HARMONIA SOCIAL

Gestão de Projetos, Música e Direitos Humanos:
experiências de pertencimento, aprendizagem
e transformação social



ESCOLHA CERTA
Editora

Organizadora: Dinamara Pereira Machado

Dinamara Pereira Machado

Organizadora

HARMONIA SOCIAL

Música e Direitos Humanos: Gestão de projetos, experiência de pertencimento, aprendizagem e transformação social.

ESCOLHA CERTA
Editora

Machado, Dinamara Pereira
Harmonia social, gestão de projetos, música e direitos humanos [livro eletrônico] : experiências de pertencimento, aprendizagem e transformação social / Dinamara Pereira Machado, Márcia Regina Mocelin, Jeimely Heep Bornholdt ; org. Dinamara Pereira Machado. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora, 2026.
PDF

ISBN 978-65-85446-37-2

1. Cidadania 2. Direitos humanos 3. Educação 4. Música 5. Participação social I. Mocelin, Márcia Regina. II. Bornholdt, Jeimely Heep. III. Título.

26-398781.1 CDD-323.40981

Índices para catálogo sistemático:

1. Cidadania : Direitos humanos : Ciências políticas 323.40981

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Notas de transparência Editorial:

Esta obra integra a produção acadêmica do Grupo de Pesquisa **"EaD, presencial e o híbrido: vários cenários de docência, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas"**, constituído em 2018, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a liderança da Prof.ª Dr.ª Dinamara Pereira Machado. O grupo dedica-se à investigação das modalidades educacionais e de suas relações com a docência, o currículo, as tecnologias, a avaliação, as políticas públicas e a formação profissional.

A ferramenta Microsoft 365 Copilot foi utilizada como recurso de apoio à organização textual, à revisão linguística e à geração preliminar de sugestões de estrutura. Todas as contribuições geradas pela ferramenta foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final do texto.

A ferramenta de inteligência artificial Microsoft 365 Copilot foi utilizada como apoio à organização textual, à revisão linguística e à elaboração de sugestões preliminares de estrutura. Todas as contribuições foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final da obra.

Todos os autores e organizadores formalizaram sua concordância com esta publicação por meio de declarações arquivadas no sistema.

As autoras:

Dinamara Pereira Machado

Pós-doutora em Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - 2016), Espanha. Pós-Doutora Ciências Sociais Aplicadas - Direitos Humanos - UEPG (2025). Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui especialização em Qualidade e Educação e graduação em Letras, Pedagogia, Geografia e História.

Atua como *Diretora e Professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas (ESEHL) do Centro Universitário Internacional UNINTER, além de Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos Cursos Técnicos* da instituição. Possui ampla experiência na gestão da Educação Básica e Superior, no desenvolvimento de projetos educacionais presenciais e a distância e na formação de professores. *É líder do Grupo de Pesquisa "EaD, presencial e híbrido: vários cenários profissionais, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas"*, pesquisadora convidada de grupos de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Diretora Administrativa e Financeira do Instituto Música e Arte (IMA), Editora-Chefe do Caderno Intersaberes, Editora-Chefe da Editora Escolha Certa, Diretora de EaD do SINEPE Paraná e membro do Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas (COMPED).

Dedica-se a pesquisas relacionadas à gestão educacional, currículo, educação a distância, formação docente e políticas públicas, tendo publicado livros, artigos científicos e textos de opinião em diferentes veículos acadêmicos e de comunicação.

Jeimely Heep Bornholdt

Mestra em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Educação Musical e pós-graduada em Educação Musical, possui graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Atua como professora e coordenadora adjunta na área da Educação Superior, com experiência em ensino presencial e a distância, formação de professores, gestão acadêmica, educação musical, regência coral e extensão universitária. Ao longo de sua trajetória profissional, desenvolveu projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à *democratização do acesso à educação musical, à aprendizagem ao longo da vida e às práticas musicais coletivas. Sua atuação acadêmica concentra-se especialmente nas áreas de canto coral, regência, educação musical, comunidades de prática, aprendizagem colaborativa e formação humana por meio da música*.

É regente do *Coro Margareth Picler,* projeto de extensão universitária que reúne participantes de diferentes regiões do Brasil em uma proposta híbrida de educação musical, promovendo a integração entre ensino, pesquisa, extensão e comunidade. Desenvolve pesquisas relacionadas às comunidades de prática musicais, à construção de identidades coletivas e aos impactos da música na promoção do pertencimento, da inclusão e do desenvolvimento humano.

Membro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), participa de eventos científicos nacionais e internacionais, contribuindo para as discussões sobre educação musical, formação docente e democratização do acesso à cultura.

Atualmente, dedica-se ao desenvolvimento de projetos educacionais, à *formação de professores, à coordenação acadêmica e à pesquisa em educação musical, articulando conhecimentos das áreas de música, artes visuais, gestão educacional e extensão universitária na construção de práticas voltadas à transformação social por meio da educação e da cultura.*

Avaliadora do MEC (2018). Presidente, Maestrina do Instituto Música E Arte (2019). Maestrina da Orquestra Sinfônica Bento Mossurunga do Colégio Estadual do Paraná (2026). Pós-Doutora Ciências Sociais Aplicadas - Direitos Humanos - UEPG (2025). Pós-Doutora Em Educação - Derechos Humanos Y Desafios En La Socioeducacion - UNED - Madrid - Espanha (2019). Pós-Doutora em Educação - Políticas Públicas E Gestão Da Educação pela UTP e USAL - Espanha (2017). Doutorado em Educação - UTP (2014) Graduada em Filosofia -UNINTER (2019). Graduada em História - UNINTER (2019). Graduada em Pedagogia - UNINTER (2015). Graduada em Letras - UNINTER (2019) Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música - UFPR (1997). Especialização em Magistério da Educação Básica - Educação De Jovens E Adultos - IBPEX (1998). Especialização em Formação Docente Ead - UNINTER (2019). Mestrado em Educação - UTP (2007). Professora na Inesul /FANEESP/FAEC na Pedagogia (2019-2026). Professora na Rede de Ensino do Paraná /ARTE;(1997). Professora de Musicalização no CENSE Curitiba (2007-2026); Professora na FAEL no curso de Pedagogia (2019 - 2023). Diretora da CIA Teatral Mocelin. (1997). Compositora, Cantora e Saxofonista Na Banda Cia Dos Lobos. (1996). *Maestrina Da Banda Municipal Pinhais (2009 - 2017) Maestrina da Fanfarra Arnaldo Busato. (2017). Maestrina Da Banda De Concerto Villa Lobos (2017 - 2019).* Coordenadora, Professora e Tutora nos cursos de Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica e Licenciatura em Música da UNINTER. (2016 - 2019). *Coordenadora, CPA FANEESP e FAEC (2020-2021). Coordenadora do Curso de Formação de Docentes Colégio Estadual Arnaldo Faivro Busato (2025 – atual).*

Mais de 30 Obras publicadas, entre elas:

Políticas Públicas e Atos Infracionais: Educação nos Centros de Socioeducação Infanto-Juvenil no Paraná. Curitiba: UTP, 2009;

O Adolescente Em Conflito com a Lei. Curitiba, Instituto Memória, 2015;

Adolescência em Conflito com a Lei ou a Lei em Conflito com a Adolescência: a socioeducação em questão. Curitiba: Appris, 2016;

Gestão e Docência: perspectivas epistemológicas. Curitiba: Intersaberes, 2019;

Direitos Humanos e os Desafios na Socioeducação. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020;

Música: História, Didática e Metodologias no Ensino. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020;

Políticas Públicas e a Proteção Integral Para a Infância e a Juventude no Brasil. CWB: Contentus, 2020;

Palavra Docente: Experiência dos professores no ensino superior durante a pandemia. Cruz alta: Ilustração, 2020;

Políticas Públicas Educacionais. Curitiba: Escolha Certa, 2024; Etnomusicologia e cultura popular. Arqué, 2025.

Grupos de pesquisas:

"Entre a EAD, Presencial e Híbrido". UNINTER. (2018).

"Grupo Inter. de Pesq. em Políticas, Práticas e Gestão da Educação" - UPE. (2020).

"Tecnologia, Atividade, Subjetividade, Saúde". UTFPR (2021).

"Núcleo de Estudos e Pesquisas: Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais UEPG" (2025).

"Editorial da Revista Sala 8" (2021).

Dedica-se ao Conselho Editorial Internacional da Editora Escolha Certa (2023).

SUMÁRIO

Prefácio 01

Apresentação 04

CAPÍTULO 1 06

Entre o direito declarado e o direito vivido

Direitos humanos, terceiro setor e gestão como arquitetura de transformação social

Dinamara Pereira Machado

CAPÍTULO 2 29

Quando o problema deixa de ser individual

território, direitos e a construção da ação coletiva

Dinamara Pereira Machado • Jeimely Heep Bornholdt • Márcia Regina Mocelin

CAPÍTULO 3 51

Organizações que transformam

Dinamara Pereira Machado • Jeimely Heep Bornholdt • Márcia Regina Mocelin

CAPÍTULO 4 91

Vidas que contam a transformação

narrativas dos sujeitos das iniciativas de impacto social

Dinamara Pereira Machado • Jeimely Heep Bornholdt • Márcia Regina Mocelin

PREFÁCIO

Nem sempre a transformação social começa em grandes projetos, políticas ou instituições. Muitas vezes, ela começa com ações aparentemente simples: uma oportunidade, um encontro, uma experiência de aprendizagem ou um espaço onde alguém finalmente sente que pertence. Este livro foi construído a partir dessas experiências. Ele reúne reflexões e histórias que nos convidam a compreender como a música, a educação, a gestão e os Direitos Humanos podem criar condições para que novas possibilidades surjam na vida das pessoas.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará reflexões sobre gestão, educação, participação social, cultura, território e cidadania. E o mais importante: encontrará sobretudo pessoas. Pessoas que retomaram sonhos interrompidos, que descobriram novas possibilidades de aprendizagem, que encontraram espaços de pertencimento por meio da música e que passaram a reconhecer em si capacidades que, muitas vezes, permaneceram invisíveis durante anos.

Vivemos um tempo em que os direitos humanos são frequentemente discutidos a partir de grandes declarações, legislações e documentos normativos. Essas referências são indispensáveis. Contudo, existe uma pergunta que permanece desafiadora: o que acontece entre o direito reconhecido na teoria e o direito vivido na prática?

É nesse intervalo que este livro se situa.

Os capítulos que seguem demonstram que a concretização dos direitos humanos não depende apenas de sua existência formal. Ela exige instituições, pessoas, organizações, territórios, políticas, projetos e, sobretudo, relações humanas capazes de transformar oportunidades em experiências concretas de participação, aprendizagem e dignidade.

A música ocupa posição privilegiada nessa discussão. Não porque seja apresentada como solução para todos os problemas sociais, mas porque se revela, ao longo da obra, como linguagem de encontro. A prática musical aparece como espaço de convivência, escuta, formação, identidade e pertencimento. Ao cantar, tocar, aprender e compartilhar experiências, os sujeitos descobrem que a música ultrapassa a dimensão

estética e passa a constituir também uma experiência humana profundamente transformadora.

Uma das maiores contribuições deste livro está justamente em evitar simplificações. Não encontramos aqui uma visão romantizada da transformação social. Os autores reconhecem que organizações enfrentam desafios, limitações e contradições. Mostram que boa intenção, por si só, não produz impacto. Da mesma forma, evidenciam que indicadores, relatórios e resultados quantitativos são importantes, mas insuficientes para compreender aquilo que verdadeiramente muda na vida das pessoas.

Por essa razão, a obra realiza um movimento particularmente valioso: aproxima teoria e experiência. Conceitos desenvolvidos por importantes pensadores dos Direitos Humanos, da Educação e da Gestão dialogam diretamente com histórias concretas de sujeitos que encontraram na música um caminho de reconstrução de si, de aprendizagem e de participação social.

A cada capítulo, compreendemos que transformar não significa apenas alterar circunstâncias externas. Transformar significa ampliar capacidades, fortalecer vínculos, criar possibilidades e permitir que as pessoas reconheçam seu próprio potencial para agir no mundo.

E justamente por isso, as narrativas apresentadas ao final da obra são extremamente significativas. Elas nos lembram que nenhuma estatística consegue expressar completamente o significado de alguém voltar a sonhar, descobrir uma nova voz, ocupar espaços antes considerados inacessíveis ou perceber que aprender continua possível em qualquer etapa da vida.

Este é um livro sobre música.

Mas é também um livro sobre educação.

É um livro sobre gestão.

É um livro sobre direitos humanos.

E, acima de tudo, é um livro sobre pessoas.

Ao concluir a leitura, o leitor provavelmente perceberá que a questão mais importante não é quantos projetos foram realizados, quantas apresentações aconteceram

ou quantos participantes foram alcançados. A pergunta mais relevante talvez seja outra: que novas possibilidades passaram a fazer parte da vida das pessoas a partir dessas experiências?

As páginas que seguem não oferecem respostas finitas para essa questão. Oferecem algo melhor: histórias, reflexões e experiências capazes de inspirar novas formas de pensar a relação entre cultura, gestão, aprendizagem, participação e transformação social.

Que este livro possa nos mostrar que nenhum direito se realiza apenas nos textos, nenhuma organização existe apenas para si mesma e nenhuma transformação acontece exclusivamente nas instituições. Ela acontece, antes de tudo, dentro das pessoas.

Alysson Siqueira

APRESENTAÇÃO

Há livros que nascem de teorias. Outros nascem de experiências. Este livro nasce do encontro entre ambas. As páginas que seguem foram construídas a partir de uma pergunta que atravessa grande parte das inquietações contemporâneas sobre educação, direitos humanos, gestão e transformação social: como fazer com que direitos deixem de existir apenas no plano das declarações e passem a fazer parte da vida concreta das pessoas? Essa pergunta nos conduziu por diferentes caminhos, mas todos eles desembocam em um mesmo lugar: a experiência humana.

Ao longo deste percurso, discutimos os direitos humanos não apenas como princípios normativos, mas como possibilidades reais de participação, pertencimento e dignidade. Refletimos sobre os territórios onde as desigualdades se manifestam, sobre a capacidade de sujeitos transformarem problemas individuais em causas coletivas, sobre o papel das organizações na construção de respostas socialmente relevantes e sobre a responsabilidade da gestão diante das pessoas cujas vidas justificam sua própria existência. Entretanto, logo compreendemos que nenhuma dessas discussões estaria completa sem ouvir aqueles que efetivamente vivem os processos de transformação.

Por essa razão, este livro não é apenas um exercício de reflexão acadêmica. É também um registro de pessoas, trajetórias e histórias concretas. Histórias de sujeitos que encontraram na educação, na cultura, na música, nos projetos sociais e nas ações coletivas oportunidades para reconstruir caminhos, ampliar capacidades e sonhar novamente. Histórias que nos lembram que o impacto social não se mede apenas por indicadores, relatórios ou metas alcançadas, mas também pela capacidade de transformar experiências humanas em novas possibilidades de vida.

Entre os muitos relatos aqui presentes, encontramos pessoas que retomaram sonhos deixados de lado durante décadas, que encontraram pertencimento em comunidades construídas pela arte, que descobriram novas formas de aprender e ensinar, que reconstruíram suas trajetórias após experiências de sofrimento, perda ou exclusão e que passaram a ocupar espaços que antes julgavam inacessíveis. Em cada uma dessas histórias, percebemos que transformação social não significa apenas alterar

circunstâncias externas. Significa também ampliar a capacidade das pessoas de reconhecerem sua própria potência para agir no mundo.

A música ocupa um lugar especial nesse processo. Mais do que linguagem artística, ela aparece como espaço de encontro, aprendizagem, convivência e construção de identidade. Ao longo do livro, especialmente por meio das experiências do Coro Margareth Picler, e da Orquestra do Instituto Música e Arte (IMA), observamos como a prática musical pode tornar-se uma comunidade de pertencimento, onde sujeitos de diferentes idades, regiões e trajetórias descobrem que suas vozes e sua execução instrumental, possuem valor, significado e lugar no coletivo. A música, nesse contexto, deixa de ser privilégio e assume sua condição de direito cultural e experiência formativa.

Mas este livro não fala apenas sobre música. Fala sobre pessoas. Fala sobre a coragem de recomeçar. Fala sobre a capacidade humana de aprender em qualquer fase da vida. Fala sobre organizações que procuram construir oportunidades sem substituir os sujeitos de suas próprias histórias, comunidades que se formam quando alguém decide que não deseja caminhar sozinho. Fala, sobretudo, da possibilidade de transformar experiências individuais em caminhos coletivos de construção de direitos.

Esperamos que este livro possa contribuir para pesquisadores, educadores, gestores, estudantes, artistas, líderes comunitários e todos aqueles que acreditam que a transformação social começa quando passamos a enxergar as pessoas para além das categorias, dos indicadores e dos relatórios. Que as reflexões aqui apresentadas sejam capazes de provocar perguntas, inspirar práticas e estimular olhares sobre a relação entre direitos, educação, cultura, gestão e participação. Acima de tudo, desejamos que estas páginas lembrem ao leitor algo que as histórias aqui reunidas nos ensinaram repetidamente: nenhuma transformação acontece apenas nas instituições. Ela acontece nas pessoas. E é justamente por isso que vale a pena continuar construindo espaços onde sonhos possam ser retomados, capacidades possam florescer e novas histórias possam ser escritas.

As autoras.

CAPÍTULO

1

Entre o direito declarado e o direito vivido

Direitos humanos, terceiro setor e gestão como arquitetura de transformação social

Dinamara Pereira Machado

Capítulo 1

Entre o direito declarado e o direito vivido: Direitos humanos, terceiro setor e gestão como arquitetura de transformação social

Dinamara Pereira Machado

Existe uma distância que os textos normativos, por mais necessários que sejam, não conseguem eliminar sozinhos: a distância entre ter um direito reconhecido e possuir condições concretas para vivê-lo. É nesse intervalo que se encontram algumas das questões mais difíceis dos Direitos Humanos e, simultaneamente, alguns dos problemas mais complexos da Gestão:

Quem possui formalmente um direito, mas não consegue acessá-lo?

Quem está presente em uma sociedade, instituição ou território, mas permanece fora das decisões que organizam sua própria vida?

O que transforma uma declaração universal em experiência cotidiana?

E qual é o papel das instituições, das organizações da sociedade civil e de suas formas de gestão nesse processo?

Essas perguntas constituem o ponto de partida deste capítulo. Não se pretende produzir uma simples aproximação entre três campos — Direitos Humanos, Terceiro Setor e Gestão — como se cada um pudesse ser apresentado separadamente e, ao final, reunido por conveniência temática. A hipótese defendida é mais exigente: há uma zona de mediação entre a afirmação normativa dos direitos e sua realização social, e essa zona é ocupada por instituições, relações, organizações, decisões, capacidades, recursos e formas de poder. Gestão e Direitos Humanos encontram-se precisamente nesse território.

Essa proposição exige estabelecer, desde o início, um limite conceitual. Direitos Humanos não constituem uma técnica de gestão. Gestão não é uma derivação dos Direitos Humanos. O Terceiro Setor tampouco pode ser compreendido como executor natural de direitos que o Estado não conseguiu realizar. Uma construção desse tipo

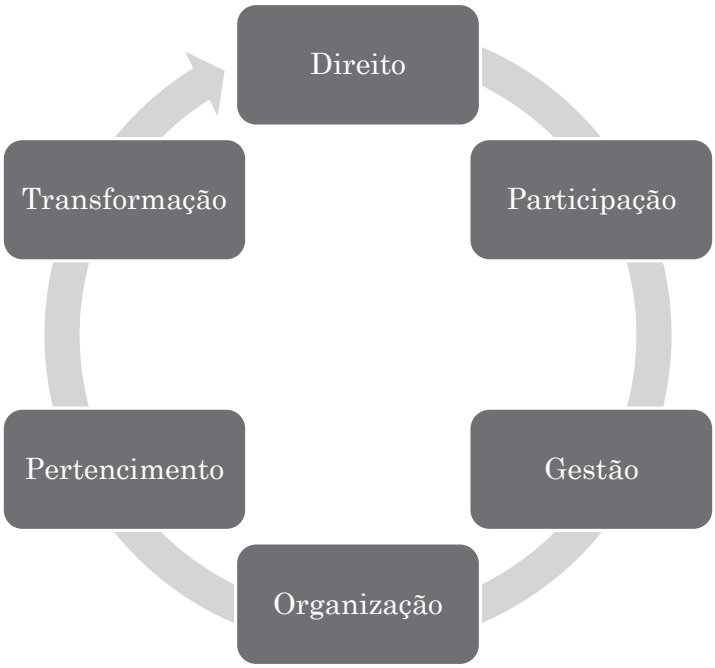
diminuiria a complexidade dos três campos e transformaria problemas políticos em problemas exclusivamente administrativos. A relação proposta é outra: os Direitos Humanos estabelecem um horizonte ético, político e histórico; a sociedade civil constitui um dos espaços nos quais demandas, conflitos, solidariedades, lutas e ações coletivas se tornam visíveis; o Terceiro Setor representa uma das formas institucionais possíveis dessa organização social; e a Gestão interfere diretamente na capacidade dessas organizações preservarem missão, legitimidade, sustentabilidade, participação e efetividade.

A questão central, portanto, não é apenas como administrar organizações que atuam no campo social. A pergunta precisa ser deslocada: como instituições e organizações podem transformar capacidades organizacionais em condições para a realização de direitos sem substituir os sujeitos desses direitos, sem desresponsabilizar o Estado e sem transformar a finalidade social em produto organizacional?

Esse deslocamento muda a discussão. A eficiência continua importante, mas deixa de funcionar como critério suficiente. O crescimento não é prova automática de êxito. A quantidade de pessoas atendidas não equivale necessariamente a transformação. A captação de recursos demonstra capacidade institucional, mas não comprova legitimidade. Uma organização pode crescer e afastar-se de sua missão; profissionalizar processos e reduzir participação; ampliar escala e tornar invisíveis particularidades territoriais; cumprir metas contratuais e não produzir as mudanças sociais que justificaram o projeto. É possível, portanto, sobreviver sem transformar, crescer sem incluir e ser eficiente sem ser justo.

O percurso teórico parte da construção histórica e das perplexidades dos Direitos Humanos, avança para cidadania, pertencimento, espaço público e democracia, examina criticamente sociedade civil e Terceiro Setor e chega à Gestão não como repertório meramente instrumental, mas como campo no qual finalidades, relações de poder, sustentabilidade, transparência, aprendizagem e transformação se tornam decisões concretas. Desse movimento emerge a proposição que orientará também os capítulos de experiência deste livro:

Figura 1: Arquitetura analítica de mediações.



Fonte: a autora

Essa sequência não constitui cadeia causal nem trajetória obrigatória. Trata-se de uma arquitetura analítica de mediações. Seu ponto de partida é simples e radical: entre o direito declarado e o direito vivido existe um território social e institucional. É nesse território que direitos podem adquirir materialidade, permanecer como promessa ou, paradoxalmente, ser novamente negados.

2 DIREITOS HUMANOS: ENTRE A UNIVERSALIDADE AFIRMADA E A REALIZAÇÃO HISTÓRICA

A linguagem contemporânea dos Direitos Humanos pode produzir a impressão de que sua universalidade sempre foi evidente. A própria história desse vocabulário mostra o contrário. O reconhecimento dos seres humanos como titulares de direitos iguais e universais constituiu-se historicamente em processos atravessados por revoluções, conflitos, contradições, exclusões e sucessivas ampliações do universo daqueles considerados efetivamente sujeitos de direitos.

Lynn Hunt chama atenção para três atributos que distinguem os Direitos Humanos em sentido moderno: naturalidade, igualdade e universalidade. A autora formula de modo sintético que "Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte)" (HUNT, 2009, p. 19).

Hunt acrescenta uma consideração decisiva: naturalidade, igualdade e universalidade não bastam. Para a autora, os direitos somente se tornam "significativos quando adquirem conteúdo político e exigem participação ativa daqueles que os detêm" (HUNT, 2009, p. 19). Essa distinção permite identificar o problema que atravessa este livro: um direito pode ser universal quanto à titularidade e profundamente desigual quanto às condições de exercício.

A universalidade normativa não elimina automaticamente desigualdades sociais, econômicas, culturais, territoriais ou institucionais. Ao contrário, uma das tensões permanentes da história dos Direitos Humanos reside na necessidade de fazer com que a expansão de seu universo moral seja acompanhada pela construção de condições políticas e institucionais de realização.

As declarações do século XVIII revelam essa contradição. A linguagem que afirmava "todos" convivia com sociedades que excluíam mulheres, escravizados, pessoas sem propriedade e diversos outros grupos da cidadania efetiva. Hunt demonstra que o caráter universal das declarações não eliminou as exclusões originárias, mas ofereceu uma linguagem que permitiu contestá-las. A universalidade operou simultaneamente como promessa e instrumento crítico.

Essa compreensão impede duas leituras simplificadoras. A primeira é considerar os Direitos Humanos como conquista concluída, cuja tarefa contemporânea se resumiria à aplicação de um catálogo estabilizado. A segunda é rejeitar a tradição dos direitos porque sua origem histórica esteve atravessada por exclusões. Em ambos os casos se perde sua potência crítica: a capacidade de produzir tensão entre aquilo que uma sociedade afirma reconhecer e aquilo que concretamente admite como participação, igualdade e vida digna.

A passagem da universalidade abstrata para a igualdade política e social exige mediações. É justamente nesse ponto que Hannah Arendt introduz uma das mais profundas perplexidades do pensamento contemporâneo sobre Direitos Humanos.

3 HANNAH ARENDT E A RUPTURA: PERDER O LUGAR ONDE OS DIREITOS PODEM EXISTIR

Em "Origens do totalitarismo" Hannah Arendt não oferece uma teoria sistemática dos Direitos Humanos. Sua reflexão nasce de uma experiência histórica extrema e,

precisamente por isso, desorganiza certezas aparentemente consolidadas. Refugiados e apátridas, privados de nacionalidade e de proteção política efetiva, revelaram uma fragilidade que as formulações clássicas não haviam resolvido: o que acontece com direitos considerados inalienáveis quando o ser humano perde a comunidade política capaz de reconhecê-los e garanti-los?

A resposta de Arendt desloca o problema. A calamidade dos indivíduos privados de direitos não se resume à perda de direitos específicos. Segundo a autora "A calamidade que se vem abatendo sobre um número cada vez maior de pessoas não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos" (ARENDT, 1989, p. 330).

A formulação possui consequências teóricas profundas. O drama da privação radical não começa apenas quando alguém perde liberdade, propriedade ou outros direitos específicos; começa quando a pessoa perde sua posição no mundo comum, isto é, a inserção política que torna suas reivindicações audíveis e seus direitos reconhecíveis. Na mesma análise, Arendt sustenta que a calamidade dos sem-direitos decorre do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade (ARENDT, 1989, p. 329).

A experiência histórica examinada por Arendt permite compreender por que pertencimento ocupa posição central neste capítulo. Pertencer não significa simplesmente estar fisicamente localizado em determinado espaço. Pode-se residir em uma cidade e permanecer excluído das oportunidades que ela oferece; estar matriculado em uma instituição sem participar de sua vida acadêmica em condições de igualdade; receber um serviço sem possuir qualquer influência sobre os processos que determinam sua continuidade; integrar formalmente uma comunidade política e permanecer praticamente invisível no espaço público.

Presença, portanto, não é necessariamente pertencimento. Acesso não é necessariamente inclusão. Inclusão não é necessariamente participação. E participação não é necessariamente poder de influenciar decisões. Essas distinções permitem trazer a questão arendtiana para o campo institucional sem instrumentalizá-la.

Não se pretende afirmar que Arendt ofereça uma teoria do Terceiro Setor ou da gestão social. Tal leitura seria inadequada. A contribuição recolhida é anterior: direitos tornam-se politicamente frágeis quando os sujeitos deixam de encontrar um mundo

comum no qual possam aparecer, agir e reivindicá-los. Celso Lafer explicita essa interpretação ao afirmar:

> A experiência histórica dos displaced people levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum" (LAFER, 1997, p. 58).

Essa formulação é central para a arquitetura teórica proposta. Se a igualdade é um construído da convivência coletiva, a questão dos Direitos Humanos não pode limitar-se à existência de normas; precisa alcançar as condições de pertencimento, participação e reconhecimento que permitem às pessoas aparecerem no mundo como sujeitos.

Lafer também demonstra que, para Arendt, o público é simultaneamente o comum e o visível. Essa leitura aproxima a problemática do pertencimento da exigência democrática de transparência e informação, pois a participação depende de uma cidadania capaz de avaliar o que se passa na res publica (LAFER, 1997, p. 63). Aqui se estabelece uma ponte teoricamente robusta para a discussão da governança: o problema não é apenas quem age, mas sob quais condições as decisões podem ser conhecidas, contestadas e compartilhadas.

4 DO PERTENCIMENTO À PARTICIPAÇÃO: DEMOCRACIA, VISIBILIDADE E RESPONSABILIDADE PÚBLICA

Se o pertencimento a uma comunidade é condição fundamental para a experiência dos direitos, a participação não pode ser tratada como elemento periférico da vida democrática. Participar não é apenas estar presente. Envolve possibilidade de falar, ser ouvido, formular demandas, questionar decisões, construir respostas, discordar, fiscalizar e integrar processos coletivos.

É nesse ponto que a discussão dos Direitos Humanos encontra a democracia. Norberto Bobbio associa a democracia ao poder visível e formula a conhecida ideia do "governo do poder público em público", distinguindo o que pertence ao Estado daquilo que é manifesto, evidente e acessível ao controle (BOBBIO, 1986). Para a discussão aqui desenvolvida, essa distinção é mais importante do que a expressão isolada: privado não

significa necessariamente secreto, assim como público não significa automaticamente transparente.

A consequência para organizações que atuam em assuntos de interesse público é direta. Onde existem poder, decisões e recursos destinados a produzir efeitos sobre a vida de pessoas e comunidades, a publicidade deixa de ser apenas requisito burocrático e passa a integrar a legitimidade da atuação. Transparência não é somente publicar números; *accountability* não é apenas entregar relatórios; participação não é convidar beneficiários para eventos. Uma gestão democraticamente orientada precisa tornar inteligíveis as razões das decisões, os critérios de prioridade, o uso dos recursos, os resultados alcançados e os mecanismos pelos quais diferentes sujeitos podem questionar aquilo que é feito em seu nome ou para seu benefício.

Entre a pessoa isolada e o Estado existem espaços de associação, cooperação, conflito, solidariedade e reivindicação. Neles, necessidades individuais podem transformar-se em questões públicas. Uma experiência vivida isoladamente pode parecer infortúnio particular; quando diferentes sujeitos reconhecem um padrão, organizam-se e tornam a situação pública, aquilo que parecia individual revela sua dimensão social e política. A sociedade civil pode, assim, constituir um território de transformação da experiência privada em questão pública. Essa possibilidade, contudo, não pode ser romantizada.

5 SOCIEDADE CIVIL E TERCEIRO SETOR: DISTINGUIR PARA NÃO IDEALIZAR

A expressão Terceiro Setor é frequentemente empregada como se designasse um universo homogêneo de organizações altruístas situadas entre Estado e mercado. Essa descrição é insuficiente. O campo é heterogêneo quanto às formas jurídicas, tamanho, origem, finalidades, fontes de financiamento, relações com o poder público, grau de profissionalização, identidade política, inserção territorial e modos de participação.

Também é necessário diferenciar sociedade civil e Terceiro Setor. Sociedade civil constitui categoria mais ampla. Movimentos, coletivos, redes, associações informais e organizações institucionalizadas podem compor esse espaço sem necessariamente se enquadrar no universo administrativo ou jurídico das organizações sem fins lucrativos. Essa distinção protege a análise de um erro recorrente: imaginar que toda mobilização

social precise transformar-se em organização formal ou que toda organização formal preserve a vitalidade participativa da ação que lhe deu origem.

A pesquisa TIC Organizações Sem Fins Lucrativos 2012, publicada pelo CGI.br, evidencia a complexidade e a heterogeneidade do universo das organizações brasileiras e mostra que a produção de indicadores para o setor exige cautela conceitual e metodológica (CGI.BR, 2014, p. 112). O dado é importante porque reforça que "Terceiro Setor" deve ser utilizado como categoria analítica útil, mas não neutra nem autoexplicativa.

Essa caracterização permite rejeitar atribuições automáticas de virtude. A ausência de finalidade lucrativa não assegura participação; a finalidade social declarada não assegura transformação; a proximidade territorial não assegura legitimidade; a parceria com o Estado não assegura interesse público; o voluntariado não assegura qualidade; e a profissionalização não assegura respeito aos Direitos Humanos.

Newton Jadon, ao estudar a gestão de organizações sociais, recupera uma tensão central do campo: a necessidade de profissionalização sem transposição acrítica da racionalidade empresarial. O autor afirma: "É preciso ter cuidado com a idéia da simples transposição das ferramentas de gestão utilizadas pelo setor empresarial para o Terceiro Setor" (JADON, 2007, p. 93).

A advertência não autoriza uma oposição simplista entre gestão empresarial, supostamente desumana, e gestão social, presumidamente virtuosa. O próprio problema é mais complexo. Planejamento, indicadores, tecnologia, gestão de pessoas, orçamento, controle e avaliação não pertencem moralmente ao mercado. A questão decisiva é a racionalidade que organiza seu uso e a finalidade à qual são subordinados.

Uma teoria consistente do Terceiro Setor, portanto, não deve decidir previamente que essas organizações são solução ou problema. Precisa investigar sob quais condições elas se aproximam de uma ou de outra possibilidade. Isso exige recolocar o Estado no centro da discussão.

6 O ESTADO NÃO DESAPARECE: A RESPONSABILIDADE PÚBLICA PELA GARANTIA DOS DIREITOS

Reconhecer a importância da sociedade civil organizada não significa transferir para ela a responsabilidade última pela garantia dos Direitos Humanos. Essa afirmação precisa ser inequívoca. Organizações sociais podem criar alternativas, desenvolver

projetos, formular inovações, alcançar territórios, mobilizar comunidades, defender direitos, produzir conhecimento, participar de políticas e prestar serviços. Nada disso transforma o Estado em ator secundário.

Direitos não podem depender exclusivamente da existência de organizações suficientemente fortes ou eficientes para oferecê-los. Se educação, saúde, proteção social, igualdade ou outros direitos fundamentais dependessem apenas da capacidade de mobilização de organizações privadas, a própria universalidade seria colocada em risco. Territórios com maior capital social, maior capacidade de captação ou maior visibilidade pública poderiam receber mais proteção do que aqueles em que organizações são frágeis ou inexistentes. Nesse cenário, aquilo que deveria funcionar como direito poderia regressar à condição de oportunidade.

É por isso que a relação entre Estado e Terceiro Setor deve ser pensada em termos de complementaridade, participação, controle, cooperação e tensão, e não de substituição automática. A legislação brasileira sobre o Terceiro Setor reúne mecanismos de parceria, transparência, controle e prestação de contas e evidencia a necessidade de capacidade estatal para selecionar, acompanhar e avaliar parcerias (BRASIL, 2016).

A questão central deixa, portanto, de ser "Estado ou sociedade civil?" e passa a ser: que Estado? que sociedade civil? que relações entre eles? sob quais formas de controle? com qual distribuição de responsabilidades? e com que consequências para os sujeitos de direitos? Essa mudança impede que a celebração das parcerias esconda transferências desiguais de riscos, responsabilidades ou custos e prepara a discussão sobre governança.

7 GOVERNANÇA E COLABORAÇÃO: PARCERIA NÃO É SINÔNIMO DE VIRTUDE

Nas últimas décadas, a noção de governança passou a representar arranjos em que problemas públicos deixam de ser enfrentados exclusivamente por estruturas estatais hierarquizadas e passam a envolver redes de atores públicos e privados. Em princípio, esses arranjos parecem promissores porque organizações diferentes podem reunir

capacidades complementares. Entretanto, a existência de colaboração não prova que seus resultados serão melhores.

Marcelo Marchesini da Costa, ao estudar relações entre governo e organizações sem fins lucrativos em 5.562 municípios brasileiros, identifica associações complexas entre colaboração, densidade de organizações, desenvolvimento humano e desigualdade. O autor é cuidadoso ao advertir que os resultados não constituem relações causais conclusivas e afirma que as associações encontradas: contrariam o argumento de que colaboração é sempre uma política desejável" (COSTA, 2017, p. 332).

A conclusão introduz um princípio metodológico indispensável à gestão social: boas intenções não substituem evidências. Colaboração precisa ser avaliada; parceria precisa demonstrar valor; organização precisa prestar contas; política precisa ser examinada por seus efeitos, e não apenas pelo desenho institucional que a tornou possível.

A literatura examinada por Costa também aponta riscos de burocratização, desvio de missão e problemas de *accountability* em relações entre governos e organizações sem fins lucrativos. Isso significa que uma parceria pode ampliar capacidade institucional e, simultaneamente, alterar prioridades, produzir dependência financeira ou afastar a organização de sua base social. A governança deixa, então, de ser simples engenharia de parceria e torna-se problema de poder, responsabilidade e legitimidade.

Essa formulação permite identificar cinco perguntas mínimas para qualquer arranjo colaborativo: qual problema público pretende enfrentar; quem definiu o problema e as prioridades; quem participa das decisões; quem controla recursos e responde pelos resultados; e que mudança ocorreu para sujeitos e territórios envolvidos. Tais questões situam a legitimidade no ponto de encontro entre Direitos Humanos e Gestão.

8 LEGITIMIDADE: A CATEGORIA QUE APROXIMA DIREITOS HUMANOS E GESTÃO

Eficiência pergunta se recursos foram adequadamente utilizados para produzir determinada entrega. Efetividade pergunta se resultados pretendidos foram alcançados. Legitimidade formula outra questão: quem autorizou, participou, reconheceu ou pode contestar aquilo que está sendo realizado?

Essa terceira dimensão é especialmente importante para organizações que atuam sobre a vida de outras pessoas. Uma organização pode ser legalmente constituída e socialmente distante; eficiente e pouco participativa; necessária e paternalista; capaz de alcançar resultados positivos e, ao mesmo tempo, pouco transparente. Por isso, propõe-se compreender a legitimidade organizacional no campo social a partir de cinco dimensões interdependentes: legalidade, capacidade institucional, sustentabilidade, responsabilidade pública e reconhecimento social.

Legalidade é condição elementar, mas não suficiente. Capacidade institucional diz respeito à possibilidade real de cumprir a missão com qualidade. Sustentabilidade permite continuidade sem transformar a sobrevivência da organização em finalidade autônoma. Responsabilidade pública envolve transparência, *accountability* e abertura ao controle. Reconhecimento social refere-se ao vínculo entre organização, sujeitos e territórios e inclui a possibilidade de estes influenciarem aquilo que é realizado.

Uma organização não se torna legítima apenas porque afirma representar uma comunidade. A legitimidade não pode ser autodeclarada; precisa ser continuamente construída na relação. Aqui reaparece a relação entre Direitos Humanos e participação. Se aqueles que recebem os efeitos de uma ação não possuem qualquer capacidade de interferir nela, a organização corre o risco de transformar sujeitos de direitos em objetos de intervenção.

É nesse ponto que a linguagem administrativa também precisa ser interrogada. "Público-alvo", "beneficiário", "usuário", "assistido" e "cliente" podem ter utilidade operacional, mas nenhuma dessas expressões deve apagar a condição anterior e mais fundamental: trata-se de pessoas titulares de direitos.

9 GESTÃO SOCIAL: EFICIÊNCIA PARA QUÊ E PARA QUEM?

Organizações comprometidas com transformação social precisam ser administrativamente competentes. Fragilidade financeira pode interromper serviços essenciais; ausência de planejamento pode desperdiçar recursos; governança inadequada pode comprometer decisões; falta de capacitação pode reduzir qualidade; deficiência nos

controles pode produzir irregularidades; e ausência de avaliação pode impedir que a organização reconheça seus próprios fracassos. A crítica à racionalidade empresarial não pode, portanto, transformar-se em elogio ao improviso.

O desafio teórico é mais exigente: como utilizar instrumentos de gestão sem permitir que a lógica do instrumento redefina a finalidade da organização? A advertência de Jadon deve ser lida nesse sentido. Ferramentas podem ser apropriadas por finalidades distintas. Um indicador pode servir para controlar pessoas ou para identificar desigualdades; um sistema de informação pode concentrar poder ou democratizar acesso ao conhecimento; um planejamento pode ser elaborado por poucos dirigentes ou construído coletivamente; uma meta pode expressar pressão financeira ou compromisso com a ampliação de direitos.

O problema não está na ferramenta em si. Está quando o meio passa a governar o fim. Essa inversão ocorre quando a necessidade de captar recursos começa a determinar a missão, quando a preocupação com escala elimina atenção à singularidade, quando aquilo que é facilmente mensurável passa a ser considerado mais importante do que aquilo que produz transformação ou quando a sobrevivência institucional se torna mais importante do que o problema social que justificou a criação da organização.

A partir dessa distinção, este capítulo adota uma definição propositiva: gestão social é o processo de organizar capacidades, recursos, conhecimentos, relações e decisões para produzir valor público e transformação social, subordinando instrumentos administrativos à missão, à participação, à responsabilidade e à condição dos sujeitos como titulares de direitos. A formulação é deliberadamente normativa e não pretende encerrar o debate conceitual; sua função é explicitar a posição teórica do livro.

Gestão social, nessa perspectiva, não é gestão menos profissional. É gestão orientada por finalidade distinta. Essa definição também ajuda a equilibrar o diálogo com a Gestão: eficiência deixa de ser adversária da humanidade e passa a ser uma condição que precisa ser integrada a legitimidade, aprendizagem, sustentabilidade e impacto.

10 O SUJEITO NÃO PODE DESAPARECER DENTRO DO INDICADOR

A profissionalização das organizações ampliou a demanda por métricas, indicadores, sistemas de avaliação e demonstração de resultados. Esse movimento é necessário. Organizações que utilizam recursos de terceiros, especialmente recursos públicos,

precisam demonstrar o que fizeram e o que produziram. Entretanto, existe um risco: aquilo que pode ser contado facilmente tende a adquirir maior visibilidade gerencial.

Número de atendimentos, participantes, oficinas, refeições, matrículas, horas ou municípios pode ser relevante, mas nenhum desses dados, isoladamente, responde à pergunta fundamental: o que mudou? Um projeto pode atender mil pessoas e não alterar significativamente a condição que produziu determinada vulnerabilidade; outro pode atender cinquenta e produzir capacidades duradouras. O primeiro parecerá maior. O segundo talvez tenha produzido transformação mais profunda.

Por isso, avaliação precisa distinguir entrega, resultado, efeito, impacto e transformação. Entrega corresponde ao que a organização realizou; resultado identifica mudanças próximas da ação; efeito observa consequências decorrentes da intervenção; impacto exige maior rigor para atribuir mudanças àquilo que foi realizado; transformação social envolve alterações mais duradouras em capacidades, relações, instituições ou condições estruturais.

Confundir esses níveis produz exageros frequentes no discurso organizacional. Distribuir alimentos é entrega. Reduzir insegurança alimentar durante determinado período pode ser resultado. Demonstrar contribuição para mudanças duradouras na segurança alimentar exige outro desenho de evidência. O cuidado metodológico de Costa, ao recusar causalidade onde seus dados demonstram apenas associação, é um exemplo de responsabilidade analítica. "Não chamar de impacto aquilo que é participação, nem de transformação aquilo que é entrega, é mais do que rigor acadêmico". É responsabilidade ética diante das pessoas cujas vidas são utilizadas como justificativa para a existência dos projetos. (COSTA, 2017, p. 332).

11 TERRITÓRIO, REDES E CAPACIDADE SOCIAL

A universalidade dos Direitos Humanos convive com a territorialidade das condições de sua realização. Direitos são universais; o acesso a eles não é. A desigualdade possui geografia. Escolas, equipamentos culturais, hospitais, oportunidades de trabalho, conectividade, organizações e redes comunitárias distribuem-se de maneira desigual.

Território não pode, portanto, ser compreendido apenas como endereço. É relação, memória, identidade, conflito, infraestrutura, recursos, ausências, redes e poder. Uma organização situada em determinado território pode desenvolver conhecimentos que dificilmente aparecem em bases de dados nacionais. Pode reconhecer atores, linguagens, urgências e capacidades que permanecem invisíveis para instituições distantes. Proximidade territorial, contudo, não garante automaticamente qualidade ou legitimidade; precisa converter-se em capacidade institucional e participação.

Jadon, ao discutir poder local e capital social, destaca que organizações sociais podem mobilizar pessoas, incentivar debates sobre questões locais, acompanhar ações governamentais e participar da discussão e implementação de políticas públicas (JADON, 2007). Essa perspectiva amplia o significado de valor público: uma organização pode produzir valor não apenas ao prestar serviços, mas ao construir vínculos, formar lideranças, ampliar circulação de informação, fortalecer capacidades comunitárias e criar espaços de participação.

A última possibilidade merece atenção especial. Uma organização orientada por direitos não deveria medir seu sucesso somente pelo crescimento de sua própria centralidade. Em determinadas situações, um sinal de êxito pode ser justamente o fortalecimento da capacidade dos sujeitos e territórios para agir sem depender permanentemente da organização. Essa distinção separa gestão da dependência de gestão da capacidade.

12 TECNOLOGIA E DESIGUALDADE ORGANIZACIONAL

A gestão contemporânea acrescenta uma dimensão incontornável: tecnologia. Sistemas digitais ampliam possibilidades de comunicação, prestação de contas, formação de redes, captação de recursos, participação, organização de informações e gestão de projetos. Entretanto, o acesso tecnológico também reproduz desigualdades entre organizações.

A pesquisa “TIC Organizações Sem Fins Lucrativos 2012” constatou disseminação desigual das tecnologias entre organizações brasileiras e identificou barreiras relacionadas à infraestrutura, suporte, capacidades técnicas e recursos financeiros. O estudo conclui que o universo das organizações sem fins lucrativos é “extremamente complexo e

heterogêneo", o que produz dificuldades concretas para a criação de indicadores para o setor (CGI.BR, 2014, p. 112).

Essa distinção aproxima tecnologia e Direitos Humanos. Acesso não é capacidade; possuir equipamento não significa saber transformar informação em decisão; estar em rede social não significa produzir participação; possuir dados não significa utilizá-los responsavelmente; digitalizar uma ação não significa democratizá-la. A tecnologia é capacidade intermediária e deve permanecer subordinada à mesma pergunta que orienta a gestão social: para quê e para quem?

13 ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM: A CONTRIBUIÇÃO DE PETER SENGE

Organizações sociais e educacionais trabalham frequentemente com problemas que não possuem solução linear. Pobreza, desigualdade educacional, violência, exclusão cultural, discriminação, insegurança alimentar e outras questões são produzidas por relações entre múltiplas causas, instituições e temporalidades. Nessas condições, capacidade de aprender torna-se atributo de gestão.

A contribuição de Peter Senge, especialmente em "A quinta disciplina", é fecunda para esse ponto porque permite compreender organizações não como máquinas que executam planos previamente definidos, mas como sistemas nos quais pessoas, conhecimentos, pressupostos e decisões interagem continuamente. O pensamento sistêmico impede que problemas complexos sejam reduzidos àquilo que a própria organização sabe fazer. Uma instituição educacional pode interpretar todo problema social como questão educacional; uma organização assistencial pode interpretá-lo como necessidade de assistência; uma organização de saúde pode percebê-lo prioritariamente como questão sanitária. Cada leitura pode conter parte da realidade. Nenhuma, isoladamente, explica o sistema.

A noção de modelos mentais acrescenta outra camada. Organizações trabalham com crenças sobre as pessoas: a comunidade é carente ou possui capacidades? o participante é beneficiário ou sujeito? a diversidade é dificuldade ou constitutiva da vida social? o erro é fracasso ou oportunidade de aprendizagem? Essas concepções produzem práticas mesmo quando não aparecem nos documentos institucionais.

A visão compartilhada também adquire significado particular. Uma missão escrita não garante identidade organizacional. É possível que diferentes áreas utilizem as mesmas palavras e compreendam coisas distintas. Uma organização comprometida com Direitos Humanos precisa transformar missão em referência cotidiana para escolhas difíceis. Da mesma forma, aprendizagem em equipe lembra que o conhecimento necessário à transformação não está concentrado na liderança. Ele está nos profissionais, voluntários, parceiros, dados, erros e nos próprios sujeitos e comunidades.

Uma organização social que não aprende com as pessoas tende a continuar fazendo coisas para elas. Há enorme diferença entre essas duas posições. A contribuição de Senge é utilizada aqui como lente de aprendizagem organizacional, e não como teoria dos Direitos Humanos ou do Terceiro Setor. Essa delimitação preserva o rigor do diálogo entre campos.

14 DA ORGANIZAÇÃO QUE ATENDE À ORGANIZAÇÃO QUE CONSTRÓI CAPACIDADE

Uma das mudanças conceituais mais importantes propostas neste capítulo está na maneira de compreender o resultado de uma organização social. A lógica mais imediata é simples: há um problema, a organização oferece uma resposta e pessoas são atendidas. Essa estrutura é necessária em muitas situações, mas não é suficiente para pensar transformação.

Uma arquitetura mais complexa seria: há um problema; sujeitos e organizações o tornam visível; diferentes atores constroem capacidades; respostas são produzidas; resultados são avaliados; aprendizagens são incorporadas; e sujeitos e territórios ampliam sua capacidade de agir. Nessa segunda formulação, a organização não é protagonista absoluta. Ela é mediadora. Essa palavra é central. A função da organização não é ocupar permanentemente o espaço entre o sujeito e o direito. É contribuir para que esse espaço seja diminuído. Essa concepção modifica a ideia de sucesso institucional. Se uma comunidade depende cada vez mais de uma organização para tomar decisões, resolver problemas e reivindicar direitos, talvez tenha ocorrido crescimento institucional sem correspondente fortalecimento social.

Uma organização pode crescer tornando-se indispensável. Outra pode produzir capacidades tornando-se menos central. Não há resposta única sobre qual transforma

mais, porque determinadas atividades exigem institucionalidade permanente. A pergunta, contudo, precisa ser feita. É ela que diferencia gestão da dependência de gestão da capacidade.

15 A ARQUITETURA DAS MEDIAÇÕES: PROPOSIÇÃO TEÓRICA

A análise desenvolvida permite formular a principal proposição deste capítulo. Entre a universalidade dos Direitos Humanos e sua realização concreta existe uma arquitetura de mediações composta por seis dimensões interdependentes: direito, pertencimento, participação, organização, gestão e transformação.

O Direito constitui o horizonte normativo. Reconhece o ser humano como titular de direitos independentemente de utilidade, produtividade, origem ou posição social. O Pertencimento é a condição pela qual o sujeito possui lugar reconhecido em um mundo comum; o direito deixa de ser completamente abstrato quando existe uma comunidade capaz de reconhecê-lo. A Participação transforma pertencimento passivo em presença ativa ao permitir falar, deliberar, questionar e influenciar decisões.

A Organização constrói capacidade coletiva. Pessoas transformam necessidades dispersas em ação coordenada, redes, movimentos, instituições ou projetos. A Gestão organiza missão, recursos, relações, conhecimentos, decisões e responsabilidades e determina, em grande medida, se a organização preservará sua finalidade ou será governada por seus próprios meios. A Transformação corresponde à alteração significativa e duradoura das capacidades, relações ou condições que produziam determinada privação de direitos.

A arquitetura pode ser sintetizada como Direito → Pertencimento → Participação → Organização → Gestão → Transformação. As setas não representam causalidade automática. Representam mediações. É possível haver direito sem pertencimento, pertencimento sem participação, participação sem poder real, organização sem boa gestão, gestão sem transformação e transformação localizada sem mudança estrutural.

É justamente por isso que a arquitetura possui utilidade analítica: permite identificar onde ocorre a ruptura entre aquilo que foi prometido e aquilo que foi vivido. Essa ruptura pode acontecer no acesso, na permanência, na participação, na representação, na organização, na gestão, na avaliação, na sustentabilidade ou na capacidade de converter entregas em mudanças reais.

A proposta teórica deste capítulo não consiste em afirmar que organizações realizam direitos. Consiste em algo mais preciso: organizações podem constituir mediações institucionais entre direitos reconhecidos e condições de realização; a qualidade dessa mediação depende de legitimidade, governança, capacidade de aprendizagem, vínculo territorial, sustentabilidade, *accountability* e compromisso com a participação dos sujeitos.

Essa formulação também estabelece limites. A organização não é o direito. Não substitui o Estado. Não representa automaticamente a sociedade. Não possui legitimidade apenas por não distribuir lucros. Não produz transformação apenas porque realiza atividades sociais. Seu valor público precisa ser continuamente construído e demonstrado.

16 UM MODELO INTERPRETATIVO PARA OS CAPÍTULOS DE EXPERIÊNCIA

A arquitetura anterior permite avançar para um modelo interpretativo aplicável às experiências apresentadas nos capítulos seguintes. Uma organização orientada por direitos precisa responder simultaneamente a seis perguntas.

Primeira: qual direito está em questão? Não basta definir o serviço oferecido; é necessário compreender o direito, a desigualdade ou a capacidade humana que fundamenta a ação.

Segunda: quem são os sujeitos e como participam? É preciso observar se as pessoas são tratadas apenas como destinatárias ou se possuem mecanismos reais de escuta e influência.

Terceira: qual é a relação da organização com o território? A ação responde a necessidades reais, reconhece capacidades locais e articula redes existentes ou opera a partir de solução previamente concebida?

Quarta: como a organização é governada? Quem decide, como se distribui o poder, como são utilizados recursos e que mecanismos de *accountability* existem?

Quinta: o que a organização aprende? Ela repete programas ou transforma evidências, erros e experiências em revisão de suas práticas?

Sexta: o que permanece depois da ação? A atividade deixou apenas uma entrega consumida ou produziu novas capacidades, relações e possibilidades?

Essas perguntas criam uma ponte efetiva entre Direitos Humanos e Gestão. A primeira impede que a gestão perca a finalidade. A segunda impede que o sujeito desapareça. A terceira impede que o território vire apenas localização. A quarta impede que a missão seja usada para justificar qualquer forma de poder. A quinta impede que a organização repita indefinidamente seus próprios pressupostos. A sexta impede que atividade seja confundida com transformação.

17 QUANDO A GESTÃO SE TORNA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

A aproximação entre Gestão e Direitos Humanos não decorre apenas do fato de organizações sociais lidarem com populações vulnerabilizadas. Ela é mais profunda. Gestão significa decidir: quem será atendido, onde investir, o que medir, quais riscos aceitar, quais parceiros escolher, quem participa, que informação publicar, quais resultados considerar suficientes e quem terá voz.

Cada uma dessas escolhas pode produzir inclusão ou exclusão. Por isso, gestão não é politicamente neutra. Mesmo decisões apresentadas como técnicas distribuem oportunidades, reconhecimento e recursos de maneira desigual. A Gestão torna-se questão de Direitos Humanos quando reconhecemos que processos organizacionais também produzem condições de visibilidade e invisibilidade.

Quem não aparece no indicador pode desaparecer da prioridade. Quem não domina a linguagem institucional pode ser ouvido menos. Quem mora longe pode participar menos. Quem possui menos recursos tecnológicos pode acessar menos. Quem não corresponde ao perfil imaginado pelo projeto pode ser excluído. É nesse nível cotidiano que uma teoria dos Direitos Humanos precisa encontrar a Gestão: não apenas nas grandes violações, mas nas pequenas arquiteturas institucionais que determinam quem entra, quem permanece, quem fala, quem é reconhecido e quem continua do lado de fora.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS — FAZER O DIREITO CHEGAR À VIDA

Este capítulo começou com uma distância: aquela que separa o direito declarado do direito vivido. Ao final do percurso, é possível nomear parte do que existe nesse

espaço. Existem normas, Estados, políticas, organizações, territórios, recursos, tecnologias, formas de gestão, relações de poder e pessoas. A ordem dessa última palavra importa, porque há momentos em que instituições passam a enxergar tão intensamente seus próprios processos que deixam de enxergar aqueles que justificam sua existência.

A Gestão pode transformar pessoas em matrículas, atendimentos, usuários, beneficiários ou números. Indicadores precisam existir, mas precisam apontar para alguém. Arendt demonstrou, em uma experiência histórica extrema, que a calamidade mais profunda não consiste apenas na perda de um direito específico, mas na perda de uma comunidade capaz de garantir direitos (ARENDT, 1989, p. 330). Lafer transforma essa ruptura em questão de cidadania ao mostrar que igualdade e direitos são construídos na convivência coletiva e no acesso ao espaço público (LAFER, 1997, p. 58). Hunt recorda que direitos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político e requerem participação ativa (HUNT, 2009, p. 19).

Quando essas proposições entram em diálogo com a Gestão, emerge uma exigência que ultrapassa eficiência: instituições precisam ser capazes de prestar contas não apenas sobre aquilo que fizeram, mas sobre o que sua existência tornou possível para os outros. Essa talvez seja uma das medidas mais exigentes de legitimidade.

Uma organização não deveria perguntar apenas quantas pessoas atendeu, quanto captou, quanto cresceu ou quantos projetos realizou. Deveria também perguntar: quem passou a participar? quem conquistou capacidade para decidir? que desigualdade foi reduzida? que direito se tornou mais acessível? que relação de dependência foi transformada? que território ficou mais capaz de agir? quem antes não tinha voz passou a ser ouvido?

A resposta a essas perguntas desloca a gestão da administração de atividades para a construção de possibilidades. É nesse ponto que se encontra a tese deste capítulo: Direitos Humanos não se realizam exclusivamente porque foram declarados. Entre o reconhecimento normativo e a experiência concreta existe uma arquitetura de mediações sociais e institucionais. Organizações podem integrar essa arquitetura quando transformam recursos em capacidades, gestão em participação e ação institucional em condições para que pessoas exerçam direitos.

Mas há uma condição: a organização não pode ocupar o lugar do sujeito. Seu papel não é tornar-se proprietária da transformação; é produzir condições para que outros possam agir. Por isso, talvez a pergunta mais importante para qualquer organização orientada por finalidade social não seja "quanto fizemos?", mas "quanto do que fizemos ampliou a possibilidade de que as pessoas fossem *sujeitos* de sua própria história?".

Uma organização pode sobreviver sem transformar, crescer sem incluir, ser eficiente sem ser justa, atender sem emancipar e falar em nome de pessoas que nunca tiveram oportunidade de falar. Pode também escolher outro caminho: compreender gestão como responsabilidade, transparência como democracia, avaliação como aprendizagem, território como relação, participação como poder e transformação como ampliação de capacidades.

É nesse outro caminho que Direitos Humanos e Gestão verdadeiramente se encontram. Não quando os Direitos Humanos se tornam linguagem decorativa da gestão, nem quando a Gestão é reduzida a conjunto de ferramentas a serviço de uma causa, mas quando a instituição compreende que a finalidade última de sua capacidade organizacional não é ocupar mais espaço no mundo, e sim contribuir para que mais pessoas possam ocupar plenamente o seu próprio lugar nele.

Essa é a arquitetura conceitual que orientará as experiências apresentadas nos próximos capítulos. Os autores partirão de realidades distintas. Não se pretende encontrar exemplos perfeitos da teoria, mas interrogar a experiência concreta: onde o direito encontrou pertencimento; onde o pertencimento produziu participação; onde a participação tornou possível organização; onde a organização exigiu gestão; e onde a gestão conseguiu — ou não — produzir transformação. É nesse percurso que o direito deixa de ser apenas promessa e começa a chegar à vida.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Legislação sobre o terceiro setor*: dispositivos constitucionais, decretos-leis, leis, medidas provisórias e decretos federais sobre sociedade de utilidade pública e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série Legislação, n. 258).

CGI.BR. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Organizações Sem Fins Lucrativos 2012*: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas organizações sem fins lucrativos brasileiras. Coordenação de Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

COSTA, Marcelo Marchesini da. Análise de colaborações entre governo e ONGs e da densidade de ONGs no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 330-347, maio/jun. 2017.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JADON, Newton. Gestão social: estudo comparado das entidades Centro de Assistência e Promoção Social Nosso Lar e ACM de São Paulo — Área de Desenvolvimento e Assistência Social. 2007. *Dissertação (Mestrado em Administração)* — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina*: arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

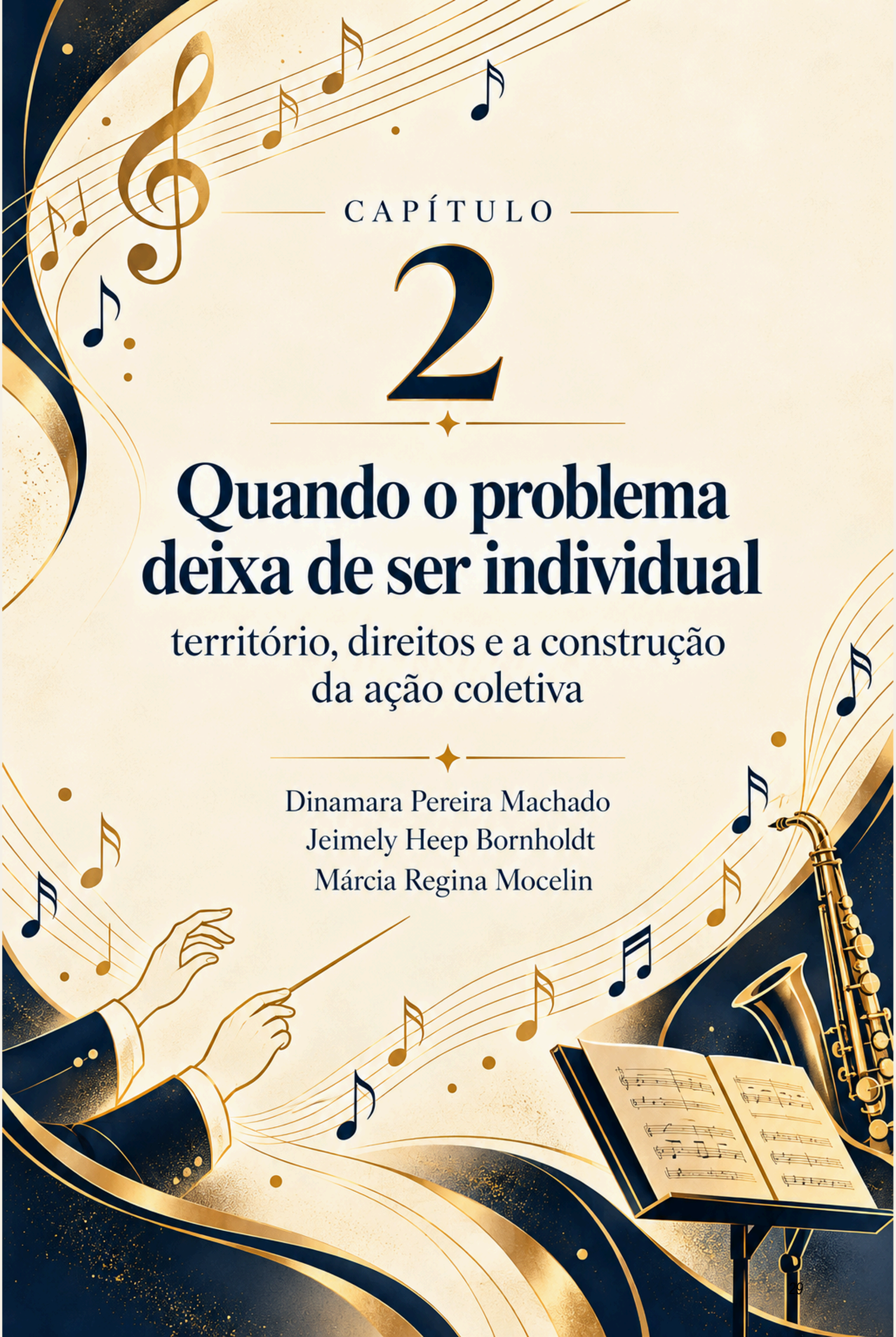
CAPÍTULO

2

Quando o problema deixa de ser individual

território, direitos e a construção da ação coletiva

Dinamara Pereira Machado
Jeimely Heep Bornholdt
Márcia Regina Mocelin



Capítulo 2

Quando o problema deixa de ser individual: território, direitos e a construção da ação coletiva

Dinamara Pereira Machado

Jeimely Heep Bornholdt

Márcia Regina Mocelin

INTRODUÇÃO

Nem toda violação de direitos é imediatamente reconhecida como violação. Antes que determinada experiência seja compreendida pela linguagem dos Direitos Humanos, ela pode permanecer durante anos interpretada como dificuldade pessoal, fracasso individual, limitação familiar, característica de determinado território ou condição diante da qual aparentemente pouco pode ser feito. Uma criança que encontra barreiras para permanecer na escola pode ser considerada desinteressada; uma família submetida à insegurança alimentar pode interpretar sua condição apenas como insuficiência particular de renda; uma pessoa que não acessa determinados espaços culturais pode concluir que esses lugares simplesmente não lhe pertencem. Em situações como essas, o primeiro obstáculo à transformação pode não estar apenas na inexistência formal de um direito, mas na dificuldade de reconhecer que uma experiência aparentemente particular possui determinações sociais, políticas, econômicas e territoriais.

É a partir dessa tensão que se estabelece a questão central deste capítulo: como uma experiência inicialmente percebida como problema individual ou local passa a ser reconhecida como questão de direitos e, a partir desse reconhecimento, pode produzir ação coletiva? A pergunta exige deslocar o olhar da organização já constituída para aquilo que existe antes dela. Antes do estatuto, da sede, do projeto, da equipe, do financiamento, do indicador ou da prestação de contas, existem pessoas, histórias e territórios. Existem sujeitos tentando interpretar aquilo que lhes acontece e, em determinadas circunstâncias, descobrindo que uma experiência aparentemente solitária é compartilhada por outros.

O referencial construído no capítulo anterior oferece elementos para compreender esse deslocamento. Hannah Arendt demonstra a insuficiência de uma concepção de direitos desvinculada da existência de uma comunidade política capaz de reconhecê-los e garanti-los. Ao examinar a condição daqueles que perderam proteção política, afirma que a calamidade fundamental não residia apenas na perda de direitos específicos, mas na "perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos" (ARENDT, 1989, p. 330). Celso Lafer, ao desenvolver a contribuição arendtiana, sintetiza essa condição na formulação da cidadania como "direito a ter direitos" e observa que a igualdade em dignidade e direitos não constitui simplesmente um dado, mas um construído da convivência coletiva que requer acesso ao espaço público (LAFER, 1997, p. 58).

Neste capítulo, essa reflexão ganha chão. Milton Santos permite compreender que os direitos são experimentados em lugares historicamente produzidos e desigualmente constituídos; Rosa Luxemburgo dirige o olhar para aqueles que podem desaparecer quando a desigualdade se transforma em normalidade e seres humanos passam a existir socialmente apenas como números. Entre o lugar produzido e a vida invisibilizada situa-se o problema que nos interessa: o momento em que sujeitos começam a reconhecer que aquilo que vivem não é apenas um infortúnio particular, mas uma questão compartilhada que pode ser nomeada, publicizada e enfrentada coletivamente.

O percurso teórico não pretende antecipar o relato de experiência que será incorporado pelas autoras. Ao contrário, oferece categorias capazes de colocá-lo em diálogo crítico com a literatura. O relato não deverá funcionar como comprovação da teoria, assim como a teoria não deverá operar como moldura rígida destinada a enquadrar a experiência. Interessa-nos investigar o encontro entre ambas: aquilo que a literatura permite enxergar no vivido e, inversamente, aquilo que a experiência pode tensionar, confirmar ou ampliar no referencial teórico.

O TERRITÓRIO DOS DIREITOS: QUANDO A DESIGUALDADE GANHA LUGAR

A universalidade constitui um dos fundamentos da linguagem contemporânea dos Direitos Humanos, mas as condições concretas para seu exercício não estão universalmente distribuídas. A existência formal de um direito não significa que todos os seus titulares encontrem condições equivalentes para exercê-lo. Entre, a proclamação

normativa e a experiência cotidiana, existe uma realidade atravessada por desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e territoriais. Essa distinção é indispensável porque impede que igualdade jurídica seja confundida com igualdade de condições: o direito pode ser universal em sua titularidade enquanto sua realização permanece profundamente desigual.

A contribuição de Milton Santos é decisiva para essa leitura, mas exige precisão bibliográfica. Para esta versão, foi adotado como fonte verificada o artigo "O lugar: encontrando o futuro", publicado na RUA: Revista de Urbanismo e Arquitetura, n. 6, em 1996, p. 34-39. Nesse texto, Santos rejeita a ideia de que a globalização tenha tornado o lugar irrelevante e sustenta que nenhum subespaço escapa ao movimento simultâneo de globalização e fragmentação. Sua formulação permite compreender que o lugar não é mero endereço: ele é constituído por relações e por uma materialidade historicamente produzida."Cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional". (SANTOS, 1996, p. 34).

A proposição modifica a maneira de pensar os Direitos Humanos. Se cada lugar combina existência corpórea e existência relacional, a efetividade de um direito não pode ser analisada apenas pela presença formal de uma norma ou de um serviço. É necessário investigar as condições materiais, institucionais e relacionais que permitem que esse direito chegue às pessoas. Escolas, hospitais, equipamentos culturais, transporte, conectividade, oportunidades de trabalho, organizações comunitárias e redes de participação distribuem-se de forma desigual, mas essa desigualdade não é apenas quantitativa: ela se inscreve em histórias, vínculos, fluxos, decisões e relações de poder.

Santos afirma ainda que, no mundo globalizado, os lugares funcionam como condição e suporte de relações mais amplas e que "o lugar [...] se define como funcionalização do mundo" (SANTOS, 1996, p. 35). Isso significa que o local não pode ser compreendido como realidade isolada ou fechada sobre si mesma. O território vivido recebe efeitos de decisões econômicas, políticas, tecnológicas e institucionais produzidas em diferentes escalas; simultaneamente, é nele que essas decisões adquirem materialidade e são experimentadas por sujeitos concretos. A desigualdade ganha lugar porque relações mais amplas se realizam de maneiras distintas em espaços distintos.

Essa leitura aproxima Milton Santos da problemática do pertencimento desenvolvida a partir de Arendt e Lafer, sem confundir referenciais teóricos diferentes. Arendt interroga as condições políticas que permitem a alguém pertencer a um mundo no qual possa aparecer como sujeito de direitos. Santos permite acrescentar outra pergunta: em que condições concretas esse mundo é vivido nos diferentes lugares? Pessoas formalmente iguais podem encontrar possibilidades radicalmente diferentes de estudar, trabalhar, circular, participar e acessar instituições conforme os espaços em que constroem suas vidas.

A consequência para a ação social é direta. Uma organização nunca chega a um espaço vazio. Ela entra em um lugar historicamente constituído, no qual já existem sujeitos, conhecimentos, conflitos, instituições, memórias, solidariedades, lideranças e formas anteriores de resistência. O diagnóstico territorial não pode, por isso, limitar-se a um inventário de carências. Quando uma organização olha apenas para aquilo que falta, produz discursivamente um território composto exclusivamente por necessidades; quando reconhece também aquilo que existe, pode encontrar capacidades sociais sobre as quais a transformação poderá ser construída.

3 ANTES DA ORGANIZAÇÃO EXISTEM PESSOAS: ROSA LUXEMBURGO E A RECUSA DA INVISIBILIDADE

As histórias institucionais frequentemente começam tarde demais. Relatórios, documentos comemorativos e narrativas organizacionais costumam estabelecer como marco inicial a constituição formal da organização, a criação do primeiro projeto ou o início de suas atividades. Para compreender o nascimento de uma ação social, entretanto, é necessário retroceder. Antes da organização existe uma realidade que incomoda; antes do projeto existe uma experiência; antes do indicador existe uma pessoa vivendo uma condição que posteriormente será transformada em categoria administrativa, demanda institucional ou problema social.

Rosa Luxemburgo oferece uma das imagens mais perturbadoras para compreender o risco de invisibilização desses sujeitos. Em "No albergue", de 1912, a autora parte da morte de pessoas sem-teto em Berlim para revelar uma sociedade capaz de conviver cotidianamente com a miséria enquanto ela permaneça suficientemente distante da atenção pública. O acontecimento que provoca sua reflexão é uma intoxicação em

massa que leva dezenas de pessoas à morte. Entretanto, o centro da análise não reside apenas na tragédia, mas na ordem social que permite que determinadas vidas desapareçam da atenção coletiva e somente retornem à visibilidade quando a dimensão do desastre perturba a normalidade.

> De tempos em tempos um acidente, uma tempestade, varre-os às dúzias, às centenas, para debaixo da terra – um curto relato nos jornais, um número informa o desastre, depois de alguns dias são esquecidos, seu último suspiro é sufocado pela respiração ofegante e os passos pesados dos atarefados ávidos de lucro. Depois de alguns dias, novas dúzias e centenas ficam em seu lugar sob o jugo do capital. (LUXEMBURGO, 1912, p. 5).

A passagem permite problematizar a transformação da pessoa em número. Não se trata de recusar a quantificação. Indicadores são indispensáveis para identificar desigualdades, dimensionar problemas, orientar políticas, avaliar resultados e exigir responsabilidade das instituições. O problema surge quando a representação quantitativa substitui o reconhecimento do sujeito. A pessoa desaparece e permanece o número; o número circula por relatórios e notícias e, depois de algum tempo, também pode desaparecer, enquanto a condição que o produziu permanece.

Essa advertência possui especial relevância para a Gestão Social e para o Terceiro Setor. A profissionalização das organizações exige planejamento, indicadores, metas, monitoramento, prestação de contas e avaliação de resultados. Esses instrumentos são necessários, mas não são finalidades em si mesmos. Uma instituição pode tornar-se extremamente competente para contar atendimentos e progressivamente incapaz de conhecer as pessoas que atende. Pode aumentar entregas sem produzir participação, apresentar números expressivos sem modificar as condições que originaram o problema e transformar sujeitos em categorias administrativas: beneficiários, usuários, público-alvo ou população vulnerável.

Por isso, a questão não é escolher entre pessoas e indicadores. Precisamos contar por que cada pessoa conta. O número deve ampliar a visibilidade do sujeito, e não o substituir. Uma taxa de evasão não abandona a universidade; um indicador de insegurança alimentar não sente fome; um índice de desemprego não retorna para casa sem trabalho. Pessoas vivem essas experiências. O indicador representa uma dimensão da realidade e adquire sentido justamente porque remete a existências concretas.

A própria narrativa de Luxemburgo reforça essa leitura. A autora identifica vítimas por nome, idade e ocupação e pergunta quem eram os moradores do albergue, respondendo que eram trabalhadores. A escolha retira essas pessoas da condição de massa indistinta e evidencia que a marginalidade não era atributo natural de suas existências. Em diálogo com Arendt, podemos perguntar o que ocorre quando sujeitos deixam de aparecer plenamente no mundo comum; em diálogo com Milton Santos, podemos acrescentar que essa invisibilidade também se materializa em lugares concretos e em condições desiguais de acesso às instituições e aos recursos.

4 QUANDO O PROBLEMA MUDA DE NOME: O RECONHECIMENTO DO DIREITO

Entre experimentar uma privação e reconhecê-la como questão de direitos existe um processo de interpretação. A realidade material pode permanecer inicialmente a mesma, mas algo decisivo ocorre quando aquilo que era compreendido como destino, incapacidade ou problema exclusivamente privado passa a ser interpretado como resultado de condições que podem e devem ser transformadas. A linguagem dos direitos não elimina a dificuldade, mas modifica o horizonte dentro do qual ela pode ser compreendida.

Essa passagem exige cuidado para que a linguagem dos Direitos Humanos não seja empregada de forma retórica. Nem toda dificuldade humana constitui automaticamente violação de um direito. É necessário identificar qual direito está em questão, quem são seus titulares, quais condições impedem sua realização e quais responsabilidades institucionais estão envolvidas. Essa exigência fortalece o argumento: se qualquer problema for denominado questão de Direitos Humanos, a categoria perde capacidade analítica.

O reconhecimento modifica também a posição do sujeito diante da experiência. A pergunta deixa de ser exclusivamente “o que há de errado comigo?” e pode transformar-se em “quais condições impedem que este direito seja exercido?”. Essa mudança não elimina a responsabilidade individual nem dissolve a singularidade das trajetórias em explicações estruturais. Permite, entretanto, compreender que escolhas pessoais são realizadas dentro de condições desigualmente distribuídas e que determinadas dificuldades se repetem porque existem barreiras que ultrapassam a vontade individual.

É nesse ponto que a passagem do privado ao coletivo começa a se tornar possível. Quando diferentes pessoas descobrem que compartilham experiências semelhantes, aquilo que parecia exclusivamente biográfico pode adquirir significado social. A dificuldade de uma pessoa torna-se reconhecível na história de outra; experiências antes isoladas encontram linguagem comum; e um problema individual começa a ser percebido como questão compartilhada. Essa passagem não é automática, mas constitui uma das condições para o nascimento da ação coletiva.

5 DE "MEU PROBLEMA" A "NOSSO PROBLEMA": RECONHECIMENTO E AÇÃO COLETIVA

Reconhecer a existência de uma injustiça não produz necessariamente mobilização. Entre consciência e ação existem medo, isolamento, ausência de recursos, descrença, conflitos, relações de poder e dificuldades organizativas. Pessoas podem reconhecer que possuem direitos e, ainda assim, não encontrar meios para reivindicá-los. Podem compartilhar uma dificuldade sem construir identidade coletiva. É por isso que a passagem do "eu" ao "nós" constitui uma mediação fundamental.

O nascimento da ação coletiva exige alguma forma de reconhecimento recíproco. Em determinado momento, sujeitos percebem que há algo compartilhado entre suas histórias e que talvez possam construir uma resposta comum. O "nós" que daí emerge não significa homogeneidade. Pessoas podem possuir interpretações, interesses e expectativas diferentes e, ainda assim, reconhecer uma questão suficientemente comum para justificar a ação conjunta. Pertencimento, nesse sentido, não dissolve a singularidade; cria um espaço no qual diferenças podem adquirir relevância pública.

A perspectiva dos Direitos Humanos exige, então, interrogar quem é sujeito da ação social. Uma coisa é conceber pessoas como destinatárias de soluções produzidas externamente; outra é reconhecê-las como participantes da interpretação do problema, da construção das prioridades e, em diferentes níveis, das decisões que interferem em suas vidas. Isso não significa negar conhecimentos técnicos ou responsabilidades de gestão, mas reconhecer que competência técnica não confere automaticamente legitimidade para substituir a voz dos sujeitos.

O nascimento da ação produz ainda relações de poder. Alguém convoca, determinadas vozes ganham maior influência, algumas interpretações do problema

prevalecem e certas prioridades são escolhidas em detrimento de outras. A ação coletiva não deve, portanto, ser romantizada. Perguntar quem participa é insuficiente; precisamos perguntar quem consegue influenciar decisões, quem representa quem e quem permanece fora da construção do "nós".

6 QUANDO AGIR JÁ NÃO BASTA: DA AÇÃO À ORGANIZAÇÃO

A mobilização pode nascer de relações pessoais, solidariedade e voluntariado, mas sua continuidade frequentemente exige outras capacidades. Recursos precisam ser administrados, responsabilidades distribuídas, pessoas coordenadas, informações registradas, parceiros escolhidos, conflitos enfrentados e resultados demonstrados. É nesse momento que a Gestão deixa de aparecer como instrumento periférico e se torna uma das condições de continuidade da ação.

Podemos compreender essa passagem por uma formulação central: a organização começa a nascer quando uma intenção coletiva precisa transformar-se em capacidade institucional de permanecer. Essa capacidade pode envolver formalização jurídica, planejamento, governança, gestão financeira, comunicação, avaliação, captação de recursos e profissionalização das equipes. A questão não é opor espontaneidade e organização, mas compreender como construir estrutura sem permitir que a estrutura substitua a finalidade que justificou sua existência.

Jadon (2007) alerta para a inadequação de simplesmente transplantar ferramentas empresariais para organizações sociais. A profissionalização é necessária, mas precisa considerar relações sociais, capital social, missão e peculiaridades institucionais. A institucionalização contém, portanto, possibilidades e riscos: pode produzir continuidade, ampliar alcance e aperfeiçoar a qualidade da atuação, mas pode também burocratizar relações, distanciar lideranças das comunidades ou fazer com que exigências de financiadores passem a determinar prioridades.

A gestão social precisa sustentar uma tensão permanente entre capacidade e propósito. Uma organização necessita negociar, adaptar-se, construir parcerias, responder a restrições e atuar dentro do possível. Entretanto, quando a busca por sustentabilidade institucional se torna mais importante que a missão, a organização pode sobreviver formalmente e perder aquilo que justificava sua existência. A gestão responsável

não é apenas aquela que preserva a instituição; é aquela que preserva a coerência entre existência institucional, participação dos sujeitos e finalidade social.

7 TRANSFORMAR, APRENDER E RECOMEÇAR

A existência de uma organização não constitui evidência de transformação. Tampouco o volume de atividades realizadas pode ser tomado automaticamente como demonstração de impacto. Número de atendimentos, oficinas, participantes, municípios alcançados ou recursos mobilizados descreve dimensões importantes da atuação, mas não responde à pergunta central: o que mudou porque essa ação existiu?

Transformação exige investigar alterações nas condições que originaram o problema, nas capacidades dos sujeitos, nas relações institucionais e no próprio lugar. O direito tornou-se mais acessível? As pessoas ampliaram sua capacidade de agir? Novos vínculos foram produzidos? A relação com o poder público mudou? Permaneceram conhecimentos, redes ou capacidades depois da intervenção? Essas perguntas deslocam a avaliação da quantidade de atividades para a qualidade das mudanças produzidas.

Milton Santos permite qualificar esse exame. Se o lugar possui existência corpórea e relacional, realizar uma atividade em determinado endereço não equivale a transformar as relações e capacidades que constituem aquele lugar. A noção de transformação territorial deve, portanto, ser utilizada com cautela: não como promessa grandiosa de mudança estrutural, mas como pergunta sobre aquilo que permaneceu no território em termos de vínculos, acesso, conhecimento, participação e possibilidades de ação.

Também é necessário reconhecer limites e fracassos. A tendência institucional de comunicar apenas experiências bem-sucedidas produz narrativas pouco úteis para o conhecimento. Uma atividade com baixa adesão pode revelar leitura inadequada do território; uma parceria malsucedida pode evidenciar conflito de valores; um projeto que não alcançou determinado grupo pode demonstrar barreiras que não haviam sido identificadas. O fracasso analisado pode produzir conhecimento; o fracasso escondido tende a ser repetido.

É nesse ponto que Peter Senge oferece uma contribuição importante para a Gestão. A concepção da organização que aprende desloca a atenção da simples correção de erros para a capacidade de rever modelos mentais, compreender relações

sistêmicas, construir visão compartilhada e transformar experiência em aprendizagem institucional (SENGE, 2012). Em organizações orientadas por direitos, aprender não significa apenas tornar processos mais eficientes. Significa também perguntar se as interpretações do problema permanecem adequadas, se as vozes relevantes estão sendo ouvidas e se a própria organização está produzindo efeitos não previstos.

Talvez, portanto, uma das perguntas mais reveladoras para qualquer relato de experiência seja: o que sabemos hoje que não sabíamos quando começamos? A resposta pode dizer mais sobre maturidade institucional do que uma lista de resultados positivos. Organizações capazes de aprender reconhecem que transformar uma realidade também significa permitir que a própria experiência transforme a organização.

8 DA LITERATURA À EXPERIÊNCIA: O QUE O RELATO PODERÁ NOS ENSINAR

O percurso construído até aqui não pretende oferecer uma sequência causal segundo a qual toda ação social necessariamente passaria por território, reconhecimento, direito, mobilização, organização e transformação. A realidade raramente respeita fronteiras conceituais tão nítidas. Essas categorias funcionam como perguntas dirigidas à experiência, e não como respostas previamente estabelecidas.

O relato das autoras permitirá observar como essas mediações aparecem — ou deixam de aparecer — em uma experiência concreta. Interessa compreender qual era o território e como o problema era inicialmente percebido; quem eram as pessoas antes de se tornarem participantes de uma ação organizada; em que momento uma experiência particular adquiriu significado coletivo; se havia um direito claramente reconhecido; como surgiu a mobilização; que tensões acompanharam sua institucionalização; e quais mudanças podem ser atribuídas, com o devido cuidado, à experiência construída.

A literatura também deverá ser colocada em risco diante da experiência. O relato poderá confirmar algumas categorias e contradizer outras. Poderá mostrar que o reconhecimento do direito ocorreu depois do nascimento da ação, que a organização surgiu antes de existir identidade coletiva ou que determinados processos não obedeceram à ordem imaginada teoricamente. Esse eventual desencontro não deve ser corrigido para adequar a experiência à teoria. É justamente na distância entre o conceito e o vivido que pode surgir conhecimento novo.

A contraposição posterior deverá evitar dois extremos: transformar o relato em exemplo destinado apenas a confirmar os autores estudados ou utilizá-lo como evidência suficiente para negar proposições teóricas construídas em contextos mais amplos. A experiência possui valor porque permite examinar concretamente as mediações entre sujeitos, direitos, território, organização e transformação; a literatura possui valor porque fornece linguagem para enxergar dimensões que o cotidiano nem sempre permite perceber.

Arendt e Lafer nos colocam diante do pertencimento e da possibilidade de ter direitos; Milton Santos mostra que essa experiência se realiza em lugares corpóreos e relacionais; Rosa Luxemburgo nos confronta com vidas que podem tornar-se invisíveis quando a desigualdade é naturalizada; Jadon ajuda a interrogar a passagem da mobilização à institucionalidade; e Senge permite perguntar como uma organização aprende com aquilo que faz. Nenhum desses referenciais, isoladamente, explica uma experiência concreta. Em conjunto, entretanto, oferecem perguntas suficientemente potentes para interrogá-la.

É com essas perguntas — e não com respostas antecipadas — que chegamos ao relato. Antes da organização, havia pessoas. Antes do projeto, havia um lugar vivido. Antes da solução, havia um problema que precisava ser compreendido. E talvez o primeiro movimento de transformação tenha acontecido exatamente quando aquilo que parecia pertencer à história de alguém pôde ser reconhecido como uma questão compartilhada e, finalmente, como uma questão de direitos.

REGENDO SONHOS, TRANSFORMANDO CAMINHOS

Quando volto à minha infância, volto para o interior de Santa Catarina. Pai borracheiro e mãe que dedicava sua vida ao cuidado da casa e da família. Sou a mais nova de três irmãos e cresci em uma realidade simples, na qual os recursos financeiros eram limitados, mas alguns valores eram muito presentes: trabalho, honestidade, perseverança e esperança.

Naquele tempo, eu ainda não sabia exatamente onde a vida poderia me levar. Talvez nem pudesse imaginar muitos dos lugares que um dia ocuparia. Mas sonhava. Havia em mim uma imaginação inquieta, uma vontade de descobrir outras possibilidades e, de

alguma maneira, uma esperança de que existissem caminhos para além daqueles que eu conhecia.

Aos doze anos, um desses caminhos apareceu.

Foi a música.

Eu morava em Campos Novos, no interior de Santa Catarina, quando tive a oportunidade de participar de um projeto social de banda musical promovido pela prefeitura. Hoje, quando observo minha trajetória, compreendo a dimensão daquele encontro. Na época, entretanto, eu era apenas uma menina diante de um instrumento e de um mundo inteiramente novo.

Entrei para aprender música. Não poderia saber que aquela experiência participaria de tantas escolhas que faria posteriormente.

Os ensaios, os instrumentos, as apresentações e a convivência com outras pessoas foram ampliando meu universo. A música me mostrava que existiam outras formas de me expressar, outros lugares que eu poderia ocupar e outros futuros que talvez pudesse construir.

A menina de uma família simples começava a descobrir que podia sonhar para além das circunstâncias em que havia nascido.

Com o passar dos anos, aquilo que havia começado como uma oportunidade oferecida por um projeto social deixou de ser apenas uma atividade. A música tornou-se parte de quem eu era e, aos poucos, transformou-se também em uma escolha profissional.

Decidi estudar.

Ingressei no curso de Música da Universidade Federal do Paraná, a UFPR. Posteriormente, aprofundei meus estudos em regência e composição. Quanto mais conhecia a música, mais percebia sua complexidade. Não bastava talento. Era preciso estudar, repetir, errar, ouvir, recomeçar e desenvolver disciplina.

Foi nesse percurso que escolhi a regência.

E escolher a regência significou também entrar em um espaço no qual, muitas vezes, as pessoas esperavam encontrar um homem.

Essa percepção não surgiu de uma única experiência. Ela foi sendo construída em pequenos acontecimentos. Olhares de surpresa quando eu assumia a direção de uma banda, de uma fanfarra, de um coral ou de uma orquestra. Questionamentos que pareciam surgir antes mesmo de eu começar o trabalho. Situações nas quais sentia que precisava demonstrar rapidamente que possuía conhecimento suficiente para estar naquele lugar.

Em determinados momentos, tive a impressão de que, por ser mulher, precisava apresentar um currículo maior, trabalhar mais e produzir resultados ainda mais evidentes para alcançar o reconhecimento que, para alguns homens, parecia ser concedido de maneira mais natural.

Aprendi que a autoridade de uma mulher pode ser interpretada de maneira diferente.

A firmeza que poderia caracterizar um maestro competente poderia ser recebida de outra maneira quando partia de uma maestrina. A exigência artística, a segurança nas decisões e a determinação nem sempre eram percebidas com os mesmos critérios.

Isso me ensinou muito sobre música, mas também me ensinou sobre ser mulher.

Não deixei que essas experiências determinassem até onde eu poderia chegar. Minha resposta foi continuar estudando e trabalhando. Procurei construir minha credibilidade por meio do conhecimento, da preparação e dos resultados alcançados pelos grupos que estavam sob minha responsabilidade.

Aprendi também que ocupar um lugar é diferente de permanecer nele.

E permanecer exige consistência.

A MÚSICA QUE ACONTECE ENTRE AS PESSOAS

Ao longo da minha trajetória, tive a oportunidade de fundar, dirigir e reger diferentes conjuntos musicais. Cada experiência me ensinou alguma coisa.

Com o tempo, passei a compreender que formar um grupo musical significa muito mais do que reunir pessoas capazes de tocar instrumentos.

Uma orquestra, uma banda, uma fanfarra ou um coral somente existem verdadeiramente quando as pessoas aprendem a ouvir umas às outras.

Na música coletiva, ninguém realiza tudo sozinho.

Existe o momento de tocar e o momento de esperar. Existe a necessidade de conhecer a própria parte e, ao mesmo tempo, perceber o conjunto. Existe responsabilidade individual, mas existe também compromisso coletivo.

Talvez por isso eu tenha começado tão cedo a enxergar a música como uma possibilidade de formação humana.

Minha experiência artística também nunca ficou limitada a um único universo musical. Além da música erudita e dos espaços institucionais, participei de bandas cover e de música autoral, entre elas a Cia dos Lobos.

Transitar por esses diferentes ambientes foi importante para minha formação. Cada linguagem possui seus códigos, públicos, desafios e possibilidades. Essa diversidade

ampliou minha maneira de compreender a arte e fortaleceu minha identidade como musicista.

A educação caminhou ao lado da música durante grande parte da minha vida.

Atuei como professora de música em escolas particulares e, posteriormente, ingressei por concurso público na rede estadual de ensino do Paraná.

Tornei-me professora de Arte.

Na escola, encontrei novamente aquilo que havia experimentado quando criança: pessoas que poderiam descobrir possibilidades por intermédio da arte.

Trabalhei em escolas regulares, mas também tive a oportunidade de desenvolver atividades em espaços de socioeducação. Ali, a relação entre arte e educação adquiriu outros significados.

Nem sempre era apenas uma questão de ensinar um conteúdo artístico.

Era preciso criar espaços de diálogo. Era preciso ouvir. Era preciso compreender que cada estudante chegava até mim carregando uma história que eu desconhecia.

A arte me ajudava a estabelecer essas aproximações.

Ao longo dos anos, fui percebendo que ensinar música e Arte também significava trabalhar com sensibilidade, escuta, disciplina, criatividade e possibilidade.

E talvez exista nisso um movimento circular em minha própria história.

Quando eu tinha doze anos, alguém criou uma oportunidade para que uma menina do interior de Santa Catarina pudesse entrar em uma banda.

Anos depois, eu estava do outro lado.

Era eu quem ensinava.

Minha trajetória como regente continuou crescendo e me levou à condução de diferentes grupos. Entre eles, assumi a função de maestrina do Instituto Música e Arte — IMA — e da Orquestra Bento Mossurunga.

Subir ao pódio continua sendo uma responsabilidade.

Quando uma regente ergue as mãos diante de um grupo, há muito mais acontecendo do que aquilo que o público vê durante o concerto. Antes daquele instante existiram horas de estudo, preparação, ensaios, correções, conversas, escolhas de repertório e decisões artísticas.

Mas, para mim, existe também outro significado.

Sou uma mulher regendo.

Conheço as dificuldades que encontrei para ocupar esse lugar. Por isso, sei que minha presença ali também pode comunicar alguma coisa às meninas e às mulheres que estão na plateia ou entre os músicos.

Talvez alguma delas olhe para aquele pódio e pense: **eu também posso estar ali.**

Não preciso dizer isso durante o concerto.

Às vezes, estar ali já diz.

Existe uma característica daquela menina de Campos Novos que permaneceu comigo: a vontade de aprender.

Nunca consegui separar completamente a artista, a professora e a pesquisadora.

Continuei estudando.

A menina que conheceu a música aos doze anos em um projeto social tornou-se Mestre, Doutora e Pós-doutora. Também me tornei autora de livros e passei a compartilhar, pela escrita e pela pesquisa, conhecimentos construídos ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica.

Quando olho para esses títulos, não consigo vê-los apenas como conquistas acadêmicas.

Vejo percurso.

Vejo as horas de estudo. Vejo as dificuldades. Vejo as pessoas que fizeram parte da caminhada. Vejo também a distância entre aquela menina que entrou em uma banda municipal e a mulher que, muitos anos depois, continuaria estudando música, educação e arte.

Mas não vejo essas duas pessoas como diferentes.

A menina continua aqui.

REGENDO MEUS PRÓPRIOS CAMINHOS

Quando observo minha história, percebo que muitas coisas que hoje parecem conectadas não estavam planejadas desde o início.

Eu não sabia, aos doze anos, que seria maestrina.

Não sabia que seria professora.

Não sabia que faria mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Não sabia que escreveria livros.

Não sabia que dirigiria grupos musicais.

Muito menos sabia que um dia estaria envolvida na construção de uma organização dedicada justamente a utilizar a música como possibilidade de educação e inclusão social.

Eu apenas encontrei uma oportunidade.

E entre aquela oportunidade e tudo o que veio depois existiram escolhas, estudo, trabalho, dificuldades, preconceitos, pessoas, encontros, perdas, conquistas e muita persistência.

Talvez seja por isso que acredito tanto no poder de uma oportunidade.

Eu sei o que significa uma criança receber acesso à música porque um dia essa criança fui eu.

Sei o que significa encontrar um espaço de pertencimento porque vivi essa experiência.

E sei também que nenhuma oportunidade transforma uma vida de maneira automática. É preciso que alguém abra a porta, mas também é necessário encontrar condições para permanecer, aprender, insistir e construir o próprio caminho.

Minha origem nunca foi algo que precisei apagar para chegar a outros lugares.

Continuo sendo filha de um borracheiro e de uma mulher que cuidava de nossa casa. Continuo sendo a irmã mais nova de uma família simples do interior de Santa Catarina. Continuo sendo a menina que, aos doze anos, encontrou a música em um projeto social.

Talvez a diferença seja que hoje consigo compreender o significado daquele encontro.

A música me levou para muitos lugares.

Levou-me à universidade, à escola, à pesquisa, aos livros, ao mundo, às bandas, aos corais, às fanfarras, às orquestras e ao pódio.

Também me colocou diante de preconceitos e dificuldades que precisei aprender a enfrentar.

Mas, sobretudo, ensinou-me que nossa história não precisa terminar exatamente no lugar onde começou.

Quando levanto as mãos para reger, existe uma parte daquela menina de doze anos comigo.

E talvez seja por isso que continuo acreditando que oferecer música a alguém significa oferecer muito mais do que notas, partituras ou instrumentos.

Significa dizer:

Há outros caminhos possíveis.

Eu encontrei um deles.

E continuo regendo o meu.

8.2 MINHA TRAJETÓRIA: QUANDO A MÚSICA ENCONTRA A VIDA

Nasci em Piraquara, no Paraná, enquanto meus pais estudavam Teologia para se tornarem pastores. Desde muito cedo, a música fez parte da minha vida. No contexto da igreja, ela não era apenas uma atividade artística; era uma forma de participação, expressão e comunidade.

Quando eu tinha sete anos, minha família mudou-se para Panambi, uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foi lá que começaram minhas aulas de piano. Ainda criança, passei a tocar para conjuntos musicais da igreja e participei de um pequeno coral infantil que chamávamos carinhosamente de "coralzinho". Entre ensaios, aulas de técnica vocal e estudos de piano, fui descobrindo um universo que se tornaria parte fundamental da minha identidade.

A música cresceu junto comigo.

Com apenas doze anos, comecei a dar aulas de piano para crianças pequenas. Pouco tempo depois, aos quatorze e quinze anos, passei a atuar também na coordenação e regência de grupos musicais em escolas do município. Eu estudava em uma escola estadual, mas logo fui convidada por uma escola municipal para desenvolver atividades musicais voltadas às apresentações comemorativas do calendário escolar. Lembro-me de preparar crianças para apresentações do Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal e tantas outras celebrações que aproximavam a comunidade da escola.

Talvez sem perceber plenamente na época, eu começava a aprender uma das lições mais importantes da minha trajetória: ensinar música não significa apenas transmitir conhecimentos. Significa criar oportunidades para que outras pessoas encontrem formas de se expressar e participem da vida coletiva por meio da arte.

Aos dezessete anos decidi que queria cursar Música. Como não havia essa possibilidade próxima de minha cidade, fui para Santa Maria e ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria.

A universidade ampliou meu mundo.

Nos primeiros meses de graduação fui convidada a participar do CEcanta – Centro de Educação Canta, um projeto de extensão voltado à comunidade. Os ensaios aconteciam no horário do almoço, entre aulas, estudos e as viagens frequentes para Panambi, onde continuava dando aulas de piano nos finais de semana.

Foi também um período marcado por muitos desafios. Precisei conciliar trabalho, pesquisa, atividades de extensão e estudos acadêmicos. Houve momentos em que os recursos eram escassos e um simples salgado precisava substituir uma refeição. Mas a música me mantinha em movimento. Eu queria aprender. Queria pesquisar. Queria reger. Queria compreender cada vez mais profundamente o papel da música na vida das pessoas.

Ao longo da graduação participei de projetos de extensão, fui bolsista FAPERGS, posteriormente bolsista PIBIC e comecei a desenvolver pesquisas relacionadas ao canto coral e à regência. Aos poucos, a música deixava de ser apenas uma paixão pessoal para tornar-se também uma forma de compreender o outro e a sociedade.

Após a conclusão da graduação, mudei-me para Curitiba. Ali iniciei uma nova etapa da minha trajetória profissional. Passei a reger um coral infantil em uma escola particular e tive a oportunidade de trabalhar com aproximadamente trezentas crianças. Aquela experiência ampliou significativamente minha compreensão sobre o ensino coletivo de música e sobre o potencial das práticas musicais para promover aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano.

Pouco depois, surgiu uma experiência que transformaria profundamente meu olhar. Comecei a reger um coro de idosos em Curitiba. E foi nesse contexto que nasceram muitas das perguntas que orientam meu trabalho até hoje. O que faz uma pessoa sair de casa em um dia frio para participar de um ensaio de coral? Por que ela permanece? O que encontra naquele espaço? O que a música representa em sua vida?

Percebi que muitas das técnicas que eu havia aprendido não eram suficientes para responder a essas questões. Era necessário compreender as pessoas para além dos repertórios e das metodologias.

Essas inquietações deram origem à minha pesquisa de mestrado sobre as rotinas de ensaio para o canto coral com idosos. Foi durante esse período que encontrei autores que transformaram profundamente minha forma de pensar a educação musical. Entre eles, Bernard Charlot, com suas reflexões sobre a relação com o saber, e Barbara Rogoff, com suas contribuições sobre comunidades de prática e aprendizagem compartilhada.

Gradualmente compreendi que ensinar música não poderia significar apenas aplicar técnicas ou transmitir conteúdos. Era necessário compreender a história, os desejos, as experiências e os sentidos que cada pessoa atribuía à música.

Passei a acreditar, cada vez mais, que precisamos ensinar música musicalmente, como nos provoca Keith Swanwick. E, sobretudo, que todas as pessoas têm o direito de aprender música. Não importa a idade. Não importa onde vivem. Não importa quantas oportunidades tiveram ao longo da vida.

Depois do mestrado, iniciei minha atuação em uma instituição privada de ensino superior na graduação em Música. Foi ali que meu olhar se ampliou mais uma vez.

Passei a encontrar estudantes vindos de pequenas cidades, muitos deles semelhantes à jovem que eu havia sido anos antes. Pessoas que investiam seus recursos, organizavam suas rotinas e encontravam na educação a distância a oportunidade de realizar uma formação que seria inacessível de outra maneira.

Percebi que a educação musical poderia ultrapassar fronteiras geográficas e sociais. Então chegou a pandemia. Foi nesse período que a diretora da Escola Superior de Educação me convidou para participar da criação dos primeiros grupos virtuais. Não imaginávamos, naquele momento, a dimensão que aquela experiência alcançaria.

Começamos com encontros simples. Vieram as aulas. Vieram os grupos virtuais. Vieram as experiências compartilhadas. E, mais tarde, nasceu o Coro Margareth Picler. A partir dessas experiências fortaleceu-se uma convicção que hoje orienta meu trabalho: a música é um direito humano.

As pessoas têm o direito de desenvolver-se musicalmente independentemente da idade, da cidade onde vivem, de sua condição econômica ou das oportunidades que tiveram ao longo da vida.

Sempre retorno às reflexões de Bernard Charlot, que tanto me acompanharam durante o mestrado. Se uma pessoa deseja aprender música aos oitenta anos, ela deve encontrar um espaço de aprendizagem de qualidade. Deve encontrar oportunidades. Deve encontrar alguém que acredite em sua capacidade de aprender.

É dessa trajetória que nasce também este livro. Ele nasce da menina que começou a tocar piano aos sete anos em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Nasce da adolescente que começou a ensinar e reger grupos musicais. Nasce da estudante que enfrentou dificuldades para continuar sua formação. Nasce da pesquisadora que passou a perguntar por que as pessoas permanecem em um coro e o que a música significa em suas vidas. Nasce da professora que encontrou na educação a distância uma forma de democratizar o acesso à formação musical. E nasce, sobretudo, da certeza de que a música transforma pessoas.

Hoje, ao olhar para o Coro Margareth Picler, vejo muito mais do que um grupo de pessoas cantando juntas. Vejo histórias. Vejo pessoas que acreditaram durante muito tempo que não poderiam fazer música. Vejo pessoas que encontraram novas oportunidades de aprendizagem. Vejo crianças, jovens, adultos e idosos compartilhando experiências musicais, construindo vínculos e descobrindo novos caminhos. É a partir dessas vivências que compartilho minhas contribuições neste livro. Porque acredito profundamente que a música não deve ser privilégio de poucos. Ela é um direito de todos.

E quando uma pessoa encontra a possibilidade de aprender música, ela não aprende apenas música. Ela amplia seus horizontes. Constrói relações. Desenvolve autonomia. Encontra pertencimento. E, muitas vezes, descobre uma forma de ser no mundo que antes sequer imaginava existir.

Jeimely Heep Bornholdt

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BORNHOLDT, Jeimely Heep; SIQUEIRA, Alysson. A construção da identidade do Coro Margareth Picler: relato sobre a formação de uma comunidade de prática musical híbrida. In: Congresso Nacional da ABEM, 2023, Ouro Preto. *Anais*. Ouro Preto: ABEM, 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JADON, Newton. Gestão social: estudo comparado das entidades Centro de Assistência e Promoção Social Nosso Lar e ACM de São Paulo – Área de Desenvolvimento e Assistência Social. 2007. *Dissertação (Mestrado em Administração)* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LUXEMBURGO, Rosa. *No albergue*. 1912. Tradução de Isabel Loureiro. Primeira publicação: Die Gleichheit, Stuttgart, ano 22, n. 8, p. 113-115, 1912. Texto consultado em reprodução digital da Fundação Rosa Luxemburgo.

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. RUA: *Revista de Urbanismo e Arquitetura*, Salvador, n. 6, p. 34-39, 1996. DOI: 10.9771/rua.vio.3113.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina*: arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

CAPÍTULO

3

Organizações que transformam

Dinamara Pereira Machado
Jeimely Heep Bornholdt
Márcia Regina Mocelin



Capítulo 3

Organizações que transformam

Dinamara Pereira Machado

Jeimely Heep Bornholdt

Márcia Regina Mocelin

COMO SE ORGANIZA E SE GERE UMA INICIATIVA DE IMPACTO SOCIAL?

Transformar uma realidade social não começa com a criação de um projeto. Começa com a capacidade de compreender uma realidade que precisa ser transformada. Essa distinção, embora pareça simples, separa duas formas profundamente diferentes de conceber a ação social. Na primeira, a organização possui uma ideia, mobiliza recursos, estrutura atividades, define um público e executa aquilo que planejou. Na segunda, aproxima-se do território, reconhece os sujeitos, procura compreender as relações que produzem determinada situação, identifica direitos que não conseguem realizar-se plenamente e, somente então, pergunta que capacidades podem ser organizadas para produzir transformação. A primeira perspectiva parte da organização. A segunda parte da realidade.

É nessa segunda perspectiva que se situa este capítulo. Sua pergunta central é deliberadamente prática e, ao mesmo tempo, política: **como se organiza e se gere uma iniciativa de impacto social?** Respondê-la exige ultrapassar tanto uma concepção voluntarista da ação social quanto uma concepção exclusivamente instrumental da gestão. Boa intenção não é impacto. Atividade não é impacto. Alcance não é impacto. Da mesma forma, eficiência administrativa, equilíbrio financeiro, cumprimento de cronogramas e alcance de metas, embora indispensáveis, não asseguram que determinada iniciativa tenha transformado as condições de existência das pessoas às quais se destinava.

Entre a intenção de transformar e a transformação efetivamente produzida existe um campo complexo de decisões. É necessário compreender o problema,

reconhecer os sujeitos, interpretar o território, estabelecer prioridades, formular objetivos, organizar pessoas, distribuir responsabilidades, mobilizar recursos, construir redes, implementar ações, acompanhar resultados, produzir evidências, aprender com erros e decidir pela continuidade, reformulação ou encerramento de determinadas estratégias. **Entre a causa e o impacto existe a gestão.**

Essa afirmação adquire significado especial quando examinada à luz dos Direitos Humanos. Uma iniciativa de impacto social não deveria ser compreendida somente pelo conjunto de atividades que executa, mas pela capacidade de contribuir para que direitos formalmente reconhecidos possam ser concretamente vividos. Educação, cultura, saúde, alimentação, trabalho, participação, igualdade, proteção, liberdade e dignidade não se realizam apenas porque estão inscritos em normas. Dependem de condições sociais, políticas, econômicas, territoriais e institucionais que tornem possível seu exercício. É justamente nessa distância entre o direito proclamado e o direito experimentado que organizações públicas, instituições educacionais, organizações da sociedade civil, empresas, comunidades e diferentes formas de ação coletiva podem desempenhar papel transformador.

Por isso, a questão deste capítulo não é apenas como administrar organizações sociais. A pergunta é mais exigente: **como organizar capacidades humanas, institucionais, territoriais e materiais para que uma intervenção produza mudanças socialmente relevantes, sustentáveis e orientadas por direitos?**

Essa mudança de perspectiva permite estabelecer uma primeira premissa: **uma organização transformadora não é aquela que simplesmente realiza ações socialmente desejáveis. É aquela que consegue transformar intenção em capacidade institucional, capacidade em ação, ação em resultado e resultado em ampliação concreta das possibilidades humanas.**

1. ANTES DA ORGANIZAÇÃO, A REALIDADE

Há uma tentação recorrente na formulação de iniciativas sociais: apaixonar-se pela solução antes de compreender suficientemente o problema. Cria-se o projeto, define-se a metodologia, estrutura-se a equipe e, posteriormente, procura-se a população à qual aquela solução será destinada. A lógica deveria ser inversa.

Antes do projeto, existe um problema.

Antes da atividade, existe uma realidade.

Antes do beneficiário, existe um sujeito.

Antes do indicador, existe uma vida.

Essa inversão constitui uma das condições fundamentais para a gestão de impacto social. Significa admitir que uma organização não deve iniciar sua atuação perguntando **"o que podemos oferecer?"**, mas **"o que está acontecendo e por quê?"**. A diferença entre as duas perguntas é decisiva. A primeira parte das capacidades já existentes na organização; a segunda obriga a organização a aprender.

Peter Senge (2018), em *A quinta disciplina*, oferece uma contribuição particularmente importante para essa compreensão ao demonstrar os limites das explicações lineares para fenômenos complexos. O pensamento sistêmico exige reconhecer relações, interdependências, retroalimentações e consequências que nem sempre aparecem imediatamente. Problemas complexos dificilmente decorrem de uma única causa e, por isso, dificilmente podem ser transformados por uma única intervenção.

Essa compreensão é particularmente relevante no campo social. Tomemos como exemplo a evasão na Educação Superior. Explicá-la como resultado de "falta de interesse do estudante" produz uma intervenção. Compreendê-la como fenômeno relacionado, simultaneamente, a renda, trabalho, trajetória escolar, organização curricular, mediação pedagógica, pertencimento, condições familiares, conectividade, deslocamento, expectativas profissionais e características territoriais produz outra. O modo como uma organização explica um problema condiciona aquilo que ela será capaz de fazer diante dele.

Por isso, **diagnóstico não pode ser uma etapa burocrática que antecede a execução. Diagnóstico é a primeira decisão de gestão.**

Também não pode restringir-se à coleta de dados quantitativos. Dados permitem dimensionar problemas, comparar situações, identificar padrões e estabelecer prioridades. Entretanto, pessoas e comunidades conhecem dimensões da realidade que dificilmente serão integralmente capturadas por indicadores. Uma iniciativa orientada por Direitos Humanos precisa combinar evidência estatística, conhecimento técnico, escuta e participação.

Nesse ponto, Hannah Arendt oferece outra chave interpretativa. A centralidade da pluralidade em sua reflexão impede que pessoas sejam concebidas como unidades homogêneas de uma categoria administrativa. Em *A condição humana*, a autora associa ação e pluralidade, permitindo reconhecer que a vida comum é constituída pela coexistência de sujeitos que não são idênticos entre si (ARENDT, 2016). Para a gestão social, essa concepção possui consequência direta: o chamado "público-alvo" não constitui uma massa uniforme à espera de intervenção.

A primeira competência de uma organização transformadora é, portanto, **aprender a ver**.

Ver o problema.

Ver suas causas.

Ver suas relações.

Ver aqueles que são mais atingidos.

E, sobretudo, ver aqueles que as categorias institucionais costumam tornar invisíveis.

2. DO PROBLEMA AO DIREITO: PARA QUE TRANSFORMAR?

Compreender um problema social ainda não é suficiente. É necessário determinar por que ele demanda intervenção e qual transformação se pretende produzir. É nesse momento que os Direitos Humanos deixam de funcionar como declaração genérica de valores e passam a constituir uma referência para a gestão.

A reflexão de Arendt sobre o "direito a ter direitos", desenvolvida no contexto de sua análise sobre apátridas e pessoas privadas de pertencimento político em *Origens do Totalitarismo*, evidencia os limites de direitos abstratamente proclamados quando não existem comunidades e instituições capazes de assegurar seu reconhecimento (ARENDT, 2012). Celso Lafer (1988), ao reconstruir essa contribuição, demonstra a importância da cidadania e do pertencimento para a efetivação dos Direitos Humanos.

Essa discussão permite formular uma questão fundamental para iniciativas de impacto social: **qual direito encontra obstáculos para realizar-se na situação sobre a qual pretendemos atuar?**

A mudança é relevante. Uma iniciativa de alfabetização deixa de ser apenas uma ação educacional quando compreendemos a educação como direito. Uma política de permanência universitária deixa de ser exclusivamente estratégia institucional quando reconhecemos que o ingresso sem condições concretas de permanência pode reproduzir desigualdades. Um projeto de inclusão digital deixa de ser apenas distribuição de equipamentos quando conectividade e acesso ao conhecimento condicionam possibilidades contemporâneas de educação, trabalho e participação.

Isso não significa transformar todo problema organizacional em violação de Direitos Humanos. Significa reconhecer que iniciativas que se apresentam como produtoras de impacto social precisam explicitar **qual condição humana, social ou coletiva pretendem modificar e por que essa modificação importa**.

Surge daí o propósito.

Propósito não é slogan.

Uma organização pode possuir uma missão admirável e, ainda assim, não conseguir demonstrar como suas atividades contribuem para realizá-la. O propósito precisa funcionar como princípio de escolha. Em contextos de recursos limitados — praticamente todos — ele orienta prioridades, permite recusar ações periféricas e ajuda a organização a distinguir aquilo que faz daquilo que precisa transformar.

Por isso, a pergunta **"o que fazemos?"** é menos importante do que a pergunta **"o que pretendemos modificar na realidade?"**.

3. TERRITÓRIO NÃO É ENDEREÇO

Uma iniciativa social não acontece no abstrato. Ela acontece em algum lugar.

A incorporação dessa evidência aparentemente simples modifica profundamente a gestão de impacto. O território não pode aparecer apenas como informação cadastral — município, estado, região ou comunidade atendida. Ele participa da constituição do próprio problema e das possibilidades de enfrentá-lo.

Milton Santos e Mónica Arroyo, ao analisarem os processos de globalização e regionalização, demonstram que a crescente integração econômica, técnica e informacional não produz um espaço homogêneo. Globalização, fragmentação, individualização e regionalização convivem em relações simultaneamente complementares e

contraditórias. Os autores chamam atenção, ainda, para o fato de que os objetos e as ações não participam de maneira uniforme dos processos globais: produzem-se diferenciações, concentrações e desigualdades espaciais.

Esse argumento oferece uma contribuição decisiva para pensar iniciativas sociais. **Estar presente em muitos lugares não significa estar presente da mesma maneira em todos eles.**

Uma política pode ser nacional e possuir efeitos territorialmente desiguais. Uma plataforma educacional pode ser idêntica e encontrar condições de conectividade radicalmente diferentes. Um programa de formação pode disponibilizar a mesma oportunidade para todos e encontrar sujeitos com possibilidades materiais profundamente desiguais de apropriá-la.

Santos e Arroyo mostram ainda que as transformações associadas à globalização redefinem as relações entre lugares, fluxos, informação, infraestrutura e capacidade de comando. No texto, os autores observam que os espaços não são utilizados da mesma maneira pelos diferentes atores e que suas capacidades de apropriação e transformação do território também não são equivalentes.

Para a gestão social, a consequência é significativa: **mesma oferta não significa mesma oportunidade.**

E, portanto: **igualdade de procedimento não assegura equidade de resultado.**

O diagnóstico territorial precisa investigar não somente quantas pessoas apresentam determinada necessidade, mas as condições concretas nas quais essa necessidade se produz. Que serviços existem? Que instituições atuam? Como as pessoas se deslocam? Como acessam informação? Quais redes comunitárias foram construídas? Que barreiras materiais existem? Quais atores possuem legitimidade? Que experiências anteriores deixaram confiança ou desconfiança? Que capacidades já existem no território?

Duas comunidades com indicadores sociais semelhantes podem demandar estratégias completamente diferentes.

O território, portanto, **não é o lugar em que aplicamos uma solução pronta. É parte do conhecimento necessário para construí-la.**

Essa perspectiva aproxima Santos e Senge de maneira particularmente fecunda. Senge nos ajuda a enxergar sistemas; Santos e Arroyo lembram que sistemas sociais possuem espacialidade. Relações econômicas, educacionais, culturais e políticas não acontecem fora do território. São territorialmente experimentadas.

Daí decorre uma regra fundamental para iniciativas que pretendem alcançar escala: **escalar não pode significar simplesmente replicar.**

A organização transformadora precisa construir simultaneamente capacidade de expansão e capacidade de adaptação territorial.

4. OS SUJEITOS DA TRANSFORMAÇÃO: DE BENEFICIÁRIOS A PARTICIPANTES

Outra mudança conceitual é necessária. A linguagem tradicional da gestão social frequentemente denomina "beneficiários" aqueles aos quais determinada iniciativa se destina. Embora o termo possua utilidade administrativa e jurídica em determinados contextos, ele pode ocultar uma relação problemática: de um lado estaria a organização que possui conhecimento e recursos; de outro, pessoas que recebem aquilo que foi previamente definido para elas.

Uma perspectiva orientada por Direitos Humanos exige deslocar essa relação.

Pessoas não são objetos da transformação.

São sujeitos dela.

Isso não significa imaginar que toda decisão organizacional deva ser tomada coletivamente ou que conhecimento técnico seja dispensável. Significa reconhecer que aqueles que experimentam um problema possuem conhecimentos sobre ele e devem encontrar canais legítimos de escuta, participação e avaliação.

Há uma diferença substancial entre "**fazer para**", "**fazer com**" e **criar condições para que sujeitos possam fazer**.

A primeira forma pode ser necessária em situações emergenciais. A segunda introduz participação. A terceira acrescenta autonomia e capacidade instalada.

Figura 2: Análise das três lógicas de ação. Fonte: Os autores com auxílio da OpenAI (2026)



É nessa terceira dimensão que iniciativas sociais podem produzir transformações mais duradouras. Uma ação, que resolve temporariamente um problema, pode ser valiosa. Uma ação que aumenta a capacidade de pessoas e comunidades enfrentarem problemas futuros possui outra qualidade de impacto.

A pluralidade *arendtiana* novamente nos ajuda. Reconhecer o outro como sujeito significa admitir que ele pode dizer algo que a organização ainda não sabe.

Escutar, portanto, não é somente gesto de acolhimento.

Escuta é tecnologia de gestão.

Uma organização incapaz de ouvir seus públicos perde informação sobre a realidade. E uma organização que perde informação tende a tomar decisões a partir de seus próprios modelos mentais — justamente uma das dimensões que Senge (2018) nos convida a examinar criticamente.

5. DA INTENÇÃO À ARQUITETURA DA TRANSFORMAÇÃO

Depois de compreender o problema, os sujeitos e o território, a organização precisa responder a uma pergunta decisiva: **como aquilo que pretendemos fazer poderá produzir a mudança que desejamos?**

É aqui que a intenção social precisa converter-se em arquitetura de intervenção. Podemos representar essa lógica da seguinte maneira:

Problema → Direito → Sujeitos → Território → Recursos → Ações → Produtos → Resultados → Impacto.

Essas categorias não são equivalentes.

Recursos são aquilo que mobilizamos: pessoas, conhecimento, infraestrutura, tecnologia, orçamento, tempo e parcerias.

Ações são aquilo que realizamos.

Produtos são entregas diretamente resultantes dessas ações.

Resultados são mudanças observáveis relacionadas à intervenção.

Impacto refere-se a transformações mais relevantes na realidade das pessoas, grupos, instituições ou territórios para as quais a iniciativa pretende contribuir.

Essa distinção é essencial porque organizações frequentemente confundem atividade com impacto.

Realizar cem oficinas não é impacto.

Distribuir dez mil livros não é impacto.

Matricular cinco mil estudantes não é impacto.

Esses números podem demonstrar esforço, escala ou alcance — e são importantes. Mas a pergunta permanece: **o que mudou?**

Os participantes aprenderam?

Os livros foram utilizados?

Os estudantes permaneceram?

As condições que produziram determinado problema foram modificadas?

Novas capacidades foram criadas?

A transformação permaneceu depois da intervenção?

Portanto:

Impacto social não é aquilo que a organização faz. É aquilo que muda na realidade e para cuja mudança sua atuação apresenta contribuição demonstrável.

A palavra **contribuição** é importante. Problemas sociais são sistêmicos e possuem múltiplos determinantes. Seria intelectualmente imprudente atribuir a uma única organização causalidade exclusiva sobre transformações produzidas por múltiplos atores. Uma gestão responsável do impacto precisa reconhecer aquilo que pode demonstrar e aquilo que não pode.

6. ORGANIZAR PARA TRANSFORMAR: GOVERNANÇA, PESSOAS E DECISÃO

Compreender o problema não produz transformação automaticamente. É necessário construir capacidade organizacional.

Uma iniciativa social precisa saber quem decide, quem executa, quem acompanha, quem responde pelos recursos, quem produz conhecimento, quem se

relaciona com os territórios e quem avalia resultados. Propósitos generosos acompanhados de responsabilidades indefinidas tendem a produzir organizações frágeis.

Governança, nesse sentido, não constitui burocracia periférica ao impacto.

Governança é infraestrutura da transformação.

Isso exige clareza de papéis, mecanismos de decisão, transparência, responsabilidade e capacidade de acompanhar resultados. Exige também que conhecimento não permaneça concentrado em poucas pessoas. Organizações excessivamente dependentes de indivíduos podem produzir resultados relevantes durante determinado período e perder rapidamente sua capacidade quando essas pessoas deixam suas funções.

Senge (2018) torna-se especialmente importante nesse ponto. As cinco disciplinas apresentadas em *A quinta disciplina* — domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico — permitem conceber organizações nas quais conhecimento e aprendizagem não permanecem restritos aos níveis superiores da hierarquia.

A visão compartilhada é particularmente relevante para iniciativas sociais. Uma causa declarada institucionalmente não se transforma automaticamente em propósito compartilhado. Pessoas precisam compreender a relação entre aquilo que fazem cotidianamente e a transformação que a organização pretende produzir.

Do mesmo modo, a aprendizagem em equipe rompe com a ideia de que avaliação serve prioritariamente para localizar culpados. Quando erros são sistematicamente punidos ou ocultados, a organização perde a oportunidade de aprender com eles. Isso não elimina responsabilidade individual. Significa distinguir responsabilização de uma cultura incapaz de examinar falhas.

Organizações transformadoras precisam conseguir dizer: **tentamos; não funcionou; compreendemos por quê; modificamos.**

Essa frase revela mais maturidade institucional do que a apresentação permanente de sucessos.

7. PESSOAS NÃO SÃO RECURSOS

Há, entretanto, um limite ético para a própria linguagem da gestão. A expressão "recursos humanos" tornou-se tão habitual que frequentemente deixamos de perceber o que ela sugere: pessoas colocadas na mesma categoria de recursos financeiros, tecnológicos ou materiais.

Pessoas não são recursos.

Elas mobilizam recursos, produzem conhecimento, constroem relações e realizam o trabalho institucional, mas possuem projetos, direitos e dignidade que não podem ser subordinados integralmente às finalidades organizacionais.

Uma iniciativa que afirma promover dignidade externamente e organiza internamente relações desrespeitosas carrega uma contradição que não pode ser ignorada.

Isso vale para trabalhadores, voluntários, estudantes, lideranças comunitárias e pessoas atendidas.

Gestão orientada por Direitos Humanos não significa ausência de cobrança, metas ou avaliação. Significa reconhecer que resultados não legitimam qualquer forma de obtê-los.

Organizações que transformam precisam, portanto, realizar internamente parte da transformação que defendem externamente.

8. NENHUMA ORGANIZAÇÃO TRANSFORMA SOZINHA

Problemas complexos raramente respeitam fronteiras organizacionais.

Pobreza não pertence a uma secretaria. Evasão escolar não pertence exclusivamente à escola. Violência não pertence apenas à segurança pública. Inclusão produtiva não pertence somente ao mercado. Permanência universitária não pertence exclusivamente ao setor pedagógico.

A gestão de impacto social precisa, portanto, aprender a organizar relações.

Santos e Arroyo mostram, em sua análise territorial, a coexistência de Estados, instituições e empresas atuando em diferentes níveis e a formação de redes que reorganizam fluxos e capacidades no território. Ao discutirem regionalização,

também destacam possibilidades de articulação construídas a partir de contiguidade, horizontalidades e solidariedade organizacional.

Embora o objeto do artigo seja outro — globalização, regionalização e Mercosul — essa perspectiva oferece uma chave analítica relevante para nossa discussão: **atores distintos possuem capacidades diferentes e relacionam-se territorialmente de maneiras distintas.**

No campo do impacto social, isso significa abandonar a imagem da organização heroica.

Estado, organizações da sociedade civil, universidades, empresas, comunidades e movimentos sociais podem possuir recursos, conhecimentos, legitimidades e competências diferentes. A capacidade de articular esses elementos torna-se competência de gestão.

É nesse contexto que o Terceiro Setor adquire especial relevância. No Brasil, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, instituído pela Lei nº 13.019/2014, disciplina parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil e representa importante referência para a institucionalização dessas relações (BRASIL, 2014).

Entretanto, cooperação não pode significar desresponsabilização.

Organizações da sociedade civil não substituem automaticamente o Estado na garantia dos direitos. Sua proximidade com comunidades, capacidade de mobilização, especialização e flexibilidade podem permitir contribuições relevantes, mas a construção de redes precisa preservar responsabilidades e transparência.

Quanto mais complexo o problema, menor a probabilidade de uma organização possuir, isoladamente, todos os recursos necessários para enfrentá-lo.

Por isso: **organizar impacto também significa organizar cooperação.**

9. SUSTENTABILIDADE TAMBÉM É RESPONSABILIDADE SOCIAL

Existe uma oposição artificial entre compromisso social e gestão financeira. Como se preocupar-se com recursos diminuísse a nobreza da causa.

Ocorre exatamente o contrário.

Uma iniciativa incapaz de sustentar-se pode abandonar pessoas, interromper serviços, desperdiçar recursos e destruir relações de confiança construídas durante anos.

Sustentabilidade financeira é, portanto, parte da responsabilidade social.

Isso exige orçamento, planejamento, diversificação de fontes, controle, transparência, análise de riscos e decisões difíceis sobre prioridades. No Terceiro Setor, essas capacidades são particularmente relevantes porque muitas iniciativas convivem com receitas instáveis, financiamento por projetos e dependência de parcerias.

Mas sustentabilidade não é apenas financeira.

Existe sustentabilidade institucional: a organização permanece funcionando sem depender exclusivamente de determinada pessoa?

Existe sustentabilidade do conhecimento: aquilo que foi aprendido está registrado e compartilhado?

Existe sustentabilidade territorial: capacidades permanecem no território após o encerramento do projeto?

Existe sustentabilidade da transformação: os resultados permanecem quando o financiamento termina?

Essas perguntas alteram a própria ideia de sucesso.

Um projeto pode cumprir integralmente suas metas contratuais e desaparecer sem deixar qualquer capacidade instalada. Outro pode atender menos pessoas e produzir uma rede comunitária que continue funcionando depois de seu encerramento.

Qual deles produziu maior impacto?

A resposta não cabe apenas na prestação de contas financeira.

10. MEDIR NÃO PARA PROVAR QUE ACERTAMOS, MAS PARA DESCOBRIR SE TRANSFORMAMOS

Toda iniciativa de impacto precisa produzir evidências.

Isso não significa reduzir transformação a números. Significa recusar a ideia de que boas intenções dispensam demonstração de resultados.

Indicadores quantitativos permitem acompanhar escala, alcance, frequência, custos, permanência, desempenho e inúmeras outras dimensões. Evidências qualitativas permitem compreender experiências, percepções, relações, mudanças culturais e efeitos que dificilmente aparecem em números.

As duas dimensões precisam dialogar.

Entretanto, a avaliação torna-se realmente transformadora quando deixa de ser realizada somente para financiadores, órgãos de controle ou relatórios institucionais e passa a alimentar decisões.

A pergunta não é apenas: **cumprimos a meta?**

Figura 3: Perguntas da avaliação à transformação.



Fonte: Os autores com o auxílio da OpenAI (2026)

Aqui o território retorna ao modelo. Uma média geral pode esconder desigualdades internas importantes. Uma iniciativa com 80% de sucesso pode parecer extraordinária até descobrirmos que os 20% restantes estão sistematicamente concentrados entre determinado grupo ou território. A organização orientada por equidade não se contenta com a média. Ela procura a desigualdade escondida dentro dela.

11. A ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE PARA TRANSFORMAR

Chegamos, então, à contribuição de Senge (2018) que considero mais importante para este capítulo.

Uma organização pode aprender sem transformar, aprender a vender mais, automatizar processos, diminuir custos, ampliar produtividade e superar concorrentes. Essas aprendizagens podem ser legítimas e necessárias, mas não tornam uma organização socialmente transformadora. Precisamos, portanto, acrescentar uma direção ética à organização que aprende.

PARA QUE APRENDEMOS?

Uma organização que aprende para transformar utiliza conhecimento para reconhecer desigualdades que antes não percebia; identificar pessoas que suas políticas não alcançavam; compreender por que determinada estratégia falhou; redistribuir recursos; rever modelos mentais; modificar processos; ampliar participação; fortalecer capacidades territoriais e produzir melhores condições para a realização de direitos. Nesse sentido, a gestão do impacto não forma uma linha:

planejar → executar → avaliar

Mas sim em um ciclo, conforme figura abaixo:

Figura 5: Ciclo de transformação para gestão de impacto.



Fonte: os autores com auxílio da OpenAI (2026).

A aprendizagem retorna à realidade.

É essa circularidade que diferencia uma organização que simplesmente repete boas práticas de uma organização capaz de perguntar se suas práticas continuam boas diante de realidades que mudam.

12. UM MODELO PARA ORGANIZAR E GERIR INICIATIVAS DE IMPACTO SOCIAL

A discussão desenvolvida permite propor uma síntese. Uma iniciativa de impacto social pode ser organizada a partir de dez dimensões interdependentes:

Figura 6: Dez dimensões interdependentes de impacto social.



Fonte: As autoras, elaborada com auxílio da OpenAI (2026).

Não se trata de etapas rígidas. Trata-se de um sistema de gestão.

- 1- O **propósito** responde por que existimos e qual transformação pretendemos produzir.
- 2- Os **direitos** oferecem referência ética para determinar por que essa transformação importa.
- 3- As **pessoas** impedem que beneficiários sejam reduzidos a números.
- 4- O **território** situa problemas e oportunidades em realidades concretas.

- 5- A **participação** reconhece conhecimento e capacidade de ação dos sujeitos.
- 6- As **redes** mobilizam capacidades que nenhuma organização possui isoladamente.
- 7- A **aprendizagem** transforma experiência em conhecimento institucional.
- 8- A **sustentabilidade** permite continuidade e responsabilidade.
- 9- O **impacto** exige evidências de mudança.
- **10- TRANSFORMAÇÃO** pergunta se, depois da intervenção, pessoas, instituições ou territórios possuem capacidades e possibilidades que antes não possuíam.

Podemos converter essas dimensões em um ciclo operacional:

Figura 1: Ciclo de transformação Territorial.



Fonte: Os autores, elaborada com auxílio da OpenAI (2026).

Entretanto, há uma condição transversal a todas elas: **DIGNIDADE.** Se uma iniciativa alcança excelentes indicadores desrespeitando pessoas, não pode ser considerada transformadora à luz dos Direitos Humanos.

Se aumenta escala produzindo novas exclusões, sua eficiência precisa ser questionada. Se chega a milhares de pessoas, mas não consegue demonstrar qualquer mudança relevante, alcançou público — não necessariamente impacto. Se transforma temporariamente uma realidade, mas deixa sujeitos mais dependentes de sua presença, precisa perguntar que tipo de transformação produziu. E se aprende continuamente apenas para preservar a própria organização, sem perguntar se sua existência continua necessária e socialmente relevante, converteu aprendizagem em autopreservação.

INSTITUTO MÚSICA E ARTE (IMA): QUANDO A MÚSICA SE TORNA AÇÃO SOCIAL

Sim, antes do Projeto, havia um lugar, antes do projeto havia um sonho, antes do projeto havia uma vontade de transformar pela música, e antes de tudo isso havia pessoas com ideais de vida digna e acesso à cultura para todos. É com estas respostas que podemos entender onde o Projeto está agora e para onde desejamos ir. E talvez o primeiro movimento foi compreender que outras pessoas partilhavam da mesma ideia, do mesmo sonho e tinham a mesma ânsia pela vida transformada pela música. Outro ponto importante é compreender como outros seres humanos, que mesmo que não estejam no processo do ensino da música e do seu aprendizado compreendem que o projeto é viável e colaboram para que ele continue acontecendo...

UMA ORGANIZAÇÃO QUE NASCE DE UM PROPÓSITO

O Instituto Música e Arte (IMA) é uma organização da sociedade civil fundada em 3 de julho de 2019, constituída como associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos. Em sua apresentação institucional, define-se como entidade beneficente de assistência social, com autonomia administrativa e financeira e possibilidade de atuação nos campos cultural, educacional e esportivo. Sua constituição formal, entretanto, representa apenas o ponto de partida para compreender

a organização. A identidade do Instituto encontra-se fundamentalmente na finalidade que orienta sua existência: utilizar a musicalização como ferramenta de educação e inclusão social, associando a experiência musical à ética, à socialização, à cidadania e à disciplina.

Essa definição posiciona a música em um lugar específico dentro da organização. Ela não aparece somente como manifestação estética ou como aprendizagem de uma técnica artística. A música constitui o eixo em torno do qual se organizam oportunidades educacionais, relações sociais, práticas coletivas e experiências culturais. Desse modo, compreender o IMA exige ultrapassar a imagem convencional de uma escola de música. Sua proposta institucional associa formação musical e finalidade social, aproximando cultura, educação e participação comunitária.

O Estatuto do Instituto torna essa concepção ainda mais evidente. Entre suas finalidades estão a formação e capacitação de pessoas; a criação de oportunidades para crianças, jovens, adultos e idosos aprenderem música, instrumentos e artes cênicas; a identificação e o desenvolvimento de talentos; a formação de docentes, monitores e auxiliares técnicos; a elaboração de projetos destinados à comunidade; e a promoção de processos educativos relacionados ao exercício de direitos e liberdades. O documento prevê, ainda, expressamente a participação da pessoa com deficiência em musicais, orquestras, coros, peças teatrais e performances.

Há, portanto, uma concepção ampliada de atuação institucional: **ensinar música constitui parte do trabalho, mas não esgota a razão de existir do Instituto**.

DA MUSICALIZAÇÃO À FORMAÇÃO

A musicalização constitui a principal linguagem de intervenção do IMA. O aprendizado de instrumentos, a formação artística, os ensaios, as práticas coletivas e as apresentações públicas integram uma mesma arquitetura de atuação. O Estatuto prevê tanto a iniciação e o desenvolvimento musical quanto a possibilidade de constituição de orquestras, coros e outros coletivos artísticos, além da participação desses grupos em eventos de diferentes abrangências.

Essa característica é relevante porque a prática musical coletiva possui exigências próprias. Aprender individualmente um instrumento é diferente de integrar uma formação musical. A execução coletiva requer escuta, preparação, regularidade, coordenação, responsabilidade e reconhecimento da presença do outro. Cada participante possui sua parte, mas o resultado depende do conjunto.

É nesse espaço entre o individual e o coletivo que a proposta do IMA adquire uma dimensão educacional mais ampla. A formação técnica permanece importante, mas encontra-se inserida em relações de convivência e cooperação. O músico aprende a executar; simultaneamente, aprende a participar.

Essa concepção ajuda a compreender por que o Estatuto associa musicalização a educação, inclusão social, cidadania, ética e socialização. Não se trata de considerar que a música, isoladamente, seja capaz de solucionar desigualdades sociais. Trata-se de reconhecer que uma organização pode estruturar experiências educativas e culturais nas quais a música funciona como linguagem de encontro, formação e participação.

CULTURA E DIREITO DE PARTICIPAR

Outra dimensão relevante da identidade institucional do IMA encontra-se na democratização das possibilidades de participação cultural. Ao prever oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens, adultos e idosos e assegurar expressamente a participação de pessoas com deficiência nas atividades artísticas, o Instituto aproxima sua atuação do campo dos direitos culturais e educacionais.

Essa perspectiva permite inserir o IMA no debate mais amplo sobre Direitos Humanos que orienta esta obra. O acesso à cultura não deve ser compreendido exclusivamente como possibilidade de assistir a uma manifestação artística. Existe também o direito de aprender, criar, produzir, interpretar, compartilhar e ocupar os espaços nos quais a cultura se realiza.

Nessa perspectiva, existe diferença substantiva entre assistir a uma orquestra e ter a possibilidade de integrar uma orquestra; entre ouvir um instrumento e ter

acesso ao seu aprendizado; entre observar uma apresentação pública e ocupar o espaço público como participante de uma manifestação cultural.

O IMA atua justamente nessa fronteira entre **acesso e participação**.

Por isso, a relação entre música e Direitos Humanos que emerge da organização não precisa ser construída artificialmente. Ela está presente nas próprias finalidades institucionais, especialmente quando o Estatuto relaciona suas ações à educação, à inclusão, à cidadania, à participação das pessoas com deficiência e à conscientização acerca do exercício de direitos.

UMA ORGANIZAÇÃO QUE OCUPA O TERRITÓRIO

Uma organização social não existe apenas no endereço de sua sede. Ela existe também nos lugares em que estabelece relações.

A trajetória documentada pelo Instituto evidencia uma circulação que ultrapassa seus espaços internos. Escolas, instituições de ensino superior, eventos beneficentes, cerimônias comunitárias, organizações sociais, espaços religiosos, eventos cívicos e instituições públicas aparecem entre os locais e contextos de suas atividades. Somente os registros institucionais de 2025 documentam apresentações em escolas, eventos do Rotary, ações beneficentes, Fórum de Pinhais, desfile cívico, festivais culturais e a Segunda Mostra de Direitos da Adolescência, entre outras atividades.

Essa circulação permite compreender o território para além de sua dimensão geográfica. Em diálogo com a perspectiva de Milton Santos, o território ganha significado pelos usos, relações, fluxos e práticas que nele se estabelecem. Uma escola na qual ocorre uma apresentação, uma instituição que recebe músicos, um espaço comunitário ocupado por uma fanfarra ou um evento público no qual o Instituto se apresenta tornam-se pontos de uma rede social e cultural produzida pela ação.

Assim, a presença territorial do IMA não pode ser mensurada exclusivamente pela localização de suas unidades. Ela precisa ser observada também por sua

capacidade de estabelecer relações com instituições e comunidades e de fazer a música circular por diferentes espaços sociais.

DA INICIATIVA À ORGANIZAÇÃO

A existência de um propósito social, entretanto, não é suficiente para produzir uma organização social sustentável.

Entre a intenção de ensinar música e a realização continuada das atividades existe uma dimensão frequentemente invisível: **a gestão**.

É necessário organizar recursos, adquirir e conservar instrumentos, mobilizar profissionais e colaboradores, administrar espaços, planejar aulas e ensaios, acompanhar participantes, organizar apresentações, estabelecer parcerias, captar recursos, manter registros, cumprir obrigações institucionais e construir condições para a continuidade das ações.

O próprio Estatuto demonstra essa preocupação ao estabelecer que os projetos devem ser desenvolvidos com qualidade, responsabilidade social, organização, planejamento, criatividade, autossustentação e transparência. Também contempla possibilidades de articulação com poderes públicos e outras entidades, prestação de serviços vinculados às finalidades institucionais e desenvolvimento de projetos próprios ou realizados em parceria.

A sustentabilidade aparece, portanto, como componente da missão, e não como tema externo a ela. Uma iniciativa de impacto social que não consegue assegurar sua continuidade corre o risco de transformar uma experiência relevante em ação episódica.

O IMA apresenta diferentes mecanismos para enfrentar esse desafio. Além da mobilização de colaboradores e apoiadores, a instituição oferece apresentações de seus músicos em casamentos, formaturas, aniversários, eventos empresariais, serenatas e outras ocasiões. Essa atividade aproxima finalidade cultural e geração de recursos e constitui uma dimensão relevante para a compreensão de seu modelo organizacional.

Sob essa perspectiva, captar recursos, administrar despesas, estabelecer parcerias e gerar receitas compatíveis com a finalidade institucional não representam desvios da missão social. Constituem condições para que a missão possa continuar existindo.

REDES QUE TORNAM A AÇÃO POSSÍVEL

Nenhuma organização da sociedade civil atua de maneira absolutamente isolada. Sua capacidade de realização depende também das redes que consegue constituir.

No caso do IMA, a documentação institucional revela relações com escolas, organizações comunitárias, instituições educacionais, clubes de serviço, organizações sociais e diferentes espaços da sociedade. Essas conexões precisam ser compreendidas como parte da própria estrutura de funcionamento da organização.

A rede amplia espaços de apresentação, aproxima públicos, proporciona recursos, favorece circulação cultural e cria oportunidades de cooperação. Ao mesmo tempo, exige capacidade de articulação institucional. Parcerias precisam ser construídas, compromissos precisam ser cumpridos e relações precisam ser preservadas.

É justamente nesse ponto que a gestão de uma organização social assume características distintas da administração convencional. Recursos financeiros continuam necessários, mas convivem com outros recursos igualmente importantes: confiança, legitimidade, cooperação, voluntariado, conhecimento, vínculos comunitários e reconhecimento institucional.

O patrimônio de uma organização social, portanto, não pode ser medido somente pelo que possui. Também precisa ser observado pelas **relações que consegue construir e sustentar**.

O IMA COMO ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO SETOR

Situar o Instituto Música e Arte no campo do Terceiro Setor significa reconhecer uma organização privada, sem finalidade lucrativa, que mobiliza recursos, pessoas e relações para realizar objetivos de interesse social.

Essa condição coloca o Instituto em um espaço de articulação entre sociedade civil, comunidade, instituições públicas e organizações privadas. Não substitui o Estado na garantia de direitos, tampouco deve ser compreendido como simples extensão da iniciativa privada. Sua especificidade encontra-se justamente na capacidade de mobilização social em torno de uma finalidade coletiva.

Nesse sentido, o IMA oferece um campo particularmente relevante para a pergunta que atravessa este capítulo: **como se organiza e se gere uma iniciativa de impacto social?**

Sua experiência demonstra que uma iniciativa dessa natureza começa por uma finalidade, mas precisa transformar finalidade em institucionalidade. Precisa construir governança, estabelecer processos, administrar recursos, formar equipes, produzir redes, conquistar legitimidade e encontrar mecanismos de sustentabilidade.

A transformação social pretendida pela organização depende, portanto, de algo aparentemente menos visível que uma apresentação musical: a capacidade institucional de fazer com que ela seja possível — e de torná-la novamente possível no dia seguinte.

MÚSICA, DIREITOS HUMANOS E GESTÃO

É nesse encontro que o Instituto Música e Arte interessa particularmente a esta obra.

A **música** constitui sua linguagem de atuação.

Os **Direitos Humanos** oferecem uma perspectiva para compreender acesso à cultura, participação, inclusão, cidadania e reconhecimento dos sujeitos.

A **gestão** transforma propósito em capacidade institucional de ação e continuidade.

Essas três dimensões não devem ser artificialmente separadas. Uma organização pode possuir uma missão social relevante e, ainda assim, não conseguir realizá-la se não desenvolver capacidade de gestão. Pode apresentar excelente organização administrativa, mas perder sua razão de existir caso a gestão se distancie da finalidade social. Da mesma forma, a prática musical pode alcançar elevado

desenvolvimento técnico sem necessariamente assumir compromisso com inclusão e participação.

O desafio institucional consiste precisamente em manter essas dimensões articuladas: **propósito social, prática educativa e cultural, capacidade de gestão e sustentabilidade institucional.**

É nesse sentido que o Instituto Música e Arte pode ser apresentado como uma organização em construção permanente. Sua história iniciada em 2019 revela o processo pelo qual uma intenção social ganha personalidade jurídica, estrutura organizacional, práticas educacionais, corpos musicais, relações institucionais, presença territorial e mecanismos de sustentabilidade.

CORO MARGARETH PICLER - ONDE A MÚSICA TAMBÉM RECONSTRÓI HISTÓRIAS

Ao longo da trajetória do Coro Margareth Picler, tornou-se evidente que os impactos mais significativos nem sempre aparecem nos indicadores. Muitas vezes, eles se revelam nas histórias de vida das pessoas que encontram no coro um espaço de participação, pertencimento e reconstrução pessoal.

Uma dessas histórias é a de uma coralista cuja mãe sonhava vê-la cantar e estudar música. Durante muitos anos, entretanto, esse sonho permaneceu distante. As circunstâncias da vida, as responsabilidades cotidianas e a ausência de oportunidades impediram que ela tivesse acesso a uma formação musical.

Durante a pandemia de COVID-19, mãe e filha foram internadas juntas em um hospital de Curitiba. A mãe não sobreviveu. A filha enfrentou um longo período de internação, passou por procedimentos complexos, incluindo uma traqueostomia, e precisou reconstruir sua vida após a experiência da doença.

Ao sair do hospital, tomou uma decisão: realizaria o sonho que havia compartilhado com sua mãe. Decidiu estudar música. Os primeiros passos não foram simples. Havia limitações físicas decorrentes do tratamento, inseguranças emocionais e uma trajetória inteira marcada pela ausência de experiências formais de aprendizagem

musical. Aprender a tocar violão exigia esforço. Cantar parecia ainda mais desafiador. Foi nesse contexto que ela encontrou o Coro Margareth Picler.

Como afirmam Wenger (1998) e Bornholdt e Siqueira (2023), comunidades de prática constituem espaços nos quais a aprendizagem emerge da participação em atividades compartilhadas. O coro tornou-se para essa participante um ambiente seguro para experimentar, errar, aprender, recomeçar e construir novas possibilidades. Gradualmente, desenvolveu sua musicalidade, fortaleceu sua confiança e passou a reconhecer-se como alguém capaz de fazer música. Hoje, mesmo permanecendo com a traqueostomia, ela canta em sua comunidade religiosa e participa ativamente das atividades do coro.

Existe, entretanto, um aspecto simbólico que torna essa trajetória especialmente significativa. Anos após sua recuperação, participou de uma apresentação do Coro Margareth Picler justamente em frente ao hospital onde permaneceu internada durante mais de três meses, incluindo o período em que esteve na Unidade de Terapia Intensiva. A mulher que um dia esteve naquele lugar lutando pela própria vida retornou para cantar.

Essa imagem talvez sintetize uma dimensão do impacto que dificilmente pode ser capturada por números. A música não alterou apenas suas competências artísticas. Contribuiu para reconstruir sua relação consigo mesma, com sua história e com suas possibilidades futuras.

Outra trajetória igualmente marcante é a de uma coralista de 78 anos, artista plástica aposentada, que chegou ao grupo carregando um sonho antigo. Seu pai sonhava vê-la cantar um solo. Por diferentes razões, isso nunca aconteceu.

Quando ingressou no coro, compartilhou essa história com os demais integrantes. Falava frequentemente sobre esse desejo não realizado e sobre a importância que ele possuía em sua trajetória familiar.

Ao longo dos ensaios, desenvolveu sua confiança vocal, ampliou sua participação nas atividades do grupo e passou a assumir desafios cada vez maiores. Em 2026, aos 78 anos de idade, realizará seu primeiro solo em uma apresentação natalina do Coro Margareth Picler.

Mais do que a realização de um sonho paterno, esse momento representa a descoberta de que a aprendizagem não possui prazo de validade.

Charlot (2000) argumenta que a relação com o saber permanece ao longo de toda a vida, desde que o sujeito encontre sentido naquilo que aprende. A experiência dessa coralista demonstra que o desejo de aprender, criar e desenvolver-se pode permanecer vivo independentemente da idade.

Ao assumir seu primeiro solo, ela não realiza apenas a expectativa de alguém que amava. Também afirma sua própria capacidade de continuar aprendendo, crescendo e ocupando espaços artísticos.

Histórias como essas ajudam a compreender por que o Coro Margareth Picler ultrapassa a condição de um grupo de ensaio e apresentação musical.

É um espaço de formação.

É um espaço de convivência.

É um espaço de acolhimento.

É um espaço no qual estudantes realizam estágios, professores desenvolvem práticas pedagógicas, músicos compartilham conhecimentos e pessoas com trajetórias profundamente diferentes aprendem umas com as outras.

É, como descrevem Bornholdt e Siqueira (2023), uma comunidade de prática musical. Mas é também algo mais. É um lugar onde a música chega a pessoas que, por diferentes razões, talvez jamais tivessem acesso a ela.

Porque a música não pode ser compreendida como privilégio restrito àqueles que tiveram oportunidades de formação desde a infância. A música é um direito cultural.

E quando se criam espaços nos quais pessoas possam cantar, aprender, ensinar, experimentar, errar, tentar novamente e apresentar-se publicamente, não se formam apenas coralistas.

Criam-se oportunidades para que histórias sejam reconstruídas. Para que sonhos adormecidos sejam retomados. E para que novos sonhos possam nascer. Talvez

esteja aí a principal força transformadora do Coro Margareth Picler: não apenas produzir música, mas produzir possibilidades humanas.

DO SILÊNCIO À VOZ COLETIVA: O CORO COMO TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO, DIREITOS CULTURAIS E AÇÃO COLETIVA

Antes de existir um coro virtual de alcance nacional, existiam pessoas. Havia estudantes, professores, aposentados, trabalhadores e amantes da música espalhados por diferentes regiões do Brasil, muitos deles vivendo em cidades onde o acesso à prática coral era inexistente ou extremamente limitado. Havia sujeitos que carregavam histórias musicais interrompidas pela distância, pela falta de oportunidades, pelas responsabilidades familiares ou pelas dificuldades econômicas.

Em muitos casos, a ausência da prática musical era percebida como uma questão estritamente individual. Alguns acreditavam ter perdido a oportunidade de cantar. Outros imaginavam que a participação em um grupo coral era algo reservado aos grandes centros urbanos ou às pessoas que haviam recebido formação musical especializada. O problema parecia pertencer a cada indivíduo isoladamente.

Contudo, assim como discutido por Hannah Arendt (1989), a ausência de espaços de participação cultural não pode ser compreendida apenas como uma experiência privada. Quando sujeitos deixam de acessar determinados espaços de expressão, pertencimento e reconhecimento, ocorre também uma limitação de sua participação na vida coletiva. Arendt (1989) lembra que a condição de exercício dos direitos depende da existência de uma comunidade capaz de reconhecer seus integrantes como participantes legítimos da vida social.

Nesse sentido, aquilo que inicialmente parecia apenas um desejo individual de cantar revelava uma questão mais ampla relacionada ao acesso à cultura, à participação artística e ao exercício dos direitos culturais. Como afirma Celso Lafer (1997), ao interpretar Arendt, o direito a ter direitos depende da inserção do sujeito em espaços coletivos de reconhecimento e participação. Essa reflexão aproxima-se da perspectiva de Bernard Charlot (2000), o ser humano mobiliza-se para aprender quando reconhece sentido naquilo que aprende. O acesso ao conhecimento não deveria restringir-se apenas aos saberes considerados obrigatórios ou necessários, mas incluir também aqueles vinculados aos interesses, desejos e projetos de vida dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, a participação no coro deixa de ser compreendida como atividade complementar e passa a ser entendida como oportunidade legítima de acesso a um saber cultural que produz identidade, pertencimento e realização humana.

O RECONHECIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

O surgimento do Coro Margareth Picler ocorreu quando diferentes histórias passaram a encontrar pontos de convergência. Durante contatos com estudantes da educação a distância, observou-se que muitas narrativas se repetiam: pessoas que haviam cantado na infância, participantes que desejavam retornar às atividades musicais, estudantes que viviam em municípios sem grupos artísticos organizados e indivíduos que buscavam espaços de convivência e expressão.

Pouco a pouco tornou-se evidente que não estávamos diante de problemas isolados. Havia um fenômeno coletivo. Na ocasião estávamos na pandemia e a diretora tomou a liberdade de instigar uma das autoras desse livro, nesse sentido começou com live 9:00 horas da amanhã e para nossa grata surpresa tínhamos muita aderência tivemos dias com mais de 150 pessoas online cantando e fazendo música.

A experiência também pode ser compreendida a partir do conceito de comunidade de prática musical híbrida desenvolvido por Bornholdt e Siqueira (2023). Ao analisarem o processo de criação do Coro Margareth Picler, os autores identificam que a prática coral ultrapassa o fazer musical e constitui um espaço de construção de identidade, pertencimento e aprendizagem coletiva. Fundamentados em Wenger (1998), argumentam que uma comunidade de prática se estabelece quando sujeitos compartilham interesses, objetivos e experiências, desenvolvendo conhecimentos por meio da participação ativa em uma prática comum.

Durante a pandemia, as lives musicais possibilitaram justamente a formação desse espaço de interação. Pessoas de diferentes estados brasileiros passaram a reunir-se regularmente para cantar, compartilhar experiências e construir vínculos sociais mediados pelas tecnologias digitais. O que inicialmente era uma proposta voltada à manutenção das atividades culturais durante o isolamento social transformou-se, gradativamente, em uma comunidade de prática musical. Como observam Bornholdt e Siqueira (2023), o interesse pela música coral passou a unir pessoas de

diferentes idades, formações e localidades em torno de um objetivo comum: fazer música coletivamente.

A adesão expressiva às atividades evidencia aquilo que Charlot (2000) denomina relação com o saber. Segundo o autor, os sujeitos mobilizam-se para aprender quando encontram sentido naquilo que aprendem. O interesse demonstrado pelos participantes revelava a existência de uma demanda por experiências musicais significativas, relacionadas às suas memórias, trajetórias e projetos de vida. Mais do que uma atividade recreativa, o canto coletivo representava o acesso a um saber cultural desejado e valorizado pelos próprios participantes.

Nesse contexto, a comunidade construída em torno do coro permitiu que a aprendizagem musical acontecesse não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela convivência, pelo compartilhamento de repertórios e pela construção coletiva de significados. Conforme destacam Bornholdt e Siqueira (2023), o coro passou a constituir um espaço no qual pessoas de diferentes regiões do Brasil aprendiam juntas, desenvolviam habilidades musicais e fortaleciam relações interpessoais, produzindo uma identidade coletiva sustentada pela prática coral compartilhada. Foi nesse contexto que o coro começou a surgir como possibilidade de resposta coletiva.

A CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO COLETIVA

O primeiro desafio consistiu em criar um espaço capaz de reunir pessoas geograficamente distantes, respeitando as especificidades de cada território.

A utilização de tecnologias digitais tornou possível aquilo que anteriormente parecia improvável: formar um grupo coral composto por participantes de diferentes estados brasileiros, conectados por meio de encontros virtuais, ensaios on-line, gravações compartilhadas e apresentações colaborativas.

A tecnologia, entretanto, não representou apenas uma solução técnica. Ela funcionou como instrumento de aproximação entre sujeitos que compartilhavam experiências semelhantes. Pessoas que até então viviam suas trajetórias de maneira isolada passaram a reconhecer-se como integrantes de uma mesma comunidade.

Nesse momento ocorre aquilo que Lafer (1997) denomina construção do espaço público. O coro transformou-se em um local de visibilidade, participação e reconhecimento. Os integrantes não eram apenas receptores de uma atividade artística; tornaram-se participantes ativos na construção de um projeto comum. O repertório passou a ser discutido coletivamente. As apresentações tornaram-se espaços de encontro. Os ensaios converteram-se em ambientes de convivência, escuta e participação.

Aponte a câmera do seu celular para realizar a leitura do QR Code.

A ação musical deixou de ser apenas produção sonora para tornar-se construção de vínculos sociais. Essa compreensão dialoga diretamente com Small (1998), para quem a música deve ser entendida como uma ação social. Segundo o autor, o significado da prática musical não reside apenas no produto artístico final, mas principalmente nas relações construídas entre os participantes durante o fazer musical.

O CORO E A RECUSA DA INVISIBILIDADE

Rosa Luxemburgo (1912) alerta para o risco de que determinadas pessoas desapareçam socialmente, permanecendo visíveis apenas como números ou estatísticas. Sua reflexão permite compreender um dos aspectos mais importantes da experiência coral. No contexto educacional, muitas vezes os estudantes são reduzidos a matrículas, índices de permanência, notas ou indicadores institucionais. Entretanto, por trás desses números existem histórias, desafios, sonhos e trajetórias singulares.

O coro possibilitou que essas histórias encontrassem espaço de expressão.

Os participantes passaram a ser reconhecidos não apenas por sua condição acadêmica, mas por seus talentos, experiências e capacidades artísticas. A música tornou-se um meio pelo qual diferentes sujeitos puderam ocupar um lugar de protagonismo.

Ao cantar em conjunto, os integrantes deixavam de ser apenas receptores de uma ação institucional e passavam a produzir cultura, significado e pertencimento.

Nesse sentido, a prática coral operou como mecanismo de visibilização humana, permitindo que as pessoas fossem reconhecidas em sua integralidade.

Como destaca Koellreutter (1997), a educação musical deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade, criatividade e consciência social.

APRENDIZAGEM, PARTICIPAÇÃO E PERTENCIMENTO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se que os resultados mais significativos nem sempre estavam relacionados diretamente à performance musical e podem ser observados nos depoimentos dos coralistas[1].

Muitos participantes relataram fortalecimento da autoestima, ampliação das redes de convivência, desenvolvimento da autoconfiança e sensação de pertencimento. Outros encontraram no coro um espaço de acolhimento durante períodos de isolamento, mudanças profissionais ou dificuldades pessoais.

Esses elementos dialogam diretamente com a arquitetura teórica apresentada no Capítulo 1:

Direito → **Pertencimento** → **Participação** → **Organização** → **Gestão** → **Transformação**.

O direito cultural permitiu o acesso à experiência artística.

[1] Conheça o Instagram do grupo e veja os depoimentos. @Coromaragrethpicler

O pertencimento surgiu quando os participantes passaram a sentir-se parte de uma comunidade.

A participação foi construída nos ensaios, apresentações e processos decisórios.

A organização garantiu continuidade e sustentabilidade à iniciativa.

A gestão possibilitou sua expansão para diferentes territórios.

E a transformação manifestou-se nas trajetórias dos sujeitos envolvidos.

A contribuição de Peter Senge (2012) também se mostra relevante nesse contexto. O coro tornou-se uma organização que aprende. Os processos de ensaio, as apresentações, os desafios tecnológicos e as experiências humanas produzidas pelos participantes, passaram continuamente a alimentar novas formas de atuação.

Tal experiência aproxima-se das reflexões de Charlot (2000) e Swanwick (2003). Enquanto Charlot destaca que o sujeito aprende aquilo que possui sentido para sua vida e seus projetos, Swanwick compreende a música como uma forma de construção de significados. Assim, a participação no coro permitiu que os coralistas não apenas aprendessem conteúdos musicais, mas estabelecessem relações significativas com a música, com os outros participantes e consigo mesmos.

Depois que passamos, o que ficou?

A pergunta que iniciou este capítulo foi: **como se organiza e se gere uma iniciativa de impacto social?**

A resposta construída ao longo destas páginas permite afirmar que gerir impacto social é muito mais do que administrar um projeto. É **organizar capacidades para transformar uma realidade territorialmente situada**, orientando decisões por direitos, mobilizando pessoas e redes, garantindo sustentabilidade, produzindo evidências e aprendendo continuamente com aquilo que a própria intervenção revela.

Isso exige começar pelo problema, não pela solução.

Pelos sujeitos, não pelos beneficiários.

Pelo território, não apenas pelo endereço.

Pelos direitos, não somente pelas necessidades.

Pela cooperação, não pela autossuficiência.

Pelo impacto, não pela atividade.

E pela aprendizagem, não pela repetição.

Milton Santos e Mónica Arroyo (1997) ajudam-nos a compreender por que nenhuma transformação social pode ser adequadamente interpretada abstraindo o território. Ao demonstrarem que integração e globalização não eliminam diferenciações espaciais e que os atores dispõem de capacidades distintas de utilização e transformação dos territórios, oferecem uma advertência particularmente atual às organizações: **uma solução universal pode encontrar realidades profundamente desiguais**.

Senge (2018), por sua vez, ajuda-nos a compreender que problemas complexos exigem pensamento sistêmico e organizações capazes de aprender. Arendt recorda que, no centro desses sistemas, não existem recursos abstratos, mas pessoas plurais cuja dignidade, participação e pertencimento precisam ser reconhecidos. O encontro dessas perspectivas desloca a gestão de impacto de uma tecnologia administrativa para uma responsabilidade institucional.

Talvez, então, a avaliação mais exigente de uma organização transformadora não esteja em seu relatório anual.

Nem no número de pessoas atendidas.

Nem no volume de recursos executados.

Nem sequer na quantidade de projetos concluídos.

A pergunta mais difícil surge depois: **depois que passamos, o que ficou?**

Ficou conhecimento?

Ficaram capacidades?

Ficaram redes?

Ficou autonomia?

Ficaram oportunidades?

Ficaram instituições mais fortes?

Ficaram pessoas capazes de participar mais plenamente das decisões que afetam suas vidas?

Ficaram direitos mais próximos de serem efetivamente vividos?

Se a resposta puder ser encontrada nessas transformações, teremos ultrapassado a realização de atividades e a execução de projetos. Teremos produzido impacto.

E talvez seja precisamente aí que uma organização deixe de ser apenas uma estrutura capaz de fazer coisas e se converta em algo socialmente mais relevante:

UMA ORGANIZAÇÃO CAPAZ DE FAZER COM QUE NOVAS POSSIBILIDADES PERMANEÇAM MESMO DEPOIS QUE SUA INTERVENÇÃO TERMINA.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BORNHOLDT, Jeimely Heep; SIQUEIRA, Alysson. A construção da identidade do Coro Margareth Picler: relato sobre a formação de uma comunidade de prática musical híbrida.1619-7014-1-PB.pdf In: *Congresso Nacional da ABEM*, Ouro Preto, 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014*. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Milton; ARROYO, Mónica. Globalização, regionalização: a proposta do Mercosul. In: SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. *Indústria e globalização da economia*. Brasília: SESI-DN, 1997. *Caderno Técnico*, n. 24, p. 56-64.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Educação musical em um mundo em transformação*. São Paulo: Editora Peirópolis, 1997.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice*: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAPÍTULO

4

Vidas que contam a transformação

narrativas dos sujeitos das iniciativas de impacto social

Dinamara Pereira Machado
Jeimely Heep Bornholdt
Márcia Regina Mocelin



Capítulo 4

Vidas que contam a transformação: narrativas dos sujeitos das iniciativas de impacto social

Dinamara Pereira Machado

Jeimely Heep Bornholdt

Márcia Regina Mocelin

Há transformações que podem ser demonstradas por indicadores, séries históricas, metas alcançadas e resultados objetivamente mensuráveis. Há outras, entretanto, que somente se tornam plenamente compreensíveis quando alguém decide narrar aquilo que viveu. É possível registrar quantas pessoas participaram de determinada iniciativa, quantos territórios foram alcançados, quantas atividades foram realizadas, quanto recurso foi mobilizado ou quais metas institucionais foram cumpridas. Todos esses elementos são indispensáveis à avaliação de uma iniciativa de impacto social, mas permanecem insuficientes quando desejamos compreender o significado humano daquilo que ocorreu. Entre o número que informa e a vida que atribui sentido ao acontecimento existe uma dimensão que não pode ser ignorada: a experiência daquele que participou, interpretou, recusou, ressignificou, sofreu, aprendeu ou construiu novas possibilidades a partir do encontro com determinada ação institucional.

É nesse território que este capítulo se situa. Depois de discutirmos como organizações podem estruturar e gerir iniciativas orientadas para a transformação social, torna-se necessário deslocar deliberadamente o olhar da instituição para os sujeitos que viveram essas experiências. Tal deslocamento não significa utilizar depoimentos como ilustração daquilo que a organização deseja afirmar sobre si mesma, nem selecionar narrativas exclusivamente positivas para comprovar um resultado previamente anunciado. Significa reconhecer que qualquer afirmação sobre impacto permanecerá epistemologicamente incompleta se não considerar aqueles em cujas

trajetórias a intervenção pretendeu produzir mudanças. Assim, a pergunta deixa de ser apenas **"o projeto alcançou seus objetivos?"** e passa a incluir outras indagações: o que mudou para quem participou? Como essa pessoa interpreta hoje aquilo que viveu? O que existia antes do encontro com a iniciativa? O que passou a existir depois? Que possibilidades foram ampliadas? Que limites permaneceram? Que expectativas foram construídas, interrompidas ou reconstruídas? E, principalmente, que lugar aquela experiência passou a ocupar na história narrada pelo próprio sujeito?

Essa escolha exige reconhecer que as narrativas não constituem simples complementos qualitativos de indicadores quantitativos. Elas possuem estatuto próprio como produção de conhecimento. Azevedo, ao discutir a abordagem de narrativas de vida, parte justamente da compreensão de que processos coletivos, conflitos, organizações e transformações sociais ganham consistência porque são experimentados por sujeitos concretos ao longo de suas trajetórias. Recuperando Houle, a autora assinala que **"as histórias de vida nos contam, na realidade, a história da vida em sociedade"** (HOULE apud AZEVEDO, 2013, p. 129). Essa formulação é particularmente importante para o presente capítulo porque impede que a narrativa seja reduzida ao plano estritamente individual. Ao contar sua trajetória, o sujeito não fala apenas de si; fala também das instituições com as quais se relacionou, das oportunidades que encontrou ou perdeu, dos territórios em que viveu, das desigualdades que enfrentou, dos direitos que conseguiu exercer e das condições sociais que atravessaram sua existência.

1. NARRATIVAS DE VIDA: QUANDO A EXPERIÊNCIA SE TORNA CONHECIMENTO

A abordagem das narrativas de vida insere-se em uma tradição de pesquisa qualitativa que reconhece a biografia como uma via de compreensão de processos sociais mais amplos. Azevedo situa essa perspectiva no campo das ciências sociais e humanas e demonstra que sua força consiste justamente em articular experiência singular e existência coletiva. A autora lembra que, desde os estudos da Escola de Chicago e, posteriormente, a partir da retomada das histórias de vida por Daniel Bertaux, a narrativa passou a ser compreendida não apenas como uma descrição da individualidade, mas como expressão de práticas sociais, relações e mundos coletivos. Desse

modo, quando um sujeito relata que precisou interromper sua escolarização porque precisava trabalhar, sua narrativa pertence à sua trajetória, mas também nos fala sobre desigualdade social, organização familiar, trabalho, renda e acesso à educação. Quando uma mulher narra que retornou à escola ou ingressou na Educação Superior depois de décadas afastada dos estudos, sua história é singular, mas simultaneamente permite observar relações entre gênero, maternidade, cuidado, trabalho, oportunidades educacionais e políticas públicas. Quando alguém afirma ter sido o primeiro integrante de sua família a chegar a uma universidade, o acontecimento pertence àquela biografia, mas produz também uma abertura para compreender mobilidade social, pertencimento, expectativas familiares e democratização educacional.

Esse movimento entre o singular e o coletivo constitui uma das maiores potências epistemológicas das narrativas de vida. Bertaux, conforme discutido por Azevedo, entende a narrativa como uma forma de estudar determinado "mundo social", isto é, um fragmento da realidade histórico-social no qual sujeitos se inserem e desenvolvem práticas específicas. A consequência dessa perspectiva para este capítulo é decisiva: não apresentaremos histórias individuais com finalidade meramente emocional ou memorialística. Procuraremos compreender, por meio delas, como iniciativas de impacto social são vividas por sujeitos concretos e como determinadas experiências individuais revelam fenômenos que extrapolam a própria biografia. Uma narrativa sobre permanência escolar pode revelar dimensões de acolhimento institucional; outra, sobre acesso ao trabalho, pode evidenciar redes de oportunidade; uma terceira, sobre reconhecimento de si, pode fazer emergir categorias como pertencimento, identidade ou autonomia. O sujeito permanece singular, mas sua narrativa pode iluminar relações sociais que não aparecem com a mesma nitidez em indicadores agregados.

Essa abordagem também exige compreender que narrar a própria história não significa reproduzir mecanicamente o passado. A memória não funciona como arquivo neutro no qual acontecimentos permanecem armazenados da mesma forma como ocorreram. Azevedo, apoiando-se em autores como Bosi, Lévy e Gaulejac, demonstra que a narrativa é atravessada pela subjetividade, pelo tempo e pelas interpretações que o sujeito constrói sobre aquilo que viveu. Nesse sentido, rememorar é

também reconstruir. O acontecimento do passado é observado a partir do presente e pode adquirir novos significados em função das experiências posteriores. Bosi, recuperada no estudo de Azevedo, lembra que **"cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva"** (BOSI apud AZEVEDO, 2013, p. 132). Essa formulação permite reconhecer que a narrativa não precisa ser tratada como uma fotografia objetiva do que aconteceu; sua importância reside, também, no significado que o sujeito atribui hoje àquilo que aconteceu.

Por essa razão, quando um participante afirma que uma iniciativa "mudou sua vida", essa declaração não deve ser convertida automaticamente em prova causal de impacto. Cientificamente, seria imprudente atribuir a um único projeto a totalidade das transformações ocorridas em uma trajetória atravessada por família, trabalho, políticas públicas, relações pessoais e diferentes acontecimentos. Entretanto, seria igualmente inadequado desprezar aquilo que o sujeito atribui à experiência. A narrativa possui outro estatuto: permite compreender como determinada ação foi interpretada, incorporada e reinscrita na trajetória daquele que a viveu. A avaliação de impacto pode demonstrar mudanças observáveis; a narrativa permite compreender como essas mudanças foram experimentadas. Uma não substitui a outra. Ao contrário, o diálogo entre ambas oferece um caminho metodologicamente mais consistente para compreender a complexidade da transformação social.

2. NARRAR É TAMBÉM CONSTRUIR IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RECONHECIMENTO

O estudo de Ferreira e Vilela sobre narrativas autobiográficas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos oferece uma experiência especialmente significativa para compreender o potencial formativo e social da narrativa. As autoras descrevem um projeto no qual estudantes foram convidados a reconstruir aspectos de suas trajetórias, incluindo infância, adolescência, interrupções de escolarização, retorno aos estudos, lutas, conquistas e expectativas. A experiência resultou na produção coletiva de um livro de memórias e mobilizou professores, estudantes, famílias, oralidade, escrita, fotografias e atividades artísticas. O aspecto mais significativo dessa experiência não está apenas no produto final, mas no processo de reconhecimento

que se produziu quando estudantes passaram a perceber que suas histórias eram dignas de registro, de leitura e de circulação no espaço escolar.

O trabalho relatado pelas autoras evidencia ainda uma dimensão essencial para este capítulo: nem todo sujeito consegue ou deseja expressar sua história por meio da escrita convencional. Alguns estudantes participantes da experiência não eram alfabetizados e outros eram pessoas com deficiência, razão pela qual os professores assumiram, em determinados momentos, a função de escribas, garantindo que as narrativas pudessem emergir por meio da oralidade e posteriormente ser transformadas em registros escritos. Essa experiência nos oferece uma orientação ética importante: **a história pertence ao sujeito; o suporte utilizado para registrá-la pertence à metodologia**. Uma narrativa de vida não se torna menos legítima porque foi oralmente produzida, mediada por um entrevistador ou apoiada por imagens, fotografias, objetos ou lembranças familiares. Ao contrário, reconhecer diferentes formas de narrar amplia as condições de participação e impede que a própria metodologia reproduza exclusões que a iniciativa social afirma combater.

Ferreira e Vilela observam também que narrar a própria trajetória produziu efeitos sobre a identidade e o pertencimento dos estudantes. Ao registrar memórias, os sujeitos puderam reinterpretar suas experiências e reconhecer-se como integrantes de uma história coletiva e de um grupo social. O interesse desse resultado para a discussão sobre impacto social é profundo. Em muitas iniciativas, estamos habituados a procurar transformações visíveis — conclusão de curso, inserção profissional, aumento de renda, desempenho acadêmico, acesso a serviços —, mas as narrativas podem revelar mudanças menos imediatamente mensuráveis e igualmente relevantes, como a reconstrução da autoestima, o reconhecimento da própria trajetória, o sentimento de pertencimento ou a capacidade de imaginar um futuro diferente. Essas dimensões não devem ser romantizadas nem utilizadas como substitutas para direitos materiais, mas tampouco podem ser ignoradas quando emergem de maneira consistente na fala dos sujeitos.

A experiência estudada por Ferreira e Vilela também produziu um efeito inesperado: os professores foram transformados pela escuta. Os relatos dos estudantes revelaram trajetórias marcadas por interrupções, dificuldades, perdas, trabalho,

deficiência e diferentes formas de exclusão e, a partir dessa aproximação, alguns docentes afirmaram não conseguir mais olhar para seus estudantes da mesma maneira. Isso amplia nossa compreensão de impacto. O sujeito participante de uma iniciativa não é necessariamente apenas aquele sobre quem a organização age. Sua história pode modificar aquele que escuta, produzir conhecimento institucional, alterar práticas pedagógicas e provocar mudanças na própria organização. A transformação, portanto, pode circular em mais de uma direção.

3. DEPOIMENTO INSTITUCIONAL NÃO É NARRATIVA DE VIDA

Essa distinção precisa ser explicitada porque será fundamental para a credibilidade científica dos relatos apresentados posteriormente. Um depoimento institucional costuma começar pela organização e por sua necessidade de conhecer a avaliação do participante: "O que você achou do projeto?", "Como essa iniciativa ajudou você?", "Você recomendaria essa experiência?". Perguntas dessa natureza possuem utilidade para avaliações de satisfação e para comunicação institucional, mas não correspondem necessariamente a uma narrativa de vida. Em geral, já posicionam o projeto no centro da conversa e induzem o participante a avaliar a ação a partir daquilo que a organização considera relevante.

A narrativa de vida adota movimento distinto. Começa pelo sujeito. A pergunta inaugural pode ser tão simples quanto: **"Conte-me um pouco de sua história e de como chegou até aqui."** A partir dessa abertura, a iniciativa surge quando passa a fazer sentido na própria narrativa. O entrevistado pode começar falando da infância, do trabalho, da família, da escola, de uma interrupção, de uma perda, de determinada oportunidade ou de um acontecimento aparentemente distante do projeto. Essa liberdade não representa ausência de método. Azevedo destaca que a entrevista narrativa utiliza roteiro e possui objetivos definidos, mas esse roteiro deve funcionar como referência flexível e precisa subordinar-se, em alguma medida, à sequência produzida pelo próprio entrevistado. Trata-se de colocar o sujeito "em posição de palavra", evitando que a lógica institucional se imponha completamente sobre a lógica da narrativa.

Essa decisão metodológica possui também uma dimensão ética. Se desejamos compreender impacto social, precisamos aceitar previamente que as narrativas

podem não confirmar aquilo que a organização gostaria de encontrar. O participante pode dizer que determinada iniciativa foi importante, mas também pode revelar obstáculos, frustrações, constrangimentos ou aspectos que deveriam ter sido diferentes. Pode reconhecer uma transformação, mas atribuí-la parcialmente a outros acontecimentos de sua trajetória. Pode revelar que um aspecto considerado central pela instituição foi irrelevante para ele e que outro, tratado como secundário, foi decisivo. A escuta somente se torna epistemologicamente válida quando existe espaço para esse inesperado. Narrativas cuidadosamente selecionadas para produzir elogios à instituição são testemunhos de comunicação; narrativas abertas ao contraditório podem tornar-se conhecimento.

Por isso, os sujeitos que aparecerão neste capítulo não serão chamados apenas para "contar histórias bonitas". Não procuraremos selecionar trajetórias que comprovem previamente uma hipótese de sucesso. Procuraremos compreender histórias nas quais determinadas iniciativas estiveram presentes e identificar o significado que os próprios participantes lhes atribuem. Essa diferença é fundamental. A instituição deixa de perguntar somente **"o que fizemos por você?"** e aceita perguntar **"o que aconteceu em sua trajetória, e onde nossa ação aparece nessa história?"**. A primeira pergunta busca confirmação. A segunda admite descoberta.

4. A ÉTICA DA ESCUTA E A RESPONSABILIDADE DIANTE DA MEMÓRIA

Narrativas de vida não podem ser tratadas como matéria-prima disponível para apropriação institucional. Quando alguém aceita narrar sua trajetória, oferece muito mais do que informações. Pode oferecer memórias familiares, experiências de pobreza, abandono, violência, fracasso, discriminação, perdas, escolhas, afetos, conquistas e expectativas. Em muitos casos, narrar implica revisitar experiências difíceis, e por isso a metodologia precisa estar acompanhada de uma ética da escuta. Azevedo recupera uma advertência particularmente importante de Bosi: **"da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista"** (BOSI apud AZEVEDO, 2013, p. 140). O vínculo, nesse contexto, não deve ser compreendido como estratégia para conseguir mais informações, mas como responsabilidade diante daquele que fala.

Azevedo lembra ainda que Bosi associa a entrevista narrativa a uma responsabilidade pelo outro e alerta para o risco de apropriação do tempo e da experiência do entrevistado quando esse encontro não é construído de maneira ética. Essa discussão é particularmente relevante para um livro que pretende apresentar sujeitos beneficiados por iniciativas sociais. A instituição possui recursos editoriais, autoria, capacidade de divulgação e poder de selecionar aquilo que aparecerá no texto; o participante oferece sua história. Essa assimetria precisa ser reconhecida e cuidadosamente administrada. Consentimento não pode significar apenas assinatura de uma autorização formal. O sujeito precisa compreender a finalidade do registro, decidir se deseja ser identificado, conhecer a maneira como suas palavras serão utilizadas e ter assegurado o direito de não responder a determinadas questões ou de preservar trechos de sua trajetória.

A experiência de Ferreira e Vilela demonstra igualmente a delicadeza desse processo. Os relatos autobiográficos dos estudantes trouxeram histórias marcadas por dificuldades e vivências dolorosas, levando professores a reconhecer que lidar com determinadas memórias exigia prudência, empatia e cuidado. Essa advertência precisa acompanhar toda a coleta dos depoimentos deste capítulo. Não será necessário que um sujeito revele seu trauma para que sua história tenha valor. Não procuraremos sofrimento como recurso narrativo. O direito de falar precisa estar acompanhado do direito de silenciar. Nenhuma história deverá ser incluída porque produz maior impacto emocional ou porque torna mais convincente a narrativa institucional.

Há também responsabilidade na transposição da oralidade para a escrita. Azevedo destaca que a gravação preserva pausas, entonações e características da voz, enquanto a transcrição exige cuidados de fidelidade. Na publicação, algumas repetições, marcas de oralidade ou estruturas sintáticas poderão ser ajustadas para favorecer a leitura, desde que tais alterações não modifiquem sentido, posição ou identidade narrativa do entrevistado. A voz precisa permanecer reconhecível. Não queremos "corrigir" o sujeito até que ele deixe de parecer autor de sua própria fala.

5. A ENTREVISTA NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE ESCUTA

A entrevista narrativa adotada para este capítulo precisará possuir direção sem transformar-se em interrogatório. Azevedo descreve essa modalidade como uma entrevista aberta, orientada por temas, mas suficientemente flexível para permitir que reminiscências e associações apareçam a partir da lógica construída pelo entrevistado. O roteiro, portanto, funcionará como mapa, não como trilho rígido. Essa escolha é particularmente coerente com a própria compreensão das narrativas de vida, pois uma trajetória não se organiza necessariamente na mesma ordem em que os acontecimentos ocorreram. A memória avança e retorna, associa acontecimentos, atribui relevância desigual aos episódios e conecta passado, presente e futuro.

Propomos, portanto, que a conversa se organize em torno de alguns grandes campos: trajetória anterior à iniciativa; território e condições de vida; desafios e oportunidades; encontro com o projeto; experiência durante a participação; relações construídas; transformações percebidas; limites e dificuldades; acontecimentos posteriores; e expectativas de futuro. Essas dimensões deverão aparecer subordinadas à própria narrativa. Em vez de obrigar todos os entrevistados a responder exatamente às mesmas questões na mesma sequência, o pesquisador deverá acompanhar o percurso do narrador, intervindo para aprofundar determinadas experiências e esclarecer elementos relevantes ao objeto da investigação.

Uma pergunta pode ser particularmente fecunda:

"SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR SUA TRAJETÓRIA ANTES E DEPOIS DESSA EXPERIÊNCIA, O QUE NÃO PODERIA FALTAR NESSA HISTÓRIA?"

Ela não pressupõe que tenha necessariamente ocorrido uma transformação e, ao mesmo tempo, permite que o próprio sujeito determine o que considera significativo. Outras perguntas poderão explorar aquilo que mudou e aquilo que permaneceu: **"O que passou a ser possível?"**, **"O que continuou difícil?"**, **"Houve alguma coisa que você esperava e não aconteceu?"**, **"Que significado essa experiência possui hoje?"**. Essa formulação evita que o entrevistador ofereça antecipadamente ao

sujeito categorias como “sucesso”, “superação” ou “transformação”, permitindo observar se/e como elas emergem espontaneamente.

6. ANTES, DURANTE E DEPOIS: UMA CHAVE ANALÍTICA SEM APRISIONAR A NARRATIVA

Para articular as histórias de vida à discussão anterior sobre impacto social, adotaremos como apoio analítico três temporalidades: **antes, durante e depois**. Elas não funcionarão como estrutura obrigatória para a fala do sujeito, mas como estratégia posterior de leitura. No “antes”, buscaremos compreender a trajetória anterior à iniciativa, as condições territoriais, oportunidades, barreiras, expectativas e relações que conformavam aquele momento. No “durante”, observaremos a experiência concreta de participação, os vínculos estabelecidos, os acontecimentos significativos, as dificuldades, os conflitos e os momentos de reconhecimento. No “depois”, procuraremos compreender o que permaneceu, quais possibilidades foram ampliadas, quais transformações o sujeito reconhece e quais limites continuam presentes.

Essa temporalidade torna-se particularmente importante porque impede a leitura simplificadora do impacto como instante. Transformações sociais raramente acontecem em um único momento. Às vezes, o efeito de determinada experiência somente se torna compreensível anos depois. Uma oportunidade educacional pode alterar escolhas profissionais futuras; um vínculo construído em determinado projeto pode produzir redes que permanecem; uma experiência de pertencimento pode modificar a relação de uma pessoa com instituições; uma habilidade desenvolvida pode ser mobilizada posteriormente em contexto diferente daquele originalmente planejado. A narrativa permite justamente recuperar essa continuidade temporal que indicadores imediatamente posteriores ao encerramento de um projeto nem sempre conseguem alcançar.

Também precisamos evitar que “depois” seja sinônimo de final feliz. Uma trajetória não precisa terminar em ascensão econômica extraordinária para ser considerada relevante. O impacto pode aparecer em experiências aparentemente menores, mas significativas para aquele sujeito: retornar aos estudos, conseguir permanecer em um curso, falar em público pela primeira vez, reconhecer-se capaz de aprender, conseguir um emprego, ampliar vínculos, participar de uma decisão comunitária,

identificar um direito ou imaginar para si e para os filhos um horizonte antes considerado inacessível. O ponto não é romantizar pequenas mudanças diante de desigualdades estruturais, mas reconhecer que a transformação social possui diferentes escalas e temporalidades.

7. DAS HISTÓRIAS INDIVIDUAIS ÀS CATEGORIAS COLETIVAS DE TRANSFORMAÇÃO

Depois de preservadas em sua singularidade, as narrativas serão colocadas em diálogo. Azevedo, ao discutir Bertaux, lembra que o trabalho com narrativas não se encerra na compreensão de cada história individual; a comparação entre diferentes relatos permite reconstruir aspectos do mundo social investigado. Essa segunda etapa será fundamental para o capítulo. Não perguntaremos apenas "o que aconteceu com esta pessoa?", mas também "o que aparece repetidamente quando escutamos diferentes sujeitos?" e "que dimensões dos projetos se tornam visíveis somente quando as histórias são aproximadas?".

Algumas categorias poderão aparecer com maior frequência — acesso, pertencimento, reconhecimento, autonomia, educação, trabalho, vínculos, território, participação, autoestima, expectativa de futuro e exercício de direitos —, mas não deverão ser impostas completamente antes da coleta. As próprias narrativas precisam possuir capacidade de produzir categorias inesperadas. Essa abertura é essencial porque o sujeito pode indicar dimensões de impacto que não foram previamente consideradas pela organização. Pode revelar, por exemplo, que a transformação mais importante não foi o conteúdo da atividade, mas a relação de confiança construída com determinado profissional; que a principal barreira não foi financeira, mas relacionada a deslocamento; que aquilo que permitiu a permanência foi sentir-se reconhecido; ou que determinado dispositivo institucional considerado secundário produziu uma mudança decisiva em sua trajetória.

Essa possibilidade de surpresa constitui uma das maiores riquezas metodológicas do trabalho narrativo. Se entrarmos nas entrevistas apenas para confirmar o que já acreditamos saber, teremos perdido grande parte de sua potência. Escutar implica admitir a hipótese de que os sujeitos sabem algo sobre nossas iniciativas que

nós ainda não sabemos. E, nesse sentido, a narrativa deixa de ser somente instrumento de pesquisa e torna-se instrumento de gestão e aprendizagem organizacional.

8. QUANDO QUEM FALA TAMBÉM TRANSFORMA QUEM ESCUTA

A experiência apresentada por Ferreira e Vilela possui aqui uma relevância particular. As narrativas produzidas pelos estudantes não modificaram apenas sua relação com memória e identidade; produziram também mudanças nos professores, que passaram a perceber de maneira diferente aqueles que encontravam cotidianamente em sala de aula. Quando conhecemos a história por trás de uma matrícula, de uma ausência, de uma dificuldade de aprendizagem ou de determinado comportamento, aquilo que antes aparecia como categoria administrativa pode recuperar sua dimensão humana.

Esse resultado nos permite propor um movimento circular para a avaliação de impacto social: **a organização atua no território; os sujeitos vivem a experiência; os sujeitos narram aquilo que viveram; a organização escuta; a organização aprende; e, a partir dessa aprendizagem, transforma sua própria intervenção**. Nesse circuito, os participantes deixam de ser apenas destinatários do impacto e tornam-se produtores de conhecimento capaz de transformar a organização. A escuta, portanto, passa a integrar o próprio processo de gestão.

Essa perspectiva aproxima diretamente este capítulo daquele que o antecede. Se uma organização transformadora precisa aprender continuamente, como propõe a discussão inspirada em Senge (2018), então as narrativas dos sujeitos constituem uma das fontes mais relevantes dessa aprendizagem. Não apenas porque mostram aquilo que funcionou, mas porque podem revelar aquilo que não funcionou, aquilo que não chegou a todos, aquilo que produziu efeitos diferentes em diferentes territórios e aquilo que precisa ser reorganizado.

9. O ESTATUTO DAS NARRATIVAS NESTE CAPÍTULO

Os depoimentos apresentados nas próximas páginas obedecerão a alguns princípios. O primeiro será o da **integridade da voz**, preservando o sentido daquilo que foi narrado mesmo quando ajustes mínimos de oralidade forem necessários. O segundo será o da **contextualização**, evitando a retirada de frases de forte impacto

emocional sem que o leitor conheça a trajetória à qual pertencem. O terceiro será o da **não instrumentalização**, assegurando espaço também para ambiguidades, críticas, limites e frustrações. O quarto será o da **autorização consciente**, garantindo que os sujeitos compreendam a finalidade e a circulação de suas narrativas.

Azevedo observa que as narrativas podem assumir dupla função: podem ser apresentadas como resultado em si mesmas e, simultaneamente, constituir material empírico para interpretação posterior. Utilizaremos justamente essa dupla possibilidade. Cada trajetória precisará aparecer suficientemente preservada para que o leitor encontre o sujeito e não apenas uma categoria analítica. Em seguida, as diferentes histórias serão aproximadas para que possamos examinar aquilo que revelam sobre acesso, direitos, pertencimento, território, gestão e impacto social.

É por isso que, a partir das próximas páginas, a voz deste livro deverá mudar. Os conceitos continuarão presentes, os indicadores permanecerão necessários e a análise institucional não desaparecerá, mas precisará aprender a ceder espaço. Entrarão em cena aqueles que viveram os projetos, não para agradecer, comprovar ou ornamentar o discurso institucional, mas para narrar. Suas histórias poderão confirmar expectativas, mas também deslocá-las. Poderão revelar conquistas, mas também limites. Poderão mostrar efeitos intencionais e consequências que jamais foram planejadas.

AGORA, QUEM FALA SÃO ELES E ELAS:

AS VIDAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO IMA

Existem muitos sujeitos, no entanto, alguns chamam a atenção, pois é perceptível as mudanças que o projeto fez em suas vidas. A Organização da Sociedade Civil (OSC), em seu poder de acolhimento percebeu e promoveu os sujeitos em suas vidas, direcionando o que eles já possuíam em seu forjar.

O Autodidata, estudioso, dedicou anos ao estudo independente de teoria musical, partituras e harmonia, envolvendo-se com o projeto em uma disciplina

crescente e rigorosa, sempre por conta própria com orientação da maestrina, dominando técnicas instrumentais e composições. (Participante X do IMA)[2].

O graduado na área que seguiu um caminho de estudos acadêmico e concluiu a licenciatura em música, a especialização, o mestrado na área musical com um olhar específico às necessidades especiais. Em seu período universitário aprofundou conhecimentos teóricos, história da música e regência, trazendo uma base formal sólida para a sua vida. (Participante X do IMA)

O profissional realizado que conquistou a oportunidade de trabalhar em uma instituição sólida no setor educacional, musical, aplicando sua paixão em ambiente altamente valorizado. (Participante X do IMA)

A educadora e multiplicadora que em sua vocação transmite o conhecimento para novas gerações, e atua diretamente na formação de novos talentos e no impacto social da música na vida das pessoas (Participante X do IMA)

O Produtor que é focado nos bastidores técnicos e criativos e que se especializou em arranjos e gravações, com edição de som e se tornou o elo que conecta as diferentes ideias dos músicos, além de escrever projetos na área social e cultural. (Participante X do IMA)

Poderia pensar em muitos perfis, e sujeitos que atravessaram as portas da OSC, mas ao citar as 5 trajetórias desses, podemos evidenciar como a música atua como uma força transformadora real em diferentes dimensões e direções de vida. Seja pelo estudo independente, ou pela formação acadêmica ou inserção profissional de excelência, da produção técnica ou da atuação comunitária educativa, cada perfil revela os desdobramentos práticos e humanos do projeto. Em conjunto, eles mostram que o impacto da iniciativa não se limita ao aprendizado musical em si, mas se estende ao fortalecimento da autonomia, ao direcionamento de carreiras e ao desenvolvimento de um legado coletivo.

E os direitos humanos aqui se efetivam sim, pelo direito à educação, o direito à cultura e o direito ao trabalho, diretamente vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos nos artigos 23, 26 e 27. O direito de participar livremente da vida

[2] Os nomes dos participantes do Instituto de Música e Arte (IMA) foram preservados, a fim de garantir sua privacidade. Para identificá-los ao longo do texto, adotou-se a denominação genérica "Participante X".

cultural e fruir das artes é garantido tanto a quem se tornou autodidata, quanto à comunidade atendida. A música atua como ferramenta de emancipação, expressão e desenvolvimento pleno da personalidade humana. A trajetória acadêmica e de especialização voltada às necessidades especiais somada à atuação direta dos educadores materializa o direito a uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora reduzindo desigualdades e formando novos talentos. A inserção em ambientes valorizados e atuação em produção e projetos sociais, culturais garantem a escolha livre de trabalho, condições justas e a oportunidade de construir um meio de vida com dignidade por meio do fazer artístico.

A música deixa de ser uma atividade formativa e passa a operar como um agente de garantia de direitos, onde o aprendizado, o trabalho e a difusão cultural fortalecem a autonomia dos indivíduos e promovem a cidadania plena.

Quando desenvolvemos uma atividade ou um projeto, e nesse caso uma OSC dessa magnitude, que só cresce e orgulha, enobrecendo esse trabalho de proporcionar transformação é muito importante fazer essa escuta ativa, para compreender se os objetivos que se almeja realmente fazem a diferença para as pessoas, ou se somente alimentam o ego de quem propõe. Os depoimentos fortalecem a documentação e manutenção dos direitos por serem histórias reais de vidas reais em constante movimento. Os depoimentos transformam dados estatísticos em experiências concretas. Quando a sociedade ouve a história de quem teve seus direitos violados ou respeitados e transformados tudo ganha voz e emoção gerando identificação. O testemunho através dos depoimentos funciona como registro histórico é inegável contra o esquecimento ou negacionismo. Faz o papel de evidência e proporciona bons estudos para o levante de políticas públicas de acesso a direitos e dignidade humana.

“O Instituto Música e Arte é um local onde posso chamar de casa. Estou lá desde sua fundação, e cada dia mais conseguimos transformar o espaço ao nosso redor de maneira efetiva. Foi onde me consagrei professor e tive a mais requintada mentoria que alguém poderia receber”. (Participante X do IMA)

“O IMA teve um impacto muito significativo na minha vida, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Foi um lugar onde pude crescer, aprender e descobrir ainda mais o propósito da música e da educação. Através das experiências vividas, desenvolvi novas habilidades, conheci pessoas especiais e tive oportunidades que contribuíram para a minha formação. Mais do que ensinar música, o IMA me mostrou

o poder que a arte tem de transformar vidas, criar conexões e despertar sonhos. Sou muito grata por tudo o que vivi e aprendi nesse lugar, pois cada experiência fez parte da pessoa e da profissional que sou hoje". (Participante X do IMA).

"Fazer parte do IMA me ajudou a realizar minha graduação em música e posteriormente em pedagogia. Eu tive muitos obstáculos na vida, mas fazer parte do Instituto me impulsionou na vida profissional. Hoje eu trabalho na área da educação, sou professora de música particular e também professora voluntária no IMA, faço parte de grupos de pesquisa e estágios em escola e me sinto muito realizada com tudo que conquistei e grata por ter tido a oportunidade. O IMA é uma casa onde eu consigo me sentir amada, não tenho apenas colegas músicos para fazer um som, eu tenho uma família que me acolhe quando eu preciso, que faz eu me sentir eu mesma, onde eu sempre vou ser querida onde eu sempre vou me sentir amada." (Participante X do IMA).

"O IMA proporcionou a mim um vasto conhecimento musical, que eu jamais esperava adquirir. Participar dos ensaios e das apresentações torna os meus dias mais leves. Graças ao IMA, tenho o desejo de transmitir a música e retribuir o acalanto que ela trouxe ao meu coração". (Participante X do IMA).

"Conheci o IMA em 2020, através da minha maestrina, que é a responsável por criar o Instituto Música e Arte com a visão de construir uma grande escola de música. Hoje sou músico no IMA, e foi por intermédio da música que conheci o mundo da produção cultural e da cultura em si — um universo que ainda estou descobrindo e no qual venho me adaptando aos poucos. Um momento que marcou muito foi a apresentação na Capela Santa Maria 2022. Foi a primeira vez que tive acesso a um ambiente planejado para apresentações eruditas, e entender que eu poderia estar ali mudou a minha noção do que era possível pra mim. Hoje o IMA é o meu lugar de paz, o meu lugar de entretenimento e o meu lugar de evolução — tudo ao mesmo tempo." (Participante X do IMA).

"Conheci o mundo da música quando tinha apenas 5 anos e hoje, aos 20, percebo que grande parte da pessoa que me tornei foi construída também dentro desse lugar. São 15 anos de histórias, aprendizados, amizades, desafios e momentos que fizeram parte de praticamente toda a minha vida. Estou no IMA desde o início. O IMA nunca foi apenas um lugar onde eu aprendi música. Foi onde eu cresci, amadureci, aprendi sobre disciplina, responsabilidade, convivência e, principalmente, sobre

acreditar em mim mesmo. Muitas das pessoas, experiências e lembranças mais importantes da minha vida estão ligadas ao Instituto. É até difícil colocar em palavras o tamanho desse impacto, porque eu praticamente não conheço uma versão de mim que não tenha o IMA fazendo parte da minha história. Quando olho para a criança de 5 anos que conheceu a música e para quem sou hoje, vejo o quanto esse caminho me transformou. O IMA me deu muito mais do que conhecimento musical. Me deu oportunidades, experiências, valores e memórias que vou carregar para sempre. Para mim, falar do IMA é falar de uma parte da minha própria vida, da minha formação e de quem eu sou hoje. Sou muito grata por tudo o que vivi durante esses 15 anos de música e estes 7 de IMA e por todas as pessoas que fizeram parte dessa caminhada. Independentemente de onde a vida me levar, o IMA sempre terá um lugar muito especial na minha história." (Participante X do IMA).

"Participar do Ima, significa continuar aprendendo e fazendo música por muito tempo ainda, e também interagir com pessoas agradáveis. Apesar da distância, não consigo deixar essa orquestra maravilhosa." (Participante X do IMA).

"O IMA me ajudou na parte de tocar em conjunto. distância, perceber qual o papel de cada instrumento e consequentemente qual é o seu papel em cada música". (Participante X do IMA).

"O IMA teve um impacto muito significativo na minha vida, principalmente por me aproximar ainda mais da música. Foi um espaço de aprendizado, convivência e troca de experiências que ampliou minha percepção musical. Ali, desenvolvi minha técnica, minha disciplina e, sobretudo, minha paixão por tocar. O IMA também me mostrou que nunca é tarde para aprender, evoluir e realizar novos sonhos. Hoje, a música ocupa um lugar ainda mais especial na minha vida graças a essa experiência." (Claudemir)" (Participante X do IMA).

"O Instituto Música e Arte transformou não só a minha vida pessoal, mas também a minha vida profissional. Quando ingressei no Instituto, tudo o que eu achava que sabia sobre música me mostrou, na verdade, que ainda havia um oceano de conhecimento pela frente. O Instituto abriu portas para que eu pudesse ingressar na vida acadêmica, cursando atualmente a Licenciatura em Música, e também me ajudou a realizar um grande sonho: em 2026, reger pela primeira vez uma orquestra. Sou muito grato por tudo o que aprendi e por todas as oportunidades que o Instituto proporcionou na minha trajetória." (Participante X do IMA).

O CORO MARGARETH PICLER: UM ESPAÇO ONDE SONHOS CONTINUAM SENDO CONSTRUÍDOS

O Coro Margareth Picler foi sendo constituído por pessoas, histórias, desejos, perdas, recomeços e diferentes trajetórias de vida. Quando observamos sua trajetória, percebemos que não estamos falando apenas de um grupo que se reúne para cantar, ensaiar repertórios e realizar apresentações. Estamos diante de uma comunidade construída por meio da música e que, ao mesmo tempo, transforma aqueles que participam dela.

Os relatos apresentados a seguir não pretendem transformar experiências individuais em provas definitivas de impacto, tampouco atribuir exclusivamente ao coro todas as mudanças ocorridas na vida dos participantes. Cada trajetória é atravessada por relações familiares, oportunidades educacionais, condições de vida, escolhas pessoais, experiências profissionais e diferentes formas de participação social. Entretanto, essas narrativas permitem compreender o lugar que o Coro Margareth Picler passou a ocupar na história de cada pessoa e as possibilidades que surgiram a partir de sua participação.

Como propõe Charlot (2000), o sujeito se mobiliza para aprender quando encontra sentido naquilo que aprende. No contexto do coro, esse sentido não está apenas na aquisição de habilidades técnicas, mas também nas memórias evocadas pela música, nos sonhos retomados, nos vínculos construídos e no reconhecimento da própria capacidade de aprender. Da mesma forma, Wenger (1998) permite compreender que a aprendizagem acontece por meio da participação em uma comunidade que compartilha práticas, objetivos e experiências. Essa perspectiva foi aplicada diretamente à trajetória do Coro Margareth Picler por Bornholdt e Siqueira (2023), que o identificaram como uma comunidade de prática musical híbrida.

É nesse encontro entre vida, música, aprendizagem e pertencimento que as histórias a seguir se situam.

Quando um sonho pessoal se transforma em possibilidade profissional

Uma das histórias é a de uma coralista que vive em Manaus. Durante grande parte de sua vida, ela colocou suas necessidades, seus projetos e seus sonhos em segundo plano para dedicar-se aos cuidados com a família. Em determinado

momento de sua trajetória, foi abandonada pelo esposo. Mais tarde, quando os filhos cresceram e começaram a construir seus próprios caminhos, ela se viu diante de uma nova realidade.

Depois de tantos anos dedicados às necessidades dos outros, surgiu a possibilidade de olhar para si mesma. Esse movimento envolvia uma pergunta fundamental: o que ainda desejava realizar? A resposta estava na música.

Ela desejava cantar, estudar e construir uma trajetória musical. O sonho existia, mas ainda precisava encontrar condições para tornar-se experiência. Foi nesse contexto que começou a participar do Coro Margareth Picler a distância, por meio dos ensaios virtuais, das aulas, das gravações e dos vídeos produzidos durante o processo formativo.

Nos primeiros registros enviados, sua voz apresentava-se tímida, frágil e insegura. Havia interesse e disposição para aprender, mas ainda existiam dificuldades para reconhecer as próprias possibilidades musicais. O processo, portanto, não consistiu apenas em oferecer orientações sobre respiração, emissão vocal, afinação ou interpretação. Foi necessário criar condições para que ela pudesse ouvir a própria voz sem se sentir paralisada pelo medo de errar.

As gravações passaram a desempenhar um papel pedagógico importante nessa trajetória. Ao gravar-se, assistir aos vídeos, ouvir sua própria voz e receber orientações, a participante começou a acompanhar seu desenvolvimento. Aquilo que inicialmente poderia causar desconforto transformou-se gradualmente em instrumento de aprendizagem e percepção de si.

Ela passou a se escutar.

Passou a reconhecer sua própria voz.

Passou a perceber os avanços que conquistava.

E passou a acreditar mais em sua capacidade de fazer música.

Swanwick (2003) compreende a aprendizagem musical como um processo de construção de significados. Nessa perspectiva, aprender não equivale apenas a reproduzir corretamente uma música, mas a estabelecer uma relação significativa com

a experiência musical. Para essa coralista, cantar passou a representar também a retomada de um projeto pessoal que havia permanecido adormecido durante muitos anos.

O processo ultrapassou o espaço do coro. Atualmente, a participante continua sua formação em Música, desenvolve trabalhos em escolas de Manaus e participa de grupos que levam experiências musicais às crianças. Aquilo que começou como um sonho pessoal passou a orientar também uma possibilidade de atuação educacional e profissional.

Sua trajetória evidencia um movimento especialmente significativo: ela chegou desejando aprender música e, posteriormente, passou a compartilhá-la com outras pessoas. A participante deixou de ocupar apenas a posição de quem aprende e começou a reconhecer-se também como alguém capaz de ensinar, criar oportunidades e contribuir para a formação de outras pessoas.

Essa transformação não deve ser compreendida como um resultado exclusivo do coro, mas a experiência coral integra a trajetória por meio da qual ela retomou o contato com a música, desenvolveu sua voz, fortaleceu sua formação e começou a construir novas possibilidades de atuação. Sua história mostra como um sonho individual pode adquirir dimensão coletiva quando aquilo que uma pessoa aprende passa a alcançar outras vidas.

PERTENCER MESMO ESTANDO DISTANTE

Outra história é a de uma coralista residente no Espírito Santo, com mais de sessenta anos. Sua participação demonstra que a distância geográfica não impede necessariamente a construção de vínculos, desde que existam condições tecnológicas, pedagógicas e relacionais que sustentem a presença.

Ela participa das atividades a distância, realiza suas gravações, produz seus vídeos e compartilha a experiência musical com a comunidade da qual faz parte. Sua permanência no grupo revela que participar de um coro híbrido não significa apenas acessar uma transmissão ou assistir passivamente a um ensaio. Significa envolver-se em uma prática comum, assumir responsabilidades, produzir registros, compartilhar

experiências e reconhecer-se como integrante de uma coletividade. Pedia auxílio para seu neto para realizar as gravações e assim participava de todos as músicas.

Rogoff (2005) explica que as comunidades são constituídas por pessoas que compartilham práticas, valores, histórias e objetivos. Mesmo sem ocupar fisicamente o mesmo espaço dos coralistas que participam dos ensaios presenciais, essa participante integra a comunidade construída pelo coro. Sua presença é percebida nos vídeos, nas interações, nas gravações e na continuidade de sua participação.

Essa trajetória também questiona a associação entre aprendizagem musical e juventude. O acesso à música não deve ser restrito às pessoas que iniciaram sua formação na infância ou que tiveram condições de frequentar espaços especializados. A aprendizagem pode acontecer em diferentes momentos da vida, com ritmos, objetivos e necessidades particulares.

Koellreutter (1997) defende uma educação musical voltada à formação humana, não limitada ao domínio técnico ou à formação de músicos profissionais. Sob essa perspectiva, a experiência dessa coralista é significativa porque evidencia a música como espaço de expressão, convivência e desenvolvimento ao longo da vida.

Sua história nos ensina que não existe uma idade determinada para começar.

Não existe uma idade determinada para aprender.

Não existe uma idade determinada para participar.

E não existe uma idade determinada para construir novos sonhos.

VOLTAR AO LUGAR DA DOR COM UMA NOVA VOZ

Outra trajetória profundamente significativa é a de uma coralista que enfrentou um período de grande sofrimento durante a pandemia de COVID-19. Ela e sua mãe foram internadas no mesmo hospital, em Curitiba. A mãe não sobreviveu. A filha permaneceu internada por mais de três meses, incluindo um período na Unidade de Terapia Intensiva, e precisou passar por uma traqueostomia.

A mãe sonhava vê-la cantar e fazer música. Contudo, por diferentes circunstâncias, esse desejo não havia sido realizado. Depois da internação, da perda e das

mudanças produzidas em seu próprio corpo, a coralista tomou uma decisão: faria música.

Os primeiros passos foram difíceis. Ao tentar estudar violão, encontrou limitações. Cantar também era desafiador. Havia obstáculos físicos, inseguranças e uma história marcada pela ausência de oportunidades musicais. O desejo existia, mas precisava encontrar um espaço no qual pudesse ser desenvolvido sem que as dificuldades fossem tratadas como impedimentos definitivos.

Foi então que ela chegou ao Coro Margareth Picler.

No coro, encontrou um espaço no qual pôde experimentar, receber orientações, conviver com outras pessoas e participar de uma prática musical coletiva. O desenvolvimento não aconteceu de forma instantânea. Foi construído gradualmente por meio do trabalho vocal, da repetição, da escuta, da participação nos ensaios e do apoio da comunidade.

Wenger (1998) afirma que uma comunidade de prática se constitui quando pessoas compartilham um interesse e desenvolvem conhecimentos à medida que interagem regularmente. No caso dessa participante, o coro ofereceu uma estrutura coletiva na qual ela pôde aprender sem precisar ocultar suas limitações. Errar fazia parte do processo. Tentar novamente era uma possibilidade. A aprendizagem não dependia de uma condição ideal, mas da participação possível.

Pouco a pouco, ela desenvolveu sua musicalidade e ampliou sua confiança. Atualmente, canta em sua comunidade religiosa e assumiu um grupo de louvor. A música, que antes aparecia como um sonho distante ligado à memória da mãe, passou a integrar sua vida cotidiana e sua atuação comunitária.

Um dos momentos mais simbólicos dessa trajetória aconteceu quando o Coro Margareth Picler realizou uma apresentação em frente ao hospital no qual ela havia permanecido internada. A coralista voltou ao mesmo lugar, mas em uma posição diferente.

Não voltou como paciente.

Voltou cantando.

Voltou acompanhada pelo coro.

Voltou como artista.

A mulher que havia passado meses naquele hospital[3], enfrentando a doença, a perda e a reconstrução de sua vida, retornou levando sua voz e compartilhando música com outras pessoas. Esse acontecimento não elimina o sofrimento vivido nem transforma a história em um percurso simples de superação. Sua importância reside na possibilidade de atribuir um novo significado àquele lugar e à própria trajetória.

Ao retornar cantando, ela não apagou o passado. Acrescentou a ele uma nova experiência.

Sua história demonstra que a música também pode participar de processos de reconstrução de sentido. O impacto, nesse caso, não está apenas no desenvolvimento vocal, mas na ampliação das possibilidades de participação, expressão e atuação comunitária.

O PRIMEIRO SOLO AOS 78 ANOS

A quarta história é a de uma coralista de 78 anos, artista plástica aposentada. Ela chegou ao coro carregando um sonho antigo, relacionado à memória de seu pai, que desejava vê-la cantar um solo.

Por diferentes circunstâncias, esse momento nunca havia acontecido. O desejo permaneceu guardado durante muitos anos, atravessando fases da vida, responsabilidades e experiências profissionais. Quando ela ingressou no coro, compartilhou essa história e manifestou que ainda gostaria de realizar aquele sonho.

Sua participação evidencia que determinados desejos não desaparecem simplesmente porque o tempo passou. Eles podem permanecer na memória e encontrar novas formas de realização quando surgem oportunidades, espaços de acolhimento e condições de aprendizagem.

Durante os ensaios, ela passou a desenvolver sua voz, ampliar sua confiança e preparar-se para assumir um lugar de maior exposição musical. Em 2026, aos 78 anos,

3 Se quiser conhecer mais da história, acompanhe nesse link: Coro Margareth Picler promove alegria e acolhimento no Hospital de Clínicas | UNINTER NOTÍCIAS

está prevista a realização de seu primeiro solo em uma apresentação natalina do Coro Margareth Picler.

Esse momento não representará apenas o cumprimento do desejo de seu pai. Ao longo do processo, aquele sonho também passou a pertencer a ela. Preparar-se para o solo significa reconhecer-se como alguém que ainda pode aprender, enfrentar desafios e ocupar um espaço artístico diante do público.

Charlot (2000) ajuda a compreender essa trajetória ao mostrar que a relação com o saber está vinculada à história e aos desejos do sujeito. A aprendizagem não se reduz a uma exigência externa. Ela ganha força quando se conecta com aquilo que a pessoa considera significativo para sua vida.

O solo, portanto, não deve ser interpretado apenas como uma entrega artística. Ele representa um processo de aprendizagem e participação que desafia concepções limitadoras sobre idade, desenvolvimento e protagonismo. Aos 78 anos, essa coralista não está apenas recordando uma experiência passada. Está construindo uma experiência nova.

Ela não ocupa o palco apenas para representar um sonho de seu pai. Ela ocupa o palco porque sua voz também tem algo a dizer.

DA PLATEIA PARA O PALCO

A quinta trajetória é a de um coralista que, inicialmente, não fazia parte do grupo. Ele acompanhava os ensaios porque sua esposa, professora e colega da equipe, participava do coro. Durante algum tempo, permaneceu como observador. Estava presente, mas ainda não se reconhecia como integrante daquela prática.

A regente passou a convidá-lo:

“Venha cantar. Venha participar.”

Aos poucos, ele aceitou.

Esse movimento pode parecer simples para quem observa de fora, mas participar exige mais do que mudar fisicamente de lugar. Significa aceitar ser visto, experimentar, aprender, expor a própria voz e enfrentar a possibilidade do erro. Para

alguém que permaneceu durante certo tempo apenas acompanhando os ensaios, entrar no grupo representou uma mudança de posição.

Ele deixou de assistir e começou a participar.

Com o tempo, passou a frequentar os ensaios regularmente, construiu vínculos de amizade, desenvolveu sua musicalidade e participou de festivais e apresentações em diferentes espaços. Segundo o relato de sua esposa, a experiência no coro contribuiu para a reconstrução de sua autoestima após situações profissionais nas quais se sentiu inferiorizado.

É importante preservar essa informação como percepção relatada pela esposa, sem transformar o coro na causa exclusiva dessa mudança. Ainda assim, sua permanência, sua participação e sua disposição para ocupar o palco permitem reconhecer o lugar significativo que a experiência coral passou a assumir em sua trajetória.

Arendt (2016) compreende a ação humana como algo que acontece entre pessoas, em espaços nos quais cada sujeito pode aparecer diante dos outros. Sob essa perspectiva, a passagem da plateia para o palco possui uma dimensão que ultrapassa a localização física. Ela expressa a possibilidade de deixar de ser apenas espectador para tornar-se participante de uma experiência coletiva.

Subir ao palco pode significar afirmar:

“Eu estou aqui.”; “Eu pertenço a este lugar.”; “Minha voz também participa.”; “Eu também posso fazer música.”

O coro ofereceu a esse participante um espaço no qual a presença foi gradualmente transformada em pertencimento. Inicialmente, ele acompanhava alguém que fazia parte do grupo. Depois, construiu uma relação própria com a comunidade e com a música.

Sua história mostra que nem todas as pessoas chegam a uma iniciativa com objetivos claramente formulados. Algumas aproximam-se por intermédio de outras pessoas. Observam, experimentam e somente depois reconhecem o sentido daquela participação. A transformação pode começar antes mesmo de o sujeito perceber que decidiu participar.

O QUE ESSAS CINCO HISTÓRIAS NOS ENSINAM SOBRE IMPACTO

As cinco trajetórias possuem diferenças importantes e não devem ser reduzidas a uma única explicação. A coralista de Manaus retomou um sonho pessoal e começou a transformar sua aprendizagem em atuação educacional. A participante do Espírito Santo demonstrou que pertencimento e aprendizagem podem ser construídos a distância e em diferentes momentos da vida. A mulher que passou pela traqueostomia transformou sua relação com a música e retornou cantando ao lugar onde havia vivido uma experiência dolorosa. A artista plástica de 78 anos prepara-se para realizar seu primeiro solo. O coralista que acompanhava a esposa deixou a plateia e passou a ocupar o palco.

Apesar de suas singularidades, essas histórias compartilham alguns elementos. Todas apresentam sujeitos que encontraram na música uma possibilidade de participação. Todas mostram que a aprendizagem musical pode acontecer em diferentes idades, territórios, corpos e circunstâncias. Todas revelam que o desenvolvimento artístico está profundamente relacionado à construção de vínculos, ao reconhecimento e ao sentimento de pertencimento.

Quando observamos apenas os resultados quantitativos, vemos participantes, ensaios, vídeos, repertórios e apresentações. Quando escutamos as histórias, encontramos sonhos retomados, identidades reconstruídas, novos projetos e pessoas que passaram a reconhecer possibilidades antes pouco percebidas.

Isso não significa abandonar os indicadores. Eles continuam necessários para compreender alcance, permanência, frequência e desenvolvimento das atividades. Contudo, os números não conseguem, sozinhos, explicar o significado de voltar cantando ao hospital onde se esteve internada, realizar o primeiro solo aos 78 anos, transformar um desejo musical em atuação educacional ou deixar a plateia para ocupar o palco.

É nesse sentido que o Coro Margareth Picler pode ser compreendido como uma comunidade de prática musical híbrida, conforme discutem Bornholdt e Siqueira (2023). As pessoas aprendem música, mas também aprendem umas com as outras. Aprendem observando, cantando, gravando, ouvindo, experimentando, recebendo

orientações e compartilhando conhecimentos. A aprendizagem está no ensaio, mas também está no vínculo. Está na técnica vocal, mas também está na coragem de enviar a primeira gravação. Está na apresentação, mas também está na decisão de permanecer.

O formato híbrido amplia essas possibilidades. Quem está em Manaus pode participar de uma prática construída também em Curitiba. Quem está no Espírito Santo pode produzir gravações e permanecer integrado ao grupo. Quem participa presencialmente pode reconhecer como companheiros aqueles que estão geograficamente distantes. A tecnologia não elimina as distâncias ou desigualdades, mas cria possibilidades de encontro que precisam ser sustentadas por planejamento, acompanhamento pedagógico e construção de vínculos.

As gravações também exercem uma função formativa importante. Ao gravar e ouvir a própria voz, os participantes percebem aspectos de sua respiração, afinação, emissão e interpretação. Mais do que um instrumento técnico, a gravação pode tornar-se uma forma de acompanhar o próprio desenvolvimento. O sujeito deixa de depender apenas da avaliação externa e começa a participar mais ativamente da percepção de sua aprendizagem.

Koellreutter (1997) e Swanwick (2003) ajudam a compreender que a formação musical ultrapassa a aquisição de competências técnicas. Ela envolve sensibilidade, criação, construção de significados e relação com o mundo. Charlot (2000) demonstra que o saber mobiliza quando encontra sentido na história do sujeito. Wenger (1998) e Rogoff (2005) permitem compreender que aprendizagem, identidade e pertencimento são construídos em práticas compartilhadas. Bornholdt e Siqueira (2023), ao analisarem o Coro Margareth Picler, mostram como essas dimensões aparecem em uma comunidade de prática musical híbrida.

Por isso, quando falamos desse coro, falamos de muito mais do que repertório, técnica vocal ou apresentações.

Falamos de pessoas que chegaram tímidas e passaram a reconhecer a própria voz.

Falamos de pessoas inseguras que construíram confiança ao longo do processo.

Falamos de alguém que chegou como plateia e passou a ocupar o palco.

Falamos de sonhos deixados de lado durante décadas e retomados quando surgiram novas oportunidades.

Falamos de pessoas que aprenderam música e passaram a ensiná-la.

Falamos de sujeitos que, por meio do coletivo, encontraram um espaço de pertencimento.

A MÚSICA COMO DIREITO E POSSIBILIDADE

Essas histórias também nos ajudam a compreender a música como direito cultural. A possibilidade de fazer música não deve ser restrita às pessoas que tiveram acesso à formação especializada desde a infância, puderam estudar instrumentos ou tiveram condições sociais e territoriais favoráveis.

A música precisa estar aberta às diferentes idades, histórias, corpos, territórios e condições de vida. Isso não significa negar a importância da técnica, do estudo ou da qualidade artística. Significa compreender que o rigor musical pode coexistir com o acolhimento, a inclusão e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Projetos sociais, acadêmicos e de extensão são importantes porque criam portas de entrada. Eles aproximam pessoas, constroem comunidades, ampliam oportunidades e permitem que a universidade ultrapasse seus limites físicos e encontre sujeitos que talvez nunca tivessem imaginado ocupar um espaço artístico universitário.

O Coro Margareth Picler constitui-se, nesse sentido, como espaço de extensão, formação e transformação. Nele, estudantes podem desenvolver estágios, professores podem experimentar práticas pedagógicas, pesquisadores podem investigar processos de aprendizagem e coralistas podem construir suas trajetórias musicais. Contudo, sua força mais profunda talvez esteja na capacidade de criar condições para que as pessoas retomem sonhos antigos, descubram novos interesses e reconheçam possibilidades de atuação que antes não percebiam.

Alguns chegam ao coro trazendo um sonho.

Outros descobrem um sonho depois que chegam.

Alguns desejam apenas cantar.

Outros, depois de aprenderem, descobrem que também podem ensinar.

É assim que um coro se constitui: não apenas por vozes que cantam simultaneamente, mas por histórias que passam a caminhar juntas. Ao cantar em comunidade, cada participante aprende a ouvir os outros, mas também aprende a ouvir a si mesmo. Talvez essa seja uma das maiores forças da prática coral: permitir que a pessoa reconheça a própria voz e descubra que ela não precisa existir isoladamente, porque também possui lugar, sentido e valor dentro do coletivo.

CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS COMEÇOS

QUANDO UMA HISTÓRIA DEIXA DE SER SOMENTE DE ALGUÉM.

Há um momento particular no trabalho com narrativas em que começamos ouvindo uma pessoa e gradualmente percebemos quantas outras histórias estão contidas naquela voz. Há uma família, uma escola, um trabalho, um território, uma instituição, uma política pública, uma desigualdade, uma oportunidade, uma ausência e diferentes relações sociais. A pessoa continua sendo singular, e sua trajetória não pode ser utilizada como representação automática de todos aqueles que compartilham determinada condição. Contudo, a singularidade não elimina a dimensão coletiva; é justamente por meio dela que aspectos da vida social podem tornar-se visíveis.

Talvez essa seja uma das maiores contribuições das narrativas de vida para um livro dedicado aos Direitos Humanos, à educação, à gestão e ao impacto social. Os direitos costumam ser formulados no universal, mas sua realização acontece no singular. A igualdade é proclamada para todos, mas a desigualdade é experimentada por pessoas concretas. As políticas são desenhadas para populações, mas são sujeitos reais que encontram — ou deixam de encontrar — seus efeitos. Uma organização pode afirmar que produziu determinada transformação, mas parte dessa afirmação precisa necessariamente ser confrontada com aqueles que viveram a intervenção.

Porque existe uma pergunta que nenhuma organização que pretende produzir impacto social deveria responder sozinha:

NÓS TRANSFORMAMOS?

Parte dessa resposta pertence àqueles que viveram a experiência.

E talvez a pergunta ainda mais importante seja outra:

DEPOIS DE TUDO O QUE FIZEMOS, O QUE PERMANECEU NA VIDA DE QUEM PASSOU POR NOSSOS PROJETOS?

É nesse ponto que depoimento deixa de significar agradecimento e passa a significar conhecimento.

É nesse ponto que memória encontra Direitos Humanos.

É nesse ponto que escutar se torna também uma forma de gerir.

E é nesse ponto que as histórias individuais começam a nos permitir compreender o alcance — e os limites — daquilo que chamamos de transformação social.

Referências

AZEVEDO, Creuza da Silva. A abordagem de narrativas de vida como um caminho de pesquisa em saúde. In: AZEVEDO, C. S.; SÁ, M. C. (org.). *Subjetividade, gestão e cuidado em saúde: abordagens da psicossociologia*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p. 129-150.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BORNHOLDT, Jeimely Heep; SIQUEIRA, Alysson. A construção da identidade do Coro Margareth Picler: relato sobre a formação de uma comunidade de prática musical híbrida. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 26., 2023, Ouro Preto. *Anais* [1619-7014-1-PB.pdf]. Ouro Preto: ABEM, 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Alexandra Henriques; VILELA, Elaine Gomes. Memória de vida: a importância das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 3, e4712, 2024

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

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*: um psicólogo no campo de concentração. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Educação musical em um mundo em transformação.* São Paulo: Peirópolis, 1997.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.