelado em piano na UECE e quem sabe tendo e de estudar fora, mestrado fora.	Aprendi a base do piano: técnica pianística e interpretação também. Aprendi a ter confiança no palco ao tocar e nos meus sonhos.	Falta de terapia individual.
111	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Engenheiro da computação/ Nutricionista	Pretendormado em bacharelado em Flauta transversal. O mesmo licenciatura.		Meu trabalho pode me atrapalhar.

112	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Modelagem	Com meus estudos escolar terminados e fazendo faculdade (Música).	Que tudo eu posso, com meu esforço.	
113	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Diplomata	Continuar no piano, se dedicando mais nele, continua na casa e cursando múo fazer outras coisas, mas a música é prioridade.	A casa me deu muitas bases na música, no jornalismo, na literatura... foi onde tudo começou.	A falta de estudo.
115	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Era trabalhar com pedagogia.	Trabalhando com Música, sendo ótima cantora, trabalhar com o que eu amo.	Só me implusiu mais ainda.	
117	Casa de Vovó Dedé/ 16 anos	Militar	Trabalhando na área da música profissionalmente.	Teoria Musical/ ouvir	
121	Casa de Vovó Dedé/ 17 anos	Piloto da Aeronáutica	Tocando em grupos de vários instrumentos variados, tanto em orquestras ou quartetos.	Experiência em leitura de partituras e tocar instrumentos.	
122	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Alguma coisa na área do direito.	Me graduando no curso de música da UECE e começando a me preparar para o mestrado.	Aprendi a parar de ver músicos como pessoas que não estudam e compreender as dificuldades dessa profissão.	Cuidar dos meus pais que são idosos o que me tira um bom tempo.
123	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Uma administradora	Bem sucedida profissionalmente na área da música.	A casa de Vovó Dedé abriu as porás para que eu consiga alcançar esse objetivo.	Ter começado tarde a estudar música.

125	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Almejava uma posição de renome dentro do cenário musical tanto no Ceará, como no restante do país.	Vejo-me em uma posição privilegiada onde eu possa fazer o bem e ajudar instituições como essas que um dia me acolheram.	Aprendi que conhecimento deve ser sempre compartilhado e que sempre devemos ajudar os que têm menos recursos disponíveis.	
126	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Fotógrafa	Pretendo estar na faculdade de cinema e juntos aos meus amigos do estudo casa Animada, em um momento melhor e de mais reconhecimento. E também continuar tocando sax por ai.	Aprendi muito sobre o mundo audiovisual e me deu a oportunidade de aprender um instrumento que sempre quis, e me motiva a continuar nisso.	
127	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Eletricista	Me vejo trabalhando como animador profissional e ser reconhecido mundialmente pelos meus trabalhos.	A instituição abriu meus olhos para o mundo do audiovisual e das artes em geral.	
131	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Psicólogo	Particularmente, me vejo em outro país ou até mesmo no Brasil dando aulas de canto para comunidades carentes.	Tanto como teoria e quanto na prática o canto profissional.	
133	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Engenharia Mecatrônica	Me formando em Música, tocando profissionalmente e ensinando Música.	Foi uma ideia de uma professora, que me motivou a seguir, até hoje, essa área.	
135	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ao entrar, tinha a	Graduado no curso de letras	Em meio ao ciclo	Falta de amor é

	anos	pretensão de terminar um curso de arquitetura em que já ingressara. No entanto, não tenho muitas perspectivas após a graduação, muito menos me identificava completamente.	pela universidade estadual do Ceará; por ingressar no mercado profissional como revisor, pesquisador e professor particular de produção textual; ou por entrar numa pós-graduação no sul, em especial na cidade de Curitiba, onde há mais aquecimento na área editorial. Também pretendo cursar música, para dar prosseguimento à formação da Casa e talvez frequentar uma orquestra de grande porte.	musical o que a casa me direcionou, percebi que a paixão e a identidade para com a ocupação importa muito mais do que o status e a satisfação exterior, inclusive a familiar. O sorriso de um músico ao tocar sem instrumento é o símbolo maior da satisfação profissional. E é o que mais almejo no campo das letras: estar feliz com minha ocupação.	essencial em qualquer decisão.
136	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Jornalismo	Me vejo concluindo o meu curso de cinema na faculdade e feliz pela minha escolha.	Aulas práticas e teóricas sobre cinema e televisão que me foram ofertados e a paixão pelo assunto..	
139	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Continuam as mesmas, ser nutricionista	Quero estar na graduação e continuar cantando	Possibilidade de aprimorar minhas habilidades.	
141	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Desejo trabalhar com webdesigner ou como designer gráfica.	Daqui cinco anos, pretendo e espero conseguir conciliar o estudo dos meus instrumentos com minha vida profissional ou até mesmo usando de minhas	Aprendi que nada é difícil de ser realizado se eu não tenho quem me ajude ou se eu acredito ser capaz de fazê-lo.	

			habilidades com os instrumentos para reforçar minha renda, mas eu não toco por profissionalismo e sim pelo prazer que essa prática me proporciona.		
144	Casa de Vovó Dedé/ 12 anos	Juiz de tribunal	Tocando em Paris e terminando a minha faculdade para Juiz.	Por causa da minha professora que me motivou.	
145	Casa de Vovó Dedé/ +18 anos	Ansiava (e ainda anseio) me tornar professora. Especificamente de Espanhol (curso letras espanhol). Gosto de trabalhar e estar envolvida com pessoas, então creio que é uma boa forma de estar cooperando socialmente.	Espero estar formada na faculdade e bem intensa na aprendizagem dos instrumentos que escolhi. Também quero estar fazendo parte de projetos sociais que ajudem de alguma forma outras pessoas. Oficina de leitura, musicais, etc.	A aprendizagem de um instrumento requer bastante disciplina, então eu acredito que isso me ajudou a ser mais organizada e focada.	Acredito que, no meu caso, a única responsável pela evolução dos meus sonhos, seja eu mesma, não encontro muitos impedimentos externos. Minha família sempre apoia meus planos futurísticos, então tudo depende do esforço e foco que dou.
150	Casa de Vovó Dedé/ + 18 anos	Psicologia	Cursando psicologia e fazendo música como <i>freelance</i> .	Lidar com pessoas diferentes e a casa me incentiva a estudar.	

APÊNDICE F - MATRIZ DE CORRELAÇÃO ANTI-IMAGEM

Anti-Image Matrices

	I am open to try new music projects in these institutions	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered new things about myself.	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered new things about others.	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered that I can use the music in these institutions to express ideas.	I feel part of a community when I am doing music in these institutions	When I started to take part in the music course (s) in this institution I started to see things differently.	Starting at the music course at this institution helped me know others better.	When I started the music course at this institution I realized that it helps me to think about things in a different way.	Participating in the course (s) of music in this institutional helps me in other aspects of my life.	Participating in the activities of this institution allows me to develop other skills that could not be developed in other contexts.	I usually get along well with others when doing music projects in these institutions.	When I started the music course at this institution I get to try out my own ideas when doing music in these institutions.	I feel confident about doing music in these institutions.	Studying music at this institution enabled me to think in others professional possibilities.	Making music in these institutions motivates me to seek new professional possibilities.	Making music in these institutions motivates me to change my future.
Anti-Image Covariance	.763	.014	-.064	-.361	-.065	.010	.027	-.137	.038	.159	-.047	.007	-.027	-.095	-.035	.001
	.014	.613	-.081	.331	-.026	-.094	.008	-.148	-.039	.029	-.009	.049	-.037	-.095	.115	-.022
	-.064	-.081	.606	-.366	-.149	-.192	-.108	-.061	.110	-.047	-.079	-.026	.032	.011	-.054	.048
	-.361	.008	-.086	.722	.065	-.026	-.138	-.063	-.111	-.009	.144	-.063	-.060	.024	.076	-.088
	-.065	-.026	-.149	.065	.816	-.014	.076	.039	-.134	.032	-.048	-.070	-.068	.003	.018	-.005
	.010	-.094	-.102	-.026	-.014	.588	-.051	-.143	-.036	.066	-.045	-.054	-.040	.007	-.048	-.002
	.027	.000	-.100	-.138	.076	-.051	.674	.022	-.058	.035	-.165	.053	.054	-.091	-.047	-.056
	-.137	-.148	-.091	-.060	.039	-.143	.022	.482	-.033	-.052	.045	.045	-.030	.011	-.015	-.080
	.038	-.039	.110	-.111	-.134	-.036	-.058	-.063	.482	-.180	-.137	-.019	.235	-.025	-.039	.001
	.159	.029	-.047	-.309	.032	.066	.035	-.052	-.130	.761	.029	.012	-.136	-.027	.026	-.140
	-.047	-.009	-.079	.144	-.048	-.045	-.165	.045	-.137	.029	.709	-.048	-.110	.045	-.047	-.051
	.007	-.049	-.020	-.300	-.070	-.054	.053	.065	-.018	.112	-.080	.646	-.070	-.000	-.071	-.139
	-.027	-.037	.032	-.389	-.088	-.040	.054	-.036	.235	-.136	-.110	-.070	.573	.188	-.141	-.038
	-.095	-.096	.011	.024	.008	.007	-.081	.011	-.025	-.027	.045	-.068	.188	.472	-.221	-.032
	-.035	.135	-.054	.076	-.018	-.048	-.007	-.015	-.059	.026	-.007	-.071	-.141	-.221	.491	-.118
	.001	-.022	.049	-.389	-.065	-.092	.056	-.060	.021	-.140	.061	.130	-.038	-.032	.119	.664

Anti-Image Correlation	I am open to try new music projects in these institutions.	.844 ^a	.021	-.064	-.110	-.082	.015	.038	-.226	.113	.077	-.064	-.010	-.041	-.160	-.058	.002
	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered new things about myself.	.021	.832 ^a	-.133	.057	-.037	-.160	-.061	-.271	-.163	.043	-.013	-.077	-.062	-.178	.246	-.037
	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered new things about others.	-.094	-.133	.830 ^a	-.130	-.211	-.174	-.170	-.169	.203	-.069	-.121	-.044	.055	.021	-.099	.084
	When I started to take part in the music course (s) in this institution I discovered that I can use the music in these institutions to express ideas.	-.110	.057	-.130	.739 ^a	.111	-.041	-.197	-.141	-.188	-.013	.261	-.004	-.124	.042	-.127	-.139
	I feel part of a community when I am doing music in these institutions.	-.082	-.037	-.211	.111	.720 ^a	-.020	.102	.062	-.214	.041	-.063	-.095	-.128	.012	.028	-.007
	When I started to take part in the music course (s) in this institution I started to see things differently.	.015	-.160	-.174	-.041	-.020	.886 ^a	-.062	-.274	-.068	.100	-.070	-.088	-.070	.013	-.091	-.004
	Starting at the music course at this institution helped me know others better.	.038	-.001	-.170	-.197	.102	-.082	.831 ^a	.038	-.101	.049	-.238	.079	.086	-.144	-.012	-.091
	When I started the music course at this institution I realized that it helps me to think about things in a different way.	-.226	-.271	-.160	-.141	.062	-.274	.038	.837 ^a	-.131	-.085	.027	.115	-.068	.024	-.030	-.154
	Participating in the course (s) of music in this institution helps me in other aspects of my life.	.113	-.163	.203	-.188	-.214	-.069	-.101	-.131	.690 ^a	-.297	-.235	-.034	.448	-.053	-.121	.002
	Participating in the activities of this institution allows me to develop other skills that could not be developed in other contexts.	.077	.043	-.069	-.013	.041	.100	.049	-.086	-.297	.702 ^a	.039	.016	-.205	-.045	.043	-.216
	I usually get along well with others when doing music projects in these institutions.	-.064	-.013	-.121	.201	-.063	-.070	-.238	.077	-.235	.039	.762 ^a	-.089	-.172	.078	-.012	-.081
	When I started the music course at this institution I got to try out my own ideas when doing music in these institutions.	-.010	-.077	-.044	-.004	-.095	-.088	.079	.115	-.034	.016	-.089	.889 ^a	-.113	-.157	-.124	-.228
	I feel confident about doing music in these institutions.	-.041	-.062	.055	-.124	-.128	-.070	.086	-.068	.448	-.205	-.172	-.113	.404 ^a	.362	-.265	-.068
	Studying music at this institution enabled me to think in other professional possibilities.	-.160	-.178	.021	.042	.012	.013	-.144	.024	-.053	-.045	.078	-.157	.362	.742 ^a	-.460	-.063
	Making music in these institutions motivates me to seek new professional possibilities.	-.058	.246	-.069	.127	.028	-.091	-.012	-.030	-.121	.043	-.012	-.124	-.265	-.460	.740 ^a	-.226
Making music in these institutions motivates me to change my future.	.002	-.037	.064	-.139	-.007	-.004	-.091	-.154	.002	-.216	-.081	-.228	-.068	-.069	-.226	.873 ^a	

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

APÊNDICE G - MATRIZ DE COMUNALIDADE

Matriz de comunalidade

	Initial	Extraction
Estou aberto a experimentar novos cursos de música nesta instituição.	1,000	,532
Quando eu comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre mim.	1,000	,529
Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri coisas novas sobre os outros.	1,000	,574
Quando comecei a participar do(s) curso(s) de música nesta instituição, descobri que posso usar a música para expressar ideias.	1,000	,599
Eu faço parte de um grupo/ de uma comunidade, quando faço música nesta instituição.	1,000	,552
Quando comecei a participar do (s) curso (s) de música nesta instituição, comecei a ver as coisas de forma diferente.	1,000	,569
Participar dos cursos de música desta instituição me ajuda a conhecer melhor outras pessoas.	1,000	,410
Quando comecei o curso de música nesta instituição, percebi que as atividades no curso me ajudam a pensar sobre as coisas de uma maneira diferente.	1,000	,674
Participar do(s) curso(s) de música desta instituição me ajuda em outros aspectos da minha vida.	1,000	,758
Participar das atividades dessa instituição me permite desenvolver outras habilidades que não poderiam ser desenvolvidas em outros contextos.	1,000	,718
Eu costumo me dar bem com os outros quando participo do(s) curso(s) de música nesta instituição.	1,000	,511
Quando eu comecei o curso de música nesta instituição, experimentei minhas próprias ideias musicais nas aulas e apresentações.	1,000	,546
Sinto-me confiante em fazer música nesta instituição.	1,000	,809
Estudar música nesta instituição permitiu-me pensar em outras possibilidades profissionais.	1,000	,771
Fazer música nesta instituição me motiva a buscar novas possibilidades profissionais.	1,000	,740
Fazer música nesta instituição me motiva a mudar meu futuro.	1,000	,657