

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DANIELA CESA FRACASSO

**O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA INVESTIGAÇÃO COM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre - RS

2015

DANIELA CESA FRACASSO

**O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA INVESTIGAÇÃO COM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Área de Concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Del-Ben

Porto Alegre - RS

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Luciana pela dedicação durante todo o processo de construção deste trabalho. Pelas orientações que ultrapassaram as fronteiras da universidade, com seu olhar atento e sensível à educação musical e à escola de educação básica. Pela paciência e pelo carinho, respeitando os meus tempos. Pelas conversas. Pelos ensinamentos.

À minha amada filha Cecília, por ser tão compreensiva com minhas ausências durante esses anos, por estar ao meu lado, por ser parte de mim, por me ajudar a crescer. Tu és uma pessoa linda!

Aos meus pais, Tânia e Antonio, por tudo. Pela vida, pelo amor, pelas aprendizagens, pelo apoio, pelo incentivo. Por serem extremamente presentes. Por tornarem mais tranquilo esse caminho. Por amenizarem minhas ausências com a Cecília.

À minha querida amiga Rita, pelas tardes de conversas com chimarrão, que ajudaram a tornar mais claras as minhas ideias, por compartilhar tanto do seu tempo, pelas críticas e sugestões, me acompanhando em todo esse processo. Pela amizade.

Ao grupo de pesquisa Música e Escola, pelas experiências compartilhadas. Às queridas amigas Joana, Odília, Cássia, Juliana, Tamar, por participarem dessa caminhada.

Ao CMET Paulo Freire – professores(as) e alunos(as) – pelo acolhimento. Às professoras Daisy, Saadya e Dione por aceitarem colaborar com o trabalho, compartilhando suas experiências, perspectivas, percepções. Aos alunos Henrique e João e às alunas Vera, Rosalinda e Beni por partilharem parte de suas vidas e experiências com a escola, transformando meu olhar.

À banca examinadora, por aceitar participar dessa etapa final do trabalho, contribuindo com comentários e reflexões.

Aos meus colegas de trabalho, professoras da área de educação musical e professores(as) da EJA, pelo apoio. Aos meus alunos, por darem sentido ao meu trabalho e inspirarem esse trabalho.

Aos amigos e amigas que acompanharam essa trajetória, compreendendo minhas ausências frequentes. À minha família, pelos valores construídos, pela união, por ser meu porto seguro. À Mimi e ao Dani, por nos presentear com o Joaquim, que chegou no final desse trabalho, tornando tudo mais bonito!

Minha História

Seu moço, qué saber, eu vou contar num baião
Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção
Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colega iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar

E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
- O professor ralhô comigo, porque eu não quis estudar
- O professor ralhô comigo, porque eu não quis estudar

Hoje todos são doutô, eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Vê meus amigo doutô, basta pra me sentir bem
Vê meus amigo doutô, basta pra me sentir bem

Mas todos eles quando ouve, um baiãozinho que eu fiz,
Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
E diz: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
E diz: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foi meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabe fazer baião
Não puderam estudar, e nem sabe fazer baião

(João do Vale)

*Dedico esse trabalho a “Mané, Pedro e Romão”
e a tantos outros que, se não puderam,
ainda possam estudar e, quiçá, fazer baião.*

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender a inserção do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos buscaram: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado. O trabalho se orienta teoricamente por proposições do campo dos estudos do currículo, mais especificamente, pelo entendimento de que o currículo é o núcleo estruturante da função da escola, um espaço político de legitimação e reconhecimento não somente de saberes, mas, principalmente, de sujeitos. A escolha metodológica foi o estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, utilizando como técnicas para a coleta dos dados entrevistas, observações e análise de documento. O caso estudado foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e as entrevistas foram realizadas com alunos(as) e professoras, sendo uma delas membro da equipe diretiva. A análise dos dados foi estruturada buscando a contextualização dos espaços e dos sujeitos da EJA da escola investigada e a compreensão do processo de inserção da música no currículo e das formas de organizar o ensino de música na escola, bem como os sentidos a ele atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Os resultados apontam para o reconhecimento dos sujeitos como princípio orientador da inserção da música no currículo. O ensino de música no currículo se construiu a partir de práticas reais e de demandas da escola. Os dois espaços ocupados pela música como componente curricular – as aulas de música das Totalidades Iniciais e as oficinas do Centro Musical – se apresentam com distintas finalidades e distintas formas de organização e de condução das práticas pedagógicas. Em ambos, entretanto, as experiências sociais são reconhecidas pelo currículo, aproximando saberes e sujeitos e, assim, articulando o ensino à educação. Os dois espaços têm como propósito a educação de jovens e adultos, almejando a formação humana ao longo da vida.

Palavras-chave: ensino de música; educação de jovens e adultos; currículo.

ABSTRACT

This dissertation had the overall objective of understanding the insertion of music teaching in the curriculum of Youth and Adult Education (EJA). The specific objectives aimed: to identify the processes involved in the insertion of music teaching as a curricular component of EJA; to get to know the individuals involved in this process; and analyze what, how, for what reason, by whom and to whom it is taught. The research oriented itself theoretically by propositions of the curriculum study field, more specifically, by the understanding that the curriculum is the structuring core of the school's role, a political space for legitimization and acknowledgement not only of knowledge, but, mainly, of individuals. The methodology choice was a case study through a qualitative approach, making use of interviews, observations and analyses of documents for the gathering of data. The case studied was a school from the municipal education system of Porto Alegre/RS and the interviews were conducted with students and teachers, one of them being from the school board. The analyses of the data was structured looking to contextualize the spaces and the individuals of the investigated school's EJA and to comprehend the insertion process of music in the curriculum, the forms of organizing the music teaching in the school, as well as the meanings given to it by the individuals involved. The findings point out to the acknowledgement of the individuals as the guiding principle for the insertion of music in the curriculum. The music teaching in the curriculum was constructed based on real practices as well as demands from the school. The two spaces occupied by music as a curricular component - the music classes for the Totalidades Iniciais and the workshops of the Centro Musical – presents themselves with distinct goals, different forms of organization as well as ways of carrying out the educational practices. In both, however, the social experiences are acknowledged by the curriculum, straitening the relation between knowledge and individuals and, therefore, articulating teaching to education. Both spaces have as purpose the education of youth and adults, aiming at a lifelong human formation.

Key words: music teaching; youth and adult education; curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS ..	27
2.1 CURRÍCULO: ESPAÇO DE TENSÕES	27
2.2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE SUJEITOS.....	30
2.3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EJA.....	31
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA	37
3.2 O ESTUDO DE CASO.....	38
3.3 A ESCOLHA DO CASO	38
3.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
3.4.1 Observações.....	41
3.4.2 Entrevistas	43
3.4.3 Análise de documentação.....	46
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	46
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4.1 APRESENTANDO O CMET PAULO FREIRE.....	49
4.1.1 Os espaços do CMET Paulo Freire	49
4.1.2 A organização curricular	51
4.2 OS SUJEITOS DA EJA NO CMET PAULO FREIRE	54

4.2.1 Os alunos nas oficinas de música do Centro Musical.....	55
4.2.2 Os alunos nas aulas de música das Totalidades Iniciais	57
4.3 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS	60
4.3.1 Alunos.....	60
4.3.1.1 Henrique	60
4.3.1.2 Vera	62
4.3.1.3 João	63
4.3.1.4 Rosalinda.....	65
4.3.1.5 Beni.....	66
4.3.2 Professoras.....	68
4.3.2.1 Dione	68
4.3.2.2 Daisy.....	69
4.3.2.3 Saadya.....	70
4.4 O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DO CMET PAULO FREIRE .	72
4.4.1 O ensino de música no Centro Musical	86
4.4.2 O ensino de música no currículo das Totalidades Iniciais	94
4.4.3 A importância do ensino de música no CMET Paulo Freire.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

Para chegar ao que me aproximou do tema desta pesquisa, a música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerei relevante retomar um pouco da minha história, das minhas vivências como aluna e como professora de música. Faço isso por acreditar que só foi possível chegar às questões que apresentarei na sequência em função do caminho que percorri desde quando me aproximei da música, primeiro como aluna, até me construir como professora de música que, hoje, trabalha com a EJA.

Quando comecei a atuar como professora de música, ainda durante minha formação acadêmica, para os planejamentos das atividades, buscava maneiras de organizar os conteúdos e os materiais didáticos – e o fazia inspirada na prática de meus professores¹. Nas experiências seguintes, já licenciada, faltava-me – justamente – essa referência para orientar as atividades que propunha, uma vez que não havia tido aulas de música na escola regular. Aos poucos, fui construindo (e reconstruindo) minha prática, acumulando repertório de atividades, de canções e de jogos, por exemplo.

Ao começar a trabalhar com a EJA, em 2008, já com repertório significativo, mais familiarizada com o espaço escolar e com a docência de música nesse espaço, tinha mais claro que o trabalho com música ultrapassava o domínio de conhecimentos musicais. Minhas principais inquietações, naquele momento, diziam respeito ao modo de trabalhar com alunos que eu sabia que seriam mais velhos do que eu (alguns muito mais, talvez), com experiências de vida bastante diferentes das minhas e que teriam que conciliar as exigências da escola com as responsabilidades da vida adulta cotidiana.

¹ De 1991 a 2000 fui aluna do Projeto Prelúdio, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A escola em que eu iria trabalhar tinha como proposta oferecer as artes em todas as etapas e modalidades de ensino, sendo assim, esses alunos teriam aulas de música, teatro e artes visuais no currículo. Eu me questionava o que seria importante em um trabalho de educação musical nesse contexto, que se constituía por um tempo de estada desses alunos diferente do da escola básica regular: como trabalhar a música como disciplina do currículo na EJA? Que tipo de abordagem adotar? Quais conteúdos focar e de que forma organizá-los no decorrer dos três semestres, tempo de duração daquele curso?

A prática foi esclarecendo e organizando muitas dessas inquietações. Aquilo que parecia ser dificuldade mostrou-se, antes, como estímulo à reflexão. O contato com os alunos da EJA possibilitou o efetivo movimento, necessário à formação continuada desta professora em permanente processo de construção. Estar com os alunos no espaço da sala de aula fez com que eu compreendesse o universo em que estávamos inseridos, a começar pelo empenho que os alunos demonstravam ter, identificado no movimento de volta à escola para concluírem os estudos, o que demanda muito mais que força de vontade; o respeito que tinham pelos professores, pelos colegas, pela instituição; também a forma como o compartilhamento das experiências de vida era algo intrínseco à prática de sala de aula; o envolvimento que tinham com as aulas de música e a forma como se sentiam reconhecidos com o fazer musical.

Esses alunos faziam com que se tornasse mais claro que professora eu era e como entendia a educação musical na escola e, mais especificamente, na EJA. Entretanto, diferente das outras experiências de trabalho, não encontrava referências específicas sobre o ensino de música para essa modalidade de ensino. Minha prática pedagógica era construída a partir das próprias ações, do diálogo com os alunos, identificando seus interesses, e das trocas com professores de outras áreas (em especial os de teatro e de artes visuais), buscando construir propostas integradas. Quando da necessidade de elaboração de um plano de ensino (documento de registro das práticas pedagógicas), busquei, além de referenciais da área de educação, conhecer mais sobre a oferta de artes e de música na modalidade da EJA e, para isso, recorri a documentos legais e oficiais direcionados

à EJA, entre eles, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000².

Em uma primeira leitura, encontrei nesse último documento, que fundamenta a elaboração das diretrizes curriculares para a EJA, a indicação de que as artes seriam de oferta obrigatória e frequência facultativa. Minha experiência, contudo, mostrava que a música era relevante na vida escolar dos alunos da EJA. Via como se propunham a experimentar coisas novas, refletir sobre suas relações com a música, sobre as relações da música com a sociedade e como isso contribuía para as suas relações com outros espaços, além da escola. Diante disso, novas inquietações surgiram, o que provocou mais investigações e, posteriormente, se tornou uma das motivações que me levariam a elaborar o projeto de pesquisa que originou esta dissertação.

Dentre as inquietações me perguntava como acontecia o ensino de música na EJA em outras escolas, como (e se) era inserido no currículo e, ainda, com qual finalidade estaria presente nesse espaço. Tais reflexões me levaram, então, à questão central deste trabalho: como o ensino de música está inserido no currículo da EJA? Partindo dela, busquei revisar a literatura sobre o ensino de música para essa modalidade. Foram encontradas cinco produções que tratavam, especificamente, da música no contexto da EJA³: Fernandes (2005), Ribas (2006a)⁴, Prazeres e Machado (2011); Silva (2013a) e Silva (2013b).

Fernandes (2005) apresenta, em seu artigo, reflexões sobre como se dá a educação musical na EJA nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Entre suas afirmações e proposições, o autor reconhece, com base em documentos curriculares oficiais, que a “educação musical de adultos feita na escola regular aproxima-se, em teoria e prática, da feita com crianças” (FERNANDES, 2005, p. 37).

O autor descreve ainda diversas dificuldades encontradas no que se refere à prática escolar da educação musical na EJA e observa que o documento nacional oficial que orienta a oferta dessa modalidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais

² Os documentos serão apresentados em capítulo posterior desta dissertação.

³ As fontes consultadas foram Anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); Revistas: Per Musi, Música Hodie, Em Pauta, Revista da ABEM; Repositório Digital Scielo, Banco de Teses e Dissertações da UFRGS (Lume) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizadas as seguintes combinações entre palavras-chaves: “música + educação de jovens e adultos/eja” e “educação musical + educação de jovens e adultos/eja”.

⁴ Outras publicações da tese de Ribas (2006b; 2009; 2014): ver referências.

(PCN), apresenta sua proposta para a EJA de forma muito semelhante à dos PCN – Artes para o ensino fundamental regular.

Em relação ao documento referente à organização curricular das escolas municipais do Rio de Janeiro/RJ, atenta que “a proposta didática foi determinada já no parecer de 1999 e inclui as ‘Linguagens Artísticas’ somente no segundo segmento (5ª à 8ª série), da mesma forma que é no ensino fundamental diurno, para crianças, oferecido pela SME [Secretaria Municipal de Educação/RJ]” (FERNANDES, 2005, p. 39, grifo do autor). Além disso, o autor expõe, de acordo com a dinâmica escolar descrita no documento da SME/RJ, que as “Linguagens Artísticas”, nas quais está inserida a música, acontecem nas sextas-feiras. Esse dia da semana disponibilizado para a Arte colide com as reuniões dos professores e com o “Centro de Estudos”, o que, segundo sua pesquisa, faz com que a aula de música não seja sistemática (FERNANDES, 2005, p. 39).

Fernandes (2005) faz algumas considerações críticas pautadas na forma como o ensino da música é descrito nos documentos nacionais e municipais. Apoiado nos conceitos de concepção ingênua e de concepção crítica da educação, sugeridos por Pinto (2000 apud FERNANDES, 2005), a principal crítica do autor está no fato de que as propostas curriculares para a EJA estão relacionadas com o princípio da educação ingênua, “na qual o aluno adulto e das classes populares é tido como ignorante” (FERNANDES, 2005, p. 40). No que se refere à música, especificamente, o autor questiona o fato de os documentos oficiais a tratarem de forma preconceituosa e desconsiderarem os conhecimentos e vivências musicais dos alunos adultos:

No caso da música, ignorante se refere ao conhecimento da música erudita. Isso remete a outro ponto crítico, que aparece no fato de adotar a proposta triangular [fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte], acusada por alguns autores de esvaziar os conteúdos da educação musical [...] (FERNANDES, 2005, p. 40).

Ribas (2006a; 2006b; 2009; 2014), por seu turno, apresenta a investigação sobre a música na EJA em uma escola municipal de Porto Alegre/RS a partir de uma perspectiva sociológica. A pesquisa feita por Ribas (2006) compreende a música no contexto escolar, cujo foco do trabalho está nas aprendizagens musicais entre sujeitos de diferentes gerações. As observações feitas pela pesquisadora se deram tanto nas salas de aula e em oficinas, quanto nos demais espaços da escola (corredores, biblioteca, calçada) (RIBAS, 2009, p. 126). Ribas expõe que muitos dos

alunos entrevistados tiveram sua formação musical pela convivência familiar. Isso nos mostra que os alunos da EJA, desse contexto específico, já vêm para a escola com conhecimentos prévios (mesmo que distintos entre si) de música. A autora também indica que, por meio das entrevistas e observações, foi possível perceber que a música, para esses alunos, apresentava-se como “um espaço de formação” (RIBAS, 2009, p. 132).

Na escola, essas pessoas buscam ter experiências educativas onde o espaço da música nas aulas e oficinas sejam espaços de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais (RIBAS, 2009, p. 132).

Quanto às relações permeadas pela música entre diferentes gerações, Ribas (2009, p. 132) aponta que, “embora o interesse acerca da música seja comum aos/às estudantes, entretanto eles/as têm diversos modos de lidar com a música e isso gera graus variáveis de tensionamentos e conflitos”. Os resultados da pesquisa apontam para as múltiplas formas de ensino e aprendizagem da música estabelecidas no contexto da EJA nessa escola municipal de Porto Alegre/RS.

Ribas identifica ainda que “se a produção acadêmica sobre EJA [no campo da Educação] é considerada escassa (Haddad, 2002), no campo da educação musical ela parece quase inexistente” (RIBAS, 2006, p. 17). A afirmação de Ribas é ratificada pela pesquisa bibliográfica que realizei ao longo da produção desta dissertação. Conforme apontado anteriormente, foram identificados outros três trabalhos sobre o tema: duas comunicações em eventos voltados ao debate sobre a educação musical e uma monografia de conclusão de curso de música, respectivamente intitulados: “Uma breve revisão de literatura sobre a importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na EJA” (PRAZERES; MACHADO, 2011)⁵, “Educação musical de jovens e adultos: políticas, desafios e proposta de metodologia para o ensino de música” (SILVA, 2013a) e “Educação musical na educação de jovens e adultos em Maringá: uma experiência” (SILVA, 2013b). Em comum, os textos apresentam como referência bibliográfica sobre a música no contexto da EJA os estudos de Fernandes (2005) e Ribas (2006a). Pude constatar,

⁵ O trabalho final, intitulado “A importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na EJA: um estudo de caso sobre o depoimento de uma professora de Arte”, de autoria da primeira e orientado pela segunda (conforme verificado nos currículos de ambas, disponíveis na Plataforma Lattes/CNPq), não foi localizado para leitura integral. Entretanto, ele ratifica a pouca produção acadêmica voltada ao contexto que aqui se estuda.

assim, que a pouca produção de trabalhos da área de educação musical sobre a música na EJA, identificada por Ribas (2006a), permanecia atual.

Ribas (2009) identifica que

vários/as estudantes, independentemente da idade, mostram-se desejosos/as em aprofundar seus conhecimentos musicais e acreditavam ser esse o papel do ensino da música [...], e não meramente o entretenimento (RIBAS, 2009, p.132).

Aponta ainda que um desafio para educadores musicais que venham a trabalhar no contexto da EJA é “encontrar as conexões entre as gerações para que esse lugar de atividades também seja de ensino de música significativo” (RIBAS, 2009, p. 133).

Pensar sobre o ensino de música na EJA, a partir da revisão de literatura e levando em conta os movimentos da área de educação musical pelo reconhecimento da música como componente curricular, que resultaram na Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, fez-me refletir sobre os espaços ocupados por ele. Percebi que, além de serem poucos os trabalhos que discutem a música na EJA, não tratavam sobre currículo, sobre a música como componente curricular. Dessa forma, pareceu-me relevante o tema que me propus estudar nesta dissertação, no intuito de identificar, a partir de práticas reais, as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música no contexto da EJA. Acredito ainda que o trabalho também se mostre relevante no sentido de ampliar a produção científica na área de educação musical e as discussões sobre o ensino de música no currículo, em especial na modalidade da EJA.

A partir disso, estabeleci como objetivo geral da minha pesquisa compreender como o ensino de música está inserido no currículo da EJA, tendo como caso a ser estudado uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Os objetivos específicos foram: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado. A metodologia adotada, por meio de uma abordagem qualitativa, foi o estudo de caso.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresento um panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua história e seus sujeitos, por meio da revisão de autores que abordam essa temática, além da análise de documentos que orientam a educação básica nacional e, em particular, a

EJA e o ensino de artes para essa modalidade. Nessa revisão me proponho a refletir sobre algumas proposições: as perspectivas educacionais que orientam a oferta da EJA – e que reconhecem nesse cenário o caráter de exclusão dos sujeitos por ela atendidos – e a demanda por reconhecimento desses sujeitos, que trazem para dentro da escola uma vasta bagagem de vida, das suas particularidades. Como identifica Arroyo (2005), “os lugares sociais a eles [alunos da EJA] reservados [...] têm condicionado o lugar reservado à sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ARROYO, 2005, p. 221).

No segundo capítulo, apresento proposições de autores do campo dos estudos sobre currículo, buscando compreender as dimensões envolvidas nesse espaço. Trago as ideias de alguns autores, entre eles, Arroyo (2011), Macedo (2006; 2012), Oliveira (2005) e Silva (2007), que contribuem no sentido de compreender o currículo como território, onde se fazem presentes relações de poder e tensões e onde convivem, por meio dos diferentes sujeitos, diferentes vivências e experiências. Além disso, apresento nesse capítulo formas de organização curricular, abordadas por autores como Barcelos (2010), Ciavatta e Rumert (2010) e Oliveira (2007), especificamente na modalidade da EJA. As proposições dos diferentes autores se dirigem à ideia do protagonismo dos sujeitos na construção do currículo, identificando o currículo como um espaço de reconhecimento dos sujeitos.

No terceiro capítulo se encontram as escolhas e os caminhos metodológicos para a construção de meu trabalho. Por meio da abordagem qualitativa, adoto o estudo de caso como metodologia para desenvolver a pesquisa. Nesse capítulo explico o processo para a escolha do caso a ser estudado, uma escola da RME/POA, as técnicas utilizadas para a coleta dos dados (observações, entrevistas e análise de documento) e os procedimentos para a coleta e análise dos dados, bem como os autores que me orientaram nessa etapa do trabalho.

O quarto capítulo é composto pela análise dos dados. Inicialmente, apresento o campo da pesquisa, contextualizando a escola, seu espaço físico e sua organização curricular, a proposta pedagógica e os espaços ocupados pelo ensino de música na escola, tendo como referência minhas observações e o Projeto Político Pedagógico da escola. Em seguida, são apresentados os sujeitos que participam desse espaço, identificando o público acolhido pela escola, de forma geral, para, então, apresentar os alunos dos espaços ocupados pelo ensino de música, especificamente. Tendo realizado as entrevistas com alunos(as) e professoras, e

entendendo como fundamental conhecer esses sujeitos e seus contextos de vida, apresento, individualmente, cada um dos(as) entrevistados(as). A última parte desse capítulo diz respeito ao processo de inserção da música como componente do currículo da escola. Nesse subcapítulo identifiquei o protagonismo dos sujeitos nesse processo, apresentando as ações por eles realizadas, as práticas pedagógicas do ensino de música e as relações que se estabelecem por meio dessas práticas.

Nas considerações finais, retomo as proposições indicadas nos capítulos iniciais e os dados analisados em campo nesta dissertação, de modo a reconhecer a inserção da música no currículo e a identificar os papéis ocupados pelos sujeitos envolvidos nas diferentes práticas pedagógicas voltadas ao seu ensino, bem como os espaços a ele destinados em um currículo de EJA. Além disso, também busco compreender que relações se estabelecem entre ensino e educação, a fim de contextualizar de forma mais ampla o universo em que se realizou a pesquisa.

1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste primeiro capítulo busquei contextualizar a Educação de Jovens e Adultos por entender que se trata de um contexto bastante específico. Sua história construiu-se, por muito tempo – até alcançar o reconhecimento como modalidade de ensino –, paralelamente à história da educação básica regular no Brasil. Pareceu-me fundamental, assim, apresentar, mesmo que de forma breve, o universo em que esta pesquisa está inserida: o contexto da EJA e os sujeitos a quem ela se destina. Além disso, reviso as diretrizes curriculares que orientam a oferta de artes, mais especificamente, da música, para a modalidade de ensino aqui investigada.

A EJA, segundo Souza (2011), está dentro de um contexto político, econômico e social, e surge de um cenário de exclusão e desigualdade. Ao longo da história, essa modalidade de ensino passou por diferentes formas de organização, tendo como propósito inicial a alfabetização de adultos. Conforme a autora, “as primeiras iniciativas oficiais relacionadas à educação de adultos datam da década de 1940” (SOUZA, 2011, p. 41). A partir daí, é possível perceber as mudanças ocorridas nesse contexto da educação brasileira, tais como suas funções e suas prioridades.

Dentre as iniciativas governamentais, Souza (2011) ressalta a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, que tinha como objetivo expandir a democracia liberal entre as massas, além de reduzir os índices de analfabetismo no país (SOUZA, 2011, p. 43-44). Com relação a essa mesma campanha, Fávero (2009) diz que, mesmo sendo a alfabetização sua principal ação, a CEAA tinha o objetivo de uma educação ampla, incluindo, além da aprendizagem da leitura e da escrita, “as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres” (FÁVERO, 2009, p. 10). Nas décadas seguintes, diferentes programas de governo foram propostos com a

finalidade de reduzir o analfabetismo no Brasil, tanto nas áreas urbanas, quanto nas áreas rurais.

De modo geral, é possível observar que, até final da década de 1950, as diferentes ações governamentais tinham como meta a redução do índice de analfabetismo em detrimento do reconhecimento da educação como direito fundamental. Oliveira (2007) aponta que “a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos” (OLIVEIRA, 2007, p. 85). Na década de 1960, surge em Recife, tendo como uma das figuras centrais Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular (MCP), que tinha como objetivo, segundo Fávero (2009), a recuperação da “cultura como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade” (FÁVERO, 2009, p. 14). Souza (2011) indica outras frentes de ação realizadas pelo MCP, além da alfabetização: “o teatro, os núcleos de cultura popular, os meios informais de educação, o canto, a música, a dança popular e o artesanato” (SOUZA, 2011, p. 48).

As propostas de educação popular, que entendem a educação como ato político, foram desestabilizadas durante o período do regime militar e, conforme Oliveira (2007),

os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Colaborando com essa ideia, Ciavatta e Rummert (2010) afirmam que houve um crescimento significativo de oferta de programas governamentais para a EJA no início do século XXI. Entretanto, indicam também que a falta de oferta que se apresentava no século anterior e o aumento de programas que se encontram hoje confluem no sentido da desigualdade na distribuição do conhecimento. Para essas autoras, isso seria uma “marca social da escola”, em que “cada grupo social possui um tipo de escola próprio” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463).

Arroyo (2005) percebe a história da Educação de Jovens e Adultos como uma história com muito mais tensões do que a da educação básica regular. A

desigualdade na distribuição do conhecimento identificada por Ciavatta e Rummert (2010) é apontada também por Arroyo (2005), quando este afirma que:

os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos [trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos] têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p. 221).

Entretanto, algumas heranças ficaram dos movimentos de educação popular, em especial as de Paulo Freire. Essas heranças também fazem parte da história da Educação de Jovens e Adultos. O foco nos alunos, sujeitos da EJA, nas suas necessidades e nas suas características específicas é um desses legados, assim como o fato de tal modalidade ter sido definida como *educação*⁶ na atual LDB (ARROYO, 2005).

A nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos (ARROYO, 2005, p. 224).

Para esse autor, as experiências da educação de jovens e adultos inspirada pelo movimento de educação popular são tanto dignas de serem lembradas e incorporadas nas políticas de EJA quanto atuais, pois “a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual” (ARROYO, 2005, p. 223-224).

Os sujeitos a quem se destina a Educação de Jovens e Adultos são aqueles oriundos das classes populares. São trabalhadores ou em busca de trabalho, com contextos de vida diversificados, que confluem em diferentes formas de exclusão (política, econômica, social, cultural) e que não tiveram acesso à escola básica no

⁶ O que se quer destacar é que, embora em sua nomenclatura o substantivo já viesse indicado, somente nesse momento a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida e vinculada ao caráter mais amplo do termo; como “processo para o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano” (HOUAISS, 2011, p. 326), ou seja, como processo de formação integral de sujeitos.

tempo regular ou, como o caso de muitos dos jovens da EJA, que foram excluídos pelo alto índice de repetência.

As características dos alunos e alunas da EJA, segundo Arroyo (2005), permanecem conservadas desde o início da história dessa modalidade de ensino e, especialmente, desde os movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960. Para o autor, esses sujeitos são “oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte” e a compreensão das “dimensões de sua condição humana [...] são fundamentais para as experiências de educação” (ARROYO, 2005, p. 223). Sendo assim, defende a ideia de pensarmos nessas características para compreendermos, de fato, as dimensões sociais em que se encontram tais alunos, os quais, por sua vez, orientam as especificidades da EJA.

É consenso, entre grande parte dos autores que abordam essa temática, que esses jovens e adultos são alunos que trazem para dentro da escola uma vasta bagagem de vida. Dessa forma, os sujeitos da EJA têm como características serem “protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas [...] configurando tipos humanos diversos” (BRASIL, 2006, p. 4). Em sua maioria, vivem no mundo do trabalho com responsabilidades sociais e familiares e com valores já construídos em relação aos seus contextos sociais (BRASIL, 2006, p. 4).

As razões pelas quais essas pessoas buscam novamente a escola são muitas e as formas como se relacionam com esse espaço são igualmente múltiplas e distintas e nem sempre a decisão de volta e/ou permanência é fácil. Na coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, do Ministério da Educação, essas dificuldades são apontadas:

sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida (BRASIL, 2006, p. 8).

As particularidades apontadas pelos autores aqui estudados são também aquelas que encontramos ao trabalhar com a EJA: uma diversidade de vivências, experiências, trajetórias de vida e contextos sociais dos alunos, que aparecem e são compartilhadas no contexto da sala de aula. Considerar essas particularidades parece fundamental para a elaboração das propostas pedagógicas. Como apontado

também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB): “o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa” (BRASIL, 2013, p. 35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, determinou a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para a educação básica e identifica a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica nesse contexto. Compreender, assim, com base no estudo dos documentos legais e oficiais que orientam a oferta dessa modalidade no Brasil, que considerações são feitas acerca do currículo de artes, em especial do ensino de música, parece também fundamental para a contextualização mais ampla do campo desta pesquisa.

Em 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um parecer (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) que traçou diretrizes curriculares para a EJA, buscando olhar com mais atenção e de forma mais detalhada para esse contexto específico. Na introdução desse documento é apontada a necessidade de considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, identificando aquilo que parece essencial à minha pesquisa: “a EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Quanto ao ensino da arte, a LDB, no art. 26, § 2º, define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, sendo a música conteúdo não exclusivo, mas obrigatório, do componente curricular arte, a partir da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao abordar esse aspecto, fazia referência ao ensino de arte como educação artística, termo que foi retificado pelo Parecer CNE/CEB nº 22/2005, como já utilizado pela LDB. Sobre o conteúdo apresentado no texto do documento ao se referir ao ensino de arte⁷ para a modalidade em questão, o primeiro parecer indica que:

⁷ Ao longo deste trabalho utilizarei o termo retificado.

os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. Desenvolvidos como práticas socioculturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa (BRASIL, 2000, p. 63).

Com base na leitura do documento surgiram-me algumas questões referentes ao ensino da arte e, especificamente, da música, nesse contexto, que me direcionaram a pensar sobre as funções da arte na escola (e, nesse caso, no contexto da EJA), sobre o trabalho desenvolvido pelos professores bem como nas maneiras de ofertar esse componente no currículo. Acerca do trabalho voltado à desinibição, ao desenvolvimento da autoestima, à consciência corporal e à sociabilidade, Alvares (2006) aponta que muitas dessas questões podem ser trabalhadas por diferentes áreas do conhecimento. Outro ponto desse Parecer que chamou minha atenção diz respeito à obrigatoriedade da oferta com frequência facultativa por parte dos alunos. Quanto ao componente educação física, a LDB deixa explícito que sua prática é facultativa somente em condições específicas, como se pode observar no parágrafo 3º do art. 26:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º12.2003), [...] VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

No caso da arte, não há determinações sobre a frequência ser facultativa, o que faz com que se abra a possibilidade de diferentes leituras do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. A arte (em suas diferentes manifestações) aparece como componente obrigatório do currículo, como aponta a Lei nº 9.394/96. Sendo assim, o fato de o Parecer indicar que a oferta do ensino de arte seja obrigatória e a frequência facultativa pode influenciar a organização curricular e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades e da avaliação desse componente, bem como o envolvimento da comunidade escolar nas propostas desenvolvidas.

Com relação à música na EJA, além dos trabalhos específicos da área de Educação Musical, tive acesso à *Proposta curricular para a educação de jovens e*

adultos: segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, elaborado pelo Ministério da Educação, cujo terceiro volume trata das artes na EJA. O documento respalda a presença da arte na Educação de Jovens e Adultos e apresenta objetivos gerais desse componente bem como objetivos específicos das diferentes linguagens por ele abrangidas (artes visuais, dança, música e teatro). Com relação à música, a proposta define objetivos a serem realizados nas atividades musicais e apresenta uma listagem de conteúdos (em sua grande maioria, esses conteúdos se referem a atividades, tais como improvisação, composição, apreciação, contextualização), os quais devem ser estruturados a partir de três eixos (produzir, apreciar e contextualizar).

De acordo com o documento,

a música faz parte da vida da maioria das pessoas. Como não inserir na escola essa forma de arte tão ligada ao cotidiano? Mergulhar na música enquanto linguagem de expressão e comunicação significa aumentar o vínculo que as pessoas já têm com ela. Entre jovens e adultos, alguns já sabem cantar uma série de canções, conhecem e sabem reproduzir ritmos, nacionais ou internacionais, sabem dançar. Outros são capazes de tocar um ou outro instrumento musical. Enfim, existe um conhecimento a partir do qual é possível e necessário trabalhar música na educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002, p. 160).

Esse documento tem “a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA” (BRASIL, 2002, p. 7). Dessa forma, entendo que se apresenta como uma orientação para práticas do ensino de música e indica a possibilidade de trabalhar com essa área na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, as singularidades que se apresentam nos diferentes sistemas de ensino e nas escolas são o que, de fato, construirão as propostas para a inserção e para as práticas pedagógicas do ensino de música nos currículos da EJA. Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2013, p. 27).

Esse mesmo documento ressalta, ainda, que:

a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2013, p.27).

A leitura desses diferentes documentos reforça a percepção das múltiplas possibilidades de inserção da música nos currículos da EJA. Da mesma forma, e ampliando a discussão para além da música, são múltiplas as leituras das políticas curriculares que orientam a educação básica. Como apontam as DCNEB: “as políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (BRASIL, 2013, p. 24). Esse documento indica ainda que “as fronteiras são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal”, mas que os princípios educacionais garantidos à educação formal têm sido referência para as reflexões teóricas sobre currículo (BRASIL, 2013, p. 24). Dessa forma, orientei a revisão de literatura para o desenvolvimento do meu trabalho na busca por tornar mais clara a minha compreensão sobre o espaço do currículo.

2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS

Trazer o currículo nesta investigação não teve como propósito discutir ou analisar as raízes teóricas que orientam a sua construção, tampouco emitir julgamentos quanto à proposta curricular, defendendo uma ou outra perspectiva teórica. A ideia de investigar o processo de inserção da música no currículo deu-se por acreditar que esse é um espaço político, de legitimação e de reconhecimento de saberes⁸ e de sujeitos. Como afirma Arroyo (2011):

na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2011, p. 13).

Para Oliveira (2005),

o desafio de discutir os estudos e as práticas curriculares, sejam elas ligadas à educação de jovens e adultos ou ao chamado ensino fundamental regular é, em primeiro lugar, o de responder à questão sobre o que estamos entendendo por currículo e de que modo esse entendimento vai influenciar o cotidiano das classes e escolas nas quais atuamos (OLIVEIRA, 2005, p. 231).

2.1 CURRÍCULO: ESPAÇO DE TENSÕES

Existem – e existiram – no decorrer da história diversas teorizações e concepções acerca do currículo. Silva (2007) busca expor essas diferentes percepções da construção curricular, suas implicações e as relações com a

⁸ Saberes, sob a perspectiva adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, são: “conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento” (BRASIL, 2013, p. 25), o que seria contraposto aos conhecimentos historicamente construídos. Opto, nesta dissertação, por utilizar o termo “saberes”, entendendo que ele dá conta dos múltiplos conhecimentos que fazem parte dos sujeitos (sejam eles os conhecimentos ditos legitimados ou os a que se referem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica).

sociedade por meio de uma abordagem histórica. O autor apresenta concepções de currículo defendidas por diversas teorias e salienta que qualquer delas traz consigo implicações políticas e relações de poder. Compreende que, após as teorias críticas e pós-críticas, “não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. [...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2007, p. 150).

Para Macedo (2012), essa relação entre currículo e identidade, proposta por Tomás Tadeu da Silva, está no entendimento de “currículo como prática de significação e representação”, como um conjunto de práticas que produzem significados e “dirigem a construção de representações” (MACEDO, 2012, p. 730). É a partir dos efeitos dessas práticas que o currículo produz identidades:

Os sistemas de significação dirigem a construção de representações, e o currículo é visto por Silva (1999a) como uma dessas representações, ou seja, um discurso que cria coisas que não são materialmente concretas, mas têm efeitos reais, efeitos de verdade ou efeitos de poder. É a ideia de que o currículo como significação e representação é capaz de produzir efeitos de poder que permite ao autor sustentar que o currículo produz identidades sociais. As identidades são apenas um dos efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado. É nesse sentido que o currículo é nominado por Silva (1999b) como “documento de identidade” (MACEDO, 2012, p. 730-731).

O currículo, não só como texto, documento, mas como discurso, como lugar, espaço, território onde se encontram relações de poder, que estão diretamente relacionadas na construção das representações e na construção de identidades, como indicado por Silva (2007) e Macedo (2012), é entendido por Arroyo (2011) como um “território em disputa”, disputas tanto políticas quanto sociais. O autor compreende que essas relações geram tensões que estariam associadas a diferentes fatores. Entre eles, estaria o fato de que o “campo de conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado” e que “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2011, p. 14).

Essas tensões estão postas, na perspectiva de Arroyo (2011), sob a percepção da dificuldade que se encontra, ainda hoje, de se incorporar ao currículo as experiências dos seus agentes, bem como de trazer para a escola as tensões encontradas na sociedade, que remete à discussão sobre o protagonismo dos

professores e alunos nas práticas escolares. Como afirma: “é urgente trazer para os currículos mais experiências dos educandos e de seus coletivos de origem. Trazer as tensões postas na sociedade” (ARROYO, 2011, p. 119). Se, por um lado, os estudantes parecem não ter, muitas vezes, seus saberes reconhecidos pelo currículo escolar, os professores, por sua vez, também encontram dificuldades. Segundo Arroyo (2011), as relações de disputa e suas tensões encontram-se também na relação entre currículo e trabalho docente, na qual “controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção” (ARROYO, 2011, p. 15). Essa ideia corrobora a de Oliveira (2005), que sugere que:

as propostas de conteúdos e/ou habilidades a serem desenvolvidas pelo currículo funcionam como um procedimento de controle da atividade pedagógica, buscando criar uma quase identidade entre currículo e listagem de conteúdos e/ou habilidades, conforme o pensamento dominante (OLIVEIRA, 2005, p. 233).

Com relação aos saberes que farão parte de uma estrutura curricular, Arroyo (2011) chama atenção para o seguinte aspecto:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2011, p. 17).

Macedo (2006), pensando no currículo escolar, entende que esse “é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p. 288). Indica, ainda, que é preciso pensar o currículo como um “espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (MACEDO, 2006, p. 288). A autora sustenta que esse não é um lugar de “confronto entre culturas com lados definidos” (MACEDO, 2006, p. 287), mas que a diferença cultural que encontramos na escola (e no currículo) “pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar” (MACEDO, 2006, p. 288).

Sendo assim, pode-se compreender o currículo como um espaço complexo em que são percebidas diversas relações, como já apontado por Silva (2007). O

currículo não só compreende um projeto idealizado, um texto, mas a prática escolar que o desenvolve, as leituras e as avaliações feitas por diferentes segmentos de uma instituição escolar (administração, docentes e discentes) e as relações de tensões – como apontado por Arroyo (2011) –, que o modificam constantemente, transformando-o.

Embora meu propósito não tenha sido encontrar uma definição de currículo ou uma teoria modelar a ser adotada, foi possível perceber que os discursos dos autores aqui considerados convergem na proposta de compreender o currículo como um espaço complexo e não estático em que convivem diferentes sujeitos e saberes. O currículo se legitima por meio de práticas reais, aquelas que são vivenciadas pelos sujeitos que delas participam. Isso parece fundamental para que se reconheça o protagonismo dos sujeitos, de forma que eles encontrem sentido e se vejam reconhecidos no currículo escolar.

2.2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE SUJEITOS

Macedo (2012), analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), reforça a ênfase dada ao conhecimento no currículo, o que reduziria a educação ao ensino, fazendo com que

o projeto de educação [seja] um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico (MACEDO, 2012, p. 724).

Dessa forma, na perspectiva da autora, o conhecimento (incluindo saberes, valores, disposições, atitudes) é “tomado como coisa a ser aprendida” (MACEDO, 2012, p. 730), ou seja, está fora do sujeito. Os significados produzidos, as representações construídas por esse conhecimento, assim como seus efeitos de poder, não são considerados. Desse modo, a educação é reduzida

ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências –, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada (MACEDO, 2012, p. 728).

Essa autora defende, ainda, sem negar a importância do ensino, a necessidade de “redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento”, pois

a escola não pode se contentar em ensinar a linguagem [de uma comunidade racional], em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. [...] É preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado (MACEDO, 2012, p.734).

Oliveira (2005) contribui nesse mesmo sentido, ao indicar que as formas tradicionais de perceber o currículo como “conjunto dos conteúdos pragmáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares” encontram-se no senso comum. Essa ideia, segundo a autora, “é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas [dos envolvidos nesse processo], bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas” (OLIVEIRA, 2005, p. 231), apontando para o

reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. (OLIVEIRA, 2005, p. 232).

Colaborando com essa perspectiva, Arroyo (2011) afirma que “o reconhecimento de que todo conhecimento tem origem na experiência social é mais do que uma questão epistemológica, é uma questão política e pedagógica” (ARROYO, 2011, p. 121). Entendendo o currículo como um território em disputa, afirma que uma dessas disputas está na dificuldade de “pôr em diálogo o real vivido e o real pensado” (ARROYO, 2011, p. 126).

Para o autor, o reconhecimento do real vivido é de importância fundamental para que os sujeitos possam emergir nos currículos. Observa que “nas teorias do currículo e nas diretrizes e políticas curriculares essa ausência de sujeitos sociais tem merecido pouca atenção” (ARROYO, 2011, p. 138) e lança a hipótese de que os sujeitos “estão ausentes nos currículos, porque em nossa história não há lugar para os sujeitos sociais. Os currículos como o território do conhecimento são pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar, não quem fala” (ARROYO, 2011, p. 138).

2.3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EJA

Entendendo, então, o currículo a partir da perspectiva dos sujeitos e das práticas e saberes por eles vivenciados na vida que existe (e não daquela que é projetada nos documentos que orientam a organização curricular), apresento, a

seguir, as contribuições de alguns autores sobre o currículo na modalidade da EJA, tendo em vista as particularidades de seu contexto. As reflexões que abordam essa temática, e que trago para o corpo desta pesquisa, apresentam perspectivas distintas e têm como base propostas que vêm sendo desenvolvidas por diferentes sistemas educacionais. Dessa forma, pretendo dar a conhecer as múltiplas abordagens que têm sido, na prática, orientadoras da formação desses sujeitos, participantes dos diversos âmbitos da EJA.

Oliveira (2007) buscou fomentar o debate sobre formas de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos identificando, como ponto inicial para a discussão, a inadequação das propostas curriculares para a modalidade. Segundo a autora, existiria uma infantilização dos conteúdos e das práticas pedagógicas realizadas na educação de adultos: “os currículos escolares destinados à EJA ainda se organizam do mesmo modo que os destinados às crianças” (OLIVEIRA, 2007, p. 92). Além disso, aponta existir “uma tendência predominante das propostas curriculares [de fragmentar o] conhecimento e [organizar o currículo] numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Sendo assim, identifica como fundamental estabelecer um diálogo entre as experiências que os estudantes adultos trazem para dentro da escola e das salas de aula com os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

A autora defende a construção do conhecimento em rede, argumentando que ela “busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento⁹, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante” (OLIVEIRA, 2007, p. 87). Indica, então, que

as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a construir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Pensando em propostas para a organização curricular, Oliveira (2007) acredita ser indispensável considerar os saberes dos sujeitos que dela fazem parte e realiza algumas reflexões acerca da construção do currículo. É interessante observar que a autora traz para o debate questões sobre a seleção de disciplinas

⁹ Para a autora, “a ideia da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se devem ter acesso” (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

para a organização curricular. Ao discutir sobre quais seriam os critérios de escolha por determinada disciplina, aponta que

algumas matérias, como a física, a história, a sociologia, entre outras, se criaram nos moldes de disciplinas científicas, construindo o seu corpo de conhecimentos a partir da forma de organização da ciência-mãe. Outras foram definidas pela junção de disciplinas científicas que se julgaram associáveis. Por exemplo, as ciências, os estudos sociais. Outras, ainda, se constituíram em razão da importância que determinados conjuntos de conteúdos tiveram em certos momentos históricos - a educação física, o programa de saúde, a música¹⁰ (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

A autora questiona essa organização tradicional feita por meio da seleção de disciplinas, uma vez que não identifica critérios científicos que possam indicar quais conteúdos e que matérias devem fazer parte de um currículo escolar, sendo a escolha dos primeiros baseada em um juízo de valor. Sugere, a respeito da organização curricular na EJA, que alguns “conteúdos formais clássicos” sejam substituídos por conteúdos “operacionais”, de forma a contribuir com a formação do aluno, considerando suas vivências e buscando o “desenvolvimento da consciência crítica” (OLIVEIRA, 2007, p. 98). Para a autora, “não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que mera repetição de supostas verdades” (OLIVEIRA, 2007, p. 98, grifo da autora).

Ciavatta e Rummert (2010), por sua vez, buscam uma reflexão sobre a construção de uma proposta curricular para a EJA a partir de uma perspectiva marxista, considerando o trabalho como eixo articulador do currículo. Sob uma perspectiva que parte do mundo do trabalho, no qual estão inseridos muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, as autoras entendem o currículo para essa modalidade como a materialização de uma articulação orgânica entre trabalho e educação (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 465).

Afirmam ainda que, dentre os múltiplos programas¹¹ oferecidos pelo governo, há uma característica comum, que identificam como “certificação vazia”¹² (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463). Esse aspecto dialoga com os

¹⁰ Com relação ao último grupo, a autora considera que estão mais ligados a “campos de saber do que de disciplinas no sentido estrito” (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

¹¹ O Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) são alguns dos programas destacados pelas autoras (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463).

¹² As autoras utilizam esse termo compreendendo que o que é oferecido aos jovens e adultos “se assenta na cultura dos mínimos”, em uma distribuição desigual do conhecimento (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464).

questionamentos de Oliveira (2007) no que se refere à construção de um currículo que prioriza uma organização de conteúdos tradicionais em detrimento das características dos sujeitos da EJA. Ciavatta e Rummert (2010, p. 463-464), além disso, questionam a forma de distribuição do conhecimento, identificando que “cada grupo social possui um tipo de escola próprio” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463), o que faz com que exista uma distribuição desigual em favor dos dominantes; uma marca na história da educação.

Dentre as reflexões feitas para pensar o currículo para jovens e adultos, as autoras trazem alguns pressupostos. O primeiro é que todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas, constituindo correlação de forças que marcam a sociedade. O segundo é que as escolhas que orientam a organização curricular derivam da eleição de critérios de caráter sociopolítico, e o terceiro, que a elaboração da proposta não pode ser definida desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 467).

Apontam, também, duas questões que consideram inerentes à construção de uma proposta curricular. São elas: a) a centralidade da história e b) a relação entre totalidade e particularidade. A primeira diz respeito à compreensão dos alunos da EJA como sujeitos histórico-sociais, o que constitui a “expressão do real” no âmbito escolar (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 469). A segunda entende a totalidade como “um todo estruturado que evidencia, simultaneamente, tanto os nexos entre os diferentes aspectos do conhecimento, quanto as particularidades que não podem ser desconsideradas” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 470).

A “expressão do real”, a que as autoras se referem como uma questão inerente à organização curricular, corrobora as ideias de Barcelos (2010), o qual entende que o currículo, especialmente na modalidade da EJA, necessita ser “uma representação da realidade” e não um mero local de “transmissão do conhecimento” (BARCELOS, 2010, p. 105). Essa ideia também se aproxima de Oliveira (2007), que defende que o conhecimento se constrói de forma dialógica e só faz sentido quando os sujeitos se reconhecem nele.

Barcelos (2010), ao refletir acerca da organização curricular, utiliza-se de metáforas para descrevê-la. Uma delas é a do currículo como mapa, considerado como uma representação da realidade, no qual a capacidade para nos orientar não está no seu tamanho ou no fato de ser “exatamente igual ao território”, mas na “maneira como ele nos deixa explícito aquilo que precisamos encontrar, ou seja: os

pontos por onde teremos que passar para chegar onde queremos” (BARCELOS, 2010, p. 104). Dessa forma, o currículo seria “uma possibilidade de representação da ‘realidade’ ou do mundo vivido” (BARCELOS, 2010, p. 105, grifo do autor).

O autor identifica como ponto de partida, para pensarmos currículos e práticas pedagógicas, estarmos abertos para a possibilidade de “incorporação do inesperado, do inusitado”, daquilo que não é possível prever (BARCELOS, 2010, p. 105). Ao encontro das ideias de Oliveira (2007), de que o currículo não necessita ser somente uma lista de conteúdos ou disciplinas, defende o diálogo com o mundo vivido. Para isso, afirma que “há que se estar atento(a) e preparado(a) para construir não um, mas tantos mapas quantas forem as temáticas e/ou situações do viver educativo escolar a serem enfrentadas” (BARCELOS, 2010, p. 106-107).

Outra proposição do autor é a do “currículo como texto”, ou seja, “pensado, construído, compreendido e interpretado como se fosse um texto” em que diferentes leituras podem ser feitas (BARCELOS, 2010, p. 112).

As reflexões sobre as representações contidas em um texto, seja ele oferecido aos participantes do grupo ou por esses produzidos, têm um caráter pedagógico importante à medida que possibilita uma conversa e um diálogo sobre essas representações. A partir da construção, desconstrução e/ou reconstrução de representações, às vezes já cristalizadas no imaginário dos educandos e educandas, podemos construir outras representações promovendo o diálogo ou introduzindo outros valores, outros conceitos como solidariedade, ecologia, justiça social, democracia, fraternidade, amor, liberdade e cidadania (BARCELOS, 2010, p. 118-119).

Ao observar os discursos desses diferentes autores, é possível perceber que todo o debate remete a uma questão fundamental para a reflexão sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos: o reconhecimento dos sujeitos sociais pelo currículo escolar. A discussão a respeito da segmentação do conhecimento dividido por disciplinas, sugerida por Oliveira (2007), encontra eco tanto nas propostas de Ciavatta e Rummert (2010), que sugerem a articulação entre trabalho e educação, quanto em Barcelos (2010), que indica diferentes formas de se compreender o currículo.

Como apontam Ciavatta e Rummert (2010, p. 467), “trata-se de compreender a experiência numa perspectiva de prospecção, de possibilidade de reflexão crítica sobre ela própria e de ampliação de seu arco de possibilidades”. Arroyo (2013) contribui também ao indicar que o pensamento educacional se

enriquece quando se abre aos significados, às indagações e aos princípios que emergem das práticas sociais (ARROYO, 2013, p. 29).

O pensamento educacional se enriquece quando reconhece que os docentes-educadores e educandos são sujeitos da ação educativa e de saberes, concepções, teorias e indagações que acontecem nas escolas [...] (ARROYO, 2013, p. 29).

Dessa forma, oriento meu olhar para o currículo, especialmente na modalidade da EJA, objeto deste estudo, no sentido de compreendê-lo como espaço em que as experiências sejam parte integradora na sua composição, de forma que reflitam em práticas de significação, para alunos e professores. Ou seja, o currículo como espaço de reconhecimento dos sujeitos.

3 METODOLOGIA

3.1 UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Para o desenvolvimento desta pesquisa optei pela abordagem qualitativa, a qual, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, em que o pesquisador investiga os objetos de estudo em seus contextos naturais na busca por compreender ou interpretar “os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Esses autores definem algumas características para uma investigação qualitativa, as quais orientaram meu processo de coleta e análise dos dados. São elas:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]
- (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51)

Sobre os métodos utilizados pela abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) apontam para uma diversidade existente, que “reflete na tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, sem privilegiar uma única prática metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Diferente das pesquisas quantitativas, segundo esses mesmos autores, a pesquisa qualitativa

implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

3.2 O ESTUDO DE CASO

Como estratégia para desenvolver a investigação, optei pelo estudo de caso, em função do objeto de estudo e das questões que pretendia responder. Bogdan e Biklen (1994, p. 89) definem que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Indicam que um estudo dessa natureza se inicia pela busca de um lugar ou de sujeitos que possam ser objeto de estudo. Quando iniciei minha caminhada para a realização do mestrado, já tinha em mente o interesse em investigar uma ou mais escolas que incluíssem em seu currículo o ensino de música, bem como os sujeitos que participavam desse processo. Dessa forma, o estudo de caso pareceu-me o método mais adequado.

Com relação às questões da pesquisa e ao contexto que pretendia estudar, encontrei também em Yin (2001) suporte para a decisão acerca do método de pesquisa. Esse autor indica que o estudo de caso se mostra como uma escolha adequada de estratégia metodológica “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19). Além disso, o autor aponta que os estudos de caso contribuem para “a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21), o que veio ao encontro do que eu me propus investigar.

3.3 A ESCOLHA DO CASO

Tendo escolhido a abordagem e o método de pesquisa, o passo seguinte foi a escolha do caso a ser estudado. Recorri à LDB no intuito de esclarecer quais sistemas de ensino eram responsáveis legalmente pela oferta da EJA, a fim de delimitar o campo da pesquisa. A LDB indica que:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Dessa forma, compreendi que a oferta dessa modalidade era de responsabilidade de qualquer sistema de ensino, sendo o municipal responsável, em primeiro nível, por atender às demandas de ensino fundamental e o estadual, às de ensino médio, como orienta a própria legislação.

Sendo assim, o passo seguinte para a delimitação do campo da pesquisa foi a investigação de quais sistemas de ensino ofereciam tal modalidade em Porto Alegre/RS, cidade escolhida para realizar a pesquisa. Limitei meu campo a Porto Alegre por ser a cidade em que resido, facilitando o contato e o acesso às escolas, bem como o processo de coleta de dados em função da proximidade geográfica.

A busca pelos sistemas de ensino foi feita por meio de pesquisa nos *sites* oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS) e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA). Ao acessar esses locais, encontrei no *site* da SEC/RS¹³ informações referentes a essa modalidade de ensino relacionadas ao ensino profissionalizante, o que não era meu interesse de estudo. No *site* da SMED/POA¹⁴ foram encontradas informações específicas dessa modalidade de ensino:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Município de Porto Alegre, teve seu início no ano de 1989, através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que institui 'ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria'. Legitimando, assim, o direito à educação pública e gratuita a uma parcela da população até então marginalizada (Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=258>. Acesso em: 29 jul 2013).

O acesso a essas primeiras informações possibilitou uma primeira aproximação ao que seria o campo empírico da pesquisa. Chamou-me a atenção o tempo há que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) trabalhava com a modalidade da EJA, o que poderia ser valioso para o meu trabalho.

¹³ Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (site) Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em: 29 jul 2013.

¹⁴ Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. (site). Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=258>. Acesso em: 29 jul 2013.

No primeiro semestre de 2013, entrei em contato com a coordenação da EJA da SMED/POA, a fim de buscar informações sobre as escolas que ofereciam o ensino de música nesse contexto. Constatei que, das 35 escolas que ofereciam a modalidade de EJA na RME/POA, apenas duas ofereciam música como componente curricular, contando com professores licenciados em música. Em princípio, tendo em vista esse contexto, pretendia tomar essas duas escolas como campo empírico, caso aceitassem participar do trabalho. No final do ano de 2013, entrei novamente em contato com a SMED/POA, quando fui informada de que somente uma das escolas, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET Paulo Freire, contaria com aulas de música no ano seguinte (2014), o que acabou por delimitar o campo empírico.

Bogdan e Biklen (1994, p. 115) afirmam que “o primeiro problema que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planeou”. Sendo assim, ainda em 2013, entrei em contato com a coordenação pedagógica daquela escola, a fim de expor a proposta do meu estudo e saber da disponibilidade e acessibilidade para realizar a pesquisa. A coordenação mostrou-se muito receptiva. Vale ressaltar que, por ser uma escola referência na Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre, ela acaba por ser campo de diversas pesquisas, o que facilitou meu acesso à instituição. Foi agendada, então, uma visita para que eu pudesse expor o tema do meu trabalho e conversar com os professores de música para saber da sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Os professores, da mesma forma, se mostraram receptivos e disponíveis.

Diante da aceitação da escola e dos professores, o campo empírico foi definido. A etapa seguinte foi a entrega da carta de apresentação para a SMED/POA (Apêndice 1), juntamente com o memorando da escola indicando que aceitava participar da pesquisa, a fim de conseguir a autorização da Secretaria para o desenvolvimento da coleta de dados. Tendo em mãos a autorização da SMED para a realização da pesquisa (Apêndice 2), retornei à escola para iniciar a coleta de dados.

3.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Yin (2001) define três princípios básicos para a coleta de dados, que são: utilizar várias fontes de evidência; criar um banco de dados para o estudo de caso; e

manter o encadeamento das evidências. Assim, escolhi como técnicas para a coleta de dados a observação direta, as entrevistas e a análise de documentação (YIN, 2001, p. 107), de forma que pudesse, posteriormente, cruzar os dados recolhidos.

3.4.1 Observações

A observação direta, para Yin (2001, p. 115), consiste na “visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso”, de forma a observar “comportamentos ou condições ambientais relevantes”. Bogdan e Biklen (1994, p. 125) a definem como uma observação em que “situa-se o observador completo”, na qual o pesquisador não irá participar ativamente de nenhuma atividade. Esses mesmos autores apontam que “nos primeiros dias do trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se ‘os cantos à casa’, passa-se a ficar mais à vontade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123, grifo dos autores.). Dessa forma, iniciei a coleta de dados com as observações, de modo que pudesse me aproximar dos sujeitos e do contexto a serem estudados. Além disso, tal aproximação possibilitou o estreitamento dos vínculos entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, facilitando a etapa seguinte, que foram as entrevistas.

As observações foram realizadas durante o primeiro semestre de 2014 nos espaços da aula de música oferecida como aula regular no currículo das Totalidades Iniciais e das oficinas de música do Centro Musical (dois espaços curriculares em que a música se fazia presente)¹⁵.

O Centro Musical oferece oficinas de flauta doce, percussão, violão, cavaquinho, técnica vocal e atividades de canto coral, canto livre e de práticas musicais coletivas (que reúne alunos de todas as oficinas). Essas atividades são oferecidas para alunos da escola e para pessoas da comunidade, tendo como público alvo, jovens e adultos. Do Centro Musical, foram observados seis encontros de oficinas. Por serem muitas oficinas e oferecidas em diferentes horários, não foi possível observar todas. Optei por observar oficinas variadas a fim de conhecer a dinâmica do Centro e os alunos que delas participavam. Sendo assim, acompanhei

¹⁵ O currículo da escola, o qual será apresentado e aprofundado no capítulo da análise dos dados, contempla essas duas atividades relacionadas ao ensino da música. Embora as oficinas do Centro Musical também se configurem como “aula de música”, utilizarei esse termo durante o trabalho para me referir às aulas do currículo das Totalidades Iniciais de forma a diferenciá-las, buscando tornar mais claro para o leitor a qual espaço me refiro.

duas aulas de uma turma de flauta doce, duas aulas da turma de técnica vocal¹⁶ e dois encontros da turma do canto livre (oficina recentemente incluída no Centro Musical). Essas oficinas eram ministradas por uma das professoras que havia se disponibilizado em participar da pesquisa e, portanto, permitido minha presença como observadora nesses espaços.

As aulas de música faziam parte do currículo das Totalidades Iniciais e eram oferecidas em quatro horários na semana, que correspondiam a quatro turmas diferentes, as quais eram mistas, compostas por alunos de T1, T2 e T3¹⁷. Em função da minha disponibilidade de horários, observei sete encontros com uma turma, nas aulas que aconteciam na segunda-feira à tarde. Diferentemente do Centro Musical, as aulas de música se destinavam somente aos alunos da escola, não sendo abertas à comunidade.

No quadro abaixo, apresento as datas e espaços em que foram realizadas as observações:

Quadro 1. Observações: datas e espaços.

	Data	Espaço
1	14/04/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
2	22/04/2014	Oficina: técnica vocal; ensaio do Coral
3	28/04/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
4	29/04/2014	Oficina: técnica vocal
5	05/05/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
6	07/05/2014	Oficina: flauta doce
7	12/05/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
8	12/05/2014	Oficina: canto livre
9	14/05/2014	Oficina: flauta doce
10	19/05/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
11	19/05/2014	Oficina: canto livre
12	26/05/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais
13	16/06/2014	Aula de música das Totalidades Iniciais

¹⁶ Em uma das observações permaneci com a professora e assisti ao ensaio do canto coral, que acontecia imediatamente após o horário da oficina de técnica vocal.

¹⁷ Essas turmas correspondem às três etapas iniciais da alfabetização. No capítulo seguinte receberão maior atenção quanto às suas características.

As observações, em ambos os espaços, foram registradas em áudio, com gravador digital, como forma de apoio ao registro feito em um caderno de anotações. Logo após serem realizadas, com o auxílio das gravações, cada observação foi redigida em documentos separados, os quais numerei e denominei como Diário de Observação (D.O.)¹⁸. Esses registros consistiram em uma descrição dos “objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” e também de “ideias, estratégias, reflexões e palpites” por parte da pesquisadora (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Assim, foram descritivos e reflexivos, sendo os aspectos descritivos: retrato dos sujeitos, reconstrução do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador, e os aspectos reflexivos: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre pontos de vista do observador e pontos de clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 163 - 166).

3.4.2 Entrevistas

Com relação às entrevistas, para Yin (2001, p. 112), elas se configuram como “fontes essenciais de informação para o estudo de caso” e podem ser caracterizadas como focais, espontâneas ou de levantamentos estruturados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser consideradas tanto uma “estratégia dominante para a recolha de dados” quanto parte de um conjunto, utilizada junto à “observação participante, análise de documentos ou outras técnicas”. Considerando o objetivo de investigar o processo de inserção da música no currículo da escola, as entrevistas se mostraram como uma técnica fundamental para que eu pudesse compreender de que maneira os sujeitos participavam desse processo e a forma como entendiam o ensino de música na EJA.

Ainda sobre as entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p. 136) defendem que não é necessário optar por um determinado tipo de entrevista (semiestruturada, não estruturada, estruturada), mas podem ser utilizados diferentes tipos de entrevistas em diferentes etapas do mesmo estudo. Para esses autores,

as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos

¹⁸ Quando forem utilizados os dados dos Diários de Observação no capítulo da análise dos dados, estes serão referenciados entre parênteses como D.O., seguido do número do diário. Ex: “...” (D.O. 5). As falas dos sujeitos, contidas nos diários serão, destacadas em fonte padrão, diferenciando das falas das entrevistas que, conforme apresentarei a seguir, serão referenciadas em itálico.

e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Embora pudesse utilizar diferentes tipos de entrevista, optei pela entrevista semiestruturada. Dessa forma, organizei um roteiro (Apêndice 3), com questões organizadas em tópicos, com a possibilidade de inserir outras perguntas, quando necessário. As entrevistas foram realizadas com professoras de música da escola, um membro da equipe diretiva e alunos de música das Totalidades Iniciais da turma observada. A escolha por esses sujeitos deu-se por entender que as relações estabelecidas na escola são reflexo de toda a comunidade escolar. A elaboração e consolidação do currículo dependem dessas relações. Daí a importância de escutar os sujeitos, dos diferentes segmentos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da música. A participação se deu por adesão, tendo como colaboradores duas professoras de música, a vice-diretora da escola e cinco alunos da aula de música (adultos e idosos¹⁹ com idades entre 43 e 73 anos, sendo três mulheres e dois homens). As entrevistas foram realizadas no período entre julho e agosto de 2014. Para garantir o anonimato, os nomes dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes, com exceção das professoras e da vice-diretora que optaram por preservar seus nomes reais, assinando o devido termo de autorização (Apêndice 4). Em alguns momentos das falas, os entrevistados faziam referências a outros professores. Para evitar a exposição desses sujeitos estabeleci como norma na transcrição nomeá-los como “Professor(a)”, seguido da letra inicial da sua função na escola (teatro “T”, artes visuais “AV”, música “M”, unidocente “U”, diretor “D”). Quanto ao uso do nome real da escola foi concedido pela direção por meio de termo de autorização (Apêndice 5). No quadro a seguir, apresento os(as) entrevistados(as), a data de realização das entrevistas e o tempo aproximado de duração das mesmas:

Quadro 2. Entrevistas: sujeitos, data e duração.

Entrevistado	Data	Tempo de duração
Daisy Professora	21/07/2014	51 min.

¹⁹ São considerados idosos pela escola pessoas a partir dos 60 anos de idade. Utilizarei esse termo durante o trabalho por aparecer tanto nas falas das professoras quanto no projeto político pedagógico (PPP) da escola, respeitando, assim, a compreensão dos participantes da pesquisa.

Beni	Aluna	21/07/2014	22 min.
Rosalinda	Aluna	28/07/2014	25 min.
João	Aluno	28/07/2014	23 min.
Vera	Aluna	04/08/2014	23 min.
Henrique	Aluno	11/08/2014	30 min.
Dione	Professora (equipe diretiva)	12/08/2014	45 min.
Saadya	Professora	18/08/2014	1h e 5 min.

As transcrições das entrevistas foram feitas no período entre julho e setembro de 2014. Utilizei como padrão para a transcrição o uso de reticências para registrar os momentos em que os entrevistados suspendiam suas falas, para depois retomar ou não seus discursos. Busquei transcrever as entrevistas de forma literal, mantendo a linguagem informal, mas suprimindo alguns vícios de linguagem, quando esses não se mostravam relevantes para a compreensão do discurso. Essas transcrições resultaram em um total de 94 páginas tamanho A4, digitadas em espaço duplo. Cada entrevista teve as linhas numeradas, de forma que facilitasse meu acesso aos dados durante a análise. Nas citações literais das entrevistas, indicarei o nome ou pseudônimo do(a) entrevistado(a), seguido da numeração das linhas utilizadas.

Conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. Dessa forma, após transcritas, os participantes tiveram acesso às entrevistas para que houvesse a possibilidade de suprimir ou incluir informações que considerassem importantes para, então, conceder a autorização para o uso dos conteúdos, por meio do Documento de Autorização (Apêndice 6). Para o consentimento dos alunos, o texto desse documento foi lido junto com eles, sendo explicado o seu conteúdo e quais os espaços em que poderiam ser utilizados. Apenas uma das entrevistas teve alterações, conforme solicitação de sua concedente, as quais foram devidamente registradas.

As citações de trechos das entrevistas apresentadas na análise dos dados foram grafadas em itálico como forma de diferenciá-las das outras referências, grafadas em fonte padrão. Intervenções minhas buscando preencher lacunas nas citações dos entrevistados estão referenciadas entre colchetes em fonte padrão. Os

colchetes foram igualmente utilizados nos textos referenciados como forma de indicar recortes nas falas citadas.

3.4.3 Análise de documentação

A análise da documentação diz respeito à utilização de documentos de diferentes naturezas, a fim de “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2001, p. 107). Bogdan e Biklen (1994) se referem a essa evidência como “documentos oficiais”, parte dos dados qualitativos, juntamente com as entrevistas e observações, que consiste em “memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre política, propostas, códigos de ética”, entre outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180). Para o desenvolvimento do estudo de caso aqui proposto, a documentação utilizada como fonte de evidência foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pela escola.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Sobre a análise de dados, Yin (2001, p. 131) indica que essa “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”. Bogdan e Biklen (1994) a definem como

o processo de busca de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Além desses autores, busquei também suporte em Gibbs (2009) e Strauss e Corbin (2008), os quais apresentam procedimentos para a análise e categorização de dados da pesquisa qualitativa, embasados pela teoria fundamentada. Esse tipo de análise de dados pressupõe uma codificação baseada nos próprios dados, em oposição à análise feita a partir de conceitos ou códigos já estabelecidos por outras teorias, ou seja, busca “tirar dos dados o que de fato significam, e não impor uma interpretação com base em teorias preexistentes” (GIBBS, 2009, p. 68).

O início da análise deu-se durante a transcrição das entrevistas, pois, na medida em que as ouvia e as transcrevia, alguns trechos chamavam minha atenção e, mesmo que de forma bastante intuitiva, buscava atribuir significado a eles. O

processo de transcrição e de revisão das transcrições, embora fosse uma ação prática de preparação dos dados, mostrou-se muito importante para que eu me aproximasse do conteúdo das entrevistas. Entretanto, mesmo que esse primeiro momento tenha me possibilitado fazer algumas reflexões iniciais sobre os dados coletados, a análise dos dados foi um trabalho de idas e vindas, leituras e releituras, e de experimentações de diferentes formas de codificação das entrevistas.

Após transcritas e revisadas, realizei uma primeira leitura das entrevistas, como texto, de forma reflexiva, buscando identificar possíveis categorias, o que Strauss e Corbin (2008) denominam codificação aberta. Esses autores identificam diferentes formas de realizar essa codificação, apresentando como possibilidades a análise “linha por linha” (ou microanálise), a análise de frases ou parágrafos, ou ainda a leitura atenta do documento inteiro, buscando identificar semelhanças ou diferenças entre ele e outros documentos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 120).

Inicialmente, realizei a leitura integral de cada uma das entrevistas, fazendo algumas anotações com relação ao seu conteúdo, de forma a identificar semelhanças e/ou diferenças entre eles. Tendo feito essas primeiras anotações, optei, em um primeiro momento, por dividir as entrevistas em dois grupos (alunos e professoras), por identificar semelhanças entre esses grupos. Realizei, então, a leitura das entrevistas feitas com os alunos, marcando frases e trechos, de forma a codificá-las. O mesmo procedimento foi feito nas entrevistas com as professoras.

Essa primeira codificação me levou a reavaliar a divisão entre os dois grupos, uma vez que muitos códigos eram comuns entre eles. Após serem lidas e analisadas todas as entrevistas, listei as categorias identificadas, buscando descrever de forma breve o que representavam. Voltei, então, aos meus objetivos de pesquisa e às proposições da literatura revisada, o que me levou ao agrupamento das categorias. Tendo as categorias definidas, retornei às entrevistas (impressas novamente, de forma que o documento ficasse somente com a marcação dessas últimas categorias), destacando cada trecho com cores diferentes, de acordo com a categoria correspondente. Finalmente, agrupei os trechos das diferentes entrevistas por similaridade, em arquivos nomeados de acordo com a categoria. Nesse processo, cada parte retirada da entrevista foi copiada e colada no arquivo trazendo a indicação da numeração das linhas. Isso facilitou meu trabalho de análise, quando, eventualmente, precisava retornar ao dado no contexto da entrevista integral.

As categorias orientaram também a releitura de meus diários de observação, identificando passagens que pudessem contribuir com os dados gerados nas entrevistas. Da mesma forma, foi feita a análise de documento, o Projeto Político Pedagógico da escola, de forma a estabelecer relações entre ele e os demais dados. A possibilidade de acessar esse documento foi de extrema importância para que eu pudesse compreender a história e a proposta do CMET Paulo Freire de maneira mais detalhada, contribuindo muito para a construção do capítulo de análise dos dados.

Desse modo, a análise dos dados foi escrita tendo em vista a contextualização do campo da pesquisa, de modo a conhecer: o lugar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa; a identificação e a compreensão das dimensões da condição humana desses sujeitos, como sugerido por Arroyo (2005), de forma a reconhecê-los como protagonistas no processo de inserção do ensino de música no currículo da EJA; e as relações que se estabelecem entre alunos, professoras, escola e o ensino de música. A análise é apresentada no capítulo a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 APRESENTANDO O CMET PAULO FREIRE

4.1.1 Os espaços do CMET Paulo Freire

As atividades do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET Paulo Freire²⁰ – tiveram início com as turmas criadas pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA)²¹, em 1989. Em sua trajetória ocupou diferentes espaços físicos na cidade de Porto Alegre. Em seu primeiro ano funcionava em quatro salas nos altos do Mercado Público. Não havendo mais a possibilidade de ocupar esse espaço, em função de uma reforma ocorrida naquele prédio, lutou pela conquista de outros. De 1991 a 1995, ocupou salas em diferentes lugares da cidade (prédio do Instituto Nacional de Seguridade Social, da Companhia União de Seguros e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Em 1995, mudou-se para a Rua General Vitorino, no centro de Porto Alegre. No ano de 2000, a comunidade escolar conquistou, por meio do Orçamento Participativo, uma sede na Rua Jerônimo Coelho, também no centro da cidade.

Tendo passado por esses diferentes espaços físicos, e sendo antiga a reivindicação da comunidade escolar por um espaço adequado, em 2012, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre comprou para o CMET Paulo Freire o prédio que foi, em outro tempo, uma escola da rede privada, lugar esse em que se encontra estabelecido atualmente. Tal espaço é amplo e permite a convivência dos alunos para além da sala de aula. Quando entrei na escola pela primeira vez, pude observar os diferentes grupos de alunos convivendo naquele espaço; grupo de alunos de idades muito distintas e uma grande quantidade de jovens. Por meio das

²⁰ Inicialmente, a escola não tinha essa denominação.

²¹ Proposta de política pública originada na Secretaria Municipal de Educação (SMED), a fim de garantir o direito à educação para todos, independentemente da idade (CMET, 2014, p. 7).

entrevistas realizadas, tanto com os alunos que estavam na escola desde sua sede na Rua General Vitorino, no centro de Porto Alegre, quanto com as professoras, pude perceber os ganhos que a escola teve com essa mudança de local.

Não tive a oportunidade de conhecer a antiga sede, mas os relatos apontam para os benefícios do novo espaço. O prédio da escola tem três andares. O andar térreo é composto por um grande saguão, o qual funciona também como auditório para apresentações e reuniões, quando oportuno. Nesse andar, encontram-se também as salas da administração escolar, o refeitório, a biblioteca, as áreas abertas onde acontecem as aulas de educação física e as salas de aula, sendo uma delas a sala de música para as aulas do currículo das Totalidades²² Iniciais. No primeiro andar encontram-se outras salas, incluindo a sala de artes visuais e, no último andar, encontram-se salas de aulas e salas de oficinas, incluindo as de música, oferecidas pelo Centro Musical²³. O PPP da escola ressalta que a mudança para esse novo local foi apoiada pela maioria da comunidade escolar e os benefícios se mostram “pela ampliação do espaço, por sua luminosidade, pelas amplas janelas, pelo ar e vento que por ali entram, pelas quadras de esporte, pelo refeitório, pelo pátio e por suas multipossibilidades educativas” (CMET, 2014, p. 12). Em função das possibilidades que o espaço oferecia, em 2014, a escola propôs uma mudança nos perfis das salas, tornando-as salas temáticas, tendo as diferentes áreas do conhecimento salas específicas para atender os alunos.

A música, como área de conhecimento, ocupa três salas da escola, uma para a aula das Totalidades Iniciais e duas para as oficinas do Centro Musical. A sala onde acontecem as aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais encontra-se no andar térreo e tem as paredes revestidas com um tecido azul, o que a torna um pouco escura. Nas paredes ficam pendurados alguns instrumentos que foram construídos com sucata em uma oficina oferecida pela professora em um sábado letivo. Está equipada com cadeiras, dispostas em círculo, um aparelho de som, um teclado, uma mesa, um quadro branco e um armário onde ficam alguns

²² As Totalidades de conhecimento consistem na ideia de que o “trabalho educativo é ofertado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si, isto é, um currículo interdisciplinar” (CMET, 2014, p. 20).

²³ O Centro Musical foi criado no CMET a partir da demanda dos alunos e da comunidade, se constituindo em uma proposta de ampliação do fazer musical, tendo em vista o trabalho já realizado pela escola na área de música, por meio do oferecimento de oficinas musicais para esse público. Tem como respaldo legal a Ordem de Serviço Municipal de Porto Alegre nº 002 de 12 de fevereiro de 2008, a qual determina a criação de centros musicais em algumas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre (CMET, 2014, p. 22).

instrumentos de percussão. As duas salas onde acontecem as oficinas de música do Centro Musical, no último andar da escola, têm janelas amplas, tendo uma boa luminosidade. Uma das salas, que acolhe o coral e as oficinas de técnica vocal (duas oficinas que comportam um grande número de alunos – em média, 30 participantes), é bastante ampla. O espaço dispõe de diversos instrumentos (teclado, bateria, violões, instrumentos de percussão) e equipamentos eletrônicos (microfones, caixas de som, aparelho de som), que se encontram distribuídos em ambas as salas.

Meus momentos de convivência dentro do espaço escolar se deram, em grande parte, no espaço da sala de aula, tanto na das Totalidades Iniciais quanto nas do Centro Musical. Porém, frequentei também os espaços de uso comum, onde pude observar que se mostravam como lugares para a construção de outras relações sociais, nos quais os alunos se encontravam com professores e funcionários e conviviam e interagiam com colegas. Esses espaços também permitiram que eu me aproximasse mais dos alunos, conversando com eles sobre assuntos de naturezas distintas, podendo conhecer um pouco mais os seus contextos de vida (de onde vinham, o que faziam).

4.1.2 A organização curricular

A modalidade da EJA no CMET Paulo Freire está organizada em seis Totalidades de Conhecimento, sendo divididas entre: Totalidades Iniciais – alfabetização: “construção dos códigos escritos, registro e sistematização dos códigos”; e Totalidades Finais – pós-alfabetização: “aprofundamento das sistematizações através das generalizações dos códigos e das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceitos que envolvam as relações bio-psico-sociais” (ANDREJEW et al., 2004, p. 107). Cada uma delas se divide em três etapas denominadas T1, T2 e T3, que são as Totalidades Iniciais, e T4, T5 e T6, referentes às Totalidades Finais, contemplando todo o ensino fundamental.

A proposta das Totalidades de Conhecimento compreende que os diferentes saberes estão inter-relacionados, estruturando o ensino de maneira global, em que os conhecimentos são construídos e aprofundados, aumentando o nível de complexidade nas diferentes etapas (ANDREJEW et al., 2004, p. 106). Para isso, o planejamento das ações educativas da escola se dá de forma coletiva, em reuniões com professores e equipe diretiva, no início e ao longo do ano, buscando o diálogo

entre as áreas de conhecimento. Leva em consideração a avaliação, o estudo da realidade, os alunos. A partir das reuniões, são trazidos temas geradores para os quais as diferentes áreas trazem contribuições, levantando conceitos que possam ser trabalhados. Isso possibilita que, “mesmo que o aluno permaneça numa Totalidade, ela não será uma mera repetição do que foi desenvolvido anteriormente” (CMET, 2014, p. 25). Esse planejamento permite que se torne concreta a inter-relação entre os diferentes conhecimentos e o constante diálogo entre professores e alunos, de forma que o processo de construção do conhecimento esteja sempre em movimento, sendo avaliado e reavaliado pelos sujeitos que dele fazem parte.

No ano de 2014, o CMET Paulo Freire era a única escola do município que atendia exclusivamente a modalidade de EJA nos três turnos. Seu currículo e fundamentos filosóficos estão pautados a partir da perspectiva freiriana de Educação Popular e tem como princípios orientadores: a construção plena da cidadania; a transformação da realidade; a construção da autonomia moral e intelectual; e a educação como direito de todos (CMET, 2014, p. 15). Sendo assim,

o processo pedagógico tem como referência a concepção dialógica, em que o conhecimento de jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, é relacionado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma que tanto o conhecimento específico dos alunos como o sistematizado sejam problematizados, recriados e reelaborados para explicar as situações cotidianas destes sujeitos (ANDREJEW et al., 2004, p. 105).

No momento em que a pesquisa foi realizada, a escola assumia oficialmente em seu PPP dois currículos: o currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida. Dione, uma das professoras entrevistadas, pontua porque entende como importante a existência desses dois currículos e exemplifica algumas atividades:

O que está marcado no nosso PPP? Ele tem marcado que a gente tem, no mínimo, oficialmente, dois currículos. O currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida. Por que que a gente tem esses dois currículos? Porque a gente entende que é importante, é só pensarmos em nós mesmos que tu vêes que é importante tu poder, se tu quiseres, encontrar um lugar onde tu possas ter uma formação que te acompanhe, pra tu não ficares parada, pra tua cabeça não ficar parada. Então, nesse currículo de educação permanente ao longo da vida a gente oferece de tudo, inclusive aulas de conhecimento, de conhecimento mais..., como eu poderia dizer..., aquele currículo de língua portuguesa, história, geografia, etc. Por exemplo, nós temos aulas de matemática na sexta, na terça e a gente aceita que venha gente de fora. Sexta-feira, por exemplo, [...] tem uma oficina de matemática. [...] Eu tenho uma tertúlia literária, que eu nunca deixei de oferecer, mesmo agora na direção, eu

continuo desenvolvendo com os meus alunos. Eu tenho alunos da escola e tenho alunos da comunidade (Dione, l. 87 a 100).

Dessa forma, o currículo escolar atendia os alunos matriculados na escola nas Totalidades Iniciais e Finais e o currículo de educação permanente ao longo da vida, esses mesmos alunos e também pessoas da comunidade externa. No que diz respeito às artes no currículo escolar, eram oferecidas aulas de música, teatro e artes visuais para as Totalidades Iniciais e teatro e artes visuais para as Totalidades Finais, em função do corpo docente de que a escola dispunha.

Com relação ao currículo de educação permanente ao longo da vida, este contemplava as oficinas oferecidas pela escola. Esse currículo vem ao encontro da filosofia da escola, a qual compreende a importância de uma formação ao longo da vida, em que os sujeitos encontrem na escola a oportunidade para desenvolverem e aprofundarem seus conhecimentos em áreas de seu interesse, tendo concluído ou não seus estudos na educação básica. Como apontado pela vice-diretora, faziam parte desse currículo oficinas de diversas naturezas (matemática, informática, língua portuguesa, entre outras), incluindo as oficinas oferecidas pelo Centro Musical.

Durante o ano de 2014, o PPP estava sendo rediscutido e reelaborado com os diferentes segmentos da escola (alunos, professores e funcionários). Ao final do ano de 2014, o PPP assume como currículo oficial o Currículo da Formação ao Longo da Vida, entendendo que a EJA, “na perspectiva da educação permanente, compreende a educação escolar e a formação ao longo da vida, contemplando a dinamicidade e a complexidade das relações multiculturais presentes nas sociedades urbanas e oferecendo diversas possibilidades de aprender e ensinar a conhecer, a fazer, a criar, a interagir, a sentir, a expressar e a ser” (CMET, 2014, p. 21).

Nesse sentido, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, em consonância com a necessidade da educação ao longo da vida para os participantes da educação de jovens e adultos, estrutura seu currículo de educação permanente para além de um currículo escolar: contempla a Arte, a corporeidade e as diversas culturas, o desenvolvimento de projetos voltados ao trabalho, visando à geração de renda, à economia solidária e sustentável e garantindo o acesso, a democratização e o domínio das tecnologias da informação (CMET, 2014, p. 21).

Esse currículo “tem um enfoque relacional e contempla a educação em permanência” (ANDREJEW et al., 2004, p. 105), entendendo, assim, que “os indivíduos e os fenômenos que compõem a sociedade são constituídos e adquirem

significados a partir das relações que estabelecem com os demais” (CMET, 2014, p. 19). Essa proposta de organização curricular possibilita, assim, que muitos alunos possam retornar ou permanecer na escola mesmo tendo concluído o currículo escolar. *“Essa escola, ela faz um processo de socialização muito legal e ela não deixa nunca de ensinar, tu entende?”* (Dione, l. 386 a 388).

4.2 OS SUJEITOS DA EJA NO CMET PAULO FREIRE

Sendo uma escola de ensino fundamental, o CMET Paulo Freire atende jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos, que vêm de vários bairros de Porto Alegre e de cidades da região metropolitana (Alvorada, Canoas, Cachoeirinha e Viamão). No ano de 2014, ela teve aproximadamente 1.100 alunos matriculados. Conforme apresentado anteriormente, a dinamicidade vivenciada pelo CMET, no que diz respeito aos locais por onde passou, mostra-se presente também no público ao qual atende.

Inicialmente, a escola recebia, em sua maioria, adultos e idosos, trabalhadores²⁴, muitos deles funcionários da Prefeitura. O número de jovens que frequentam a escola vem crescendo de forma considerável, como diz uma das professoras: *“Porque agora somos uma maioria de jovens”* (Daisy, l. 16).

Isso implica nas relações sociais estabelecidas na escola, bem como no planejamento das propostas do CMET Paulo Freire, mostrando-se, ao mesmo tempo, como um desafio e como uma oportunidade para conhecer as realidades dos estudantes, em busca de novas formas para a construção do conhecimento. O público jovem (de 15 a 19 anos de idade) e idoso (a partir de 60 anos) encontrava-se como maioria nos turnos da manhã e tarde, enquanto que no turno da noite predominava o público adulto (entre 21 e 50 anos de idade) (CMET, 2014, p. 13).

As razões pelas quais esses alunos deixaram a escola e as que os fizeram retornar a ela mostram-se diferentes, o que influi diretamente nas relações que estabelecem com a instituição. Com relação aos alunos mais jovens, identifica-se o fato de terem sido excluídos da escola regular pelo alto índice de repetência ou por questões relacionadas à disciplina; o que os traz de volta para escola, em muitos casos, são imposições legais e medidas socioeducativas (CMET, 2014, p. 18). Já

²⁴ Cabe ressaltar que, conforme especificado no PPP da escola, entende-se trabalhadores “como uma questão de classe social”, referindo-se, assim, a “empregados, desempregados, subempregados, aposentados e filhos destes” (CMET, 2014, p. 4).

muitos dos alunos adultos e idosos interromperam os estudos pela necessidade de trabalhar para ajudar a família ou por não terem tido acesso à escola por falta de oportunidade. Buscam esse espaço para retomar ou iniciar os estudos, para se apropriarem dos códigos de leitura e de escrita e, além disso, o percebem como uma oportunidade para conviver e “usufruir dos diversos espaços de aprendizagem” (CMET, 2014, p. 18). Em um dos momentos da entrevista, quando expõe a ideia de que a escola deveria se organizar por oficinas, a professora Daisy aponta para algumas das características dos alunos mais velhos:

[...] principalmente esses de mais idade que não estão buscando mais a escolaridade, eles não querem a escolaridade, eles querem sair de casa, eles querem não ter depressão, eles querem companhia de outras pessoas. E estamos com um público muito grande de velhos; os nossos adultos, eles estão envelhecendo. Eles entraram adultos e já estão velhos. Têm alunos que tu vais ver, já estão há anos aqui. Tem especiais que estão há anos aqui (Daisy, l. 386 a 392).

Como percebido na fala da professora, a escola recebe também alunos com deficiências de diferentes naturezas (cognitivas, psicológicas, físicas). Embora o acolhimento desses alunos não configure o CMET como uma escola especial, demonstra o caráter inclusivo dessa instituição, o que vai ao encontro de sua filosofia, de seus princípios e de sua proposta pedagógica.

Tendo observado, durante o primeiro semestre de 2014, uma turma de música e algumas oficinas oferecidas pelo Centro Musical, pude perceber que o público, nesses espaços, se constitui, em grande parte, por adultos e idosos. Isso sugere que, em sua maioria, os jovens se encontram nas Totalidades Finais, o que fez com que esse público não participasse de meu estudo. Assim, apresentarei a seguir algumas características gerais dos alunos que frequentavam os espaços observados, os quais acompanhei mais proximamente, e características individuais dos alunos com os quais realizei as entrevistas.

4.2.1 Os alunos nas oficinas de música do Centro Musical

Quando do início da criação do coral, como primeira oficina de música oferecida pela escola, os participantes eram somente alunos da escola. A partir do momento em que as oficinas passam a acolher também a comunidade, esse quadro vai se alterando. Segundo a professora Saadya, “os alunos do CMET que participam [das oficinas] representam um número pequeno” (Saadya, l. 388). Essa professora

identifica como um desafio trazer os alunos mais jovens da escola para participarem das oficinas e relaciona o fato de o público ser, em sua maioria, formado por adultos e idosos, à disponibilidade de tempo que essas pessoas têm:

É um desafio que a gente tem aqui na escola. Quando começamos esse trabalho, iniciamos apenas com os alunos da escola. O coral era só com alunos da escola. Só que o CMET se descaracterizou em termos de população. Porque, antigamente, lá no centro, eram mais adultos e idosos. Então, essas pessoas, nem todas trabalham, nem todas têm outros compromissos fora. Claro, têm que cuidar das suas casas, mas não tinham compromissos mais sistemáticos fora e, portanto, tinham mais disponibilidade de participar. Quando nós viemos para cá, então, a clientela mudou. Modificou muito. Do ano retrasado para este ano entraram muitos jovens. Jovens de 15, 16, 17 anos, caracterizando uma nova configuração de população que frequenta o CMET. E como o nosso coral já tinha bastante idosos e adultos, os jovens que entraram aqui ficaram assim..., não se identificaram tanto com as pessoas que estavam ali no coral. E aí começamos a discutir sobre o fato de estarem entrando muitas pessoas adultas e idosas em detrimento dos mais jovens, em função da propaganda que um participante fazia a outro. Além disso, tais pessoas apresentavam mais disponibilidade para participar dos ensaios, diferente daquelas que trabalham ou trabalham e estudam, diminuindo o tempo para poder participar sistematicamente, dos ensaios e apresentações. Porém, nosso objetivo é compor um coral onde todas as idades estejam presentes, mesmo porque estamos flexibilizando nosso repertório (Saadya, l. 393 a 411).

No momento da realização da pesquisa, a predominância do público que frequentava as oficinas era, então, de adultos e idosos da comunidade externa. Alguns deles já tinham experiência com música na igreja e encontraram no Centro Musical uma oportunidade para aprofundar os estudos com música. Sobre os alunos que participam do coral, a professora Saadya observa que são

peças muito diferentes umas das outras, com formações, nível socioeconômico, personalidade bem diferenciados. Gente que teve e tem um bom vínculo com a música, gente que nunca teve vínculo com a música, que lamentavelmente não tiveram um ambiente social que os estimulasse na prática da música, pessoas que têm bastante dificuldade com afinação, com o ritmo (Saadya, l. 110 e 116).

Dentre as características comuns que pude observar nesses alunos, resalto, em especial, o respeito entre os colegas e o apoio que se estabelecia entre eles, sempre incentivando uns aos outros, e o respeito pelo espaço e pela professora. Outra característica é a forma como as oficinas se constituem, para eles: em espaços de convivência e socialização, onde se encontram, conversam sobre assuntos da vida cotidiana, acontecimentos e notícias, compartilham experiências e

vivências e falam sobre os mais diversos assuntos, incluindo os que estão trabalhando em aula.

Por ser não só lugar de socialização, mas também um espaço de ensino e aprendizagem, algumas vezes, nas conversas ou mesmo durante as atividades, traziam lembranças da sua passagem pela escola. Em uma das oficinas de flauta doce, a professora brincou com os alunos dizendo que daria um castigo para quem não acertasse a música e uma aluna disse: “mas eu levei uma batida de régua na mão quando era criança na escola. A professora não queria que eu fosse canhota” (D.O.8).

4.2.2 Os alunos nas aulas de música das Totalidades Iniciais

A turma das aulas de música oferecida para as Totalidades Iniciais, na qual acompanhei as atividades de maneira mais sistemática, era constituída por alunos de diversas idades. Na primeira aula observada havia três alunos mais jovens que, em conversa com a professora, soube que eram alunos com deficiência intelectual (em geral, o público jovem das Totalidades Iniciais tinha essa característica) e que, de fato, essa turma era majoritariamente formada por adultos e idosos.

As relações estabelecidas em sala de aula eram sempre de respeito entre todos (colegas e professora). Mesmo que aparecessem pequenos atritos, em nenhum momento se desrespeitavam, tampouco desrespeitavam a professora. As relações eram pautadas pelo diálogo. Da mesma forma era possível observar o comprometimento que a grande maioria tinha com as atividades da aula de música, bem como com as normas escolares em relação a horário e frequência. Por serem adultos e por terem diferentes compromissos além da escola, residirem ou trabalharem longe ou mesmo pelo cansaço gerado pela idade ou pelas responsabilidades da vida adulta, muitos chegavam atrasados ou não vinham à aula. Entretanto, não presenciei nenhum momento em que não se desculpassem ou se justificassem para a professora, apresentando as razões pelas quais não estiveram presentes ou por não terem conseguido chegar no horário.

Talvez por essa razão, as aulas sempre iniciavam com conversas sobre os mais diferentes assuntos, como se a professora desse esse tempo esperando a chegada dos alunos. Isso proporcionava um ambiente em que os estudantes podiam partilhar experiências, angústias, opiniões sobre situações cotidianas, “soluções” para problemas de saúde, transformando a sala de aula em um espaço de convívio,

além de um espaço de ensino e aprendizagem. Essas situações possibilitavam que tanto os colegas se conhecessem melhor, quanto a professora os conhecesse melhor. Vale ressaltar que, nesses momentos, a professora também participava, relatando suas experiências e opiniões, o que contribuía muito para as relações ali construídas.

Esses momentos me permitiram observar que aqueles alunos não desvinculavam o espaço da escola dos outros espaços presentes nas suas vidas, mas o entendiam como uma extensão destes. Em uma das aulas estava presente uma aluna que tinha 82 anos e que está na escola há muitos anos, o que faz com que esse espaço seja, para ela, um lugar de convivência. Não era aluna dessa turma. Em entrevista com a professora Daisy, ao falar dessa aluna, conta que: “[...] *ela vem por conta própria. Ela vem na segunda, ela vem na quinta e eu faço vistas grossas. Porque, assim, ela nem sabe, ela se atrapalha. Então porque eu vou dizer pra ela: teu dia não é hoje, teu dia é... Aí ela vem!*” (Daisy, l. 380 a 383). Nesse dia em que esteve presente, chegou bem feliz para a aula de música. Os colegas perguntaram quem era ela (uma vez que não era daquela turma) e a professora a apresentou e comentou que “a escola para ela é um remédio” (D.O.5). A aluna complementou dizendo sua idade e que gostava de se movimentar, “só a cabeça estava falhando” (D.O.5). Vários alunos compartilharam desse comentário e começaram a conversar sobre as dificuldades da idade, especialmente em relação à saúde e à memória, e sobre como a escola era um espaço para se ocuparem. A aluna completa: “isso aí me ajuda, porque em casa, se não tem nada para fazer, tu vai pra cima da cama com a TV...” (D.O.5). Esse evento exemplifica as relações que se constroem na aula, as características daqueles alunos e seus contextos de vida e, ainda, as relações que eles estabelecem com a escola.

O comprometimento que os alunos demonstravam ter quanto à assiduidade e aos atrasos aparecia, também, no desenvolvimento das atividades propostas em aula, uma vez que se mostravam disponíveis para realizá-las. Em uma das atividades desenvolvidas, o ensaio do Hino do CMET, estavam sempre muito atentos para conseguir cantar, o que me proporcionou perceber também que muitos alunos tinham bastante dificuldade com relação à leitura, parecendo que cantavam por memorização, ao mesmo tempo em que buscavam acompanhar a letra na folha. Esse comprometimento era evidente, mas aparentava nem sempre ser simples ou fácil. Daisy também percebe esse esforço e envolvimento dos alunos.

Mas eles fazem uma tentativa! Eles gostam muito de cantar! Eu acho que esse trabalho em grupo é gostoso para eles se enxergarem e eu acho que eles levam muito a sério isso. Eu vejo quando a gente vai fazer uma filmagem, vai fazer um ensaio, que eles gostam disso (Daisy, l. 198 a 202).

Por serem adultos, muitos com histórias de vida bastante duras, por terem os compromissos e responsabilidades que a vida adulta nos exige, por questão da idade, entre outras coisas, era visível, em alguns momentos, o cansaço e o esforço que empenhavam para estar na escola. Esse cansaço não só era visível para mim, como apareceu muitas vezes nas falas dos entrevistados, tanto quando falavam de si mesmos quanto quando falavam dos colegas.

Outro momento também chamou minha atenção. Em uma aula a professora propôs trabalhar com uma cantiga infantil. Expôs para os alunos o objetivo da atividade e anunciou a canção dizendo que, provavelmente, muitos já a conheciam. Eu estava próxima a uma aluna que comentou com os colegas à sua volta que não conhecia aquela música, pois não havia tido infância. Alguns dos colegas reforçaram a observação dizendo que também não tinham tido infância. No desenvolvimento de algumas atividades, a professora observa que as dificuldades que os alunos apresentam, muitas vezes, estão relacionadas com o fato de não terem vivenciado tais experiências durante a infância. Ao relatar uma atividade realizada em uma das turmas, fala dessa dificuldade que os alunos apresentam:

E eu percebo que são coisas, vazios, lá da infância, que a gente vê que eles não conseguem. [...] Então, eu sinto que faltam coisas lá da infância deles, que eles não viveram, que eles não experimentaram, não sabem (Daisy, l. 220 a 245).

Essa característica, comum a muitos alunos adultos e idosos da EJA, evidencia que esses sujeitos não só foram privados do direito à educação, como também do direito à infância. Isso me faz pensar na responsabilidade e no compromisso que temos, como profissionais da educação, em garantir ao menos um desses direitos a essas pessoas, já que o outro não temos como recuperar.

Dos alunos dessa turma, cinco se disponibilizaram em realizar as entrevistas e serão apresentados individualmente a seguir. Há algumas características comuns entre esses alunos, que são também comuns a muitos estudantes, principalmente adultos, da EJA.

Com exceção de um aluno que não havia frequentado a escola quando criança ou jovem, todos ficaram afastados desse espaço por muito tempo. As

mulheres deixaram de estudar em função do trabalho, para ajudar a família, e conseguiram retornar para a escola por estarem aposentadas; todas eram empregadas domésticas. Os dois homens entrevistados tiveram experiências de trabalho como estagiários em instituições públicas (um deles ainda mantém esse vínculo), como a SMED, o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), a Assembleia Legislativa, nas quais tinham como função levar processos de um setor a outro, preparar e servir café, entre outras. O PPP da escola indica, também, que a maioria dos alunos que frequentam o CMET “são empregadas domésticas e zeladores prediais” (CMET, 2014, p. 13).

4.3 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

4.3.1 Alunos

4.3.1.1 Henrique

Henrique tinha 43 anos. No momento da realização da pesquisa não trabalhava, mas já havia trabalhado como estagiário no DMLU e na SMED, onde suas funções eram ajudar a servir cafezinho e levar documentos de um setor para outro. Frequenta o CMET Paulo Freire desde 1994. Estava na etapa T3 (Totalidade 3). Sua experiência com a escola se deu em uma parte da adolescência e, depois, na idade adulta. Quando conta sobre a escola que frequentou quando jovem e mesmo quando se referia ao CMET, relacionava o lugar a outros pontos de referência, dando a ideia de que percebe a escola não como algo isolado, mas, sim, inserida tanto na sociedade quanto na comunidade.

Para esse aluno a saída da escola se deu em função da leitura, das dificuldades que encontrava para aprender a ler. Quando perguntei a ele porque havia deixado a escola quando jovem, me respondeu:

É, na época eu era meio travado pra escrever. Na época, a questão de ler, eu não sabia. Então tinha colegas que, às vezes, mexiam comigo: “Bah, aquele cara lá não sabe ler”. E até tinha um colega que, uma vez, ele apontou pra mim: “Ah, tá vendo aquele cara ali? Não sabe ler” (Henrique, l. 17 a 21).

Nessa fala se pode perceber que a exclusão não se deu somente pela falta de habilidade ou dificuldade do próprio aluno, mas também pela maneira como o fato de não saber ler o fazia ser excluído pelos próprios colegas dentro da escola, o

que não deixa de ser um reflexo do que acontece fora dela. Reconhecia como a principal necessidade de estar na escola a matemática. É nessa disciplina que encontrava maior dificuldade e, segundo ele, é o que o “segura na T3” (Henrique, l. 29). Ao mesmo tempo em que encontra nela a motivação para estudar mais, não parece ser algo fácil. Ao responder o que mais o motivava a vir para escola, diz:

Eu gosto de estudar, gosto de me redescobrir nos números. Eu vou ter que me encorajar. Se tem uma coisa que ainda me mostra os dentes, é a questão da matemática. Então, isso é uma coisa que eu vou ter que enfrentar, sem a questão da raiva. Chegar devagarinho e pronto (Henrique, l.45 a 50).

Considero extremamente importante a penúltima frase, em que o aluno usa as palavras “enfrentar” e “raiva”, o que demonstra que estar na escola e buscar seus objetivos demanda um grande esforço. Ele também fala sobre a dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho, que percebe também em colegas: “Os colegas, eu vejo que, hoje em dia, tem uns colegas que trabalham, do centro municipal dos trabalhadores. Então tem colegas que tão cansados, eu observo, tão bocejando. Então é complicado” (Henrique, l. 119 a 121). A volta aos estudos e a permanência na escola não são uma tarefa fácil. Como dito, “o sacrifício de hoje também não é fácil. Ter que trabalhar e estudar. É cansativo, mas tem recompensa” (Henrique, l. 132 a 134). Ainda assim, reconhece esse espaço como acolhedor, pelas pessoas que o frequentam. Ao relacionar sua primeira experiência com a escola e sua experiência atual, diz: “Hoje as pessoas são mais tranquilas. Um ajuda o outro. A gente interage” (Henrique, l. 36 e 37).

Sobre experiências com música fora da escola, diz não ter nenhuma, mas conta sobre algumas apresentações musicais que assistiu. Em um dos exemplos que conta, relaciona a música com o que considera seu maior problema na escola, a matemática:

Não. Vivência com música eu nunca tive. Só na curiosidade de ver os outros tocar. De conversar com o maestro. Uma vez eu conversei com um maestro da banda do exército na Praça da Alfandega, no dia da bandeira. Eu perguntei: Quanto tempo leva pra chegar a ser maestro? E ele me disse assim: Tu gostando, tu aprende rápido. Então, eu comecei a pensar: “tu gostando, aprende rápido...” Então se eu começar a gostar da matemática, se começar a gostar desse lado matemático da música, eu vou aprender rápido. Vou começar a aprender positivo (Henrique, l. 77 a 85).

Na escola, já participou do coral: “Quando eu tava na Jeronimo Coelho, eu participei com a professora Saadya. A gente cantava no coral. Eu já fui engravatado

cantar” (Henrique, l. 137 a 138). Participava dessa atividade, quando era oferecida em parceria com o teatro e iniciou porque um amigo participava, mas considerava que “*não tinha vocação pra essa questão do teatro*” (Henrique, l. 166 e 167). Quando esse amigo, que era sua referência para estar ali, trancou a matrícula, ele decide também sair: “*eu disse: com licença, tô saindo. Aí eu fiquei sem o canto e sem o coral, eu fiquei só na questão da aula*” (Henrique, l. 172 a 174). Embora tenha saído, considerava as experiências com o coral interessantes, pois possibilitavam, além da interação com as pessoas, a interação com outros lugares quando iam se apresentar.

4.3.1.2 Vera

Vera tinha 65 anos. Trabalhou como doméstica, mas estava aposentada há aproximadamente quatro anos. Quando criança frequentou a escola, mas teve que sair em função do trabalho, pois começou a trabalhar em “casa de família”, conseguindo retomar os estudos somente depois de se aposentar. Na fisioterapia foi onde ficou sabendo sobre o CMET, quando conversava com uma amiga sobre a vontade que tinha de estudar.

Aí conversando que eu queria estudar, era meu sonho, minha vontade. Não assim pra fazer uma faculdade, mas pelo menos pra eu ler um jornal, que eu adoro. Eu acho tão bonito, assim, as pessoas lerem e eu não conseguir ler... (Vera, l.16 a 19).

Essa amiga a levou até a escola e fazia três anos que estava no CMET. No momento da entrevista estava na T1 (Totalidade 1). Disse que já haviam tentado progredi-la para a próxima etapa (T2), mas não aceitou. Tem muita clareza sobre o que sabe e o que quer aprender.

Eu tô no T1. Já quiseram me avançar o ano passado, eu disse ‘Não me avancem, que eu não estou em condições’, porque o que adianta avançar pra outro, se tu não tá sabendo? [...] Vai ser mais uma vez que elas vão fazer o teste comigo, vão querer me pular e eu vou dizer ‘não vou’. Eu tenho meus problemas também de saúde, eu sei como é. [...] Então eu não posso me ataca dos nervos. Se me ataca os nervos, aí não entra nada na cabeça. O que tá na cabeça, foge tudo (Vera, l. 38 a 58).

Percebe o CMET como uma escola que possibilita aos alunos aprenderem muitas coisas diferentes, pelas aulas, oficinas, cursos que oferece: “*Aqui eles oferecem muita coisa boa*” (Vera, l. 153). Sendo muito responsável, participa somente das atividades com que pode se comprometer, como disse: “*Eu vou te ser*

bem sincera, eu vou muito pelo direito, eu não gosto de coisa mal feita, que não é comigo” (Vera, l.31 a 35). “Eu gosto de me entregar. Se eu estou ali, é pra aquilo ali. Então, eu tenho que me entregar” (Vera, l. 110 e 111). Dentre esses compromissos, participa do grupo de idosos da escola e do grupo de idosos do Centro de Saúde Modelo, de Porto Alegre. Além disso, mora com a filha que trabalha. Então, ela é quem cuida das tarefas de casa. “Então tem dias que eu me sinto muito cansada” (Vera, l. 139 3 140).

Suas vivências com música vieram da família, como relata:

Meu pai tocava, meu pai era baterista. Meu pai tocava tudo, qualquer instrumento de couro ele tocava. Meu irmão também era, adorava uma bateria. Então eu tinha assim... o pessoal de casa. Todo o pessoal de casa, minha mãe gostava também. Toda família era da música, né?! Então nasci com esse sangue (Vera, l. 80 a 84).

Na escola, 2014 era o primeiro ano em que participava das aulas de música. Nos anos anteriores participava das aulas de artes visuais, mas achava que “*tava do lado errado*” (Vera, l. 74) e, nesse último ano, tinha conseguido mudar para a aula de música. A música, para ela, está relacionada ao bem-estar:

Eu fiquei mais doente quando eu parei de dançar e ir nos meus bailes, fazer meus shows de dança, que eu adorava. Quando eu parei, que eu me acomodei em casa, que aí começou a vir os problemas de saúde, um atrás do outro e aí despencou tudo. Mas tocou, falou em música... Eu estava nas artes, eu digo “não, não eu estou enganada, não é artes que eu quero, eu quero música”. Então esse ano eu vim pra professora Daisy (Vera, l. 62 a 68).

4.3.1.3 João

João tinha 48 anos. Morava com a mãe e o irmão mais velho. Fazia estágio na Câmara de Vereadores, com tarefas semelhantes às executadas pelo entrevistado Henrique. Quando perguntei há quanto tempo estava na escola, não soube dizer com exatidão, mas disse: “*olha...faz um bom tempo. Eu comecei quando era no centro, na General Vitorino²⁵*” (João, l. 6). Entrou na T1 e já estava na T3, última etapa das séries iniciais. Não teve acesso à escola quando criança, mas não contou os motivos. Já adulto, frequentou outra escola, além do CMET. Sobre essa primeira experiência com a escola, e relacionando-a com a experiência atual, diz:

Olha, eu comecei na escola mesmo lá perto de casa, no colégio Alcides Cunha. Fiquei um tempo lá, mas não conseguia muito... não desenvolvia muito. Agora, aqui, tá! (João, l. 12 a 15).

²⁵ A escola esteve nessa sede entre os anos de 1995 a 1999.

O que mais gosta na escola é de escrever, porque, assim, se “*aprende várias coisas*” (João, l. 27). Quando fala da matemática, “*contas*”, diz que ainda se atrapalha, só consegue “*algumas*” e não se considera bem preparado, ainda, também com relação à escrita (João, l. 24 e 25).

Os compromissos que tem fora da escola influenciam a vida escolar também. As atividades que realiza na escola estão condicionadas ao tempo que tem para dedicar a elas. Como é difícil conciliar todas as atividades, acaba não participando de muitas das oficinas oferecidas. Ele explica:

Porque os horários que dá são bem diferentes. Aí eu vou chegar muito tarde em casa, aí não dá certo. E durante a semana eu tenho outras atividades que, às vezes, eu vou com a minha mãe. Pra ela não ir sozinha. [...] eu não posso abraçar um monte de coisas e aí não consigo fazer as outras coisas que eu tenho pra fazer. Fora daqui eu tenho mais atividade ainda. Eu ajudo minha mãe, eu vou no mercado, eu pago contas, eu marco médico, pego remédio, pego exame, quando precisa (João, l. 109 a 123).

A família é uma referência muito forte para ele, especialmente quando fala sobre música:

Meu pai também foi regente de coral, aí eu tocava no coral com ele e a minha mãe também tocava violão. Foram os dois e eu tocava com eles. E depois meu sobrinho também foi regente da banda. A metade da minha família, a maioria são todos músicos. Um toca gaita, cada um toca um instrumento. Quer juntar tudo mesmo? Acho que dá do tamanho do colégio. E não moram tão perto, antes moravam. Tem um que mora em Montenegro. Uma em Capão Novo. Minha tia toca gaita, teclado, a outra toca cavaquinho (João, l. 141 a 148).

Além das experiências com música proporcionadas pela família, fez aulas de música na igreja que frequentava:

Comecei lá na minha igreja com aula de música, aprendendo as notas musicais, dó ré mi fá sol, e as partituras, algumas. Não aprendi muito, mas um pouco aprendi. E toco mais de ouvido. Toco triângulo, prato e pandeiro. Eu aprendi, assim...fui aprendendo. E fui, que a professora de música lá me apresentou pro maestro e aí a gente começou a tocar na banda igreja. Eu e meus sobrinhos. Era cinco. Daí o mais velho começou a trabalhar e parou. Depois o outro parou também por causa do serviço. Eu continuei, junto com os dois sobrinhos. Nós ficamos um pouco e agora deu uma pausa na banda e eu não sei se vai retornar, porque eles tão em reforma. Era bem bom, a gente ia em tudo que era lugar, desfilava tocando. E desfilava mesmo. Dia quente, assim, a gente subia lombá, descia lombá tocando.(João, l. 36 a 48).

Assim como Vera, participava antes das aulas de artes visuais, mas não se identificava: “*Eu era das artes, mas, pra falar a verdade, eu não gostava muito das*

artes. [...] Por um lado, nas artes eu aprendi várias coisas. Mas a única parte que eu não gostava muito, mas fazia, era desenho. Eu não sou muito bom em desenho” (João, l. 78 e 85). Das atividades da aula de música na escola, o que mais gosta é de tocar instrumentos, *“porque, conforme os instrumentos, a gente vê conforme tá cantando, pra tocar no ritmo”* (João, l. 63 e 64).

4.3.1.4 Rosalinda

Rosalinda tinha 73 anos. Doméstica aposentada, ainda trabalhava. É viúva há 20 anos. Suas experiências com a escola foram na infância e na idade adulta. Está no CMET há um ano. Conta sobre a experiência que teve com a escola quando jovem, a qual frequentou somente por seis meses:

Em seis meses eu fiz o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Com 12 pra 13 anos. Porque era lá fora na minha terra onde nasci. Lá a gente trabalhava na roça. Eu nasci em Taquari. Hoje em dia não pode dar um tapa numa criança. Naquele tempo eles davam, faziam o que queriam. E então não deixaram mais eu estudar, porque disseram que gastava muito caderno e tirava o tempo de trabalhar na roça. Aí eu esqueci tudo e só fiquei com meu nome gravado. Meu nome eu sempre escrevi, mas o resto que eu aprendi, até um nomezinho que eu tivesse que escrever pequeno, u-hum [expressão de negação], não entrava na cabeça (Rosalinda, l. 25 a 35).

Depois de adulta, frequentou uma escola no bairro Petrópolis, em Porto Alegre/RS, de 1997/1998 a 2002. Saiu da escola por compreender que o que estavam ensinando não era o que precisava aprender:

Já frequentei o Roque Callage. Lá em cima, no Petrópolis. Comecei em 1997, 1998 e fui até 2002. Eu saí porque entrou uma professora que queria voltar tudo pra trás, do que a gente tinha aprendido. Queria voltar pra umas coisas “L + I, L + E”, e eu já sabia tudo de cor. É sempre esse meu problema, quando eu tô bem na escola, muda, daí então eu... (Rosalinda, l. 7 a 13).

Voltou para a escola incentivada por sua patroa, principalmente, pela questão da leitura e escrita. A matemática, para ela, não é um problema: *“porque eu sei a matemática de cor. Ninguém me tira um centavo. Tira se eu quero!”* (Rosalinda, l. 47 e 48). Fala que sempre teve incentivo da sua patroa para estudar e ressalta que a matemática não é o que a fez retomar os estudos: *“A minha patroa sempre fez eu estudar. Ela sempre diz que eu, sem ler, eu sou inteligente. Eu sei fazer contas”*

(Rosalinda, l. 38 e 39). Dentre as coisas que mais gosta na escola estão as aulas de canto, as aulas de ginástica e as de informática. A informática é sua maior motivação para estudar, pois precisa aprender a usar o computador para outros trabalhos que faz.

Eu entrei mais porque eu tenho problema pra escrever. Por exemplo, se eu tenho que escrever uma música grande, ou eu boto letra demais ou letra de menos. Então eu entrei pra me aperfeiçoar nas letras pra poder fazer a computação (Rosalinda, l. 78 a 81).

Sobre suas vivências com música fora da escola, também encontra referência na família:

Meu pai e minha mãe tocavam violão. Era pra eu tocar. Eu gosto de piano. Eu adorava piano. Quando eu via um piano, quando eu era pequena, eu ia e tirava sem nunca tocar. Eu tocava “alili aio” [cantou um pedacinho da música]. Eu tocava piano sem ninguém me ensinar. As pessoas diziam que eu tinha mão boa pra piano. Mas piano é mais caro (Rosalinda, l. 104 a 109).

Além do piano, que tocava quando criança, ela gostava de cantar: “*Já cantei, gosto de cantar. Às vezes, eu vou nas festinhas e canto. Eles pedem pra eu cantar, eu canto as músicas que eu sei*” (Rosalinda, l. 65 e 66). Gostaria de aprender a tocar cavaquinho, mas, assim como outros colegas, não frequenta as oficinas de música em razão dos muitos compromissos que tem:

Porque é muita coisa. Segunda-feira é aula de música e ginástica. Terça-feira é a aula com a Professora U. Quarta-feira também. Quinta-feira eu tenho uma parte com a Professora U e depois eu tenho o complemento também com a outra professora. E sexta-feira tem aula de computação das dez ao meio-dia. Então não tem mais tempo (Rosalinda, l. 97 a 101).

4.3.1.5 Beni

Beni tinha 64 anos. Trabalhou como doméstica e estava aposentada há mais ou menos um ano. Quando perguntei como se sentia estando aposentada, respondeu: “*péssima, mas eu faço alguma faxina, alguma coisa pra me entreter*” (Beni, l. 10 e 11). Está no CMET faz algum tempo, não sabia dizer exatamente quanto, mas frequenta desde que a sede da escola era no centro de Porto Alegre. Está ali para aprender a ler, diz que esse é seu problema, porque, às vezes, “*dá branco*” (Beni, l. 14), ela esquece. Teve uma infância e adolescência bastante difíceis. Sua lembrança dessa época da vida está associada ao trabalho. Lembra que desde cedo já trabalhava como doméstica. Frequentou a escola por pouco

tempo, enquanto morou com uma tia em Porto Alegre. Depois disso, foi morar em Bagé e lá trabalhou como empregada doméstica em diferentes casas. Não traz boas recordações dessa época.

Retornou para Porto Alegre quando apareceu a oportunidade de trabalhar na casa de uma senhora que morava nessa cidade. Ainda em Porto Alegre, começou a trabalhar como empregada em uma creche mantida por freiras. Trabalhou e morou lá por 25 anos. Nesse tempo, estudou um pouco em uma escola que ficava em frente àquela creche e, depois, incentivada pelas freiras, procurou o CMET. Passou a estudar à noite e a trabalhar durante o dia.

Percebia a escola como um lugar de convivência, onde o que mais gosta são as companhias e as professoras, que considera “*muito legais*” (Beni, l. 86). Algumas vezes, dizia que ficava cansada, mas ia para a escola da mesma forma, pelo compromisso que assumiu.

As experiências que teve com música foram na escola, nas aulas de educação musical e quando frequentou as oficinas de flauta doce. Saiu da oficina quando trocou a professora e, também, porque achava que estava fazendo muitas coisas e se sentia cansada, mas ainda tinha o instrumento em casa: “às vezes, eu pego pra tocar. Os passarinhos ficam só me olhando... e eu lá, tentando tocar” (Beni, l.46 e 47).

A partir das entrevistas foi possível observar que esses alunos conheceram e chegaram até a escola convidados ou incentivados por amigos ou por suas patroas e retornam, principalmente, para aprender a ler e escrever. Nas falas dos alunos fica muito evidente que buscam a escola por algo objetivo e associam o conhecimento construído nessa instituição a questões práticas das suas vidas. Demonstam ter consciência do que não sabem e do que querem aprender e, por isso, estão ali. Nesse mesmo sentido, pode-se perceber que fazem uma auto avaliação permanente, identificando o que já conseguiram e o que ainda precisam aprender. Dessa forma, percebem a escola como lugar de aprendizagem e se identificam como sujeitos de aprendizagem.

O fato de estarem na escola não por obrigação, mas por um movimento pessoal, faz com que estejam mais preocupados em alcançar os objetivos que os levaram para aquele lugar do que cumprir a escolarização em um tempo

determinado. Isso faz com que o tempo que esses alunos permanecem na escola seja, muitas vezes, um tempo mais longo do que o determinado para a conclusão da educação básica (12 anos). Nesse sentido, como observado na fala de muitos dos alunos, a escola se mostra, além de um espaço para aprender, como um lugar de encontros, onde se constroem relações sociais, onde se compartilham experiências.

4.3.2 Professoras

4.3.2.1 Dione

Dione, de 65 anos, é professora com formação em Literatura Brasileira e Francesa e pós-graduada em Educação Popular. Dos mais de 40 anos dedicados à profissão, cerca de 25 foram voltados à Educação de Jovens e Adultos. Trabalha no CMET Paulo Freire desde sua fundação, em 1989, quando as turmas ainda eram do SEJA e as aulas aconteciam nos altos do Mercado Público de Porto Alegre. Ao longo dessa época, por longos períodos, dividiu as atividades docentes com as de coordenação. Atua como vice-diretora da escola desde 2014 e também desenvolve uma tertúlia literária, oferecida a alunos da escola e à comunidade.

Como educadora, demonstra profunda identificação com a educação de adultos, compreendida como uma vocação.

é que desde que eu me conheço por gente eu dou aula, tu sabias? Eu aprendi a ler e já comecei a ensinar a ler, sabe? Foi muito interessante. Minha primeira aluna foi uma tia minha que era velhinha e não sabia ler. Quer dizer, velhinha, na época, para mim. Ela devia ter... eu, 7 anos, e ela, uns 67. Então eu ensinei ela a ler aquilo que eu tinha aprendido. E ela aprendeu. Então desde aquela época, eu comecei com idosos, tu vê! (Dione, l. 15 a 21).

Fez parte da história da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde seu início. Tem como referência para o trabalho com essa modalidade de ensino as ideias de Paulo Freire e acredita no trabalho com a educação como uma ideologia, em que, além dos conhecimentos teóricos, estão princípios, ideias em que se acredita. Sobre isso fala:

Porque quando tu falas em princípio, princípio pra mim não é uma coisa que tu tens, que tu possas ler, isso é teoria. Não! Princípio é uma coisa que tu tens que carregar contigo e que tem que fazer parte da postura, quer dizer, tu vives tantos princípios que tu... naqueles que tu acreditas, que ele faz parte de tudo... não é uma coisa pra deixar de lado (Dione, l. 184 a 189).

Dione entende como fundamental que tanto a escola quanto os professores estejam engajados em fazer da escola um lugar de *“socialização e para fazer conhecimento”* (Dione, l. 396). Idealiza uma escola em que o trabalho seja integrado, com objetivo de construção de uma produção comum: um trabalho artístico. É na arte que encontra o *“verdadeiro sentido do trabalho, de tu poder modificar, alterar, transformar a realidade”* (Dione, l. 412 a 414). Usa como exemplo a experiência desenvolvida pelo Teatro de Buenos Aires, que oferece oficinas voltadas à produção artística, situadas ao redor do palco. *“Então meu sonho seria esse, assim. Era a gente ter projetos de arte e o conhecimento, todas as áreas de conhecimento trabalharem em função daquela maravilha”* (Dione, l. 405 a 407).

4.3.2.2 Daisy

Daisy tem 52 anos; 27 de profissão. Formada em Pedagogia, trabalha no CMET há 15 anos. Antes de atuar com educação musical, atividade que realiza desde 2003, trabalhava como professora de Totalidades Iniciais. Já nessa época, usava em suas práticas pedagógicas a música como suporte, por se identificar com essa área.

E eu sempre gostei muito de música, pra mim, uma coisa minha, de trabalhar em sala de aula com música e poesia. Para a T1 eu achava que era uma coisa que animava, era como um suporte meu de trabalho e os alunos ficavam interessados e tal (Daisy, l. 99 a 103).

No ano de 2003, a UFRGS, junto com a SMED, ofereceu um curso de formação continuada de professores na área de educação musical.

E então eu fiz essa formação [...] E eu fiz! Eu fui sorteada na época... porque tinha muita gente inscrita e eu me lembro... tenho o bilhete, até hoje. [...]. A coordenadora pedagógica disse “parabéns, você foi sorteada!” (Daisy, l. 103 a 109).

Por algum tempo, a escola teve duas professoras que trabalhavam com a música como componente curricular. Diante da aposentadoria de sua colega, Daisy viu-se frente a um desafio: *“Pensei: ‘mas agora eu vou ser a professora de música da escola’ e eu não me achava com tanto conhecimento para. Mas aí eu fui correndo atrás de várias coisas e comecei a fazer vários cursos”* (Daisy, l. 120 a 123). Visando ao seu contínuo aperfeiçoamento, cursou teoria e percepção, flauta doce, canto, entre outros. *“Tudo que era oficina eu participava. E então, ao invés de fazer uma formação acadêmica, eu comecei a me valer dessas coisas [...]”* (Daisy, l.

125 a 128). Colaborou, por um tempo, também em oficinas do Centro Musical. Foi assim, através da formação continuada e com o apoio dos conhecimentos de sua formação inicial em Pedagogia – *“porque eu acho que a pedagogia me dá um suporte do que, às vezes, me falta no conhecimento mais específico, que eu não tenho”*, (Daisy, l. 132 a 134) – que se tornou uma professora de música. *“[...] E, na verdade, muito feliz”* (Daisy, l. 130).

Constrói a sua prática pedagógica pautada diretamente sobre a relação que estabelece com seus alunos e no bem-estar deles.

as pessoas têm que, em primeiro lugar, estarem bem aqui. Porque a gente vê quadros de depressão, principalmente as senhorinhas, elas vêm e... Então a gente vê que elas ficam alegres (Daisy, l. 144 a 147).

Conhece e demonstra preocupação constante em conhecer o público com o qual trabalha, de idade mais avançada, e suas demandas específicas: *“É importante tu conhecê-los, o mais importante é isso”* (Daisy, l. 201 e 202); *“[...] e eu acabo conversando mais com eles, eu converso muito com eles. A gente puxa muitos assuntos e a gente acaba conversando sobre muitas coisas [...]”* (Daisy, l. 258 e 259). Esse cuidado e atenção com os alunos é reconhecido por eles. Como diz a aluna Beni:

ela tem mais paciência com as pessoas. E com a pessoa velha tem que ter paciência, se não, a pessoa se emburra e não faz mais nada (Beni, l. 89 e 90).

Além disso, sempre privilegia as experiências pessoais dos alunos e suas sugestões para a elaboração das atividades. *“Aqui, como eu trabalho com todos os alunos das iniciais de T1, T2 e T3, estão misturados, primeiro eu penso em trabalhar os conceitos musicais através do que eles trazem”* (Daisy, l. 141 a 143). Também busca trabalhar sempre em parceria com seus pares, em consonância com a proposta do PPP da escola de trabalhar com temas geradores através da integração de diferentes áreas de conhecimento.

4.3.2.3 Saadya

Saadya tem 53 anos e trabalha desde 1987 como professora. Tem formação nas áreas de Pedagogia (Orientação Educacional), em Psicopedagogia, em Musicoterapia e mestrado na área da Educação. Além de trabalhar no CMET Paulo

Freire desde 1991, também atuou como professora de música (1983-1984) e como orientadora educacional (1987-2000) em escola privada.

Sua trajetória na EJA no CMET Paulo Freire conta com experiências diversas: professora das Totalidades Iniciais, psicopedagoga, professora de música. Sua prática como professora de música partiu do seu interesse pela área.

Em parceria com colegas das áreas de artes visuais e do teatro foram iniciadas as atividades dessas áreas e da música integradamente. Foi responsável também pela fundação do coral – *“a primeira oficina do CMET”* (Saadya, l. 23). Atenta às demandas dos alunos foram criadas novas oficinas: de violão, de flauta doce e teoria musical, de percussão, de técnica vocal, fundando, assim, em 2010, o Centro Musical Paulo Freire, onde atuava no momento da pesquisa.

Saadya identifica-se como educadora musical: *“[...] não gosto de falar professora, pois, não apenas ensino, busco resgatar o potencial e trabalhar o mesmo durante as aulas”* (Saadya, l. 208 a 210). Percebe seu trabalho na escola como algo que vai além da música, pois contempla os princípios do CMET, tais como *“autoestima, solidariedade, saúde e qualidade de vida”* (Saadya, l. 61 e 62), o que permite uma efetiva troca entre escola e sociedade.

As oficinas também congregam a comunidade. Abrem uma área ampla para buscar e resgatar a comunidade para participar e interagir com os alunos do CMET e com todas as diferenças existentes no grupo. E, como objetivo final, realizamos apresentações em várias instituições, como asilos, hospitais, escolas, abertura de eventos, praças etc, o que, para os alunos, é muito importante e prazeroso (Saadya, l 105 a 110).

Com o tempo de trabalho que tem na escola já poderia estar aposentada, mas optou por seguir porque se sente muito bem trabalhando e acredita no trabalho que desenvolve: *“Não sinto vontade de abandonar o que faço. Ficaria em depressão se ficasse em casa. [...] mas o atual trabalho é tão rico para mim que eu ainda prefiro ficar mais um tempo aqui”* (Saadya, l. 11 a 15).

As três professoras entrevistadas, uma delas integrante da equipe diretiva, se mostraram bastante engajadas com o trabalho na EJA. Estão na escola há muitos anos, todas já em tempo de se aposentarem, tendo participado de forma ativa de diferentes momentos da construção da proposta pedagógica da escola. Em suas falas, foi possível perceber que encaram a educação como um ato de integração de conhecimentos, vivências, experiências, de formação humana. O olhar atento para os alunos da EJA aparece em diversos momentos, de forma direta ou

indireta. Entendem que a escola, para esses alunos, deve ser um lugar que vá além do ensino, um lugar que oportunize diferentes vivências, um lugar em que eles se sintam felizes e acolhidos, que possam se desenvolver em diferentes áreas, de acordo com seus interesses.

Embora com formação em diferentes áreas do conhecimento, convergem na ideia de que a arte dentro da escola tem um papel importante para os alunos, para que eles possam se expressar utilizando diversas linguagens. Identificam o trabalho com essa área como oportuno para que se construam relações sociais, para que os alunos possam conviver e interagir dentro e fora da escola, como um espaço de troca entre escola e comunidade. De maneiras e em tempos diferentes, essas professoras tiveram um papel importante na inserção do ensino da música na escola.

4.4 O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DO CMET PAULO FREIRE

A história do ensino de música no CMET Paulo Freire acompanha a história da própria escola. É construída pela ação de professores que, por meio de suas formações e seu entendimento de escola como um lugar para se desenvolver questões que vão além da alfabetização, percebiam nas artes (nas suas diferentes manifestações) um espaço para se trabalhar essas questões. O processo de inserção da música no currículo da escola foi gradativo, passando por diferentes momentos e sendo construído por um grupo de professores, que encontraram na direção da escola e na SMED o apoio necessário para que se conseguisse desenvolver o trabalho com as áreas artísticas. Como diz a professora Daisy:

Não, não tem nada a ver com legislação, porque a escola pleiteava... Porque eu me lembro que, quando eu entrei [em 1999], tinha artes visuais com uma professora, que já se aposentou. E a música... (Daisy, l. 87 a 89).

No ano de 1989, quando a SMED inicia o trabalho com a EJA (ainda como SEJA), eram oferecidas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente os três primeiros anos da alfabetização, e alfabetizar era o foco do trabalho. Dione explica:

Naquela época o que nós tínhamos que fazer? Nós tínhamos que trabalhar pra ensinar a ler e escrever. Nós entramos em 1989, até 1993 era só alfabetização, os 3 primeiros anos de alfabetização. Depois é que a gente começou a galgar outros espaços, daí que entram as Ts finais (Dione, l. 66 a 70).

Essa conquista de espaços que aparece na fala da professora se deu tanto na ampliação das etapas de ensino que a escola oferecia, como ela expõe, quanto na ampliação do currículo, buscando incluir diferentes áreas do conhecimento e desenvolver diferentes formas de organizar o currículo, ao longo de sua história. O ensino da música vem ao encontro disso. A partir de uma das falas da professora Dione, é possível observar que, desde esse início, a escola valorizava as artes e as percebia como uma alternativa para suprir algumas carências relacionadas, especialmente, ao espaço físico. Além disso, a entrevistada aponta que a arte contribuiria para um trabalho que “fosse além do trabalho escolarizado”.

É porque aqui na escola... então, vou te contar um pouco a história da música aqui no CMET. Eu preciso te contar toda uma vinculação que nós tínhamos com a questão da arte. Nós tínhamos no CMET, não desde o início, mas no início já, essa questão de que, primeiro que nós tínhamos muitos idosos, muitos adultos e depois, como nós não tínhamos pátio, não tínhamos nada, nós tínhamos que fazer um trabalho voltado pra alguma coisa que fosse além do trabalho escolarizado (Dione, l. 45 a 52).

Tendo a escola professores com formação nas diferentes modalidades artísticas, passam-se a construir, gradativamente, espaços para que o ensino dessas modalidades aconteça. Essa conquista de espaços – logo, da inserção da música no currículo do CMET Paulo Freire – é fruto do protagonismo dos professores. A prática pedagógica desses profissionais antecedeu o registro oficial dessas atividades; quando, em 1997 e 1998, a escola elaborou seu primeiro PPP buscou deixar “marcado” o trabalho que vinha sendo desenvolvido, como aponta Dione:

Aí, então, quando a gente faz o primeiro PPP da escola, que é o Projeto Político Pedagógico, deixamos marcado essa questão das artes. E a música entra como uma das artes (Dione, l. 70 a 73).

A professora Saadya, como informado anteriormente, fez parte do corpo docente da escola desde 1991, atuando inicialmente como professora das turmas de alfabetização e na área da psicopedagogia. Por ter formação também na área da música, com o curso de musicoterapia, ela é quem inicia o processo de ensino da música na escola. Esse trabalho parte de oficinas, que inicialmente teriam um espaço mais informal, conquistando, com o tempo, outros espaços. Saadya conta:

Na época, lá na General Victorino [de 1995 a 1999]... na verdade, quando eu era professora sempre gostei muito de música. Quando trabalhávamos na Câmara dos Vereadores [1991], porque não tínhamos prédio, eu já buscava nas horas de folga, como durante o

recreio, pessoas que tocassem violão, gostassem de cantar, buscando estimular tal prática, sempre me preocupando com essa questão da expressividade. Então começou meu interesse aí (Saadya, l.183 a 188).

Entrando para o corpo docente da escola um professor de teatro e uma professora de artes visuais, começa a se desenvolver um trabalho integrado entre teatro, música e artes visuais, que resulta em trabalhos específicos de cada uma das áreas no currículo do CMET Paulo Freire. Como dito pela professora Dione, em um dos momentos da entrevista, a escola trabalha com o que tem disponível (com relação aos recursos físicos e humanos). Dessa forma, escola, professores e alunos passam a construir os espaços para o ensino da música.

A Saadya era professora, trabalhava conosco e tinha formação musical, nós tínhamos uma outra colega, que era a Professora M, que também tinha formação musical, cantava em coral, aquela coisa toda e tínhamos professores de artes. Nós tínhamos o Professor T que era professor de teatro e tínhamos uma outra professora, a Professora AV, que era professora de artes plásticas. Aí então a gente começou a fazer, eles faziam todos os anos... esse pessoal das artes começou a atuar dentro da escola como professores da sua área mesmo. Então a Saadya, que era professora de sala de aula tradicional, ela vem e começa a trabalhar com música (Dione, l. 45 a 61).

Saadya também conta um pouco desse processo e de como, a partir de um trabalho integrado entre os professores, foi se buscando espaços para trabalhar com a linguagem de artes dentro do currículo:

Depois entrou uma colega minha, da educação visual [artes visuais], a Professora AV, quando tivemos a oportunidade de trocar ideias sobre a arte e sua importância. E na mesma época entrou o Professor T, que trabalhava com teatro. Sempre me preocupei com a questão da música dentro da escola. Então, no início, trabalhei com sonoplastia na oficina de teatro do Professor T, me oferecendo para trabalhar fora de meu horário com um grupo de alunos interessados. Eu vinha de livre e espontânea vontade, para ajudá-lo na sonoplastia. Aí comecei o trabalho com música. E, conversando com a minha colega, trocando ideias, nós começamos a trabalhar quinzenalmente nas turmas a linguagem de artes. Ela com artes visuais, eu com música e o Professor T com teatro. Então começamos com o trabalho artístico quinzenalmente, dentro do horário do currículo. Nós conversamos com a direção da escola e a mesma concordou. Mesmo porque, como nós trabalhávamos com totalidades do conhecimento, a arte, obviamente está inserida dentro do mesmo, quando os diferentes conteúdos precisam dialogar. Então, a música iniciava seu caminho dentro do CMET. De repente a gente começou a perceber que quinzenalmente era pouco tempo. Daí, conseguimos introduzi-la semanalmente. Foi assim que começamos o trabalho, o trabalho de educação musical que estava

de acordo com os propósitos do CMET, de trabalhar todas as áreas, de forma integrada (Saadya, l. 188 a 207).

A música, dessa forma, ganha espaço no currículo e começa a conquistar outros espaços. A professora Saadya, junto com alunos que tinham interesse, passa a trabalhar, além das aulas de música do currículo, com um coral, que seria a primeira oficina do CMET e que, mais tarde, viria a se constituir como o Centro Musical, congregando outras oficinas:

Paralelamente [às aulas de educação musical], criei um coral (a 1ª oficina no CMET) trabalhando com os alunos da escola. Passado algum tempo, o diretor me ofereceu mais 10 horas para trabalhar com a oficina de música. Então, fiquei 20h na psico e 20h na música (Saadya, l. 23 a 26).

Então, finalzinho da tarde, depois do horário de aula, ensaiávamos quase todos os dias com um grupinho pequeno de pessoas, depois foi crescendo, foi crescendo... (Saadya, l. 211 a 213).

Daí como o trabalho começou a crescer e muitos parentes dos alunos começaram a solicitar participação, resolvemos abrir para a comunidade. Abrimos, assim, discretamente. Depois falamos com a direção, com os professores, realizando um projeto para ser votado. Todos de acordo, coube à direção do CMET entrar em contato com a SMED e, assim, começamos oficialmente a abrir para a comunidade (Saadya, l. 26 a 31).

Esse trabalho foi crescendo, o que resultou em uma demanda maior de carga horária e do corpo docente. Tendo o reconhecimento por parte tanto da equipe diretiva, quanto da SMED, essa demanda levada pela área de música da escola (que vinha tanto por parte dos professores que já trabalhavam, quanto por parte dos alunos) foi sendo atendida:

Daí a gente foi aumentando aos pouquinhos, a direção percebeu o crescimento do trabalho e me propuseram que eu ficasse mais tempo na música. Eu estava na psicopedagogia, trabalhando com problemas de aprendizagem (atividade agradável para mim) e o diretor, na época, concordou que nós formássemos um centro musical, onde pudéssemos congregamos mais oficinas, uma vez que os alunos pediam mais aulas e horários diferenciados de violão e eu não lido com violão. A gente conseguia, na ocasião, alguns oficineiros de violão, mas eles ficavam três meses e saíam. Então não era produtivo, assim. E aí o Professor D, que era o diretor na época, percebeu e concordou com a necessidade de chamarmos um professor de violão, que veio com 30 horas para trabalhar violão e percussão. A SMED apoiou a decisão e, então, pudemos ampliar nosso trabalho, ministrando aulas de flauta e teoria musical, violão, percussão e coral (Saadya, l. 215 a 227).

A partir da consolidação do trabalho com as oficinas de música e tendo o respaldo legal da Ordem de Serviço Municipal de Porto Alegre nº 002, de 12 de fevereiro de 2008, a qual deliberava sobre a criação de centros musicais em algumas escolas da RME/Porto Alegre, é criado, em 2010, o Centro Musical Paulo Freire, que contava com os professores de música que já trabalhavam na escola, mas que possibilitou também a entrada de novos professores:

Em 2010, foi fundado o Centro Musical Paulo Freire para alunos e comunidade com aulas de flauta doce e teoria musical, violão, percussão, técnica vocal e canto coral, mantendo nossa carga horária. Com o incentivo da Direção, assumi 40 horas na música, deixando a Psicopedagogia (que também gostava muito), mas precisei optar e resolvi me focar no Centro Musical. Nessa época, convidei a colega que trabalhava com educação musical a participar como professora das oficinas de flauta, o que ocorreu durante dois anos. Porém, com a falta de professor de música nas turmas regulares, a colega precisou abandonar o Centro Musical, quando, então, houve a possibilidade de trazer mais um professor (Saadya, l. 35 a 44).

Com o crescimento do Centro Musical, tendo, como já dito, seu trabalho reconhecido pela escola e pela SMED, a escola sente a necessidade de ampliar o quadro docente. Conquista, então, a entrada de mais um professor para trabalhar com percussão. Dessa forma, o ensino de música no CMET Paulo Freire se constitui com um grupo de quatro professores, sendo que três deles têm suas cargas horárias dedicadas ao Centro Musical, e uma, à educação musical no currículo das Totalidades Iniciais. Sobre os professores que trabalham no Centro Musical, Saadya explica:

[...] como a demanda era muita, a gente precisava, em caráter prioritário, um professor de percussão, uma vez que o coral se alicerçava no ritmo produzido por instrumentos de percussão. Conseguimos uma carga horária de 30 horas para o novo professor, uma vez que nosso trabalho era bastante reconhecido pela SMED. Então, hoje, temos três professores que trabalham no Centro Musical. Eu trabalho com técnica vocal, canto coral, flauta. Trabalho juntamente na percussão, no canto livre e nas práticas musicais coletivas, que é na sexta de manhã, que foi a última oficina criada para realizar a integração entre as diferentes oficinas. E aí foi indo; o trabalho cresceu, a demanda aumentou, o que possibilita trabalharmos com diferentes oficinas, dentro dos desejos e necessidades dos alunos e professores (Saadya, l. 48 a 59).

Através desse breve histórico é possível perceber uma longa caminhada da escola no que diz respeito à inclusão da música como componente curricular. Uma caminhada construída pelo esforço e pela dedicação dos professores e da escola e

pelo envolvimento dos alunos e da comunidade, o que contribuiu para esse processo. Um processo que depende não só da força de vontade de um grupo, mas da articulação entre a instituição, a SMED e a comunidade. Pode-se perceber, também, que as conquistas vieram do envolvimento dos professores e dos alunos; que levaram ao reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Sobre a conquista desses espaços, as falas das professoras trazem a ideia de que não houve, no decorrer desse caminho, dificuldades, e que sempre se contou com o apoio da direção e da SMED. As professoras reconhecem o incentivo e o apoio para que fosse possível construir tal contexto da música na EJA dessa escola. Sobre dificuldades e apoio da direção, a professora Daisy diz:

Aqui na escola, nunca [teve dificuldade]. Acho que foi sempre super tranquilo. De querer música, de querer educação física, que era uma coisa que não tinha, de querer arte (Daisy, l. 353 a 355).

Olha, eu sinto que eles têm um reconhecimento do trabalho, a equipe diretiva, eu acho que eles são super queridos, eles apoiam. Eu acho que, tanto pra mim, quanto pro Centro Musical, não falta nada. Eu acho que a gente é muito privilegiada aqui na escola, porque a gente tem um monte de coisas... tem escolas que não têm nada. Então eu acho maravilhoso. Eu acho que eles têm... eu acho que eles tentam... porque é complicado tu coordenar um grupão de gente, mas eu acho que eles tentam. Eu gosto muito da nossa direção, eu acho que eles tentam ajudar. Eu acho que eles enxergam os trabalhos (Daisy, l. 293 a 303).

Saadya, da mesma forma, reconhece o incentivo da direção, tanto a da gestão anterior quanto da atual, e da escola, com relação a isso:

Bom, a direção passada, não a atual, com o Professor D, com quem a gente iniciou, que era o diretor, ele deu todo o incentivo, força, incentivando-me a trabalhar mais horas. Então, saí da psicopedagogia e fiquei com 40h na música, focando no Centro Musical. Ele vibrava com nosso trabalho. Atualmente, com outra direção, temos todo o apoio também. A atual direção é participativa, nós temos pessoas que se entusiasma muito com o nosso trabalho, eu vejo um retorno, que é a Dione, uma das diretoras, que fica muito feliz, que de vez em quando faz uma visita pra gente (Saadya, l. 454 a 461).

Então, não tem nenhum problema, nenhuma dificuldade. Pelo contrário, a gente tem o apoio da escola como um todo. (Saadya, l. 293 a 295).

Entretanto, a inclusão da música no currículo, especialmente no que se refere ao Centro Musical, não depende somente da aceitação da equipe diretiva e

dos professores da escola, mas também da SMED. Dione reconhece que essas conquistas se devem, portanto, também ao apoio da Secretaria:

É, porque assim, todas as outras coisas, a gente... por exemplo, o Centro Musical. A professora, coordenadora de música na SMED, ela abraçou isso aqui (Dione, l. 341 a 343).

Certamente, esse “abraçar” por parte da SMED é o que assegura que o Centro Musical exista e tenha o investimento necessário para se manter (um grupo de professores que têm suas cargas horárias exclusivamente dedicadas a isso, instrumentos musicais e espaço físico). A dedicação dos professores do Centro Musical é reconhecida pela equipe diretiva e pelo grupo de professores da escola, como mostra Dione:

Eu posso estar errada, mas eu acho que as artes aqui, elas são 100% aprovadas por todos os professores. E outra coisa, esses professores que tãõ no Centro Musical, eles trabalham tanto, eles tãõ sempre trabalhando, que tu percebes, entende? Tu percebes que eles estãõ super envolvidos, eles nãõ estãõ fazendo de conta. Tu vais nos horários que eles estãõ, tu sobes no terceiro andar, que é ali... é música, é percussãõ... tu tá vendo eles..., sabe? (Dione, l. 360 a 366).

Sobre o Centro Musical, Saadya também ressalta que não houve resistência por parte do grupo de professores, pois o trabalho que propunham vinha ao encontro da proposta da escola em trabalhar com as totalidades de conhecimento e proporcionar aos alunos a oportunidade de se aprofundarem em diferentes áreas de acordo com seus interesses. De forma a dar legitimidade às atividades que aconteciam no espaço que não o do currículo regular, Saadya, junto com outros professores que trabalhavam diferentes oficinas, elabora um texto, no qual o currículo de educação permanente no PPP da escola é justificado e oficializado:

[...] nós estamos de acordo com os princípios do CMET. Elaboramos o PPP da escola com a participação de todos os professores. Existiu um grupo responsável pela Educação Permanente, da qual participei. Justificamos e inserimos a educação permanente, incluindo tudo que estava sendo feito no CMET, como teatro, artes visuais, fuxico, informática... como forma de complementar ou cumprir a missão do resgate dos potenciais humanos. Reunimos tudo isso, formulamos o documento e apresentamos aos professores. O documento foi aprovado por unanimidade entre professores e direção. Então não teve nenhuma dificuldade, mesmo porque trabalhar totalidades é nosso objetivo aqui e também estar captando essas pessoas que, de repente, são pessoas que não conseguem aprender uma matemática da vida e que desistem de estudar, muitas vezes, mas que podem estar se atualizando em outras áreas do conhecimento. Podem estar se realizando, sendo felizes em outras áreas. [...] buscando trabalhar áreas de interesse dos alunos. Quer dizer, não hierarquizando os

valores em termos de conhecimento. Matemática é mais importante que música ou música é mais importante que teatro. Não, é tudo a mesma coisa. Então, todas as áreas do conhecimento têm igual valor. Tanto que, no currículo aqui, todas as matérias: português, matemática, geografia, ciências, têm a mesma carga horária. Nenhuma é mais importante que a outra (Saadya, l. 274 a 295).

O texto ao qual a professora se refere, presente no PPP da escola, e que contempla as oficinas que acontecem no currículo de educação permanente, diz o seguinte:

Nesse sentido, a educação escolar, o trabalho, a arte e a cultura contemplam uma dinâmica processual e permanente de ressignificação de práticas sociais numa perspectiva da reprodução ampliada da vida. No campo das artes, este currículo trabalha as variadas manifestações artístico-culturais, tendo em vista sua diversidade, através do Centro Musical, como também oficinas nas linguagens de teatro – Projeto Teatral “Amadores do Palco” – das artes visuais, da dança, da corporeidade. Tais espaços se inserem dentro de uma perspectiva transdisciplinar, tendo como objetivo proporcionar diversos benefícios, como a integração social, o desenvolvimento das qualidades de concentração, atenção, memória, coordenação motora, sensibilidade, criatividade, o aprimoramento das funções relacionadas à aprendizagem cognitiva e emocional, expressividade, formação integral, aspectos relacionados à manutenção da saúde e qualidade de vida e o desenvolvimento do senso de cidadania (responsabilidade, disciplina, solidariedade, autoestima, autodescoberta), as apresentações artísticas e a interação com diferentes plateias, bem como a organização pessoal por meio da expressão ética e estética (CMET, 2014, p. 22).

Dessa forma, com o esforço de professores e alunos e com o reconhecimento e apoio da equipe diretiva, da SMED e da equipe de professores, o ensino de música ganha um espaço sólido na escola, o que possibilita o desenvolvimento de um trabalho contínuo nessa área. Esse lugar, quando da realização desta pesquisa, se configurava, então, em dois espaços: no Centro Musical, com as diferentes oficinas já citadas, e nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais. A professora Daisy reforça a coexistência desses dois espaços:

Tem o currículo permanente e o currículo ao longo da vida. A gente tem dois currículos. Então a gente pensa que tem esse currículo, que ele anda paralelo, que é ao longo da vida. A minha aula faz parte do currículo, está integrado. Está junto, andando junto com o currículo das Iniciais. Mas as oficinas, tudo que é oficina é ao longo da vida. Então os alunos podem participar e eles tão usufruindo dessas outras oficinas (Daisy, l. 53 a 58).

Com relação a outros espaços em que a música estaria presente na escola, nas entrevistas com as professoras, apenas a professora Daisy identificou situações que não fossem as oficinas ou as aulas de educação musical do currículo das Totalidades Iniciais. Os alunos entrevistados, todos participantes das aulas do currículo regular, identificavam como outro espaço do ensino de música na escola as oficinas do Centro Musical. Apenas o aluno João relatou que, algumas vezes, não frequentemente, a professora unidocente levava “*coisas para estudar sobre música*” (João, l. 168).

Dentre as situações identificadas pela professora Daisy, estão um período em que a escola colocava música durante o recreio e algumas atividades desenvolvidas por professores de outras áreas. Sobre a música no horário de intervalo, conta:

[...] teve uma época, que eu achei legal, que até foi uma coisa da direção, que eles acharam que era legal botar música no intervalo, pra gurizada. Mas aí não rolou, porque as pessoas ficavam estressadas, os próprios professores. Aí não aconteceu mais (Daisy, l. 168 a 172).

Perguntei sobre como havia sido essa experiência para os alunos. A professora Daisy respondeu que eles “amavam”, principalmente os mais jovens, pois era um momento em que faziam combinações e traziam as músicas que gostavam, para que fossem tocadas na hora do intervalo. Ela percebia isso como um momento de integração entre alunos e destes com a escola. Entende como uma perda para a escola ter abandonado essa prática:

Eu perguntei por que não tinha mais e me disseram que era muita zoeira na hora do intervalo. Na verdade, a gente é muito contraditória. Porque, ao mesmo tempo que a gente diz ‘temos que fazer alguma coisa para os jovens’, a gente não quer tocar músicas que eles gostam, uns rocks, enfim, o que eles querem na hora do recreio (Daisy, l. 175 a 180).

Talvez esse seja um exemplo que mostre que, embora essa escola seja bastante acolhedora, no sentido de reconhecimento dos sujeitos que dela participam, situações de conflito ou tensão se fazem presentes no cotidiano escolar. Sobre outros professores que trabalhavam com música, Daisy lembra-se de uma professora de inglês que tinha a inserção da música em sua prática regular:

Às vezes, eu vejo algum professor, professores de língua, geralmente. Tinha uma professora de inglês, que eu me lembro, que ela trabalhava bastante com música (Daisy, l. 165 a 167).

Para além desse exemplo, Daisy identifica que são poucos os professores que utilizam a música em suas aulas e questiona a forma como isso acontece, o que a leva a refletir sobre seu próprio trabalho e sobre a finalidade do ensino de música na escola:

E o que eu vejo, os poucos focos que eu vejo de professores que usam a música como ferramenta e tal, é uma coisa assim... de uma forma meio assim: 'ah, vamos por funk porque eles gostam'. Então, eu acho que não é o foco. Se perde o foco e se perde... acho que uma escola tem que trabalhar a música de uma outra forma... que eu também não sei se é a forma como eu trabalho... eu acho que tem que buscar uma outra coisa, não sei... (Daisy, l. 32 a 41).

Assim, os espaços legitimados e reconhecidos do ensino de música na escola se encontram no currículo das Totalidades Iniciais e no Centro Musical. Esses dois contextos, embora tenham em comum o ensino de música, parecem ter funções diferentes. Observo isso na fala da professora Saadya:

Existem dois âmbitos que eu vejo aqui na escola. Tem um âmbito que é a educação musical, da qual participei inicialmente aqui no CMET, visando à educação geral em música e à interdisciplinaridade, integrando desde aspectos relacionados com o corpo até a matemática, geografia, história, expressividade, coordenação motora, percepção, sensibilidade. Quanto às oficinas, o caráter delas é mais no sentido de "performance" mesmo, diferente da educação musical dentro das matérias do ensino regular. Por meio das oficinas, ensinar e alfabetizar as pessoas musicalmente, trabalhar habilidade para tocar os instrumentos musicais (flauta, cavaquinho, violão, percussão, técnica vocal... são esses) e, paralelamente, alfabetizar na área musical (Saadya, l. 86 a 95).

Dione contribuiu também para que eu percebesse as diferenças entre esses dois espaços. Para ela, cada um deles tem uma coordenação diferente, o que supõe a autonomia das professoras responsáveis por eles na realização de suas atividades. Nas suas falas, pude observar também que, sendo parte da equipe diretiva, busca acompanhar o trabalho desenvolvido pelas outras professoras. Essa ação parece não estar relacionada a uma forma de controlar ou fiscalizar o trabalho que está sendo desenvolvido, mas a uma demonstração de respeito e reconhecimento, o que corrobora as falas das professoras, quando se dizem satisfeitas e acolhidas pela direção da escola:

Mas aí, falando no caso da questão da música, então, nós temos essas duas coisas. Nós temos duas coordenações. Nós temos a Daisy, de um lado, que trabalha com esses alunos, buscando... e a Daisy, ela tem um cuidado muito grande, que é assim, por exemplo, como a gente trabalha sempre com um tema gerador, ela procura, dentro do tema gerador que a escola escolheu, dos conceitos que a

escola escolheu naquele momento, ela vai trabalhar (Dione, l. 189 a 196).

E então o Centro Musical ficou sob a coordenação da Saadya. Ela recebe gente de toda a comunidade. Tem alunos nossos, tem ex-alunos, tem alunos da comunidade, tem aposentados e o que tem, em termos de música, então... tem o coral, tem a percussão, tem o violão, tem a flauta, tem o cavaquinho, tem o exercício vocal. E isso, dentro do currículo de educação permanente ao longo da vida. E dentro do nosso currículo de escolarização, nós temos música nas Ts iniciais, que acontecem na segunda-feira e na quinta-feira (Dione, l. 112 a 120).

Dessa forma, a música se encontra garantida tanto no PPP quanto no regimento da escola como componente curricular das Totalidades Iniciais e vinculada às oficinas oferecidas pelo Centro Musical. Entretanto, não contempla a etapa das Totalidades Finais. Sua ausência como disciplina nessa etapa de ensino se dá pela falta de professor com formação específica, uma vez que a professora que assume as aulas regulares de música tem formação na área da pedagogia, como ela expõe:

[...] é que, por exemplo, eu não teria formação para trabalhar, porque eu sou generalista. E como eu tenho essa outra formação... (Daisy, l. 29 e 30).

Dione explica que nas Totalidades Finais os alunos têm aulas de teatro e artes visuais, porém, não em todos os turnos, em função dos horários dos professores, e que a escola trabalha com o que tem disponível:

Nas Ts finais eles têm artes, sim. Por causa do horário de professor. Nós temos professor de Teatro e professor de Artes Plásticas de manhã. De tarde nós temos professor de Artes Plásticas e de noite nós temos professor de Artes Plásticas. [...] Então a gente tem, quer dizer, a gente desenvolve aquilo que a gente tem. Tem professor de teatro, vamos lá! Tem professor de música, vamos lá! (Dione, l. 245 a 261).

Para a professora Daisy, a presença da música somente nas Totalidades Iniciais faz com que ela não perceba a música na escola de uma forma integral e integradora. Assim, para essa professora, parece que o crescimento e as conquistas realizadas pelo Centro Musical (corpo docente, modalidades de oficinas, aquisição de instrumentos) não contemplam a escola como um todo:

Logo que eu entrei, eu percebia muito mais a música na escola do que hoje. Hoje eu vejo o meu trabalho de educação musical com as iniciais, que é uma parte da escola, porque acabam sendo duas escolas. É a minha visão. A gente tem as iniciais e as finais, e como as finais têm os professores de área, eles têm matemática, português

e tal, e eles têm artes, artes visuais, eles não têm música nas finais. E temos um Centro Musical maravilhoso, que tem oficinas de flauta doce, de cavaquinho, de percussão, de canto coral e tal, mas é um centro que fisicamente também se encontra na torre, como eu digo. Ele vai lá pra cima, então tudo acontece lá e é uma escola que tem um monte de gente trabalhando em música, com música e eu não enxergo uma escola musical. [...] porque o Centro Musical, claro, é super legal porque tem o coral e tal, e tem alunos de fora, mas são poucos os alunos da escola que participam. Então, eu não enxergo música dentro da escola como poderia estar. Eu vejo ela distante (Daisy, l. 17 a 34).

A pouca participação dos jovens nas atividades do Centro Musical, que aparece em diferentes momentos das entrevistas com as professoras, em especial a realizada com Saadya, pode ter relação com isso, uma vez que esse público é predominante nessa etapa de ensino. A expectativa de uma maior participação desses alunos nas oficinas, talvez seja uma demanda da escola, uma vez que não são contemplados com aulas de música no currículo das Totalidades Finais.

É possível perceber, assim, que o ensino de música no CMET Paulo Freire ocupa diferentes espaços no currículo escolar e que, embora tenha propósitos comuns, que dialogam com os princípios que orientam as práticas pedagógicas da escola, se desenvolve com diferentes finalidades. O que se pode observar como pontos comuns, dentre as finalidades, são a oportunidade que proporcionam aos jovens, adultos e idosos que frequentam a escola (sendo eles alunos regularmente matriculados e pessoas da comunidade) de trabalharem com a música; e a contribuição para o desenvolvimento humano e para as relações sociais. Entretanto, também assumem funções e organizam suas práticas pedagógicas de maneiras diferentes.

Nas aulas de música inseridas no currículo das Totalidades Iniciais, o que parece ser o foco é proporcionar aos alunos momentos para trabalharem a música de forma mais ampla, para desenvolverem a expressividade, a autoestima, as relações entre os sujeitos e a sociedade, para compartilharem experiências e vivências. Isso significa dizer, em outras palavras, trabalhar os conteúdos musicais de forma ampla e geral de maneira a responder a essas finalidades, além de oportunizar que os alunos vivenciem a música de diversas maneiras. Nesse espaço, como observado na fala das professoras, o planejamento e as atividades são elaborados de modo a buscar um trabalho integrado com outras áreas do

conhecimento e com os temas geradores selecionados pela equipe de professores da escola.

O Centro Musical, por sua vez, ao mesmo tempo em que também proporciona um espaço onde sejam construídas essas relações observadas nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais, tem o foco do seu trabalho voltado, de forma mais específica, para habilidades musicais. Como relatam as professoras, o ensino de música nesse espaço busca trabalhar conteúdos específicos da área, como a aprendizagem de instrumentos musicais e da teoria musical, com foco na *performance*. Dione percebe a diferença entre esses espaços da seguinte forma:

A diferença que eu vejo é assim. Por exemplo, a Daisy, ela não tem o intuito de transformar os alunos em artistas da música, entende? Ela tem o intuito de viver a música com eles, que é isso que ela faz. Então, ela vive a música e os alunos vivem, eles descobrem as coisas, entende? Porque eu acho que é uma alfabetização musical mesmo o que ela está fazendo, mas muito boa, porque é uma descoberta. E, às vezes, te dá uma pena de ver quanto tempo essa pessoa levou pra descobrir. Precisou uma Daisy pra descobrir que isso é o que eu posso fazer com isso, entende? E descobrir o som que existe em todas as coisas e a harmonia que a gente pode tirar dali. Eu vejo isso. E, no Centro Musical, eu vejo bem essa coisa. A vivência de uma música que já... técnica vocal já pra cantar, pra se apresentar em público... (Dione, l. 295 a 307).

Saadya considera que, em ambos os espaços, o das aulas para as Totalidades Iniciais e o das aulas do Centro Musical, o ensino de música trabalha com questões mais amplas, relacionadas aos valores, à saúde e a questões sociais, mas também identifica diferenças entre eles.

[...] é de educação geral, interdisciplinar, que eu vejo na educação musical; e a nossa se preocupando mais com a “performance”. E também não vou deixar de dizer que o Centro Musical também trabalha com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Porque quando trabalhamos música abordamos também uma série de questões outras, que não apenas relacionadas à música, mas à história, à saúde, aos valores e às questões sociais (Saadya, l. 156 a 162).

Os alunos entrevistados também reconhecem esses dois espaços como diferentes, embora alguns identifiquem semelhanças entre eles. Para Rosalinda, o foco das aulas de música das Totalidades Iniciais está no trabalho com a voz, enquanto que o do Centro Musical está nos diferentes instrumentos:

Nessa outra tem diferença porque tem todo conjunto, tudo. Tem violão, tem flauta, tem cavaquinho, tem tudo. Na nossa é só música pra desenvolver a voz mesmo (Rosalinda, l. 132 a 134).

Essa aluna reconhece, então, as práticas do Centro Musical como um todo, um “conjunto”, e as das Totalidades Iniciais como algo específico, o que ela vincula ao trabalho com a voz. Por sua vez, Vera percebe tal especificidade nas aulas do Centro Musical, vinculadas ou aos instrumentos musicais ou ao coral – o que ela não compreende como “totalmente música”. A música como um todo, para essa aluna, está contemplada nas aulas das Totalidades Iniciais:

Eu acho a diferença que a Daisy mais é música e os outros é o instrumento. Outras aulas lá em cima é instrumento. Não é totalmente música, quer dizer, é música, tem a diferença (Vera, l. 156 a 158).

Até, por sinal, eu acho muito bonito o que ela faz, eu acho muito bonito. Ali é uma aula de... um coral. A aula dela é praticamente um coral. A da Daisy não, da Daisy é música. A dela é coral (Vera, l. 165 a 169).

Beni, assim como suas colegas, reconhece que o trabalho do Centro Musical, do qual ela não participa, é voltado à prática de canto e de instrumentos musicais; além disso, identifica diferença em relação ao público que frequenta esse espaço:

Porque essa, dela aqui, da aula de canto, de flauta, de violão, de violino, sei lá das quantas, é mais pro povão que vem de fora, né?! Tem uns que outros daqui, mas a maioria é do povão de fora. De sair por aí cantar (Beni, l. 193 a 197).

Henrique e João identificam semelhanças entre os dois espaços. O primeiro reconhece, nas especificidades de ambos os trabalhos (instrumentos, no Centro Musical, e voz, nas Totalidades Iniciais), práticas comuns:

Mas eu acho que a questão do trabalho de voz é a mesma coisa. A gente trabalha com a voz, assim como os que tocam um instrumento tem que conhecer o instrumento. [...] mas aí tem que conhecer seu instrumento, assim como a gente tem que conhecer a nossa própria voz, pra nos entender, assim como eles entendem os instrumentos (Henrique, l. 177 a 186).

O segundo, mesmo que não participe das atividades do Centro Musical, em função de suas experiências, reconhece o ensaio como uma prática comum aos dois espaços.

Olha, coral de música [do Centro Musical], eu acho que eles cantam várias músicas, e ensaiam também. Porque sem ensaiar não dá pra cantar. Eu sei por que o coral é igual, que tem um lá na minha igreja, eu participei disso (João, l. 149 a 153).

[...] é igual ao hino do colégio [atividade das aulas de música das Totalidades Iniciais]. A gente ensaiou, ensaiou, pra pegar bem a letra, né?! Se a gente não ensaiar, não pega (João, l. 162 a 164).

4.4.1 O ensino de música no Centro Musical

Como apontado anteriormente, integram o Centro Musical as seguintes atividades: coral, oficinas de flauta doce, de técnica vocal, de canto livre, observadas por mim, e oficinas de violão, cavaquinho e percussão. A respeito delas, Saadya fala:

Trabalho com flauta, por exemplo, ensinando toda a parte de alfabetização musical, notação, teoria musical. Eles saem lendo partitura, enfim. É um trabalho que eu faço conjuntamente com a flauta. Os professores de percussão e cavaquinho também, não trabalham assim tanto com partituras, mas mais em nível de harmonia e o registro dessas harmonias. E a percussão visa o trabalho com percepção rítmica e suas “performances” realizadas pelo Professor P, bem como seus registros, trabalhando com as figuras (semínimas, mínimas, etc). Então, assim, existe uma preocupação mais em nível de “performance” nas oficinas. As oficinas também congregam a comunidade. Abrem uma área ampla para buscar e resgatar a comunidade para participar e a interagir com os alunos do CMET e com todas as diferenças existentes no grupo (Saadya, l. 95 a 110).

As práticas pedagógicas do Centro Musical, aqui contempladas, referem-se àquelas que observei, coordenadas por Saadya, professora entrevistada. O trabalho desenvolvido nas demais oficinas, embora não tenha sido objeto de meu estudo, aparece nos relatos da professora e de alguns alunos.

As atividades da oficina de técnica vocal eram voltadas para exercícios melódicos, que trabalhavam a colocação da voz, a respiração, a articulação. Para o desenvolvimento dos exercícios, a professora utilizava o teclado, tocando arpejos e pentacordes como referência para os alunos. Essa oficina acontecia no horário anterior ao ensaio do coral e se mostrava como uma preparação para essa atividade. Sobre essa relação, Saadya explica:

Então começamos a encontrar problemas com relação a isso, em se tratando de afinação e quando trabalhávamos mais de uma voz. Quando encontramos problemas acentuados em relação à afinação, encaminhamos para a técnica vocal. Na realidade, todos precisam participar e trabalhar a voz. No entanto, aquelas pessoas com extrema dificuldade, apenas, participam da técnica vocal, pois não excluímos ninguém. Então essas pessoas vão ter uma oportunidade de aprender, de praticar a questão musical dentro da técnica vocal e, posteriormente, são chamadas para o Coral. Tal procedimento

decorreu de uma reunião realizada com meus colegas de música como forma de absorver a todos, sem exclusões. Então, a partir daí, elas se inserem. Mas, mesmo assim, atualmente, tem muitas pessoas, muitos participantes do Coral, que têm problemas de afinação. Porém, buscamos equalizar tal problema (Saadya, l. 116 a 128).

A professora parece, assim, compreender que a oficina de técnica vocal, além de se apresentar como uma preparação para o coral, cumpre o papel de um espaço de inclusão, acolhendo os alunos que gostariam de participar do coral, mas que ainda não participam dele. Nos encontros, de uma hora e trinta minutos, somente nos minutos finais eram cantadas uma ou duas músicas, o que reforça que o objetivo da oficina era bastante específico para o trabalho da técnica vocal e, como a maioria dos alunos eram também participantes do coral, se fazia evidente a relação entre esses dois espaços.

As atividades do coral, diferente das da oficina de técnica vocal, eram predominantemente de prática do repertório. O grupo fazia um breve aquecimento vocal nos minutos iniciais e, a seguir, iniciava o ensaio. Sobre a escolha desse repertório, Saadya explica:

O repertório musical do coral, todo mundo pergunta isso, é feito em grupo. Todo o repertório é construído entre alunos e professores. As coisas acontecem naturalmente. Tem algumas músicas que os professores sugerem. Outras vezes, os alunos passam a cantar qualquer música; todos acham interessante e passamos a inseri-la no repertório do coral; ou seja, às vezes, a música provém de uma brincadeira que dá certo. Por outro lado, já recebemos críticas sobre o mesmo de outras pessoas mais jovens do CMET, afirmando que nosso repertório não envolvia músicas mais jovens, do momento. Bem, o fato é que não temos muitos alunos jovens. Conversamos com o coral sobre tal fato e este concordou em incluir músicas mais jovens, afinal, cantamos para todos os públicos. Então buscamos, pesquisamos músicas mais atuais. Hoje, estamos cantando músicas como “Epitáfio”, dos Titãs, “Tempos Modernos”, do Lulu Santos. Estamos sempre abertos a críticas, opiniões, sugestões. Então, levamos algumas possíveis para serem cantadas e realizamos uma votação sobre quais seriam trabalhadas. Outras, eles sugerem, por exemplo, “Cevando o Amargo”, “Desgarrados”. Quando eles falam, eu estou sempre atenta. Falam aquilo, de repente cantam ali, tocam ali... “Ah! Essa pode ser pro coral!”, então vamos aproveitar! “Essa música é legal para cantar no coral”. Então, assim, algumas músicas, eles que trazem, outras que todos gostam, que é o samba. Qualquer samba que tu apresentares eles vão amar. Então, a gente faz uma seleção de sambas. Alguns “ah, professora, coloca aquele lá!”. Então, vamos colocar. Então temos um “poutpourri” de sambas. Temos o “Se Acaso Você Chegasse”. Então o samba tem que estar presente porque está no sangue deles. Então a gente faz assim, nenhuma música é imposta. Quando a gente traz, sempre

perguntamos: “O que vocês acham?”, “Quais vamos cantar?”, “Quem gostou?”, “Quem não gostou?”. Às vezes, tem pessoas que não gostam de uma ou de outra, mas sempre vai ter no grupo quem não goste de uma ou de outra, quem não gosta de samba, etc.... (Saadya, l. 329 a 356).

O repertório, ponto central dessa atividade oferecida pelo Centro Musical, parece orientar as relações entre professores e alunos e, como dito pela professora, determinar o público que participa do coral. O movimento de Saadya por buscar trazer para o repertório músicas “mais atuais”, de forma a contemplar o gosto musical de alunos mais jovens, na tentativa de fazer com que participem das atividades do Centro musical, é observado também por Dione:

A Saadya, ela tinha essa coisa do Centro Musical muito voltado pros adultos. Ela agora está começando a se abrir mais. Não digo que ela vai... não é isso que a gente quer, que ela faça um funk, etc., mas ela está se abrindo um pouco mais pra poder receber os jovens (Dione, l. 369 a 373).

Além de adaptar o repertório do coral, com o intuito de diversificar o público, outro movimento foi o da criação da oficina de canto livre.

Montamos uma oficina chamada “Canto Livre” para chamar os mais jovens para o envolvimento com a música de forma que pudessem trazer suas músicas preferidas, fosse em que estilo fosse, como rock, reggae, balada, pop, MPB, samba, etc.... (Saadya, l. 414 a 417).

[...] em função da necessidade de trabalharmos um repertório alternativo, uma vez que muitos estilos musicais não são contemplados pelo coral: os alunos trazem sua música e nós realizamos intervenções quanto à técnica vocal, interpretação, e construímos um arranjo para acompanhá-los. É uma experiência bem interessante, onde todos aprendem juntos (Saadya, l. 251 a 257).

Nessa oficina, como pude observar, o público era mais diversificado, se comparado ao coral, mas predominava, ainda, uma maioria de adultos. As atividades nesse espaço eram organizadas de forma que cada um dos participantes tivesse um momento para cantar seu repertório (uma música), acompanhados pelos professores (violão, teclado e percussão). Além da intervenção dos professores sobre a *performance* dos alunos em relação à técnica vocal e à interpretação, os colegas também participavam com comentários e sugestões, o que contribuía para que a oficina fosse um ambiente onde todos aprendessem juntos, como observou Saadya. Diferente do coral, o repertório nessa oficina era individual, ficando os alunos livres (como sugere o nome) para escolherem suas músicas. Os professores intervinham comentando sobre a interpretação e sugerindo mudanças na tonalidade

da música, de acordo com a extensão vocal do aluno, mas não interferiam na escolha do repertório.

Nas oficinas de flauta doce, a professora elaborava seu planejamento com base em materiais didáticos específicos do instrumento e em exercícios criados por ela. Com relação à forma como é escolhido o repertório, Saadya a compara ao que acontece no coral, cujas músicas são sugeridas ora por ela, ora pelos alunos, adequadas “ao nível de aprendizagem deles”:

[...] as flautas, a mesma coisa acontece. Claro que a metodologia toda que eu trabalho é baseada em livros didáticos; algumas coisas invento para facilitar suas aprendizagens, outras construo com eles. O material sou eu que levo, tudo eu que proponho. Porém, as músicas precisam estar no nível da aprendizagem deles. E na medida em que vão evoluindo, trazem ideias de músicas. Por exemplo, “Titanic”, que nós estamos trabalhando agora na flauta II, não fui eu que trouxe, foram eles. Eu vejo-os tocando uma determinada música, que nem no coral, eu vejo cantando, vejo tocando, “ah! Legal, a gente pode tocar com as flautas”. Então, eu aproveito as ideias que eles dão em termos de repertório. A didática, metodologia, a gente constrói, discute com os colegas, como é que a gente pode estar trabalhando com eles, de que jeito, e sempre sugiro uma auto avaliação, “isso funciona, isso não funciona, isso tem que mudar...”, desse jeito assim (Saadya, l. 356 a 368).

A partir do que está sendo trabalhado, uma das propostas do Centro Musical é integrar os alunos das diferentes oficinas. Saadya explica:

Dentro do possível e considerando o nível de aprendizado dos alunos, buscamos realizar a integração com o coral. Em outras apresentações, incluímos as flautas, violões e percussão, respeitando sempre o nível de aprendizado dos alunos nos diferentes instrumentos. Então, a gente faz o que: o Professor V trabalha violão; dois ou três acordes com os iniciantes ou com os que já têm uma caminhada, buscando integrar repertórios entre os diferentes instrumentos... (Saadya, l. 245 a 251).

Talvez, por trabalhar com métodos específicos e, junto com a prática do instrumento, trabalhar a leitura de partitura, a organização de conteúdos por níveis de aprendizagem esteja mais presente na oficina de flauta doce, diferente dos outros espaços. Considerando o trecho citado acima, parece que essa organização, dividindo grupos de acordo com o nível dos alunos, pode ser uma característica das oficinas de instrumento, uma vez que a professora identifica essa divisão também nos alunos de violão. Especificamente sobre a flauta doce, na entrevista, a professora fala sobre a avaliação:

A avaliação é emancipatória, usada aqui no CMET. A gente não realiza provas. Eles são avaliados sempre. E, praticamente, com algumas exceções, todos que estão na flauta I passam para a flauta II. Porque assim, tem algumas pessoas com inúmeras “performances”: algumas com dificuldades motoras muito sérias. Tem pessoas com dificuldades cognitivas, sérias também, outras apresentam problemas relacionados com ritmo ou andamento, especialmente os alunos aqui do CMET. Precisam permanecer durante um tempo maior. Nós falamos em avanço ou permanência. Então, até eles, os próprios alunos, às vezes, agradecem, porque: “ah, eu prefiro começar tudo de novo porque estou tendo dificuldade”. Então, é a minoria dos alunos; mas a maioria automaticamente, na medida em que o tempo passa, vão evoluindo. E essa minoria, a gente aconselha a repetir, ou também, quando a gente percebe que a flauta não é bem o chão deles, ou o violão não é bem o chão, ou o cavaquinho, a gente orienta para outras oficinas musicais. Assim é que fizemos (Saadya, l. 370 a 385).

A proposta do Centro Musical de um ensino de música mais sistematizado, trabalhando teoria e percepção, leitura e instrumentos musicais, voltado para a *performance*, mesmo acolhendo alunos com experiências musicais diversas, faz com que alguns alunos do CMET (em particular, os que entrevistei) percebam o Centro Musical como um espaço para aprofundar os conhecimentos musicais. Duas alunas, nas entrevistas realizadas, mencionam a vontade de aprender um instrumento, mas entendem que já deveriam saber tocá-lo um pouco antes de entrar para as oficinas:

Mas daí eu vou deixar pro próximo ano, porque tem gente que tem muito mais ânimo do que eu. Então, devagar, eu vou indo. Mas, quando eu tiver um dinheirinho, eu vou comprar um cavaquinho. Eu vou comprar e treinar em casa. Vou treinando em casa, quando já sair alguma coisa, aí eu trago (Rosalinda, l. 58 a 63).

Estava pretendendo pegar violão, também, mas violão é uma coisa que tem que saber ler as coisas... partitura que se chama, né?! Aí eu: “não, não vou entrar”. Poderia comprar um violão lá pra casa, pra aprender sozinha, tocar, mas... depois que eu souber, eu entro. (Beni, l. 121 a 125)

Para Beni, além de achar que já deve saber tocar antes de entrar nas oficinas, a questão da leitura de partituras também faz com que não participe das atividades do Centro Musical: “*Porque tem partitura pra ler, tem aquelas coisas que tem que saber tocar e ler, tu ali tocando*” (Beni, l. 127 e 128). Perguntei a ela se não havia um espaço para iniciantes, para que pudesse começar, e Beni reforça a questão da leitura: “*Tem. Ele dá aula pra iniciante, mas todos que estão lá sabem*

ler, né, então... E na aula de flauta, eu também me atrapalhava toda... porque também tem que ter partitura, né?!" (Beni, l. 130 a 132).

Apesar da característica do Centro Musical estar no trabalho específico com instrumentos musicais, com o ensino de teoria e percepção musical para a *performance*, Saadya entende que as oficinas também desenvolvem um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar e que possibilitam uma ponte entre escola e sociedade, por meio das apresentações:

Não trabalhamos apenas a música pela música, mas também vinculando com as questões relacionadas aos princípios do CMET, como a autoestima, solidariedade, saúde e qualidade de vida, levando a música a instituições, escolas, asilos, aberturas de eventos e outros lugares (Saadya, l. 23 a 63).

Por sua formação em musicoterapia, a professora chama atenção para a forma como a música pode contribuir para a saúde e o bem-estar:

Meu trabalho se propõe a trabalhar, de forma significativa, com saúde e prevenção das múltiplas doenças. Porque quando a pessoa se expressa, quando canta, toca, se apresenta, ela está se expressando, e isso é muito importante para que ela se sinta integrada, realizada, mais feliz. E as pessoas, geralmente, quando vêm para cá, falam isso, que chegam com dor de cabeça e foram embora e a dor de cabeça diminuiu, que se sentem felizes, realizadas, esquecendo-se de seus problemas. Trabalhamos o sistema imunológico, que está diretamente relacionado com o bem-estar e à qualidade de vida, favorecendo organizações sistêmicas (internas) de forma mais integrada e harmônica. O fato de estar se apresentando em variadas instituições, como escolas, hospitais, asilos, e participando de múltiplos eventos favorece o sentimento de autoestima, realização, alegria, de estar tendo a oportunidade de vivenciar valores, como a solidariedade, amorosidade, compaixão. O fato das pessoas estarem se apresentando, se expressando favorece a integração e harmonia de todo o seu organismo como um todo, dentro do enfoque sistêmico. Daí a prevenção de múltiplas doenças e fortalecimento do sistema imunológico. A pessoa que é feliz tem menos probabilidade de contrair doenças (Saadya, l. 162 a 179).

As apresentações oportunizadas pelo Centro Musical, como indica Saadya, possibilitam momentos de trocas dentro da própria escola e entre a escola e a sociedade, mostrando-se como um espaço onde os alunos se sentem reconhecidos. Os alunos entrevistados que não participavam das oficinas, em diferentes momentos, disseram gostar de assistir às apresentações musicais. Henrique, o único que já havia integrado o coral, fala:

tem a professora Saadya que, às vezes, sai pras outras escolas pra cantar. Hoje eu já não vejo mais, mas, no ano passado, eu via bastante. Tinha um colega que cantava com a professora Saadya e

dizia: “Hoje a gente vai cantar numa escola; hoje a gente vai cantar num asilo”. Eu nunca passei por essa experiência de ir num asilo. Mas já vi o pessoal do Exército tocar, o pessoal da Brigada veio com a banda, os oficiais da Brigada, dançar com os idosos. Eu nunca tive essa experiência, mas eu acho interessante (Henrique, l. 195 a 202).

Ele conta sobre outras experiências, contudo, vivenciadas enquanto participava do coral, e reconhece na atividade a oportunidade de conhecer outros lugares, outras culturas, por meio das apresentações:

Mas a questão da música, eu tive assim uma vivência. A gente ia cantar nos outros colégios, a prefeitura colocava um ônibus pra nós, a gente ia lá, subia lá o morro, inclusive. [...] era uma experiência interessante. Eu ia pra lugares que eu não conhecia. Porque, se eu fosse sozinho, eu poderia ser assaltado, ou sei lá o que poderia acontecer comigo. Então eu via uma outra cultura, que as pessoas eram legais (Henrique, l.150 a 157).

Além disso, conta que, uma vez, chegou atrasado, mas entrou no meio da atividade e cantou, o que mostra que se sentia incluído por essa experiência:

Então era uma coisa interessante. Eu lembro que eu cheguei atrasado na questão coral, entrei no meio da turma e cantei, foi uma coisa legal. Nós passeamos bastante (Henrique, l. 159 a 162).

Sobre como busca desenvolver e como percebe o trabalho no Centro Musical, Saadya conta:

Olha, eu procuro trabalhar o vínculo com a música. Que eles tenham uma relação mais próxima com a música. Que eles consigam dialogar, dar e receber, nesse processo com a música. O que significa isso? Que eles aprendam cognitivamente falando, e integrando emocionalmente a meta da música; que aprendam alguns conceitos musicais, incluindo também a questão da percepção musical, onde percebo uma dificuldade muito grande, e que eles tenham também, em contrapartida, a satisfação de estar podendo fazer música. Tanto tocando, quanto cantando. Minha preocupação é sensibilizá-los, é poder trabalhar arte dentro da música o que eu busco e que não é uma tarefa fácil. Não basta tocar, ler uma partitura, cantar a música de cor, mas tem que fazer arte, tem que dar o algo a mais nessa linguagem musical. A expressividade, a interpretação, que envolve conceitos para poder realizar essa interpretação. Tem que conseguir trabalhar as ferramentas para isso, tanto a nível vocal quanto a nível instrumental. Que eles consigam passar uma ideia, um sentimento por meio da música e construir música, seja um fraseado musical com a flauta ou canto, tem que expressar beleza, estética. Então, a busca do belo, da arte e, ao mesmo tempo, que eu possa corporificar os meus sentimentos, o que eu sinto, o que eu penso, por meio da música. Essa é uma ocupação. E outra questão, é a sintonia, fazer a coisa em grupo, conseguir se expressar em grupo traduzindo harmonia. Tudo isso, envolve algo a que chamamos de sincronidade. Fazer junto, cantando e tocando. Aí entra questões como ritmo, andamento, equalização de vozes. Fazer um trabalho harmônico e dentro de uma

sintonia, fazer junto, onde todos são importantes. Não é um ou outro. Todos são importantes. E a questão social, está intimamente relacionada com a música, os elementos interagem uns com os outros para produzir algo a mais (Saadya, l. 300 a 325).

Além disso, como finalidades do ensino de música nesse espaço, Saadya reconhece diversas funções da música, relacionadas às habilidades musicais, à expressividade, ao desenvolvimento humano:

Serve para muita coisa. Pra muita coisa. A gente sabe que a música trabalha uma série de questões relacionadas à pessoa como um todo. Funções mentais, que incluem aprendizagem, percepção, sensibilidade, atenção, concentração, pensamento lógico, discernimento em termos de som, conteúdos subjetivos, atenção; à concentração, ao discernimento, ao ouvido. Promove a organização interna, porque a música é organizada, tem início, meio e fim, tem ritmo, andamento, melodias, acordes. Essa questão, de tu estares conseguindo discernir os elementos da música, vai te ajudar também a discernir elementos da realidade. A questão lógica é bastante trabalhada, ajudando na matemática. A questão de poder estar se expressando como ser humano, porque todos nós, cada um é um, somos pessoas singulares e, por meio da música, tens a oportunidade de poder te expressar, dando uma válvula de escape para os teus sentimentos, para os teus pensamentos. Essa expressão, por sua vez, torna-se organizada, com o passar do tempo. Tu tens que respirar corretamente para cantar, quando trabalhamos técnica vocal... Tens que cantar com uma relativa afinação, que também envolve percepção e organização. Tu tens que buscar trabalhar ritmo com melodia, que significa uma expressividade organizada. Vais trabalhar a questão social também, vais fazer um trabalho, uma atividade onde outras pessoas estão incluídas, trabalhando juntas. A questão motora, também, é muito importante, favorecendo as pessoas que têm problemas motores. A música trabalha questões emocionais, como a depressão. Ou previne a depressão. A questão da autorrealização é um primeiro ponto (Saadya, l. 468 a 490).

Além disso, entende que a música é uma linguagem específica e que o seu ensino, no Centro Musical, tem também como finalidade preparar as pessoas para se relacionarem com essa linguagem:

Então, tu tens um caldeirão de relações que tu podes estar oferecendo para os alunos. Isso eu acho muito importante. E que prepara também as pessoas para poderem observar e apreciar outras manifestações culturais, quando os alunos vão assistir apresentações, concertos, enfim. Então a gente poder se relacionar com uma linguagem diferente, que é muito mais sofisticada, que é muito abstrata, que é muito cheia de símbolos. E que nós também podemos fazer música (Saadya, l. 505 a 511).

4.4.2 O ensino de música no currículo das Totalidades Iniciais

Sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais, Dione trouxe vários relatos das realizadas pelas professoras, que envolviam diferentes áreas do conhecimento e partiam dos temas geradores escolhidos pela escola. Em entrevista com a professora Daisy, ela também explicou sobre como pensava o planejamento das suas aulas, partindo dos temas escolhidos pelo grupo de professores.

No momento da realização dessa pesquisa, em função das atividades da Copa do Mundo que seria realizada no Brasil, incluindo a cidade de Porto Alegre, o tema gerador era “mobilidade urbana”. A partir desse tema, a professora conversava em aula com os alunos, o que proporcionava uma aproximação entre eles e, a partir dessas conversas, surgiam sugestões e ideias para as aulas. Esses momentos de trocas, de diálogo, faziam com que diferentes assuntos se interligassem e deles surgissem sugestões para atividades.

Um dos exemplos de atividade em que se desenvolveu um trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento, no qual a música estava presente, é relatado pela professora Dione:

Teve um ano – em 1999, eu acho –, nós fizemos um projeto que a gente inscreveu num concurso e tiramos primeiro lugar. Foi o concurso do OP [Orçamento Participativo] da SMED. Então a gente ganhou um dinheiro pra fazer e fizemos. Na época, eu me lembro que todo mundo da SMED queria um salão pra não sei o quê, queriam construções. Nós queríamos fazer um projeto pedagógico e fizemos, que se chamou “A arte no horizonte do provável”, que é o nome de um livro do Haroldo de Campos, dos Irmãos Campos, que era justamente pra gente marcar a importância da arte. Então, assim, era um projeto que tinha como produção final a apresentação de um espetáculo teatral. Então o espetáculo teatral foi a nossa meta. E aí, o que a gente fez, então? Nós tínhamos um tripé que era a arte, a cultura/o conhecimento e o trabalho. Aí, então, tudo em função do espetáculo. Em sala de aula, os professores daquele ano trabalharam a mitologia grega e tudo que envolvia a questão da mitologia grega. Leram muitos mitos e escolheram um mito, uma história narrativa, que deveria ser encenada. Todo mundo trabalhou nisso e depois foi escolhido o mito de Sísifo. E nessa confecção do espetáculo, todo mundo... por exemplo, em termos de língua portuguesa, trabalhou a narrativa e passar a narrativa para dramatização, quer dizer, tu transformar num texto teatral. Foi feito isso. E aí, tudo que compete à estruturação de um espetáculo, os alunos se inscreveram na estruturação do espetáculo. Então, desde os atores, quem ia fazer o papel de quê, escolheram a peça. Aí tinha o cenário, então as pessoas que trabalhavam no cenário faziam também... estudavam no colégio... - tudo isso foi pago com o dinheiro

que a gente ganhou –, no São Judas Tadeu, se eu não me engano..., estudaram marcenaria pra poder desenhar pra ver como é que seria feito o cenário, com a ajuda do diretor da peça. A música, então que música eles vão escolher e estudar e que momento determinadas coisas... Acessórios pra peça, então a roupa, vestuário. Então tudo que tu podes imaginar... a eletricidade pra fazer a iluminação; e aí fizemos. Foi muito legal esse trabalho, muito legal (Dione, l. 125 a 157).

Esse exemplo contribuiu para que fosse possível compreender a inserção da música no contexto do currículo das Totalidades Iniciais e para perceber o trabalho dessa área de conhecimento integrada às demais. Embora a música apareça de forma muito breve no relato que apresentei, o escolhi, nesse momento, pois acredito que, por meio dele, se pode verificar não só a integração e a forma como a escola e os professores se organizaram para realizar as atividades, o que aparece de forma recorrente nas falas das três professoras entrevistadas, como também perceber o envolvimento da escola com relação à arte e com as questões pedagógicas.

No período em que foram realizadas as observações das aulas de música para as Totalidades Iniciais, o foco principal da proposta de trabalho era o hino da escola. O CMET fazia 25 anos em 2014 e a professora Daisy havia proposto, para o primeiro semestre, retomar o hino, em um trabalho conjunto com uma professora que trabalhava com a oficina de cinema, para gravar um videoclipe, que seria apresentado para toda a escola nas festividades do aniversário. Dessa forma, grande parte das atividades esteve relacionada ao canto e ao ensaio desse repertório. Entretanto, outras atividades também faziam parte das aulas de música.

Na entrevista realizada com a professora, não foi falado sobre a organização das aulas, mas pude observar que elas se estruturavam de maneira semelhante nos diferentes encontros. De forma geral, as aulas iniciavam com conversas entre alunos e professora, partindo de assuntos diversos, até o momento em que a professora expunha o planejamento para aquele dia. Seguiam com exercícios de aquecimento vocal e corporal para, então, iniciarem as atividades práticas de música, que envolviam cantar o hino e, algumas vezes, trabalhar com instrumentos de percussão, em acompanhamento ao canto.

Os momentos em que faziam o aquecimento corporal eram também aqueles nos quais os alunos socializavam músicas de seu repertório. Muitos traziam CDs com as músicas, que eram tocadas para que os alunos se movimentassem, dançassem. Além disso, talvez pela própria formação de Daisy (em pedagogia), por

sua atuação anterior em turmas de alfabetização e por sua relação com a educação de jovens e adultos, as aulas de música também eram um espaço para trabalhar com questões relacionadas à leitura, o que colaborava com a necessidade apresentada pelos alunos. Sobre isso a professora expõe:

Daí eu faço, por exemplo... porque eu estou tanto cantando com eles, como fazendo um jogo, ou trabalhando um ritmo... Então, eu vou buscando, dentro da minha aula, fazer várias coisas, buscar sentido dentro daquela aula, trabalhar vários conceitos. Eles nem estão se dando conta, mas eles estão trabalhando. E a própria leitura, que no início eles diziam: “ai, não, mas eu tenho que aprender a ler e escrever e tal e tal”. Muitos alunos, às vezes, quando eu dava uma folha com a letra da música, diziam: “não sei ler ainda!”. Então eu dizia: “bom, não tem problema”, e lia com eles. Aí já se vê que estão memorizando, daqui a pouco já estão lendo a primeira palavra e vendo que essa que estão falando é essa aqui [como se apontasse para a palavra escrita que estaria sendo pronunciada]. Eles já vão fazendo relações e, de alguma forma, vai pegar. Porque a gente sabe que são várias intervenções ali pra eles (Daisy, l. 208 a 220).

Para construir sua prática pedagógica, ao longo de sua trajetória, a professora Daisy encontrou algumas dificuldades, principalmente relacionadas à falta de oferta de formações específicas e de referenciais voltados ao ensino de música para a modalidade da EJA. Dessa forma, as escolhas de como e o que trabalhar foram sendo construídas a partir da própria prática e das trocas com os alunos.

Primeiro assim, eu quase... em todas as formações que eu tive na SMED, que agora não tem mais, mas na época tinha, todas as formações eram mais para as crianças, acho que não teve para alunos adultos. Eu acho que eu fui buscando, que eu fui me adaptando e vendo como é que seria, como é que é (Daisy, l. 184 a 188).

Eu pensava: “tá, mas o que eu vou trabalhar com eles?”. Mas eles me trazem as coisas, quando eu vejo, eles tão me dando de bandeja... “ai, vamos fazer tal coisa?”, e eu digo: “vamos!”. Mas eu acho que é isso, eles acabam me trazendo, sabe (Daisy, l. 203 a 207).

O diálogo entre professora e alunos, presente constantemente nas aulas de música, fazia com que, mesmo tendo um planejamento inicial, muitas vezes, a professora adaptasse sua proposta ou reorganizasse os próximos encontros, de modo a contemplar as sugestões e os interesses dos alunos. Como ela mesma indica:

A gente puxa muitos assuntos e a gente acaba conversando muitas coisas, e uma coisa que eles me pediram, que eu achei muito legal, que tem a ver também, porque a gente trabalhou o nosso hino: uns alunos me pediram pra gente trabalhar o “Hino Nacional”. Eu achei legal porque eu pensei: “bah, eu nunca fiz isso, eu nunca trabalhei o ‘Hino Nacional’”. E eu achei legal porque a gente estava trabalhando o hino da escola e eles começaram a falar: “Ah, mas a gente nunca canta os hinos e antigamente tinha nos cadernos os hinos e tal”. E eu disse: “Bah, mas sabe de uma coisa...” E tem uma aluna que é da quinta-feira da tarde, e ela tá muito empolgada, e ela quer saber; disse: “ai, professora, eu quero entender”. Eu disse: “Vamos fazer uma aula pra entender o ‘Hino Nacional’”. Eu achei legal isso deles, assim... (Daisy, l. 259 a 269).

Essa fala, além de reforçar a ideia de que nas aulas de música o trabalho vai além de conteúdos específicos da área (uma vez que a professora sugere que o trabalho não seria somente com o canto, mas também com interpretação, nas suas diversas possibilidades), demonstra também as referências e memórias que os alunos têm da escola.

Em um dos encontros que observei, percebi que os momentos de diálogo, além de possibilitarem trocas entre alunos e professora, permitiam que algumas angústias ou ansiedades com relação às exigências da escola fossem compartilhadas. Quando trabalhavam o “Hino do CMET”, a professora ressaltou a importância de estudarem em casa para decorarem a letra, ao que uma aluna disse: “Professora, é muita coisa pra decorar. Temos que decorar as poesias para a aula da Professora U...” (D.O.3), ansiedade compartilhada por outros colegas. A professora perguntou, na sequência, sobre esse trabalho e, depois de alguns alunos explicarem do que se tratava, propôs que trouxessem as poesias para as aulas de música. Dessa forma, poderia ajudá-los na tarefa proposta pela outra professora. A sugestão era que as poesias fossem sonorizadas, integrando os trabalhos propostos por ambas as disciplinas. A proposta foi bem aceita pelos alunos, que pareceram se sentir acolhidos ao perceberem que poderiam trabalhar as atividades da aula de letramento também na aula de música. Alguns, que tinham suas poesias em mãos naquele encontro ou que já haviam decorado algumas partes, aproveitaram para recitá-las e a turma foi sugerindo ideias de sons que poderiam ser utilizados durante a recitação (por exemplo, sons de água com os instrumentos de percussão).

A professora Daisy parece buscar, em sua prática pedagógica, sempre que possível, fazer trabalhos em conjunto com professores de outras áreas. Dione reconhece isso também:

e a Daisy é uma guria que busca muito parceria. A Daisy, ela sempre trabalha... olha... [trabalhou junto com a] professora de educação física, com o movimento de corpo e a questão da música e como fazer. [...] ela trabalhou com a Professora C, de cegos, então como também fazer esse trabalho, assim... ela trabalhou com a professora de artes visuais. Então, ela tá sempre buscando parceria (Dione, l. 231 a 238).

Dione lembra, ainda, de alguns exemplos de atividades desenvolvidas pela professora Daisy que, assim como no exemplo apresentado anteriormente, eram atividades planejadas junto a professores de outras áreas do conhecimento. Ao falar desses trabalhos, é possível perceber que Dione não só acompanha o trabalho da colega, como também demonstra reconhecimento e admiração pela sua prática:

Eu me lembro de um trabalho que a Daisy fez, lá em 2009, eu acho, que o tema era “Brasil, que país é esse?”. E a Daisy vem, ela faz todo um trabalho de resgate da música desse Brasil, e aí, junto com a professora de artes, que agora se aposentou, ela trabalhou com aqueles bonecos de pano, sabe?! Foi muito legal (Dione, l. 196 a 200).

E a Daisy fez um trabalho muito legal. E eu vou te contar um outro trabalho que a Daisy fez, que eu fiquei bastante envolvida. Porque foi assim... tu conheces o escritor Ciro Martins? Já morreu há bastante tempo, mas a filha dele, ela tem todo um trabalho de resgate da memória do pai. E nós fizemos um trabalho, de um projeto que ela tinha, que era de um livro do Cyro, chamado “Um menino vai para o colégio”. É a história dele, é meio autobiográfico, que ele morava pra fora, na fronteira, e ele vem pra Porto Alegre. E aí foi feito todo um trabalho, parecido com a “A arte no horizonte do provável”, mas assim, um trabalho em que estudamos como é que era a fronteira do Rio Grande do Sul naquela época, o que é que tinha, eles fizeram uma maquete linda, etc. A Daisy trabalhou com os alunos com músicas, por exemplo, aquela “Quero-quero, quero-quero, quero-quero gritou lá em cima” e também ela explorou sons de passarinho. Bem... No dia que veio a Maria Helena Martins, que é a filha dele, assistir, nós fizemos uma entrada com os alunos da Daisy. Ficou linda, linda, linda. Assim ó, a gente apagou as luzes todas. Isso que a gente estava naquele cortiço horrível, porque isso aqui é um paraíso. A gente apagou as luzes todas do teatro que nós tínhamos e os alunos entraram com umas velinhas acesas, naquelas... cantando essa música e uns faziam o som do quero-quero... tu não pode imaginar! (Dione, l. 206 a 226).

Foi possível perceber, por meio das entrevistas e das observações, que as aulas de música das Totalidades Iniciais se constituíam como um espaço para os alunos se expressarem, ou, como Daisy afirma, como um espaço onde os alunos “se colocam mais” (Daisy, l. 337).

Sobre como procura desenvolver sua prática pedagógica nas aulas de música, a professora Daisy deixou explícito que buscava desenvolver conceitos

musicais a partir do que os alunos traziam para as aulas e se preocupava com o seu bem-estar, considerando fundamental que eles se sentissem à vontade e felizes no espaço das aulas de música:

Aqui, como eu trabalho com todos os alunos das iniciais de T1, T2 e T3, estão misturados, primeiro eu penso em trabalhar os conceitos musicais através do que eles trazem. Porque são adultos. Então tu tens que observar o repertório... assim... as pessoas tem que, em primeiro lugar, estarem bem aqui. Porque a gente vê quadros de depressão, principalmente as senhorinhas, elas vêm e... Então, a gente vê que elas ficam alegres. Então, eu vejo isso. Então, eu procuro trabalhar assim e dar aquela animada para os que querem (Daisy, l. 141 a 149).

Com relação ao seu trabalho, comparado com aquele desenvolvido no Centro Musical, entende que o espaço das aulas de música não permite que se trabalhe da mesma forma, com foco na prática de instrumentos. Reconhece o trabalho que é desenvolvido pelos professores do Centro Musical, mas percebe que os alunos têm outras necessidades, por isso busca trazer para suas aulas diferentes elementos, como trabalhar com o movimento do corpo e com a percussão.

Claro, nas oficinas eles têm mais aulas, aquele grupo que é um grupo único, que se reúne sempre, que estão ensaiando e que tão ali com os instrumentos, estão trabalhando só naquilo. A gente sabe que estudar instrumento é dureza. Tu tens que ir ali e estudar, estudar e estudar. E aqui não tem como fazer isso. Então, eu me valho da percussão, que eu acho muito legal e eu gosto muito de trabalhar com percussão. Eu gosto muito de trabalhar com o corpo; e acho que eles precisam também (Daisy, l. 155 a 162).

Ainda sobre a forma como busca trabalhar nas suas aulas, reforça a necessidade que percebe de os alunos se movimentarem e trabalharem outras coisas além do letramento:

Mas acho que, atrás disso tudo, tem todo um trabalho que é muito importante pra eles, que é a questão mental. Deles trabalharem... a gente sabe que tem que trabalhar coisas diferentes. Porque eu acho que os alunos, eles são bem mais velhos, e essa coisa de eles ficarem muito tempo sentados, olhando pra um quadro tentando escrever, eu acho que tem todo um estresse, que a gente sabe que, se tu ficas muito tempo fazendo uma coisa, teu cérebro cansa. Então, eu procuro fazer com que eles se movimentem, que eles respirem, trabalho um pouco com o que eu sei com a questão da respiração, da impostação da voz, da harmonia das vozes (Daisy, l. 188 a 196).

As diferentes propostas da professora Daisy são reconhecidas, também, nas entrevistas com os alunos. Embora cada um deles identifique atividades diferentes, a prática do canto aparece com frequência em quase todas. Henrique, por já

frequentar as aulas de música há mais tempo, fala de uma delas, desenvolvida em semestre anterior:

A gente se remete ao passado. Teve um dia que a gente estudou sobre a história do Vinícius de Moraes, que era uma carioca, que ele tomava um “whiskie”, e ali ele tinha essa inspiração e ficava escrevendo. Só que aquelas músicas, naquele tempo, não tinha aquela questão como hoje, a questão da ofensa, da sexualidade. Naquele tempo era inspiração pura (Henrique, l. 87 a 92).

Lembra, também, da oficina que foi oferecida para construir instrumentos com sucatas:

A professora teve uma ideia de transformar latas em ritmo. Daí teve um sábado letivo que a gente trouxe latas, trouxe aquelas caixinhas de fio dental, pra transformar em música (Henrique, l. 96 a 98).

Diversas das atividades propostas pela professora Daisy (o trabalho com a voz, com os instrumentos de percussão e com a movimentação corporal) são reconhecidas por seus alunos. Henrique percebe a dança como parte da aula de música, embora não se identifique muito com ela, e indica que a atividade que mais gosta é com os instrumentos de percussão:

A música... Eu sou meio travado pra dança. Eu danço, mas sou meio travado. Mas eu gosto da percussão, gosto de interagir (Henrique, l. 99 a 101).

João, por seu turno, reconhece as atividades com a voz e com os instrumentos de percussão. Sobre as atividades de canto, entende-as como um trabalho aprofundado, conforme indica na sua fala:

aprendo a cantar as músicas que a professora ensina. Aprendo os exercícios com a voz. Esses mesmos exercícios eu fazia lá [se referindo às aulas de música da igreja que frequenta], só que não era profundo que nem a professora dá. Ela dá exercício pra gente aprender a respirar, lá tu escolhe o instrumento e vai aprendendo, vai estudando as notas do instrumento que tu quer, como: tambor, piston, flauta, clarinete, tuba (João, l 50 a 55).

Assim como Henrique, João identifica-se mais com os instrumentos de percussão e entende que eles contribuem para as atividades de canto. Sobre quais atividades mais gosta, diz: “de tocar os instrumentos. Porque, conforme os instrumentos, a gente vê conforme tá cantando, pra tocar no ritmo” (João, l. 50 a 64).

Rosalinda fala de algumas atividades que realizaram nas aulas de música: “primeiro foi a ‘Garota de Ipanema’, ‘Essa casa não tem chão’, o hino e o poema. Eu gostei muito do poema” (Rosalinda, l. 68 e 69). Diferente de Henrique e de João, do que mais gosta é o trabalho com a voz:

Pra mim tá bom porque treina a voz. Porque, às vezes, a gente quer cantar... Por exemplo, eu gosto muito da música romântica, mas, dependendo do som que eu tenho que dar nela, minha garganta não ajuda. Então eu gosto de treinar a música (Rosalinda, l. 71 a 74).

Para Vera, também as atividades de canto e de percussão aparecem como forma de se reconhecer e de se sentir reconhecida nas aulas de música:

Eu tava do lado errado. Eu gosto da música, eu amo a música. Tanto é que a professora descobriu que eu tenho um quê de bater naquele... (Vera, l. 74 a 76).

Eu achei que eu estava muito mal no hino e quando eu vim pra cá, eu me saio bem. Eu já peguei bem, eu já estou conseguindo cantar ele todo, do início ao fim (Vera, l. 86 a 88).

A aluna identifica como principal atividade das aulas de música do semestre o trabalho com o “Hino do CMET”, mas demonstra expectativas em relação às próximas atividades, propostas pela professora, o que mostra, também, seu envolvimento com as aulas:

Por enquanto é só com isso. A gente está trabalhando para o aniversário, né?! Eu já estou esperando... já estou na espera, como ela disse que ia pegar outras músicas pra gente. Aí vamos ver, né?! Já começou, né?! Essa do Lampião... Vamos ver como é que vai ficar (Vera, l. 89 a 93).

Sobre a proposta de trabalhar com outros repertórios, a professora havia sugerido que, assim que estivessem com as músicas ensaiadas, fizessem pequenas apresentações para os outros alunos da escola, no horário do intervalo. O caráter lúdico das aulas de música, que se constrói como um espaço em que os alunos se sentem à vontade, aparece na entrevista de Vera, quando fala sobre quais atividades mais gosta:

Eu adoro qualquer uma, porque, pra mim, ali eu estou numa brincadeira. Porque na idade em que eu estou, pra levar a sério, nada, né?! Mais é pra uma brincadeira. Eu não vou aprender pra ir cantar num lugar ou tocar num lugar. Isso é só pra gente fazer uma brincadeirinha (Vera, l. 94 a 98).

O ambiente descontraído que Vera percebe nas aulas de música se mostra quando fala também da proposta feita pela professora, de apresentar o repertório que iriam trabalhar:

Dá pra ser, né?! Porque aí é uma brincadeira. No nosso colégio, né?! Daí fica bonito até. Tu saber mostrar uma coisa pros outros te assistirem. Eu adorava assistir o coral que cantava, eu achava a coisa mais linda (Vera, l. 101 a 105).

Henrique contribui para que se possa compreender a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de música nas Totalidades Iniciais:

A professora tá com umas ideias de, na hora do recreio, a gente cantar, mas sem aquelas formalidades. Vem se quiser. Se quiser ficar, fica, se não quiser, não fica. Então, traz toda essa harmonia (Henrique, l. 216 a 219).

Vera reconhece o espaço das aulas como um lugar para “fazer algo”, o que pode ser percebido quando a aluna analisa a participação dos colegas nas atividades propostas.

Tem aqueles que tão ali, tem outros também que tão ali pra não fazer nada, porque não querem cantar. A professora dá um... manda cantar e não cantam. Dá um troço pra bater e não tocam. Nada quer. Então por que que tá ali? Tem que dar uma outra ocupação, porque tá no lugar errado. Se tá ali é pra tu fazer algo, ou pra bater alguma coisa, ou pra cantar. Não pra ficar parado (Vera, l. 120 a 126).

Sobre a avaliação, a professora Daisy explica:

Porque a avaliação da escola, ela é contínua, não tem muito... Não tem o passar ou rodar, mas tem o avançar e tem o parecer. Eu tenho um parecer deles. Eu posso te dizer como é que é, mas não existe uma entrega pra eles do parecer. Existe um parecer dado pelo professor de sala de aula (Daisy, l. 288 a 292).

A professora demonstra nessa fala que a avaliação nas aulas de música, como em toda a escola, ocorre continuamente e é possível identificar em seu discurso a preocupação em acompanhar e conhecer seus alunos, ainda que não precise elaborar uma avaliação formal, um parecer a ser entregue para os alunos, atividade que compete ao(à) professor(a) unidocente.

A avaliação da escola, e de Daisy, considera como critério principal para o avanço ou a permanência dos estudantes na Totalidade sua frequência nas atividades propostas:

pra eles avançarem, eles precisam ter frequência. Então, é exigida a frequência ou em artes visuais ou em música. Então, eu assino uma ata de avanço com os professores e o professor de sala de aula faz uma avaliação (Daisy, l. 279 a 282).

A frequência é reconhecida como fator importante para a avaliação também pelos próprios alunos, que, como pude perceber nas observações que realizei, sempre buscavam justificar suas faltas ou atrasos. Isso pode ser verificado na fala de Henrique, quando conta sobre como a frequência nas aulas de música, na época em que fazia estágio no DMLU, influenciava tanto na escola quanto na sua atividade profissional:

Teve uma época, no DMLU, que eu estava faltando. Daí já começavam a vir umas reclamações: “Ah, o Henrique está faltando, vai perder o estágio”. Daí o meu chefe falava: “Tem um cara aí que tá faltando” e eu fazia que não era comigo, mas era comigo. Então tinha coisas que eu não conseguia disfarçar. Ele perguntava: “Ah, mas o que que tu faz?”. Eu dizia: “Tem aula de música” E eu não tava gostando, mas hoje, sim, hoje eu tô começando a gostar. Então, se eu tivesse faltado, eu não tava na T3. Até teve a professora... Ela teve passando pela sala e perguntou: “Quem é que está vindo na segunda-feira? Porque tem gente que tá faltando, e quem faltar vai perder a vaga, porque a Prefeitura tá pagando os professores de física, de artes”. Então eu pensei que, se eu tivesse faltado, eu não estava aqui, eu não estava na T3. Então, eu prezo muito pela questão da persistência (Henrique, l. 103 a 117).

Beni igualmente reconhece a “persistência” (“eu vim, né?!”) como uma qualidade e vincula seu desempenho nas aulas de música (“Eu estou acompanhando”) à sua presença na escola:

Eu acho que eu estou bem, não sei... Mas eu estou acompanhando, né?! Eu estou acompanhando. Hoje mesmo eu vim lá de... Estava lá em... Leopoldina, não... na Lomba do Pinheiro, e estava dentro do T6; peguei dois ônibus: “eu vou pra casa ou vou pra aula?”. Daí: “não, eu vou pra aula”. Aí, cheguei atrasada, mas eu vim, né?! Cheguei (Beni, l. 66 a 72).

4.4.3 A importância do ensino de música no CMET Paulo Freire

Sobre a importância das aulas de música para os alunos das Totalidades Iniciais, Daisy identifica, nessa área, um potencial para trabalharem a criatividade, para desenvolverem a autoestima, para superarem dificuldades, para se expressarem:

Eu acho que a música, primeiro, é uma linguagem da arte, que a arte por si só já te abre horizontes. Eu acho que a arte, ela te torna um ser mais criativo, eu acho que te torna mais sensível. Eu vejo que, na postura deles, eles mudam. Eles mudam a postura física e a postura de encarar... eu vejo muitos alunos, o Seu Rô, por exemplo. O Seu Rô é meu aluno já faz muito tempo, eu acho que faz uns cinco anos, e quando ele entrou, ele era muito quietinho. Agora o Seu Rô tem o jeito dele lá, mas ele participa, ele gosta. Então, eu vejo que as pessoas saem dos seus casulinhos. Elas se colocam mais. Vão se colocando, porque a gente dança, a gente canta, a gente trabalha uma coisa, trabalha outra. Então tem um trabalho assim de se colocar, que eu acho importante. Trabalha a autoestima também. Tem vários alunos com vários problemas e tu vê que eles conseguem se enxergar num grupo como fazendo parte daquele grupo, sem medo. Eu gosto de ver quando tem essa transformação (Daisy, l. 329 a 343).

Nesse sentido, as falas dos alunos também colaboraram para que fosse confirmada a perspectiva apontada tanto por Daisy, quanto por Saadya e Dione,

anteriormente referenciadas: a do ensino de música como agente transformador dos sujeitos da EJA, que contribui para o desenvolvimento humano integral. Para João, isso ocorre por meio das práticas musicais: “*acho bom. Pras pessoas que querem poderem aprender*” (João, l. 32 a 34), “*pra gente aprender a cantar, a tocar. Pra ver os instrumentos, como é que se toca, como é que não toca*” (João, l. 173 e 174).

Henrique entende que a “*música na escola traz a importância, traz a ciência*” (Henrique, l. 216) e relaciona essa importância à oportunidade “*de fazer coisas diferentes*”, o que contribuiria para aquilo que ele reconhece como desenvolvimento do cérebro, o que pode ser compreendido como o caráter cognitivo dessa aprendizagem:

Sabe que eu assisti uma vez uma palestra de um médico no Ernesto Dornelles. Diz que a gente tem que fazer de tudo pra confundir o cérebro. Então a música é uma coisa que vem ser diferente, uma coisa que vem ajudar. Não é o só estudar, estudar e estudar. Baixar a cabeça. Aí tem o recreio, que, no meu tempo, a gente só jogava bola e pronto. Então a música já ajuda. Na minha época, quando eu tava no Walt Disney, na Santa Isabel, [experiência anterior ao CMET, quando mais jovem], tinha uma professora que já defendia essa questão, de fazer coisas diferentes. Mas os colegas estavam acostumados com aquele dia a dia do estudo. Então aqui também, eu comecei a estranhar, “Bah, aula de música”. Eu acho legal. Eu gosto de música instrumental, eu gosto de coisas que venham a variar (Henrique, l. 53 a 63).

A fala de Beni, ao mesmo tempo em que reforça a percepção de Henrique, ao afirmar que “*É muito bom pro cérebro*”, traz também outros elementos. Reconhece o espaço das aulas de música como um momento para “*se distrair*” (o que retoma o caráter lúdico, observado nas falas de Vera, anteriormente apresentadas) e “*pra aprender*”, relacionando a aprendizagem tanto ao caráter cognitivo (“*aprender a escrever, a ler*”) quanto ao socioemocional (“*a ter autoestima*”), perspectiva já identificada nos discursos das professoras:

É muito bom! É muito bom pro cérebro, é muito bom pra tudo, pra se distrair, pra aprender. Porque na aula de música a gente tá aprendendo a escrever, a ler, a ter autoestima. Quando eu vejo no canal 7, que tem muito esse tipo de coisa, e passa os psicólogos falando que tem que ter estima, o cérebro tem que estar funcionando. Tem muitas coisas boas. Eu gosto. Aquilo que eu digo pra ti, tem dias que a gente não tá muito..., mas faz parte (Beni, l. 205 a 213).

Ao considerar a oferta de música na escola, tanto nas aulas de Totalidades Iniciais quanto nas oficinas do Centro Musical, Vera reconhece na escola um espaço de oportunidades:

Muito bom, né?! Porque tem muita gente que precisa e gosta e entende que é muito importante. Eu acho essa escola aqui maravilhosa, depois que eu achei, que eu descobri ela. Eles têm muita coisa, eles oferecem bastante coisa pra gente. Só não faz quem não quer. Quem tem vontade de fazer e diz que não tem onde fazer é besteira, porque tem. Aqui eles oferecem muita coisa boa (Vera, l. 148 a 153).

Rosalinda entende as aulas de música e a escola como oportunidade, uma vez que oferecem espaços nos quais os alunos possam interagir com outros sujeitos, possam viver melhor:

Eu acho bacana. Tem muita gente que tá em casa, não tem nada pra fazer. Eu mesma, se não estivesse aqui na aula, eu taria em casa ou no bingo gastando dinheiro. Então eu acho interessante, porque tem muita gente que vive sozinha e não sabe viver (Rosalinda, l. 118 a 121).

As aulas de música são compreendidas como um lugar que permite o desenvolvimento dos sujeitos, como uma forma de libertação:

Porque é uma forma das pessoas se libertarem. Tem gente que é frustrada e ali a gente se larga, se desenvolve (Rosalinda, l. 140 a 142).

Sendo assim, partindo das vozes dos diferentes entrevistados, é possível afirmar que presença da música no CMET Paulo Freire “*incentiva mais*” (Vera, l. 175), o que pode ser compreendido como uma motivação para que sejam estreitados os vínculos desses alunos com a escola, o que oportuniza que estes se sintam reconhecidos e se reconheçam, assim como reconhecem a música como parte importante do currículo: “*Porque faz parte, principalmente dessa escola aqui. A música faz parte do ensino*” (Vera, l. 172 e 173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como o ensino de música está inserido no currículo da EJA, tendo como caso estudado o CMET Paulo Freire, escola da RME/POA, a qual trabalha exclusivamente com a modalidade da EJA. Os objetivos específicos foram: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado.

A metodologia utilizada, o estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, permitiu que eu me aproximasse dos sujeitos e da escola, de modo a conhecer melhor o campo da pesquisa. O período de observação possibilitou que eu compartilhasse momentos em que o ensino acontecia dentro da escola, podendo observar as relações que se estabeleciam entre os sujeitos e entre os sujeitos e a escola, além de oportunizar minha aproximação com os alunos e com as professoras, de forma que, no momento das entrevistas, tivéssemos algum vínculo estabelecido, o que fez com que ambos, pesquisadora e entrevistados, se sentissem mais à vontade. A análise dos dados, como já apontado, foi um processo de idas e vindas, leituras e releituras das entrevistas. A proposta de utilizar como procedimentos de análise as formas de codificação e de categorização sugeridas pela teoria fundamentada mostrou-se de grande valia, pois permitiu identificar e trazer para a dissertação as vozes dos sujeitos, suas características, seus contextos e suas percepções sobre o ensino de música na escola.

O que destaco como ponto inicial para as considerações finais, tendo como referência as proposições indicadas nos estudos do campo do currículo, é que conhecer o CMET Paulo Freire, por meio dos sujeitos que dele fazem parte e das vivências no espaço físico da escola, permitiu que eu pudesse compreender os

processos e as relações estabelecidas na inserção do ensino de música no seu currículo. Como indica Charlot (2013):

Todo programa pedagógico, todo currículo, todo método pedagógico tem uma dimensão política. Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, uma certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo. Os debates pedagógicos nunca são meramente pedagógicos; eles sempre têm uma dimensão política. Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais (CHARLOT, 2013, p. 259).

Dessa forma, não só pelo acesso ao documento que orienta as práticas pedagógicas da escola, o Projeto Político Pedagógico, como também por meio das entrevistas, foi possível identificar os valores e as concepções de educação presentes no CMET Paulo Freire, o que se mostrou fundamental para que eu compreendesse as relações entre sujeitos e escola e a maneira como o ensino de música acontecia e ganhava espaço no currículo escolar.

Por ter seus fundamentos filosóficos pautados na educação popular, sob uma perspectiva freiriana, e por sua longa trajetória com a Educação de Jovens e Adultos, a forma como a escola organizava seu currículo ia ao encontro das proposições dos autores estudados nesta dissertação. A proposta das Totalidades de Conhecimento contribuía para que o ensino não fosse fragmentado e para que as diferentes áreas fossem reconhecidas pelo currículo, incluindo a de música. Como disse Saadya: *“como nós trabalhávamos com totalidades do conhecimento, a arte, obviamente, está inserida dentro do mesmo”* (Saadya, l. 201). Da mesma forma, o caráter dialógico que orientava a construção das propostas pedagógicas fazia com que os sujeitos se fizessem reconhecidos pelo currículo. Foi possível perceber, por meio das observações, que esse reconhecimento pautava as práticas do ensino de música na escola.

Por meio das proposições de Macedo (2012), compreendi que ensino e educação não são, necessariamente, antagônicos. Seu distanciamento se faz quando se separam os saberes dos sujeitos, entendendo os primeiros como algo externo aos segundos. A ênfase dada ao conhecimento reduz a educação ao ensino (MACEDO, 2012). Quando são aproximados saberes e sujeitos, quando as experiências sociais são reconhecidas pelo currículo, como defende Arroyo (2011), a aproximação entre educação e ensino acontece. Essa aproximação parece fundamental ao ambiente escolar, pois, na escola, a educação se faz por meio do

ensino. Nas entrevistas foi possível perceber o reconhecimento, pelos sujeitos, da escola como lugar de ensino e, ao mesmo tempo, os valores que o orientavam, tornando concreta aquela aproximação. Como afirma Dione: “*essa escola, ela faz um processo de socialização muito legal e ela não deixa nunca de ensinar*” (Dione, l. 386 a 388). Isso contribui para que a escola, o CMET Paulo Freire, seja entendida, conforme indicado nas falas de muitos dos(as) entrevistados(as), como um lugar para viver; e o ensino de música como integrante desse espaço.

Então eu acho interessante, porque tem muita gente que vive sozinha e não sabe viver (Rosalinda, l. 121).

Especialmente com relação ao ensino de música na escola, as entrevistas com as professoras contribuíram para que eu as percebesse como protagonistas no processo de inserção da música no currículo, na história da construção da música como componente curricular. As três professoras entrevistadas, ocupando lugares diferentes (uma no Centro Musical, uma nas aulas de música das Totalidades Iniciais e uma na equipe diretiva), tiveram um papel fundamental para que as práticas educativo-musicais acontecessem de forma efetiva e estivessem garantidas no currículo do CMET Paulo Freire, pela forma como entendem a música – e a arte – nesse contexto. Como indica Dione:

Eu acho que a arte, ela te salva e por isso ela é importante. Ela te salva como pessoa, ela te salva de todas as..., no sentido de que tu vai em busca, tu te faz na arte, tu te enxerga, tu é capaz de te...; a arte pra mim é o verdadeiro sentido do trabalho, de tu poder modificar, alterar, transformar a realidade. E ela, pra mim, eu vou te contar uma coisa... (Dione, l. 410 a 414).

Então, em função de que a arte é tão importante pra o desenvolvimento das pessoas, que ela transforma a vida das pessoas, que faz elas revisarem a sua cidadania, que faz elas buscarem uma autonomia e um direito que elas têm. Então isso a gente fixou (Dione, l. 108 a 112).

Essa fala de Dione remete ao reconhecimento da arte como necessária para o desenvolvimento humano dos sujeitos da EJA. Como descrevi na introdução deste trabalho, uma das motivações que me levaram a realizar esse estudo foi a leitura do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a forma como orientava a inserção da arte no currículo da EJA. Ao longo do trabalho, fui me distanciando do texto do documento legal e percebendo, em função da análise dos dados, que o ensino de música no currículo do CMET Paulo Freire se construía a partir das práticas reais e das

demandas da escola, como indicado por Daisy, quando falava sobre o processo de inserção da música na escola: “*não tem nada a ver com legislação [...]*” (Daisy, l.87).

A articulação entre ensino e educação, presente no CMET Paulo Freire, identificada pelas práticas pedagógicas e pela forma de organização curricular (considerando a formação humana ao longo da vida), se reflete nos espaços conquistados e ocupados pela música na escola. Da mesma forma, o reconhecimento das características e especificidades dos alunos da EJA, pelo CMET Paulo Freire, contribuía para a organização e para a legitimação desses espaços, sendo eles as aulas de música para as Totalidades Iniciais e o Centro Musical.

O entendimento da escola de que a educação e o ensino acontecem ao longo da vida, proposta pelo Currículo da Formação ao Longo da Vida, possibilita uma maior integração entre escola e comunidade. O ensino de música se fazer presente em dois espaços diferentes do currículo colabora para que a escola se construa como um lugar para viver, como já dito, para conviver, para se desenvolver. Como indicado por Saadya, as oficinas do Centro Musical, assim como outras oficinas oferecidas pela escola, possibilitam um espaço para que

peçoas que não conseguem aprender uma matemática da vida e que desistem de estudar, muitas vezes, podem estar se atualizando em outras áreas do conhecimento. Podem estar se realizando, sendo felizes em outras áreas (Saadya, l. 283 a 286).

Além disso, tal espaço possibilita que os alunos que já concluíram seus estudos possam permanecer na escola, mantendo o vínculo construído, e que jovens e adultos da comunidade possam, também, usufruir desse espaço. Por sua vez, ao mesmo tempo, as aulas de música no currículo das Totalidades Iniciais possibilitam o ensino de música aos alunos que retornam à escola com o objetivo de aprender a ler e a escrever, aprender matemática e que, muitas vezes, não dispõem de tempo para participar ou não se identificam com as oficinas, como observado nas entrevistas dos(as) alunos(as).

Como observado no capítulo da análise dos dados, os dois espaços ocupados pela música como componente curricular se apresentavam com distintas finalidades e distintas formas de organização e de condução das práticas pedagógicas. O Centro Musical teve origem nas práticas da educação musical no currículo escolar e, a partir delas, no reconhecimento de necessidades dos alunos e professores em trabalhar habilidades musicais específicas (como o ensino de

instrumentos, teoria e desenvolvimento vocal). Dessa forma, apresentava seus objetivos voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas, como já indicado, e à *performance* musical com um olhar direcionado à estética, à busca pelo “*belo*”, como indica Saadya: “*tem que expressar beleza, estética*” (Saadya, l. 315 e 316). Essa forma de compreender o ensino de música também fazia com que houvesse uma organização pensada a partir do nível de aprendizado dos alunos.

As aulas de música das Totalidades Iniciais, em contrapartida, não tinham como objetivo tornar os alunos “*artistas da música*” (Dione, l. 296), como observou Dione. O olhar da professora às especificidades dos alunos da EJA do CMET Paulo Freire e, mais especificamente, aos seus alunos, fazia com que suas práticas fossem conduzidas com o objetivo de proporcionar momentos de integração, em que se trabalhassem questões mais amplas, como indicaram as três professoras, relacionadas ao desenvolvimento humano. O bem-estar dos alunos se mostrava em primeiro plano, como disse Daisy: “*as pessoas têm que, em primeiro lugar, estarem bem aqui*” (Daisy, l. 144). Nesse espaço, as atividades eram planejadas de forma a “*buscar sentido dentro daquela aula, trabalhar vários conceitos*” (Daisy, l. 210), sem necessariamente preocupar-se com o nível de aprendizado dos alunos, ou seja, a ênfase recaía sobre a vivência proporcionada pela música e, embora houvesse um planejamento, muitas vezes a aula era adaptada a partir do que os alunos traziam.

A partir da percepção das diferenças do ensino de música em cada um desses espaços, compreendi que ambos apresentavam a articulação entre ensino e educação, ao considerarem tanto saberes quanto sujeitos. O Centro Musical, coordenado pela Prof^a. Saadya, acolhe jovens e adultos “*de toda a comunidade*” (Dione, l. 113), com diferentes formações, que têm em comum o interesse em desenvolver ou aprofundar seus conhecimentos musicais.

Tem alunos nossos, tem ex-alunos, tem alunos da comunidade, tem aposentados e o que tem em termos de música, então... tem o coral, tem a percussão, tem o violão, tem a flauta, tem o cavaquinho, tem o exercício vocal. E isso, dentro do currículo de educação permanente ao longo da vida. (Dione, l. 114 a 118).

Nas aulas de música das Totalidades Iniciais, ministradas pela Prof^a. Daisy, por seu turno, os alunos são, em sua maioria, adultos que, de diferentes formas, foram excluídos da escola e que tornaram a estudar em função de outros objetivos, que não, necessariamente, a aprendizagem musical. Nesse espaço, trabalhos que

integrassem a música com outras áreas de conhecimento eram bastante frequentes, como observou Dione:

E dentro do nosso currículo de escolarização, nós temos música nas Ts iniciais [...]. A Daisy é a nossa professora e ela trabalha, ela sempre faz um trabalho que envolve outras áreas (Dione, l. 118 a 121).

Essa busca por “trabalhar coisas diferentes” (Daisy, l. 190), de forma que os alunos possam estabelecer relações entre diferentes aprendizagens, contribuindo para uma aprendizagem integrada, foi ressaltada também por Daisy: “Eles já vão fazendo relações e, de alguma forma, vai pegar [o que está sendo ensinado]” (Daisy, l. 219). Na fala de Henrique, também foi possível observar essa relação:

Então se eu começar a gostar da matemática, se começar a gostar desse lado matemático da música, eu vou aprender rápido. Vou começar a aprender positivo (Henrique, l. 83 a 85).

Os dois espaços têm como propósito a educação de jovens e adultos. Os dois, de maneiras diversas, cumprem o papel que cabe à educação musical, cada qual com suas propostas e objetivos. Embora suas ações na escola sejam pouco integradas, considerando a fala dos participantes da pesquisa, seus resultados podem ser complementares, pois o ensino de música acaba por ser acessível a todos os sujeitos. Além disso, as professoras demonstraram estar atentas às expectativas dos alunos, respondendo às especificidades de suas práticas pedagógicas, e realizadas com sua atuação.

A existência desses espaços no currículo, reconhecido em, pelo menos, dois currículos, “o currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida” (Dione, l. 89), possibilita, assim, o acesso ao ensino de música de jovens e adultos, em diferentes situações e por meio de práticas igualmente diversas entre si, o que contribui para a efetiva integração entre alunos e professores, escola e comunidade.

Cabe apontar que, mesmo diante de todo o estudo realizado e de tantas respostas encontradas aos questionamentos que me levaram ao desenvolvimento desta investigação, algumas lacunas não puderam ser preenchidas – e se dispõem como campo para futuras pesquisas na área. Entre elas, destaco a ausência das vozes dos alunos das oficinas de música do Centro Musical e das Totalidades Finais. Os primeiros não foram incluídos em função de que minhas observações nesse espaço não seriam sistemáticas (mesmo que o número de observações tenha sido muito próximo ao das realizadas nas aulas das Totalidades Iniciais, as

observações foram distribuídas entre diferentes oficinas). Por sua vez, os alunos das Totalidades Finais, em sua maioria jovens, como apontado pelas professoras entrevistadas e pelo PPP da escola, por não serem contemplados com aulas de música no currículo dessa etapa de ensino e por não se fazerem presentes em número expressivo nas atividades do Centro Musical, igualmente, não foram incluídos como participantes do meu trabalho.

Para futuras pesquisas, trazer as vozes desses sujeitos poderia contribuir para desvelar outras relações existentes no processo de inserção da música no currículo da EJA, bem como as percepções desses alunos sobre o ensino de música na escola. Como identificado por Ribas (2009), os diferentes modos que sujeitos de distintas gerações têm de lidar com a música podem gerar graus de “tensionamentos e conflitos” (RIBAS, 2009, p. 132) no espaço escolar. Esses tensionamentos e conflitos não se fizeram tão evidentes na minha pesquisa, o que pode estar relacionado, justamente, à ausência do público jovem no trabalho de campo.

Por fim, entendo como contribuições desta pesquisa apontar para as diferentes possibilidades de inserção da música no currículo de uma modalidade, como observado anteriormente, pouco abordada nos estudos da área de educação musical: a Educação de Jovens e Adultos. Ademais, a pesquisa realizada apontou diferentes práticas vinculadas ao ensino de música, e que podem ser desenvolvidas em outros universos pedagógicos, práticas essas que permitem ampliar a compreensão da educação, que se propõe à formação dos sujeitos que a constroem e a legitimam. Adultos e idosos, com quem a vida nem sempre foi gentil e que encontraram na escola um espaço de reconhecimento e transformação. Professoras engajadas com suas práticas e seus sonhos de uma educação para todos, uma educação que, à medida que transforma, salva. Eu, pesquisadora, nesse universo, também fui transformada, sensibilizada por uma educação musical em uma escola de verdade, que traz em suas práticas muitas propostas que são somente idealizadas em outros universos. Práticas reais, realizadas por sujeitos reais.

REFERÊNCIAS

ANDREJEW, Marlise, et al. O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 101-111.

ALVARES, Sônia C. **Arte e educação estética para jovens e adultos**: as transformações no olhar do aluno. São Paulo, 2006. [Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo].

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Ministério da Educação e Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 28-39.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mar 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Retifica do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Parecer nº 22**, de 4 de outubro de 2005. Relator: Neroaldo Pontes de Azevedo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 15 abr 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries. V.3 Artes, p. 135-189. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf>. Acesso em: 17 ago 2013.

_____. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA, caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 17 ago 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 259-262.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CMET PAULO FREIRE. **Projeto político-pedagógico**. 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dicionário Houaiss Conciso/Instituto Antônio Houaiss, organizador [editor responsável Mauro de Salles Villar]. São Paulo: Moderna, 2011.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Paiva, J; Oliveira, I. B. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p. 716-737, set/dez 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 83-100, jun. 2007.

_____. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Ministério da Educação e Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 231-241, 2005.

PRAZERES, Flávia Costa; MACHADO, Daniela Dotto. Uma breve revisão de literatura sobre a importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na EJA. In: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical: Educação Musical para o Brasil do Século XXI. **Anais...** p. 2334-2343. Vitória, nov. 2011.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Porto Alegre, 2006a. [Tese de Doutorado – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

_____. Música e intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. In: XVI CONGRESSO DA ANPPOM, Brasília, 2006b. **Anais...**, p. 68-72.

_____. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 124-134, mar. 2009.

_____. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em 29 jul 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=258>. Acesso em: 29 jul 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Antônio Lisboa da. **Educação musical de jovens e adultos**: políticas, desafios e proposta de metodologia para o ensino de música. 2013. 68 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013(a). Disponível em: <http://musica.ufma.br/ens/tcc/21_silva.pdf>. Acesso em: 25 nov 2014.

SILVA, Solange Oliveira Lucas da. **Educação musical na educação de jovens e adultos em Maringá**: uma experiência. In: Fórum de Práticas de Ensino de Música 2013. 12 de novembro, 2013 – 14 de novembro, 2013. Universidade Estadual de Maringá Disponível em: <<http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=fpem02&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=170&path%5B%5D=73>>. 2013(b) Acesso em: 26 mar 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2011.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Porto Alegre, 17 de março de 2014.

Senhora...

Secretária de Educação

Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Prezada Senhora,

Venho solicitar sua autorização para que Daniela Cesa Fracasso, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa realizar observações, registro em áudio e vídeo de atividades musicais/pedagógico-musicais, bem como entrevistar professores, estudantes e equipe diretiva na escola CMET Paulo Freire.

As observações, registros e entrevistas fazem parte da coleta de dados da dissertação de mestrado de Daniela, que tem como objetivo investigar a inserção da música no currículo da Educação de Jovens e Adultos. A dissertação está sendo desenvolvida sob minha orientação.

Os dados a serem coletados serão utilizados somente para fins científicos e didáticos (apresentação em eventos científicos e palestras e publicações científica e didáticas). Será preservada a identidade da escola e de todos os participantes da pesquisa, por meio do anonimato.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Luciana Marta Del-Ben

APÊNDICE 2



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

MEMORANDO Nº 483 de 21 de MARÇO 2014.
DE: Estágios
PARA: CEMET PAULO FREIRE

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos a estudante DANIELA CESA FRACASSO , aluna do Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música, da UFRGS, a realizar observações, registro em áudio e vídeo de atividades musicais/pedagógico-musicais, bem como entrevistar professores, estudantes e equipe diretiva, nesta Instituição de Ensino, no turno da MANHÃ E TARDE , a/c de 24//03/14, A FIM DE DESENVOLVER SUA pesquisa de MESTRADO "Inserção da Música no Currículo do EJA".

Atenciosamente,

Cláudia Elisabeth Heck De Oliveira
Matricula 181230/1
Equipe de Estágios/DRH
SMED / PMPA

APÊNDICE 3

I ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Dados de identificação:

1. Pseudônimo
2. Idade
3. Formação
4. Tempo de profissão
5. Tempo de trabalho na EJA
6. Outras experiências de trabalho (na educação básica ou fora dela)

SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

1. Conte um pouco sobre tua formação.
2. Há quanto tempo trabalhas na escola?

SOBRE A MÚSICA NA ESCOLA

3. Como percebes as aulas (ou o ensino) de música na escola?
4. A escola oferece aulas regulares de música e oficinas. Em quais desses espaços atuas?
5. Os dois espaços fazem parte do currículo da escola?
6. Esses espaços existem desde que entraste na escola? (se não, como foram sendo conquistados?)
7. Existe alguma diferença no trabalho desenvolvido em cada um desses espaços (oficina e aula regular)?
8. Se sim, como percebes essas diferenças?

SOBRE A MÚSICA NA EJA (OU COM JOVENS E ADULTOS)

9. Com relação ao ensino de música, o que consideras importante no trabalho com a EJA?
10. Como organizas as atividades desenvolvidas em aula? (Existe seleção de conteúdos? São baseadas em um plano da escola ou o professor tem liberdade?...)

11. Os alunos são avaliados em algum momento? Como funciona a avaliação?
Consideras importante que exista essa avaliação? (caso exista)
12. Como percebes o envolvimento da comunidade escolar (equipe diretiva, alunos, professores) com as atividades de música?
13. A partir dessa percepção, poderias indicar uma (ou algumas) função do ensino de música na EJA? (na aula regular ou nas oficinas)
14. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Gostaria de falar algo que não perguntei?

II ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Dados pessoais:

1. Pseudônimo
2. Idade
3. Profissão
4. Tempo na EJA

SOBRE A ESCOLA

1. Gostarias de contar um pouco sobre a tua história com a escola?
2. Há quanto tempo estudas no CMET?
3. O que tu mais gostas na escola? Por quê?
4. E o que menos gostas?

SOBRE A MÚSICA NA ESCOLA

5. O que achas da escola oferecer aulas de música?
6. Tinhas (ou tens) experiência com música em outros lugares?
7. O que aprendes nas aulas de música?
8. Quais atividades mais gostas? Por quê?
9. Tem algo de que não gostes?
10. Como é a tua participação nas aulas?
11. E como vês a participação dos teus colegas?
12. A escola oferece também oficinas de música. Participas ou participaste de alguma? (se sim, quais?) (se não, por que?)

13. O que achas de existirem essas duas formas de aula de música?
14. Qual a principal diferença que achas que existe entre a aula de música que participas e as oficinas?
15. Para finalizar, na tua opinião, é importante ter música na escola? Por que?
16. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Gostaria de falar algo que não perguntei?

III ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DIRETIVA

Dados de identificação:

1. Pseudônimo
 2. Idade
 3. Formação
 4. Tempo de profissão
 5. Tempo de trabalho na EJA
-
1. Há quanto tempo trabalhas na escola?
 2. Hoje essa é a única escola que trabalha com música na EJA. Poderias contar um pouco da história do ensino de música aqui?
 3. Tanto as aulas regulares quanto as oficinas fazem parte do currículo da escola?
 4. Existem diferenças entre esses dois espaços? Quais seriam?
 5. Existem ou existiram dificuldades para inserir a música no currículo da EJA? Quais?
 6. Como a escola percebe as aulas de música para a EJA? São importantes? O que destacaria?
 7. Como é o envolvimento da comunidade escolar com as atividades de música?
 8. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Gostaria de falar algo que não perguntei?

APÊNDICE 4**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, professora do Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire), através do presente termo, autorizo Daniela Cesa Fracasso, RG 7080168748, CPF 005.949.830-70, mestranda em música pelo Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a explicitar e utilizar meu o nome real (prenome e/ou sobrenome) e apelido em todo e qualquer material, de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Abdico, desta forma, dos meus direitos e de meus descendentes sobre o uso de meu nome, como também, salvo resguardo qualquer tipo de contestação que venha por ventura ocorrer. Assim subscrevo este documento.

Porto Alegre, 31 de março de 2014.

APÊNDICE 5**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, diretor(a) do Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire), através do presente termo, autorizo Daniela Cesa Fracasso, RG 7080168748, CPF 005.949.830-70, mestranda em música pelo Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a explicitar e utilizar o nome real do CMET Paulo Freire em todo e qualquer material, de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Abdico, desta forma, dos nossos direitos, sobre o uso de seu nome, como também, salvo resguardo qualquer tipo de contestação que venha por ventura ocorrer. Assim subscrevo este documento.

Porto Alegre, 31 de março de 2014.

APÊNDICE 6**DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, portador da identidade de nº _____, residente e domiciliado no município de _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Daniela Cesa Fracasso, brasileira, portadora da identidade de nº 7080168748, SJS/RS, residente e domiciliada na Rua Luiz de Camões 864, apto 201, Santo Antônio, CEP 90620-150, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa a inserção da música no currículo da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ___/___/2014, na cidade de Porto Alegre, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensivo, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact disc”), DVD (“digital vídeo disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nesses termos, assino a presente autorização.

_____/_____/2014.

Nome do entrevistado