

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

**SENTIDOS DE UMA PEDAGOGIA MUSICAL
NA ESCOLA ABERTA**

Um Estudo de Caso na Escola Aberta Chapéu do Sol
Porto Alegre, RS

HELENA LOPES DA SILVA

Porto Alegre
2009

HELENA LOPES DA SILVA

**SENTIDOS DE UMA PEDAGOGIA MUSICAL
NA ESCOLA ABERTA**

Um Estudo de Caso na Escola Aberta Chapéu do Sol
Porto Alegre, RS

Tese de Doutorado submetida como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza

Porto Alegre
2009

Dedico este trabalho às quatro educadoras que possibilitaram o meu encantamento pela música, através das quais me construí como educadora musical: minha mãe, Dora Engel, Marúcia Castagnino e Rosane Guimarães.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Jusamara Souza, pelos momentos compartilhados durante os anos de doutoramento;

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que permitiu a realização desta pesquisa;

À coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Música, pela acolhida e pela credibilidade, em especial, ao Prof. Dr. Celso Loureiro Chaves e à Prof. Dra. Luciana Del Ben;

À Fátima Brandão, Rita, Bárbara e ao sr. Doraci, pela generosidade e disponibilidade em todos os momentos do curso;

À Coordenadora Escolar da Escola Aberta Chapéu do Sol, que generosamente me acolheu, permitindo minha inserção nos espaços escolares; aos jovens que participaram da pesquisa, pelos profundos e sensíveis ensinamentos acerca da multiplicidade e da beleza de ser jovem; aos Coordenadores, Gestores, Interlocutores, Oficineiros de Música e Professora Comunitária do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (SMED/PMPA), o meu muito obrigada pela confiança;

Ao Paulo Murilo, amigo e colega, que acompanhou minhas primeiras inserções no campo empírico, me instigando acerca da temática, meu carinho especial;

Ao Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (SEC/RS), em especial ao Coordenador de Música e ao Maestro e Oficineiro de Música pelas trocas generosas;

Às Professoras Doutoras Margarete Arroyo (UFU), Maria Aparecida Bergamaschi (FACED/UFRGS) e Luciana Del Ben (UFRGS), membros da banca de defesa, o meu

sincero agradecimento pelo respeito e pelas importantes contribuições para este trabalho;

Aos colegas Celson, Cíntia e Lilia, pelos saberes partilhados durante as orientações coletivas;

Às colegas do curso de Doutorado, Viviane Beineke, Cristiane Galdino e Luciana Prass, pela amizade e pelas trocas;

À minha mãe e às minhas irmãs Mônica, Claudia, Elisa e Regina; pelo apoio generoso nas horas difíceis;

À minha nova família: Seu Hércules, Dona Nilze, Tia Azulina, Vera, Fabíola, Maria e Rafael; pelo carinho e pelo cuidado com minha filha, Ana Laura, durante o tempo em que estive ausente para a escrita da tese;

Aos amigos e companheiros de vida Margarida, Dudu, Lígia, Lúcia, Paulinho, Deborah, Angélica, Nilton e Marcelo, pela parceria leve, alegre e solidária;

Às amigas Eleonora Cottens e Cristina de Lucca, pelo acolhimento em suas residências e pela amizade;

Às amigas Ana Paula Beltrão e Bethinha, pelo apoio e alegres momentos vividos nas aulas de *spinning*;

À Mirna Züge, amiga e professora de inglês, pelo apoio emocional e pelas traduções;

Aos meus amores, Ana Laura e Rogério, que souberam entender minha ausência e minha falta de tempo, me apoiando e fortalecendo, sempre.

Um biógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita-métrica nem com balanças nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim, um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes (...)

Manoel de Barros.

RESUMO

O Programa *Escola Aberta* (UNESCO/MEC) consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens e para as comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. A música, neste programa, é vista como uma ferramenta de reversão do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho investiga os sentidos da pedagogia musical nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, em Porto Alegre, RS. O estudo adota o conceito de pedagogia musical alicerçado nas discussões sociológicas dos autores Roberto Albarea, (1994), Mario Piatti (1994) e Rudolph D. Kraemer (2000). A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso único, de abordagem qualitativa (MERRIAM, 1998, STAKE, 2000). As ferramentas utilizadas para a realização da coleta de dados foram a observação participante, as entrevistas individuais e em grupo, e análise dos documentos oficiais do Programa *Escola Aberta*. A análise dos dados empíricos recolhidos foi feita a partir dos cruzamentos realizados entre os discursos dos participantes da pesquisa com os documentos oficiais do Programa *Escola Aberta*. Os resultados apontaram que a concepção sobre as atividades de música a serem propostas na Escola Aberta Chapéu do Sol, estava relacionada com a visão “conteudista” (PIATTI, 1994) da pedagogia musical, na qual, a música é vista como um objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece. Os interesses e os sentidos em participar dos Grupos de *hip-hop* da Escola, revelados pelos jovens, estavam associados às questões identitárias, polissêmicas e socializadoras destes em relação ao grupo de amigos (*peer-groups*), e como forma de expressão e reflexão acerca de seus mundos. Para os Coordenadores, Gestores, Interlocutores e Oficineiro de Música, as atividades a serem desenvolvidas na Escola Aberta dependiam de uma orientação profissional musical para “qualificar” os processos pedagógico-musicais dos jovens.

Palavras-chave: Pedagogia Musical; Escola Aberta; Jovens

ABSTRACT

The Open-School Program (UNESCO/MEC) adopted in public schools allows them to be open on weekends, becoming an alternative attempt to reverse the violent environment, and to build up citizenship opportunities to the youth, as well as to the socially vulnerable communities. In the Open-School Program music is regarded as a tool to reverse the exclusion and violence among the youth living under social vulnerability. This research investigates the purposes of the musical pedagogy in the musical activities performed in the Escola Aberta Chapéu do Sol, in Porto Alegre, RS. The study adopts the concept of musical pedagogy founded on the sociological discussions of the authors Roberto Albarea (1994), Mario Piatti (1994), and Rudolph D. Kraemer (2000). The methodology chosen for the realization of this research was the single case study with a qualitative approach (Merriam, 1998, Stake, 2000). The tools used for collecting data were based on participative observation, individual and group interviews, and analysis of official documents from the Open-School Program. The analysis of the collected empirical data was based upon cross-dating realized between the discourses of the participants in the research and the official documents of the Open-School Program. The results showed that the concept based on the musical activities proposed in the Escola Aberta Chapéu do Sol was interwoven with the content-based approach to the musical pedagogy (Piatti, 1994), whereby, music is seen as a subject detached from the youth and the environment where it takes place. The interests and purposes of the participation in the youth hip-hop Groups from the Open-School Chapéu do Sol, according to the young people, were associated with identity, polysemy, and socialization in relation to their peers; they also reported it as a way of expressing and reflecting upon their environment. According to the coordinators, managers, interlocutors, and music workshop instructors, the musical activities relied on professional musical advice in order to better qualify the pedagogical musical processes for the youth.

Key words: Musical Pedagogy; Open School; Youth

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Programa Escola Aberta – logotipo.....	13
Figura 02: Organograma Estrutural do Programa Escola Aberta.....	37
Figura 03: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS - Secretaria Municipal de Educação.....	44
Figura 04: Mapa da localização da EMEF Chapéu do Sol.....	92
Figura 05: Quadro de entrevistas.....	102
Figura 06: Entrevista coletiva com jovens.....	107
Figura 07: Jovens revendo-se no vídeo.....	111
Figura 08: “Viva a Vila Telletubies!” – Grafites na entrada da Escola Aberta.....	143
Figura 09: Teletubbies: Tinky Winky; Dipsy, Lala e Po.....	143
Figura 10: Escola Aberta Chapéu do Sol: Visão parcial da arquitetura do prédio utilizado pela Escola Aberta.....	152
Figura 11: O jogo de futebol.....	
Figura 12: Saltos improvisados ao som que vinha da oficina de capoeira.....	153
Figura 13: Jovens sentados na grama da Escola.....	154
Figura 14: A confecção de berimbaus.....	154
Figura 15: As bicicletas na Escola Aberta.....	155
Figura 16: A roda de mães.....	155
Figura 17: Oficina de Capoeira na sala de aula.....	157
Figura 18: Oficina de ballet.....	157
Figura 19: Apresentação da oficina de produção musical durante o III Encontro das Escolas Abertas - Região Sul.....	173
Figura 20: Cartaz Festival do COEP/RS 2006 afixado à parede do prédio da oficina de música.....	181
Figura 21: Grupo de hip-hop.....	183
Figura 22: Jovens atuando na Rádio Escolar da EMEF Chapéu do Sol.....	188
Figura 23: Jovens e crianças cantando na Escola Aberta.....	210

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO	12
1 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
1.1 MARCOS CONSTITUTIVOS E ORGANIZACIONAIS DO <i>PROGRAMA ESCOLA ABERTA</i>	23
1.2 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TRABALHO PARA A JUVENTUDE.	28
1.2.1 As gerações do Programa Escola Aberta	31
1.2.2 Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO) – Estado da Arte no Território Nacional	34
1.3 CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM PORTO ALEGRE, RS	37
1.3.1 Programa Escola Aberta para a Cidadania (SEC/RS) e Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende (SMED/PMPA).....	38
1.3.2 Programa Escola Aberta para a Cidadania	39
1.3.3 Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende	42
1.4 REVENDO A LITERATURA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A JUVENTUDE.....	46
1.4.1 Políticas públicas nacionais para a juventude: Ações e estratégias do Governo Federal.....	46
1.4.2 Políticas públicas de juventudes ou políticas assistencialistas? Visões homogêneas sobre a juventude.....	52
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	55
2.1 PEDAGOGIA MUSICAL OU PEDAGOGIA DA MÚSICA? CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	56
2.1.1 Pedagogia e Música: As visões de R. Albarea e M. Piatti.....	59
2.1.1.2 Pedagogia e Pedagogia da Música: Qual a diferença?.....	62
3 METODOLOGIA.....	68
3.1 ESTUDO DE CASO: A ABORDAGEM QUALITATIVA	68
3.2 A ESCOLA ABERTA COMO CAMPO EMPÍRICO	73
3.2.2 Entre discursos e práticas: Decifrando o Programa Escola Aberta	74
3.2.2.1 Primeiras aproximações com o Programa Escola Aberta: O campo virtual	77
3.2.2.2 Sondando o campo empírico: Os primeiros contatos presenciais com o Programa Escola Aberta	80
3.2.2.3 Festival de Música Projeto Escola Aberta para a Cidadania	83
3.2.3 Aproximações virtuais e presenciais com o Programa <i>Abrindo Espaços na Cidade que Aprende</i>	86

3.2.3.1 Escola Aberta Chapéu do Sol: III Encontro Regional das Escolas Abertas.....	88
3.2.3.2 A escolha definitiva do campo empírico: A Escola Aberta Chapéu do Sol.....	89
3.2.3.3 A pesquisadora transitando pelo loteamento Chapéu do Sol.....	92
3.3 SOBRE A COLETA	98
3.3.1 Ferramentas de coleta utilizadas na pesquisa	99
3.3.1.1 Entrevistas.....	100
3.3.1.2 Observações	108
3.3.1.3 Análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta.....	112
3.3.2 Os participantes da pesquisa	112
3.4 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA	122
3.4.1 A finalização da coleta de dados: O afastamento do campo empírico	125
3.4.2 Transcrição e análise dos dados.....	128
3.4.2.1 Transcrições das entrevistas.....	128
3.4.2.2 Análise dos dados	129
4 A ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL A PARTIR DO VISTO E DO ENTREVISTO	132
4.1 ESCOLA ABERTA NO LOTEAMENTO CHAPÉU DO SOL: ENTRE OS DISCURSOS E A REALIDADE	132
4.1.1 Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude: Origem e pressupostos.....	133
4.1.1.1 Escola Aberta como Política Pública de Educação: Implicações político-pedagógicas.....	135
4.1.1.2 Marcos conceituais da Proposta Pedagógica Escola Aberta: Objetivos e eixos estruturantes.	136
4.1.1.3 Eixos estruturantes do Programa Escola Aberta: “Desescolarizar a sociedade”.	138
4.2 ESCOLA ABERTA E COMUNIDADE CHAPÉU DO SOL: OLHARES SOBRE VIOLÊNCIA, JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL.....	142
4.2.2 Escola Aberta Chapéu do Sol: A Vila Teletubbies.....	142
4.2.2 Escola Aberta Chapéu do Sol e a Comunidade: Usos e sentidos dos espaços..	150
4.2.3 Escola Aberta Chapéu do Sol como espaço de cultura e educação: As oficinas, os jovens e o Programa Escola Aberta.	156
4.2.4 Oficinas de música como espaços de inclusão social: Entre discursos e práticas	162
4.2.4.1 O conceito de inclusão social nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.....	165
5 MÚSICA NA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL: OS JOVENS E AS ATIVIDADES MUSICAIS.....	171
5.1 OFICINA DE PRODUÇÃO MUSICAL: A OFICINA DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL.....	172
5.2 GRUPOS DE HIP-HOP DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL.....	181

5.3 RÁDIO ESCOLAR CHAPÉU DO SOL: ENTRE A ESCOLA E A ESCOLA ABERTA	188
6 MÚSICA, JOVENS E CULTURA: OS SENTIDOS DAS ATIVIDADES DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL	202
6.1 ATIVIDADES DE MÚSICA NA ESCOLA ABERTA: IMBRICAMENTOS ENTRE OS CONCEITOS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E CULTURA.....	202
6.2 PROTAGONISTAS MA NON TROPPO: OS JOVENS ATUANDO NAS ATIVIDADES DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL.	207
6.3 OFICINAS DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA: ENTRE DEMANDAS E OBJETIVOS	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS	243
ANEXOS	255

INTRODUÇÃO

Abrir as escolas públicas a jovens e comunidades considerados em situação de vulnerabilidade social, durante finais de semana, é parte da realidade e demanda educacional brasileira. Os debates contemporâneos acerca da situação atual e dos rumos da educação pública apontam para a necessidade de construir-se uma escola *renovada* ou uma escola *ampliada e inovadora* (ABRAMOVAY *et al.*, 2003). Isso porque a escola pública, concebida e mantida sob os moldes curriculares pretensamente universais, vem apresentando dados preocupantes revelados nos índices de evasão escolar: os princípios de “universalização do ensino” e “melhoria de qualidade do processo educacional do Brasil”, previstas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), não se configuram como realidade operacional, mas como utopia¹. Com a fragilidade da escola pública enquanto instituição responsável tanto pela democratização de acesso ao ensino, quanto pela transformação social dos jovens e contextos violentos aos quais pertencem, urge a necessidade de construir-se uma escola *renovada* ou uma escola *ampliada e inovadora* capaz de dar conta das demandas da atualidade.

Frente a tal realidade, como proposta de valorização e ressignificação da instituição como *escola função* e não mais apenas como *escola endereço* (WERTHEIN, 2004), em 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou, em nível nacional, o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. Dentre as ações propostas pelo programa em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e UNESCO, encontra-se o Programa Escola Aberta, o qual consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa de reversão ao quadro de violência e construção de espaços de cidadania para jovens e comunidades considerados em situação de vulnerabilidade social.

Por meio da abertura das escolas em dois turnos (manhã e tarde), são oferecidas oficinas “selecionadas a partir da consulta à juventude local e mapeamento

¹(Manual operacional do Programa Escola Aberta, p.20. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso: 10/03/2009)

prévio de talentos nas escolas e nas comunidades”, levando-se em conta as peculiaridades locais e a diversidade regional de cada estado onde é implantado o referido programa (NOLETO, 2004, p.51). Nesta perspectiva se pressupõe que a escola oportunize aos jovens e à comunidade alternativas para o exercício de sua criatividade e instrumentalização para a concretude de suas aspirações através do acesso às atividades esportivas, artístico-culturais e de lazer.

Considerando a proposta de transformação do espaço escolar e ampliação das possibilidades de educação através de atividades artísticas, esportivas e de lazer do Programa Escola Aberta, o presente estudo investiga os sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, localizada em Porto Alegre, a qual participa desde 2005 do Programa *Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*².

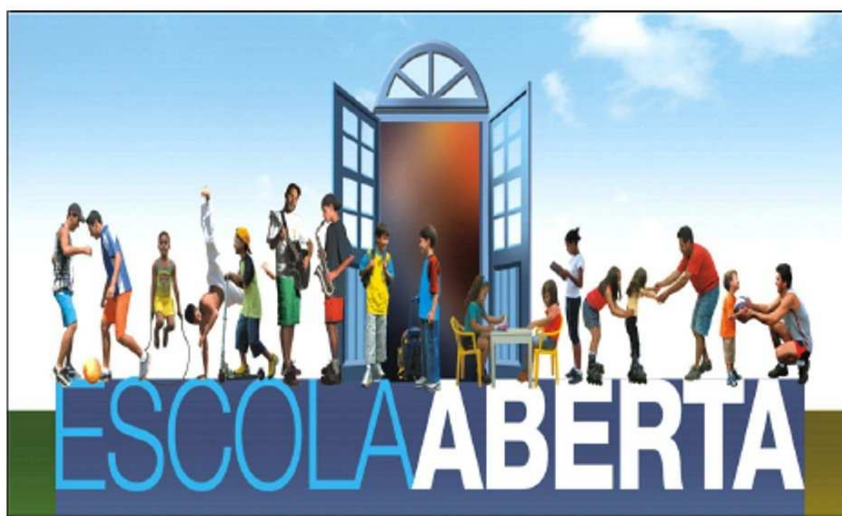


Figura 01: Programa Escola Aberta – logotipo

Fonte: www.fnde.gov.br.

A Escola Aberta Chapéu do Sol foi escolhida como *locus* para a realização desta pesquisa, em primeiro lugar, devido à situação estável do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (PMPA/SMED)³ na política pública nacional Programa *Escola*

² Em 2004, o Programa foi efetivado como política pública federal, intitulado em nível nacional como “Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”.

³ PMPA: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude e, em segundo lugar, pelo fato desta escola ter se revelado como um campo interessante para a realização do presente estudo considerando as atividades de música nela desenvolvidas. Dentre elas destacavam-se um grupo de *hip-hop* e uma rádio escolar. Além disso, dois jovens que participavam das atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol haviam participado, e vencido por duas vezes consecutivas, do Festival de Música realizado pelo Comitê de Organizações e Pessoas (COEP/RS), nos anos de 2005 e 2006.

A partir das observações das atividades musicais e das entrevistas realizadas com os atores envolvidos no Programa Escola Aberta - coordenadores, gestores, diretores,icineiros e oficinandos de música -, bem como através da análise dos documentos que embasam a política pública nacional, Programa *Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* (2004), procuro analisar os sentidos da pedagogia musical desenvolvida na Escola Aberta Chapéu do Sol em relação à natureza e à proposta do programa. Como questões de pesquisa, delimito: Por que a música participa do Programa Escola Aberta? Que visões e concepções as pessoas envolvidas com a escola aberta tem a respeito das atividades musicais desenvolvidas em um programa desta natureza? A quais músicas e a qual pedagogia musical se refere o programa quando se trata dos jovens? Quais concepções pedagógicas estão atreladas à proposta do programa? Qual pedagogia musical de fato acontece nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? É vista ou prevista a proposta de formação de multiplicadores (oficinandos que se tornamicineiros) para a continuidade das oficinas de música na escola aberta?

Henriques (2007, p.4) define o propósito do programa:

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude se propõe a promover a resignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais, nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnico e acadêmicos. Vai além, propõe a formação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre

educação, cultura, esporte e lazer. Assim, o programa aposta em uma abordagem metodológica e em estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania (HENRIQUES, 2007, p.4-5).

A premissa de “superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação”, colaborar para a “reversão do quadro de violência e construir espaços de cidadania” através de “estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional” (HENRIQUES, 2007, p.5) está relacionada com uma concepção filosófica acerca do imbricamento entre as artes. No caso específico deste estudo, a música, com as questões de violência e exclusão social.

Considerando que a música enquadra-se tanto como uma atividade artística quanto cultural, a primeira questão que emerge se refere às concepções imputadas à música como ferramenta capaz de solucionar os problemas sociais que envolvem os jovens pertencentes às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. Que razões levam o Programa Escola Aberta a pensar na música como uma ferramenta de reversão do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social?

Para entender como o governo federal adotou a premissa mencionada acima, faz-se necessário analisar o problema central o qual deu origem ao Programa Escola Aberta. Embora Henriques (2007, p.5) afirme que a proposta da escola aberta não se restrinja “aos indicadores clássicos educacionais”, e também, não reduza “a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos”, a exclusão à qual o autor se refere está relacionada com a evasão dos jovens da educação escolar.

O fato é que, a escola pública brasileira não está dando conta no cumprimento do objetivo central do Governo Federal e do Ministério da Educação, pautado na “melhoria da qualidade e do acesso à educação no país” (HENRIQUES, 2007, p.3), visto os dados divulgados sobre o censo escolar 2008 através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em relação à oferta de vagas e número de jovens matriculados no ensino médio:

Em 2008, no ensino médio, a rede estadual continua a ser a grande responsável pela oferta (86%). No ano de 2008 houve um decréscimo de somente 3.269 matrículas. Na maioria dos estados, as comparações dos dados de matrícula de 2007 e 2008 mostram somente pequenas oscilações (entre -3,7 e +3,41%), excluindo-se as situações do Pará e do Distrito Federal, onde houve queda de matrícula de 8% e 7%, respectivamente. Também há as exceções positivas do Acre (crescimento de 8%) e do Amazonas (ampliação do atendimento em 7%) (CENSO escolar, 2008, acesso *online*).

Apesar dos dados gerados pelo censo escolar 2008 mostrarem um decréscimo do número de jovens matriculados e um aumento de ofertas de vagas, as estimativas do censo 2008 são encaradas de forma positiva: “houve um decréscimo de somente 3.269 matrículas” ou, ainda, as matrículas de 2007 e 2008 “mostram somente pequenas oscilações”. Embora a pesquisa estatística seja um documento importante de referência, pois nos fornece um mapeamento geral do panorama da educação escolar brasileira, os índices estatísticos apresentados nesta perspectiva não são considerados pelo INEP como alarmantes. Os principais resultados do Censo Escolar 2008, segundo o INEP, podem ser considerados como *estáveis*: “Os dados do Censo 2008 mostram estabilidade na matrícula. A tabela mostra que, em relação ao ano de 2007, a matrícula total da educação básica em 2008 aumentou em 203.940 alunos (cerca de 0,4% a mais)” (CENSO escolar, 2008, acesso *online*).

A pesquisa referida aponta dados numéricos, comparativos aos dados dos anos anteriores cujos resultados não deixam dúvidas: as diferenças percentuais entre a proporção geral dos dados apresentados em relação aos jovens matriculados no ensino médio, do ponto de vista quantitativo, não foram significativas. No entanto, estes percentuais não explicam quem são estes alunos, nem quais os motivos de ainda existirem mais vagas do que procura; tampouco os motivos da evasão escolar.

Os dados mencionados podem ser entendidos sob vários aspectos, entre eles a falta de diálogo entre o currículo escolar e a realidade dos alunos e a necessidade prematura dos jovens trabalharem. Aliada a esta problemática soma-se a questão crescente da violência nas escolas, as quais deixaram de ser áreas seguras e protegidas para os alunos na medida em que, segundo Tinoco (2007, p.4), a escola não se constitui para suas comunidades como um *espaço legítimo para o desenvolvimento da cidadania*. Pesquisas sobre juventudes brasileiras e diferentes tipos de violência nas

escolas públicas e comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social (WAISELFISZ, 1999, 2000, 2002 e 2004), afirmam que os índices de vitimização juvenil aumentam de forma significativa aos finais de semana.

De acordo com Noletto (2006), uma das principais causas das ocorrências de violência acontecer com os jovens durante os finais de semana se deve, em grande parte, à “ausência de opções culturais, esportivas e de lazer para os jovens das classes mais desfavorecidas”. Afirma que o acesso dos jovens a esses bens e serviços, como “cultura, arte, esporte e educação, permite-lhes encontrar novas formas de expressão”. Para a autora, não há dúvida de que “o alarmante quadro brasileiro de violência [é] produto de uma abissal desigualdade e exclusão social” (p.19).

O governo federal, pressionado frente à realidade exposta pelas pesquisas sobre educação, jovens e violência, aderiu ao Programa *Abrindo Espaços* (UNESCO, 2000), o qual, dentre as suas estratégias de ação, propõe a abertura das escolas públicas aos finais de semana com o intuito de aproximar as pessoas das comunidades, principalmente os jovens em situação de vulnerabilidade social, ao espaço escolar. Esta possibilidade de aproximação entre escola e comunidade é intermediada por atividades que, a princípio, não fazem parte do currículo escolar regular, como as atividades artísticas, culturais, de lazer e renda, passando a escola a ocupar um status não escolarizado. Mas, será a proposta do Programa Escola Aberta condizente com a prática?

A escola, com seus locais socialmente distribuídos, seus espaços geograficamente delimitados, seus valores morais estipulados e com as relações de poder definidas cumpridas pelos responsáveis que nela atuam nos finais de semana, consegue dar conta de se renovar a ponto de ultrapassar as fronteiras invisíveis que vão além dos limites de seus muros? Por que a música é considerada como atividade a ser contemplada na escola aberta? Em que sentido a música poderia contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos pelo Programa Escola Aberta? Como são concebidas as atividades de música em um programa que não visa à escolarização das atividades nele desenvolvidas? Em que sentido a música pode contribuir para a diminuição dos índices de violência entre e com os jovens em situação de vulnerabilidade social?

Outra questão que merece ser problematizada, em consequência ao lugar na qual ela acontece, diz respeito à pedagogia musical que é pensada, concebida e desenvolvida durante os finais de semana, nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

Embora a Escola Aberta seja um espaço concebido pelo programa como um lugar de acolhimento para as pessoas da comunidade na qual está inserida, independente do vínculo escolar das mesmas com a escola regular, o espaço arquitetônico e as regras escolares se mantêm presentes, através da ocupação e da apropriação dos lugares instituídos para a realização das oficinas de música, dos horários de funcionamento das atividades e permanência das pessoas neste espaço. Além disso, a decisão sobre a natureza das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas, a escolha dosicineiros e o controle sobre o funcionamento dos horários das diferentes atividades são subordinados à Coordenadora Escolar da Escola Aberta. Em relação às estratégias de atuação da Coordenadora Escolar neste espaço, é preciso ressaltar que a mesma está subordinada à proposta pedagógica educacional que sustenta o Programa Escola Aberta.

Levando-se em conta os aspectos mencionados, a pedagogia musical que acontece nas oficinas de música não pode ser analisada separadamente dos aspectos organizacionais, políticos, ideológicos e educacionais subjacentes à proposta pedagógica do Programa Escola Aberta (TINOCO, 2007). Portanto, faz-se necessário um aparato teórico e metodológico que auxilie e oriente na interpretação do que se lê, vê e ouve neste espaço.

Como analisa Pais (2001):

[...] a partir do momento em que reparamos que boa parte do que um autor nos pretende dizer se nos escapa – por exemplo, a significação precisa deste ou daquele vocábulo – somos levados a pensar que a leitura de um texto não pode apenas consistir na sua recepção passiva. Há que sair dele, abandonar a posição de receptividade passiva e construir laboriosamente toda a realidade mental não dita directamente no texto, mas que é imprescindível para o entender satisfatoriamente. O processo de construção laboriosa dessa realidade mental faz-se recorrendo a *contextos analíticos*. São estes que nos permitem descobrir por entre linhas (do texto, dos discursos, das condutas) aquilo que os

respectivos autores não se propunham directamente comunicar ou, até, se proporiam ocultar (PAIS, 2001, p.120-121)⁴

Neste sentido, a leitura acerca do espaço, dos discursos revelados através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, bem como os discursos dos documentos do Programa Escola Aberta exigiram uma atitude de recepção analítica, não passiva, a qual foi construída através de literaturas de natureza sociológica, as quais discutem o conceito de pedagogia musical em relação ao espaço da Escola Aberta.

Ao propor a discussão acerca da pedagogia musical nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, a qual se constitui a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, das observações no campo empírico, bem como da análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta, faz-se necessário explicitar qual o conceito de pedagogia musical a que estarei me referindo: “processos de apropriação e transmissão musical” (KRAEMER, 2000). Esse conceito considera “toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação” (KRAEMER, 2000, p.51).

Portanto, o referencial teórico que fundamenta a análise acerca dos sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol é constituído pelo conceito de pedagogia musical (ALBAREA, 1994; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000). Apresentada a problemática de pesquisa, o referencial teórico e a perspectiva metodológica de análise, a partir dos quais este estudo foi constituído, passo a apresentar os capítulos do trabalho.

O presente estudo está organizado em sete capítulos, descritos a seguir:

O capítulo 1 apresenta a estrutura organizacional do Programa Escola Aberta explicitando seus marcos constitutivos, modificações burocráticas e pedagógicas pelas quais passou o programa ao ser transformado em política pública de educação nacional. Neste capítulo, apresento uma visão geral do Programa Escola Aberta em Porto Alegre, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), e o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (PMPA/SMED), com as atividades musicais neles

⁴ Mantive a grafia original: Português de Portugal, prévio à reforma ortográfica.

desenvolvidas. Finalmente, trago a discussão atual acerca das políticas públicas para a juventude.

O capítulo 2 apresenta o conceito de pedagogia musical, que constitui o referencial teórico da presente pesquisa. Tal conceito foi selecionado a partir dos dados empíricos da pesquisa e opera de forma dialógica com o conceito de cultura escolar (FORQUIN, 1993; CERTEAU, 1995; SACRISTÁN, 1999). Desta forma, discuto o conceito de pedagogia musical problematizando o papel da escola atual a partir da crítica que os autores fazem acerca da instituição dos saberes escolarizados, construídos a partir de um olhar fragmentado sobre a educação. O conceito de pedagogia musical é tomado a partir das perspectivas sociológicas dos autores (PIATTI, 1994; ALBAREA, 1994; KRAEMER, 2000), que o entendem como um processo que vai além do ensinar e aprender música. A partir de uma perspectiva ampliada e consensual a respeito do conceito de pedagogia musical, os autores a definem a partir dos processos de *apropriação e transmissão musical* (KRAEMER, 2000), na qual o objeto música só passa a ter sentido em relação às pessoas que dela se ocupam em determinados contextos e espaços.

O capítulo 3 é referente à metodologia empreendida para a realização da pesquisa: o estudo de caso qualitativo (MERRIAM, 1998; STAKE, 2000), com viés na sociologia do cotidiano (PAIS, 2000). Nesta parte do trabalho detalho o percurso trilhado anterior à escolha da Escola Aberta Chapéu do Sol como *locus* de pesquisa. No caminho anterior à escolha da unidade de caso, realizei uma inserção no Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), o qual considerei como uma primeira aproximação dos terrenos das políticas públicas de educação. Esta inserção é descrita na metodologia, pois representou uma importante ferramenta para a construção do objeto atual da pesquisa. A partir da escolha do campo empírico, passo a descrever a minha inserção no loteamento Chapéu do Sol através das impressões, limitações, dúvidas, estranhamentos e impasses vividos durante a fase da coleta de dados. A observação participante, as entrevistas individuais e em grupo foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados no campo empírico. Além disso, utilizei os documentos do Programa Escola Aberta, em especial a Proposta Pedagógica do Programa (TINOCO, 2007), e os livros da coleção *Abrindo Espaços* (UNESCO;

Fundação Vale, 2008), como fontes documentais. Além disso, realizei filmagens e fotografei os ensaios do grupo de *hip-hop* e as atividades de música, bem como gravações dos *raps* que os jovens criavam. Como procedimentos éticos de pesquisa, adotei o uso de pseudônimos para os jovens e optei por manter o nome da função exercida pelos coordenadores, gestores, interlocutores eicineiros entrevistados. A análise dos dados coletados foi realizada concomitante às transcrições das entrevistas, e posteriormente feita a partir de categorizações e subcategorizações em forma de sumário.

O capítulo 4 é dedicado à compreensão dos sentidos da Escola Aberta Chapéu do Sol a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. Foram contemplados os temas acerca das visões sobre a violência no loteamento Chapéu do Sol, o sentido do espaço para os jovens aos finais de semana, bem como os impactos da Escola Aberta Chapéu do Sol para a vida dos jovens e da comunidade. Os temas abordados durante as entrevistas com jovens, coordenadores, interlocutores,icineiros de música e gestores, bem como as observações realizadas nas dinâmicas das oficinas de música, foram analisados em relação aos marcos conceituais da Proposta Pedagógica do Programa, que trazem os conceitos de *qualidade de educação, inclusão social, cultura de paz, cidadania, violências e cultura escolar*.

O quinto capítulo apresenta as atividades de música desenvolvidas aos finais de semana e propõe a discussão do conceito de pedagogia musical a partir das perguntas “Quem faz música? Como fazem? Por que fazem? O que fazem?” (SOUZA, 2001). O cruzamento entre as observações das atividades de música e as visões dos participantes da pesquisa foram analisados a partir do conceito de pedagogia musical (ALBAREA, 1994; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000) imbricados com o contexto da Escola Aberta Chapéu do Sol.

O capítulo 6 discute os objetivos da Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta em relação às oficinas e atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Frente ao pressuposto que as oficinas da escola aberta se caracterizam como espaços para o *exercício da democracia, para administrar as diferenças nas relações interpessoais, para a disseminação da cultura de paz* e para o desenvolvimento do *protagonismo juvenil* (TINOCO, 2007), coube analisar como se concretizavam tais

objetivos e pressupostos na dinâmica das oficinas e atividades musicais da Escola Aberta Chapéu do Sol. Tal capítulo foi construído a partir das seguintes indagações: como são vistos e trabalhados os *interesses, necessidades e linguagens da juventude* durante as atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? De que maneira se dá o *acolhimento às diversas formas de expressão cultural* dos jovens, nas oficinas e atividades de música da Escola? E ainda, ao identificar, valorizar e acolher as *linguagens da juventude*, como operacionalizá-las nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol?

O capítulo 7 é dedicado às conclusões deste estudo. Através de uma retrospectiva, são retomados os objetivos de pesquisa propostos com o intuito de revelar os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol a partir do cruzamento entre os discursos, observações e documentos oficiais do Programa Escola Aberta. Além disso, apresento os desdobramentos do tema para futuros trabalhos de pesquisa, as contribuições e os desafios para a área de educação musical.

1 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 MARCOS CONSTITUTIVOS E ORGANIZACIONAIS DO *PROGRAMA ESCOLA ABERTA*

O Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO) iniciou suas atividades no ano de 2000. Criado a partir do *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, foi lançado pela UNESCO, no ano de 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz. Noleto (2006) explica que dentre os objetivos centrais propostos pelo *Programa Abrindo Espaços* está “a construção de uma cultura de paz, a educação para todos, a erradicação e o combate à pobreza”. Segundo a autora, para o cumprimento de tais metas, o Programa Abrindo Espaços, identificou a necessidade de se construir “uma nova escola para o século XXI”, caracterizada, até então, como “escola-endereço” e que essa assumisse o status de “escola-função” (NOLETO, 2006, p.17).

Inicialmente concebido como um projeto piloto, com duração prevista de 40 meses e financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE), o Programa Escola Aberta deve obedecer aos seguintes critérios:

- I – o atendimento será realizado, preferencialmente, em escolas públicas de 5ª a 8ª série e do ensino médio situadas em regiões metropolitanas do país e, consideradas como áreas de risco social;
- II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (CENSO escolar, acesso *online*).

Diante da proposta de transformação paradigmática da instituição escolar e dos resultados positivos obtidos através dos relatórios avaliativos dos primeiros anos de funcionamento do Programa Escola Aberta, em 25 de outubro de 2004, o Governo Federal oficializou-o como política pública nacional. Ele passou, então, a receber o nome oficial de *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a*

Juventude. O Programa Escola Aberta foi oficializado como política pública nacional de educação através da Resolução 52, de 25 de outubro de 2004:

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo Art. 14, Capítulo V, Seção IV. do Anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004, e os artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;

CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;

CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º - Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude*.

Art. 2º - A execução do Programa Escola Aberta – PEA ficará a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e contará com a participação das Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação [...]. (FNDE, 2004, acesso *online*).

No ano de 2007, o *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude* foi aprovado como política pública estadual em Porto Alegre. O *Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* pertence à Prefeitura Municipal de Porto Alegre e à Secretaria Municipal de Educação (PMPA/SMED); o *Programa Escola Aberta para a Cidadania* pertence ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul e à Secretaria da Educação do RS (RS/SEC). Ambos passaram a ser incluídos na estrutura organizacional, pedagógica e financeira da política pública federal.

O Programa Escola Aberta é regido, dentre outros aspectos burocráticos, políticos e financeiros, por uma proposta pedagógica. Segundo Tinoco (2007), pedagoga responsável pela elaboração da Proposta Pedagógica Escola Aberta, o objetivo geral do programa é “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a

inclusão social e a construção de uma cultura de paz”; os objetivos específicos são: “promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania; contribuir para a redução das violências na comunidade escolar” (TINOCO, 2007, p.14).

De acordo com informações disponibilizadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), em cada escola participante, o Programa Escola Aberta deve ser operacionalizado da seguinte forma: deverá existir um Coordenador e oficinairos oriundos da própria comunidade; as Secretarias parceiras – municipais e estaduais – devem ser constituídas por supervisores, um coordenador geral e três coordenadores temáticos. O FNDE prevê, ainda, a criação de uma unidade local em cada Estado, a qual estará submetida à Coordenação Nacional do Programa, a qual é constituída pelas Secretarias da Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ambas pertencentes ao Ministério da Educação (MEC) (FNDE, acesso *online*).

Além da abertura das escolas aos finais de semana, o Programa Escola Aberta é associado a uma série de ações integradas, constituídas como projetos, que, segundo o FNDE, “contribuem para o alcance dos resultados” do Programa.

São elas:

Escola que Protege: desenvolve o curso “Formação de educadores (as)” preparando-os para atuarem no “enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes”. As temáticas abordadas neste curso são “violência física, psicológica, abandono, negligência, exploração sexual comercial e exploração do trabalho infantil”;

Conexões de Saberes: Este projeto está associado à universidade e tem como objetivo oferecer aos jovens universitários de origem popular, a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos, para que, a partir disso, possam intervir em suas comunidades. Os jovens participantes deste projeto recebem apoio financeiro e metodológico;

Pintando a Liberdade: Projeto responsável por fornecer apoio logístico aos programas sociais e esportivos do Ministério dos Esportes. Tem como foco de suas ações, o ensino de um ofício aos presidiários e suprir a carência de materiais esportivos nas escolas públicas. Este projeto também é responsável pela formação dos oficinairos de esporte e dos professores de Educação Física atuantes nas Escolas Abertas;

Fórum das Estatais: As ações desenvolvidas neste projeto estão voltadas para a “execução de uma política educacional de inclusão e justiça social”. Através das ações deste projeto, obtém-se o engajamento e financiamento de estatais para a implementação de

oficinas, compra de computadores e formações de oficinairos para atuarem com tecnologia e pesquisa (FNDE, acesso *online*).

Segundo o FNDE, ao estabelecer as parcerias entre o Programa e os projetos mencionados, há a intenção de se qualificar as pessoas neles envolvidas. Em relação aos “princípios pedagógicos do Programa Escola Aberta”, não há exigência de formação específica na área de atuação, para os oficinairos que nele atuam.

Duarte e Scardua (2008) explicam a estruturação do Programa através de seus agentes e suas respectivas funções:

Coordenador Escolar: responsável pela relação entre o Programa Escola Aberta, a unidade escolar e a comunidade do entorno, é um líder comunitário. Deve ser bem articulado e ter um nível de envolvimento desejável com o jovem e as comunidades interna e externa à escola, com vistas a proporcionar a criação de vínculos. O coordenador escolar deve ser indicado pelo diretor escolar entre pessoas de sua inteira confiança. É esse coordenador que se responsabilizará pela abertura da escola no final de semana. É ele que identifica demandas e talentos da comunidade a fim de compor o cardápio de oficinas que funcionarão no final de semana. É formado para entender que a diversidade e variedade de objetivos devem ser atendidas nessa composição: oficinas de cultura, esporte, lazer, educação, formação inicial para o trabalho; oficinas formativas, informativas e de lazer etc;

Professor Comunitário: um ator proeminente no contexto escolar, responsável pela interlocução entre o que acontece no espaço escolar do final de semana e a escola regular. É um professor escolhido pelo diretor entre os professores ou os especialistas efetivos da escola, considerando o perfil de liderança. É responsável, ao lado do coordenador escolar, pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade. Sua atuação é mais especificamente voltada para levar a escola à comunidade. No que se refere ao planejamento das oficinas espontâneas, advindas das demandas da comunidade e/ou dos talentos locais, auxiliará o coordenador escolar. Esse ator desempenhará um papel fundamental no sentido de estreitar os elos entre os aspectos de educação formal e informal da escola participante, aproximando as atividades realizadas nos finais de semana daquelas de educação regular desenvolvidas durante a semana, abrindo as portas para a educação de tempo integral;

Oficineiros, que podem ser voluntários ou remunerados. São identificados entre os talentos da comunidade e responsáveis pela realização das atividades nas oficinas. Atuará conforme a demanda de necessidades da comunidade, desenvolvendo ações culturais, esportivas, de lazer, de saúde coletiva, de qualificação profissional, entre outras, em conformidade com as orientações do coordenador escolar;

Coordenador Interlocutor, responsável por dar o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades no estado ou nos municípios;

Coordenadores Temáticos – Cultural, Esportivo e Pedagógico – responsáveis pela organização de atividades de integração entre todas as escolas beneficiadas pelo programa; e, Supervisores – na proporção média de um para cada cinco

escolas –, responsáveis por inspecionar as escolas, nos finais de semana, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Programa Escola Aberta, verificando se as ações previstas para o programa estão sendo efetivamente executadas. Todos esses atores deverão ser, preferencialmente, professores da respectiva rede. (DUARTE; SCARDUA, 2008, p.157-159).

Em relação à visão de educação trazida na Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Tinoco (2007) afirma que ele foi criado a partir da necessidade de uma aproximação entre a escola e as comunidades em situação de vulnerabilidade social. Segundo a autora, a “desescolarização da sociedade” é proposta para o Programa, “no sentido de se valorizar os saberes da comunidade” e de se reconhecer que “a aprendizagem ocorre frequentemente nas trocas sociais, de maneira informal, assistemática, no tempo de lazer que é o tempo propício à criatividade” (p.18). Ainda dentro desta concepção pedagógica, está implícita, segundo Tinoco (2007), “a denúncia da burocratização das relações sociais e das deficiências da escola” através da busca em superar a concepção de que “só a escola ensina, só o que se aprende na escola (de maneira formal) é válido para a vida” (p.19).

A Proposta Pedagógica Escola Aberta (TINOCO, 2007), alicerçada nos paradigmas da “educação informal” e da “desescolarização da sociedade”, estabelece que as oficinas realizadas nas Escolas Abertas, sigam os seguintes preceitos:

1. Oficinas planejadas a partir da pesquisa que o coordenador escolar realizará na comunidade, identificando os interesses e necessidades dos moradores. As oficinas podem ser de diversas áreas como cultura/artes, esporte e lazer, comunicação, saúde, informática, trabalho e outras (reforço escolar, idiomas, conteúdos variados).
2. Oficinas fomentadas pelo MEC, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nacional, o enfrentamento da discriminação e do preconceito, o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil. Serão realizadas, entre outras e sempre que possível, oficinas de direitos humanos e cidadania, diversidade e leitura. (TINOCO, 2007, p.16).

Segundo Tinoco (2007, p.17), as oficinas desenvolvidas nas escolas abertas são consideradas “mais que momentos de apropriação de saberes, oportunidades para educar, para promover reflexões sobre valores importantes para a convivência tão perpassadas por diferenças nem sempre bem administradas pelos grupos sociais”.

Nesse sentido, reforça a autora, as oficinas têm o papel de contribuir para o cumprimento das metas de “formação da cidadania e a paz social, mediante a inclusão e a formação profissional inicial dos jovens e de outras pessoas moradoras das comunidades em situação de vulnerabilidade” (TINOCO, 2007, p.18)

1.2 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TRABALHO PARA A JUVENTUDE.

Como especificado no subtítulo do Programa, a juventude é a geração eleita como protagonista central para esta política pública. Segundo Noleto (2004), tal escolha se deve, em parte, aos resultados revelados pelo Censo Demográfico 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o qual demonstrou que “a população de jovens entre 15 e 24 anos no Brasil é composta por mais de 34 milhões de pessoas, o que representa um expressivo contingente populacional” (NOLETO, 2004, p.35).

Além desta representação quantitativa, a autora afirma que a criação de uma política para jovens legitima-se pelos direitos humanos dos mesmos através “do significado estratégico dessa geração para a perfilação ética e sustentabilidade de uma nação, ou seja, seu presente e o seu futuro”. Tal “urgência político-social”, ressalta Noleto (2004), deve-se, acima de tudo, à “vulnerabilidade dos jovens, nestes tempos, quer no terreno da economia, quer no plano de acesso a serviços sociais, como educação, quer pela demanda cultural” (ibid.).

Frente a esta realidade, o Governo Federal foi levado a considerar, seriamente, a situação dos jovens brasileiros a ponto de criar, em 30 de junho de 2005, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) com a finalidade de “formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas à promoção de políticas públicas de juventude”. (MEC, acesso *online*).

As políticas públicas educacionais dirigidas aos jovens foram formuladas a partir das pesquisas centradas nos temas de *Juventude, Violência e Cidadania*, as quais vêm

sendo realizadas desde 1997 no Brasil, pela UNESCO. Pesquisas como *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY; RUA, 2003) e *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros* (WEISELFISZ, 2004) constataram que o ambiente escolar, cada vez mais, tem sido invadido pela violência em forma de tráfico de drogas e organização de gangues, e que as maiores taxas de mortalidade acontecem com os jovens com maior frequência nos finais de semana; "sobretudo pela ausência de alternativas de lazer, cultura e esportes" (ibid).

Segundo Abramovay e Rua (2003), a pesquisa *Violência nas Escolas* apresenta "propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude", concluindo que questões como "exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social e protagonismo juvenil" estão imbricados com tais problemáticas juvenis brasileiras. As referidas pesquisas revelaram, ainda, que o maior índice de ocorrências acontece durante os finais de semana, sendo os jovens as principais vítimas. Tal resultado caracterizou-se como justificativa principal para a adoção do Programa Escola Aberta como política pública, gerando a publicação *Políticas públicas de, para, com juventudes*, realizada pela UNESCO em 2004.

Werthein (2004, p.16) ressalta que os jovens apresentam "singulares vulnerabilidades, principalmente se pobres, mas também são sujeitos de direitos destacando-se, entre outros, o direito de participar da elaboração e do controle social de políticas públicas". O autor aponta que as pesquisas realizadas pela UNESCO revelam que os jovens brasileiros "têm aspirações à participação social, almejando o reconhecimento de suas especificidades e identidades, as quais se singularizam em relação a outras populações" (ibid.). Indo ao encontro de tais necessidades juvenis, Werthein (2004) sinaliza para a importância das propostas de políticas públicas para juventudes "ultrapassarem enfoques setoriais e fragmentados", para uma maior eficácia de resultados. Nesse sentido, as políticas para juventudes, segundo o autor, precisam ser "transversais, relacionando-se com a educação, emprego, saúde e assistência" (WERTHEIN, 2004, p.16).

Para a adoção e implementação do Programa Escola Aberta, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) basearam-

se em experiências realizadas nos Estados Unidos, França e Espanha. Segundo informações disponibilizadas no site do FNDE, os países mencionados mostraram-se “eficazes para a mudança de comportamento, o aumento da auto-estima e a melhoria da relação dos jovens com a sociedade e da sociedade com a escola através das áreas artística, cultural e esportiva”. Tais resultados serviram como base para a elaboração do Programa Escola Aberta como política pública para a juventude, considerando a prerrogativa de que o mesmo “representa a possibilidade de influenciar outras políticas e contribuir para mudanças tanto no ambiente escolar quanto na vida dos jovens brasileiros” (FNDE, acesso *online*).

Como já mencionado, o Programa Escola Aberta é uma proposta de resignificação do espaço escolar para além da estrutura institucional da escola pública regular. Originado através de um acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e o MEC, o referido programa elegera, dentre seus principais desafios, a necessidade concreta e urgente de encurtar as distâncias existentes entre os jovens e a escola pública como alternativa à diminuição da violência nas comunidades nas quais ambos estão inseridos. Noleto (2006) afirma que, ao procurar transformar a escola em um “ambiente mais atrativo e participativo para os jovens”, o programa contribuiu também, “para a diminuição da evasão escolar, ao mesmo tempo em que trabalha o resgate social dessa instituição enquanto *locus*, potencialmente, privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens” (NOLETO, 2006, p.20).

De acordo com Henriques (2008, p.160), “abrir horizontes e barrar o caminho da violência” através da abertura das escolas para oferecer opções de lazer, atividades esportivas, socioculturais e artísticas aos jovens e às comunidades é, sem dúvida, uma estratégia que precisou ser avaliada quanto à sua real eficácia. Por este motivo, segundo o autor, o Programa Escola Aberta passou por avaliações sistemáticas desde o seu princípio. Para Henriques (2008, p.163), tais avaliações provocaram modificações estruturais e pedagógicas, dando origem ao que intitulou como *gerações*. Esse termo refere-se, basicamente, aos avanços e melhorias pelas quais passou o Programa, levando em conta a prática cotidiana vivenciada nas escolas durante os finais de semana, bem como, os índices de violência das comunidades revelados pelas

avaliações quantitativas e qualitativas do Programa *Escola Aberta* entre o período de 2003 a 2008 (ibid).

1.2.1 As gerações do Programa Escola Aberta

Segundo Henriques (2008), o Programa Escola Aberta encontra-se, desde 2007, em sua terceira geração de desenvolvimento e reestruturação. De acordo com o autor, a primeira geração iniciou em 2000, com o lançamento do Programa *Abrindo Espaços*, no qual contou com a adesão dos governos dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e, posteriormente, da Bahia e de São Paulo. Embora desde a implantação do programa, a UNESCO tenha atuado como balizadora das ações do mesmo, na primeira geração, cada governo estadual “desenvolveu um sistema específico do ponto de vista institucional, operacional e de incentivos; além de não contar com a participação do Governo Federal” (HENRIQUES, 2008, p.166).

Por outro lado, a segunda geração, que teve início no final de 2004, foi marcada pela institucionalização do programa como política pública federal pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). De acordo com Henriques (2008, p.167), o MEC “incorporou os princípios e avanços da experiência do Programa *Abrindo Espaços* e os aplicou ao cenário nacional como política pública do Governo Federal”. A segunda geração, afirma o autor, passou a buscar, a partir de 2005, “formas de influenciar o processo de ensino-aprendizagem a partir da redefinição da relação escola/comunidade”:

[...] Antes [na primeira geração do Programa] essa questão [processo de ensino-aprendizagem] era subjacente à proposta que focava mais as dimensões de redução da violência. Os esforços do Ministério da Educação se concentraram em promover uma gestão eficiente, com redução da burocracia, aumento do comprometimento das redes estaduais e municipais, melhoria no controle social sobre a qualidade das oficinas ofertadas e construção de uma espinha dorsal que expressasse os componentes de uma política pública nacional com respeito às especificidades locais (HENRIQUES, 2008, p.167).

A espinha dorsal do Programa Escola Aberta, de acordo com a definição de Henriques (2008), foi considerada como a base para a transformação em política pública nacional em 2004, a qual se consolidou efetivamente no início de 2007, originando a chamada terceira geração. Segundo o autor, a partir desta geração, “o Programa passa a contar com mecanismos inovadores para a implementação da estratégia que combina, de forma virtuosa, autonomia da escola, participação comunitária e efetividade na aprendizagem” (p.167).

Ainda, dentre os elementos criados na terceira geração do programa, Henriques (2008), destaca a institucionalização de um “sistema de financiamento com agilidade administrativa e capacidade de assegurar autonomia de gestão das escolas”. Os recursos financeiros passaram, a partir desta geração, a serem transferidos diretamente pelo MEC para as unidades escolares, sem precisar passar pelas secretarias de educação dos estados e municípios, como acontecia durante a geração anterior. Para o autor acima referido, esta desburocratização garantiu ao Programa Escola Aberta uma maior agilidade na execução dos recursos e propiciou um maior engajamento quanto ao “comprometimento e a responsabilização dos diretores das escolas, de acordo com os princípios democráticos do processo de descentralização” (HENRIQUES, 2008, p.167-168).

A partir desta última reestruturação do programa – da terceira geração – instituiu-se o cargo de Professor Comunitário, ampliando assim a rede de agentes gerenciadores e executantes do Programa Escola Aberta. Embora o enfoque inicial do Programa não tenha recaído, primordialmente, sobre a melhoria da qualidade do ensino público, visando uma conseqüente diminuição dos índices de evasão escolar, isso acabou acontecendo. A proposta inicial marcada pela transformação do espaço escolar em um lugar de acolhimento e pertencimento para os jovens e para as comunidades em situação de vulnerabilidade social, e como uma alternativa para a diminuição dos índices de violência entre e para os mesmos, passou a enfatizar a importância do “rebatimento das atividades do final de semana no cotidiano da escola durante o período regular de ensino”. Isso se dá, segundo Henriques (2008) devido à constituição de “fluxos do processo de mão dupla em que a escola invade a comunidade e a comunidade invade a escola” (p.168).

O autor esclarece:

O Programa [Escola Aberta] atua para ajudar a transformar as escolas em espaço de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. O objetivo é que elas sejam capazes de incorporar na programação oferecida no fim de semana as demandas do segmento jovem, bem como suas expressões artísticas e culturais, fortalecendo a participação dos estudantes e jovens nas atividades da escola. Espera-se, ainda, que a abertura das escolas nos fins de semana contribua para uma reflexão sobre a “escola da semana”, sugerindo novas práticas capazes de interferir positivamente nas relações entre alunos e professores. É verdade que, quando se sentem acolhidos, os estudantes desenvolvem uma relação diferenciada com a escola e tornam-se menos vulneráveis à evasão escolar. Por isso podemos afirmar que o programa contribui para ajudar a reduzir os preocupantes números relacionados à grande quantidade de estudantes que ingressam no ensino fundamental em comparação com o reduzido percentual que consegue finalizar o ensino médio (HENRIQUES, 2008, p.168).

A citação acima não deixa dúvidas quanto às mudanças ideológicas, estruturais e pedagógicas pelas quais o programa tem passado nos últimos anos. Henriques (2008) explica que tais mudanças são propositais e tiveram origem a partir dos processos avaliativos durante as chamadas três gerações (2000-2003; 2004-2005; 2006-2007, respectivamente). A proposta original do Programa Escola Aberta (2000) é assim interpretada por Henriques (2008):

Resumidamente, a proposta consistia em abrir escolas nos fins de semana para acolher a juventude que não contava com espaços alternativos de lazer, esporte e cultura, entre outros. As escolas participantes do programa eram, prioritariamente, de ambientes socialmente fragilizados das regiões metropolitanas. O diretor da escola identifica uma liderança comunitária que se responsabiliza por mapear as potencialidades socioeducacionais a serem desenvolvidas por membros da comunidade em que a escola está inserida. Esse mapeamento traduz-se em oficinas de cultura, esporte e lazer a serem realizadas na escola durante o final de semana sob responsabilidade de oficinairos majoritariamente escolhidos na comunidade. A implementação desse processo aproxima o equipamento escolar dos moradores da comunidade, aumenta a integração com as famílias dos alunos, e a partir da redefinição da condição pública do espaço das escolas acreditava-se que seria possível alcançar um benefício derivado bastante motivador: a diminuição da violência nas escolas e em seu entorno (HENRIQUES, 2008, p.169).

Para o autor, a partir da terceira geração, o Programa Escola Aberta vai além da proposta de ampliação das oportunidades de lazer qualificado para os jovens e para as comunidades periféricas através do sentimento de pertença ao espaço escolar, viabilizado pelas oficinas e atividades desenvolvidas aos finais de semana de acordo com as demandas de cada contexto, devendo “ser entendido como dimensão estratégica na construção da agenda de educação integral para as escolas públicas brasileiras” (p.163).

Henriques (2008), explica:

De forma criativa (e talvez não antecipada na origem) a existência de atividades múltiplas e participativas nos finais de semana permitiu a definição de uma atitude pedagógica que viabiliza transportar para o cotidiano da sala de aula a força da experiência de se romper com as implicações limitantes de uma escola fechada aos saberes e práticas tradicionalmente externos à rotina escolar. É evidente que não basta abrir a escola nem supor que o potencial de educação integral é imediatamente realizável a partir dos finais de semana. O acompanhamento do programa desde sua origem até o estágio alcançado em 2008 permite identificar como o Escola Aberta evoluiu no sentido de aumentar o universo de possibilidades inovadoras de ensino-aprendizagem e de contribuir para a constituição de uma identidade cidadã associada à disseminação de uma escola pública em tempo integral (HENRIQUES, 2008, p.164).

A partir desta afirmação de Henriques (2008), fica evidente o processo de transformação que o programa vem sofrendo ao longo destes seis anos de implementação. O que antes era concebido para ser um espaço de lazer e socialização para os jovens em situação de vulnerabilidade social está se transformando, cada vez mais, em um programa voltado para a educação escolar destes jovens.

1.2.2 Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO) – Estado da Arte no Território Nacional

A partir de tais modificações estruturais, pedagógicas e filosóficas imputadas ao Programa Escola Aberta, mencionadas anteriormente, cabe-nos indagar a respeito da

relação destas modificações com a transformação do programa em política pública nacional, em 2004.

Henriques (2008) afirma que, a partir da terceira geração (2006-2007), houve necessidade de se criar “fios condutores entre a agenda nacional e as especificidades locais a partir do estímulo à realização de oficinas com conteúdos e metodologias comuns”, destacando-se, em um primeiro momento, as “oficinas de leitura e de direitos humanos”. Para a concretização desta uniformidade nacional, instituiu-se o Comitê Metropolitano com o objetivo de propiciar o “aumento da capacidade de análise e antecipação sobre as especificidades de cada região”, contribuindo para “maior aderência aos desafios comuns de consolidação da gestão e da proposta pedagógica no contexto de uma política educacional nacional” (HENRIQUES, 2008, p.168).

Segundo o Relatório Executivo do Programa Escola Aberta (2007), a partir de sua adoção como política pública de educação, em 2004, este passou a fazer parte da realidade de aproximadamente 2.000 escolas de 22 unidades federativas brasileiras. Tais dados, obtidos através da avaliação realizada durante o ano de 2007, revelaram aspectos referentes ao perfil dos participantes; vínculo dos mesmos com a escola e com o Programa Escola Aberta (CALMON e SOUZA, 2007, p.9).

A avaliação do Programa Escola Aberta (2007), destacou quatro aspectos principais em relação à situação atual do programa nas regiões brasileiras nas quais encontra-se inserido:

- A faixa etária a qual o programa atende compreende pessoas entre 10 e 15 anos, atingindo principalmente as meninas;
- As oficinas mais oferecidas são de esporte e lazer;
- Os níveis de violência nas escolas que têm o PEA são muito inferiores aos níveis de violência na comunidade onde a escola está situada;
- A escola, nos finais de semana, é vista como um espaço protegido onde acontecem pequenas desavenças entre os participantes, resultando em xingamentos e eventuais brigas, sem, contudo, resultar em formas mais acentuadas de violência, como ação de gangues e consumo/venda de drogas. (CALMON e SOUZA, 2007, p.11).

Embora os dados acima revelem um relativo sucesso quanto à diminuição dos índices de violência nas escolas e nas comunidades, a avaliação pontuou algo

significativo: em “uma minoria dos casos” – tanto as comunidades quanto as escolas envolvidas no programa – “parecem viver em um verdadeiro estado de guerra, com a ocorrência de homicídios, de balas perdidas, de estupros, de roubos e de furtos”. Apesar destas variantes, Calmon e Souza (2007) consideram tal iniciativa, “na maioria dos casos avaliados”, como “uma oportunidade de lazer segura e estruturada nos finais de semana para as crianças e suas mães” (p.11).

Por outro lado, os resultados revelados pela avaliação estabeleceu o seguinte paradoxo: “Se, por um lado, isso [referindo-se à Escola Aberta como espaço de lazer e segurança] retira as crianças das ruas e as coloca em um lugar seguro [...], por outro, ele não atinge o público jovem de forma plena, que continua nas ruas nos finais de semana” (ibid.). Nesse sentido, o relatório referido procura apontar caminhos, sinalizando para a importância de o programa ser tratado de acordo com cada contexto no qual está sendo desenvolvido:

Levando em consideração essa variação, é importante indicar que o programa não deve ser tratado pelo MEC de forma uniforme e homogênea. Há escolas que necessitam de maior investimento do que outras, por se encontrarem em situação de maior risco. Assim sendo, é possível se pensar em um escalonamento dos objetivos e das ações do PEA com base nas características das escolas em que ele está inserido. Por exemplo, em casos onde os níveis de violência são muito altos, se a escola funciona como um escudo e como opção de lazer para crianças nos finais de semana, isso é algo que pode ser considerado bastante relevante. Por outro lado, onde esses níveis de violência são menores, seria interessante que o programa oferecesse algo mais do que opções de lazer e espaço seguro, como treinamento profissionalizante e apoio escolar (CALMON e SOUZA, 2007, p.11-12.).

Por um lado, a avaliação do Programa sugere que cada realidade deva ser analisada em particular através do “aumento da capacidade de análise e antecipação sobre as especificidades de cada região”. Por outro, pairam, nos documentos oficiais, a contradição de tal prerrogativa, a partir da pretensa “uniformização” proposta por uma “maior aderência aos desafios comuns de consolidação da gestão e da proposta pedagógica no contexto de uma política educacional nacional” (HENRIQUES, 2008, p.168).

Frente a tal paradoxo, caberia, então, a seguinte pergunta: seria o Programa Escola Aberta uma meta, uma estratégia ou consequência de uma política de educação nacional?

1.3 CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM PORTO ALEGRE, RS

Organograma Estrutural



Figura 02: Organograma Estrutural do Programa Escola Aberta

Em 2009, em Porto Alegre, o Programa Escola Aberta atua em duas frentes: Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (2003) – vinculado ao Governo e à Secretaria do Estado do RS; e Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*

(2005) – vinculado à Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. Embora tenham nomes diferentes, ambos os programas são vinculados ao Programa *Abrindo Espaços* (UNESCO) e ao Programa *Escola Aberta* (MEC).

Embora os programas mencionados tenham sido desenvolvidos na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, cada um atua de acordo com a sua rede de ensino: municipal e estadual. Em parte, as ações individualizadas dos programas em Porto Alegre, devem-se à estrutura de cada rede escolar (número de escolas, secretarias e coordenadorias específicas) e à liberdade operacional imputada a cada estado e município para a escolha do nome a ser dado ao programa.

Em outros estados brasileiros, a mesma realidade acontece em relação à implementação do programa com diferentes nomes: *Escolas de Paz*, Rio de Janeiro; *Abrindo Espaços Educação e Cultura para a Paz*, na Bahia; *Escola Aberta*, em Pernambuco; *Escola da Família*, em São Paulo; *Escola Aberta para a Cidadania*, no Rio Grande do Sul; *Escola Comunidade*, no Piauí; *Escola Viva Comunidade Ativa*, em Minas Gerais; *Construindo Cidadania e Conquistando a Paz*, em Juazeiro (Bahia). De acordo com Machado (2008, p.115), independentemente do nome que os Programas venham a receber, o que importa é que os mesmos “vêm cumprindo um papel fundamental ao permitir a inclusão de vários jovens, não só em formas não-tradicionais de educação, como também na sociedade”. A autora avalia que os programas, da forma como vêm sendo desenvolvidos, “permitem promover a inclusão social de uma parcela da população que se encontra fora de qualquer outra oportunidade educacional” (ibid).

1.3.1 Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (SEC/RS) e Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (SMED/PMPA)

No Rio Grande do Sul, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* foi implantado no ano de 2003, em 51 escolas da rede pública estadual, situadas em doze das trinta Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), abrangendo 19 municípios do Estado: Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Caxias do Sul, Pelotas, Passo

Fundo, Santa Maria, Guaíba, São Jerônimo, Bagé, Rio Grande, Soledade, Canoas, Sapucaia do Sul, Esteio, Gravataí, Viamão, Cachoeirinha e Alvorada.

De acordo com as informações disponibilizadas no *site*, em 2008, 91 municípios do estado haviam aderido ao Programa; em Porto Alegre, 52 das 176 escolas estaduais existentes no município estão funcionando aos finais de semana. Por sua vez, o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* iniciou suas atividades no ano de 2005, contando com a adesão de 33 escolas das 52 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Proporcionalmente à quantidade de escolas municipais e estaduais de Porto Alegre, a rede municipal de ensino (RME) teve quase que adesão total de suas escolas ao Programa. Este dado foi um ponto determinante para a escolha de uma escola da rede municipal de ensino para a realização deste estudo de caso⁵.

1.3.2 Programa Escola Aberta para a Cidadania

De acordo com Sari (2008), o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS) originou-se no ano de 2003, durante a gestão do Governo Estadual (2003-2006). Tal iniciativa, segundo a autora, partiu de um convite feito pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, “para desenvolver em parceria projetos para o enfrentamento de realidades perversas que caracterizavam comunidades escolares atendidas pela rede de escolas estaduais” (p.173). Para Sari (2008), dentre os programas desenvolvidos pela UNESCO no Brasil, *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* (2000) chamou a atenção da Secretaria Estadual de Educação devido à proposta de “redefinição do papel da escola pública, mediante sua abertura aos finais de semana com atividades de esporte, cultura e lazer, numa perspectiva de promoção da cidadania de jovens e demais moradores de suas comunidades”. A autora relata que, em janeiro de 2003, o Secretário de Educação à época, José Fortunatti, viajou a Pernambuco para conhecer a experiência do Programa Escola Aberta na região metropolitana do estado. Sari (2008)

⁵ Os motivos, impasses e as decisões tomadas durante o processo de coleta de dados e em relação à escolha do *locus* de pesquisa serão detalhados no capítulo da Metodologia.

afirma que “os bons resultados constatados no Nordeste impulsionaram a decisão por uma proposta semelhante a ser desenvolvida no Rio Grande do Sul. Estava nascendo o projeto Escola Aberta para a Cidadania” (SARI, 2008, p.176).

De acordo com Sari (2008), os principais impasses para a implantação do programa nas escolas estaduais de Porto Alegre, RS, foram referentes às atitudes de resistência por parte dos professores das escolas que se mostraram “receosos de perder seu descanso semanal e de serem obrigados a aumentar sua carga horária”. Segundo a autora, as equipes diretivas das escolas “temiam que a abertura dos espaços no sábado e no domingo tumultuaria o ambiente escolar, aumentando a depredação e a violência”. Ainda, em relação aos impasses para a implantação do programa nas escolas estaduais de Porto Alegre, a autora revelou ter se deparado com a resistência das comunidades, que por sua vez, “mostravam desconfiança e queriam conhecer melhor a proposta antes de fazer sua adesão”. Tais impasses, segundo a autora, eram decorrentes de uma “desacomodação e estranhamento” por parte dos professores e membros das comunidades em relação a uma proposta inovadora, a qual “rompia com os costumes arraigados, pois a maioria das escolas mantinha seus espaços fechados aos finais de semana”. Somente após um trabalho de conscientização realizado junto ao corpo docente e às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social, 50 escolas aderiram ao programa “voluntariamente, [...] após compreenderem a sua finalidade e os objetivos a serem alcançados” (SARI, 2008, p.177).

A título de explicitação acerca dos impasses vivenciados durante o período de implantação do Programa Escola Aberta nas escolas estaduais de Porto Alegre, Sari (2008) destaca o discurso de Sueli Berneira de Freitas – diretora da Escola Estadual de Ensino Médio José do Patrocínio – localizada no bairro Restinga nesta mesma cidade, durante o *II Seminário Violências nas Escolas e Estratégias de Superação* (2004):

Em março de 2003, em virtude dos altos índices de violência, a Escola foi convidada a conhecer o Projeto Escola Aberta para a Cidadania, como uma estratégia para superar tal problema. Em uma reunião com os diretores de escolas públicas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação apresentou esse Projeto, a ser desenvolvido em parceria com a UNESCO. De imediato, foi manifestado o interesse nesta parceria, para oportunizar atividades de cultura e lazer aos finais de semana à

comunidade, o que combinaria com o propósito de retirar os jovens do ócio e de atividades ilícitas, buscando assim incluí-los na sociedade, estimulando a efetiva construção e inserção de novos comportamentos e fortalecendo o papel de integração e ampliação de atuação da escola. O desafio inicial por ocasião da implementação do Projeto Escola Aberta para Cidadania, em agosto de 2003, era superar as resistências da comunidade que não participava, por desconhecimento ou desinteresse. Aos poucos, entretanto, a comunidade passou a ser muito receptiva, participativa, tratando e cuidando com muito carinho deste espaço chamado por eles de Clube de Final de Semana (FREITAS, 2004 apud SARI, 2008, p.178).

Sari (2008) analisa que os principais atores para a implantação e bom funcionamento do programa são “o diretor, monitor comunitário e oficineiro”. Em relação ao papel fundamental destes três protagonistas, Sari (2008) enfatiza:

Se o diretor não acreditar e não o desejar para a sua comunidade escolar, é melhor não insistir. Nossas observações empíricas nos levam a essa recomendação. De fato, o diretor da escola é articulador entre a escola do fim de semana e a da semana para que não se divida o indivisível e para que tenhamos uma escola que voluntariamente se abre, de dentro para fora, também aos sábados e domingos compartilhando seus equipamentos com a comunidade (SARI, 2008, p.181).

Quanto ao monitor comunitário, “responsável por abrir e fechar as escolas nos finais de semana”, Sari (2008, p.181) explica que o mesmo, “representa a comunidade na articulação com os demais atores e faz acontecer a programação, ou melhor, o cardápio de oficinas que a escola oferece para contemplar a diversidade de interesses de seus frequentadores”. Em relação à importância das oficinas na Escola Aberta, a autora considera-as como parte principal da metodologia do projeto, pois, “sem oficinas, não há escola aberta”. A autora afirma que “quanto mais interessantes e diversificadas” forem as oficinas, “maior e mais mobilizado será o público, especialmente se for atendido em suas demandas e se puder confiar que a programação anunciada será cumprida” (ibid).

Além das oficinas de “esporte, dança, artes, música, teatro, crochet, pintura, customização, reforço escolar, cabeleireiro, manicure, etc” (SARI, 2008), o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* caracterizou-se por proporcionar atividades de socialização e integração entre as escolas abertas estaduais. Dentre os projetos

desenvolvidos no programa, Sari (2008, p.184) destaca as seguintes atividades realizadas no período de 2003 a 2006:

Dos 8 aos 80 Jogando na Escola Aberta – realizada em nível escolar, municipal, regional (I, II e III) e estadual, visando à participação de pessoas de diferentes faixas etárias, em diversas modalidades esportivas: coletivas (atletismo/revesamento, voleibol, basquetebol, futsal, futebol, bocha e bolão), individuais (atletismo/corrída, dama, futebol de mesa, rústica, taekwondo, jidokwan, tênis de mesa e xadrez); recreativas (taco-bola e pipa);

Festival de Música – realizado em nível regional (nove pólos) e estadual, visando estimular a aprendizagem da música brasileira entre os jovens, com composições inéditas em vários estilos e gêneros musicais;

Escola Aberta em Dança – festival realizado em nível regional e estadual, para estimular a dança e a expressão corporal nas escolas abertas, em diversos estilos. (SARI, 2008, p.184).

Além das atividades mencionadas, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, desenvolveu segundo Sari (2008), cinco eventos, os quais, segundo a sua avaliação, “mobilizaram a maioria das escolas integrantes do Programa”. São eles: *Mostra de Arte e Cultura*, *I Encontro Nacional de Capoeira pela Paz*, *Colônia de Férias no Litoral*, *Acampamento Crioulo* e o *Concurso Nossa Escola, minha casa bonita e florida*. A autora relata que tais atividades foram suspensas a partir de 2006, pelo fato de estas, serem “muito onerosas para o Programa”. Como alternativa à continuidade do mesmo, priorizou-se “a qualidade das oficinas nas escolas” através da remuneração (ajuda de custo) aosicineiros, que antes atuavam de forma voluntária, ou seja, sem remuneração ou ajuda de custo (ibid).

1.3.3 Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*

O Programa Escola Aberta integra a ação *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, que faz parte do Programa *Lugar de Criança é na Família e na Escola* (PMPA RS), o qual é desenvolvido através da parceria entre a SMED/POA, UNESCO, Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SDH) e MEC. Implantado em Porto Alegre

no ano de 2005, o programa está integrado ao projeto *Cidadania e Paz* da Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SDH) e Segurança Urbana.

Dentre os principais objetivos do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, está a promoção de ações de incentivo à não-violência, orientação sexual e prevenção ao uso de drogas nas escolas da rede municipal de ensino. De acordo com a Interlocutora do programa, “todas as ações são planejadas com a comunidade escolar, que identifica necessidades e interesses para definição das oficinas na região”. A Interlocutora salienta, também, que o programa tem como meta “qualificar cada vez mais os espaços na cidade que aprende, fortalecendo o compromisso da educação municipal com a cultura de paz” (PMPA, acesso *online*).

De acordo com informações postadas no site da SMED, “o programa trabalha com prevenção à violência, promoção da paz e estimula a participação das comunidades em ações de protagonismo e inclusão social”. A Interlocutora do referido programa avalia que nos três anos de implantação nas escolas municipais da Capital, o Programa Escola Aberta foi responsável por mudanças na relação comunidade-escola, “reduzindo casos de violência e de danos contra o patrimônio público nas regiões onde garante atendimento por meio de oficinas e outras ações abertas à comunidade aos finais de semana nas escolas”. (PMPA, acesso *online*).

De um universo de 52 escolas existentes na rede municipal de ensino de Porto Alegre, desde o início do programa, em 2005, 35 participam do *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*. De acordo com o organograma das oficinas oferecidas no Programa, fornecido pela SMED em 2006, das 35 escolas abertas da rede municipal, seis delas ofereciam oficinas de Música, conforme demonstrado a seguir:

Escola	Oficina de Música
Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos do Cristal	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol	Produção Musical; Rádio Escolar, Hip-hop
Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa	Banda Marcial
Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fantom	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do RS	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos	Hip-hop
Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio Satte	Oficina “Cavaquinho, guitarras, violão, ritmos e sons”
Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima	Grupo de Percussão
Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. João B. M. Goulart	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha	
Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura	Percussão

Figura 03: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS - Secretaria Municipal de Educação (SMED) - Primeiro semestre de 2006. (mimeo)

Segundo a Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, as mesmas 35 escolas da rede municipal de Porto Alegre permanecem no programa em 2009. Entre as atividades oferecidas, destacam-se as oficinas de “Cultura e Arte”; “Esporte Lazer e Recreação”; “Qualificação para o Trabalho” e “Formação Educativa Complementar”. De acordo com a Interlocutora, dentre as oficinas de Cultura e Arte propostas até o mês de fevereiro de 2009, constam as seguintes atividades:

Dança (hip-hop, *free-dance*, *street dance*, dança do ventre, dança folclórica, gafieira, dança de salão, pagode, samba, dança afro, dança contemporânea, ballet, funk, dança tradicionalista e jazz); teatro, banda,

oficina de sons e ritmos, percussão, sopro, cavaquinho, teclado, violão, produção musical, flauta; origami e grafite”. (email recebido em 22/04/2009).

Ainda na mesmo e-mail, a Interlocutora relatou, de forma sucinta, o “estado da arte” do Programa em Porto Alegre e, em especial, a situação da Escola Aberta Chapéu do Sol, a qual estava “se reestruturando”. Pelo que pude compreender, tal reestruturação estava relacionada com o desaparecimento das atividades de música oferecidas na Escola Aberta Chapéu do Sol, com a troca de direção da Escola e com a saída da Coordenadora Escolar do programa.

A Interlocutora ressaltou, também, que as Escolas Abertas estavam funcionando “muito bem e que desde 2008, os grupos de hip-hop estavam se classificando em Festivais e Mostras Competitivas ocorridas na cidade e fora”.

Quanto aos eventos futuros do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, a Interlocutora relatou que estavam preparando “um grande espetáculo”, intitulado “Sonho de Menina”, do qual faziam parte os “grupos de ballet e dança do ventre” pertencentes às “oficinas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martin Aranha”.

De acordo com o documento *Relação dos Atores por Escola 2008* (ANEXO), também disponibilizado pela Interlocutora, a Escola Aberta Chapéu do Sol desenvolvia oficinas de ballet, futebol, pintura, dança de rua, horta e reciclagem; recreação, alongamento e capoeira. O grupo de hip-hop e a oficina de produção musical da Escola Chapéu do Sol, não constavam no documento, o que me levou a compreender, que, dentre as oficinas de “Arte e Cultura” desenvolvidas na escola, mantiveram-se apenas as oficinas de ballet, *street dance* e capoeira.

Ainda em relação ao documento mencionado, as oficinas de *Arte e Cultura* com maior destaque nas 35 escolas da rede municipal de Porto Alegre eram as atividades de dança: 20 escolas abertas desenvolviam, em média, duas oficinas de dança de diferentes estilos durante os finais de semana; apenas nove trabalhavam com oficinas específicas de música. Entre essas, encontravam-se a Banda Marcial Mirim Juvenil (EMEF Décio Martins Costa; EMEF Jean Piaget); Percussão (EMEF Leocádia Felizardo Prestes; EMEF Mário Quintana; EMEF Wenceslau Fontoura; EMEF Villa-Lobos); Flauta

Doce (EMEF Leocádia Felizardo Prestes); Cavaquinho (EMEF Villa-Lobos); Violão (EMEF Presidente Vargas; EMEF Vila Monte Cristo); Musicalização (EMEF Saint Hilaire) hip-hop (EMEF Senador Alberto Pasqualine; EMEF Mário Quintana) (Relação dos Atores Por Escola / 2008).

No documento mencionado, chama atenção o número de escolas (quatro) que propõem oficinas de percussão. Este dado talvez sirva como uma pista para reflexão a respeito dos sentidos da pedagogia musical no programa. Estaria relacionado à étnia dos participantes? Ou à relativa rapidez do aprendizado do instrumento percussivo? Ou ainda, seria devido à falta de condições e recursos materiais oferecidos pelo programa?

A oficina intitulada como hip-hop no documento, se faz presente em duas escolas da rede municipal, mas não especifica quais dos “quatro elementos” do hip-hop (*rap*, *grafitte*, *break* ou *DJ*), são desenvolvidos nas mesmas. Deduzi que a oficina de hip-hop seria uma oficina de *rap*, por dois motivos. primeiro, por constatar durante as minhas inserções no campo empírico, que o termo “hip-hop” é utilizado por grande parte dos interlocutores, oficineiros e oficinandos, como sinônimo de *rap*; e segundo, pelo fato do documento em questão especificar as oficinas de *grafitte*, dança de rua e/ou *break*, quando desenvolvidas nos finais de semana.

1.4 REVENDO A LITERATURA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A JUVENTUDE.

1.4.1 Políticas públicas nacionais para a juventude: Ações e estratégias do Governo Federal.

Sposito e Carrano (2003, p.8) analisam que o tema juventude configurou-se concretamente na seara das políticas públicas a partir “dos problemas que afetavam uma expressiva parcela da população jovem, [lançando-os] a uma condição que se tornou usual conceituar como sendo de risco social”. Segundo os autores, tais problemas foram identificados principalmente na área da “saúde, da segurança pública, do trabalho e emprego” conferindo “a materialidade imediata para se pensar as políticas

de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos”, isto porque, “a própria condição juvenil passa a se apresentar como um elemento problemático em si mesmo requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude” (ibid).

Partindo da premissa adotada pelo poder público federal de que os jovens e sua condição juvenil representavam um “problema a ser combatido”, foram criados programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para “o controle social do tempo livre dos jovens destinados especialmente para os moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras”. Partindo do diagnóstico da situação dos jovens pertencentes às comunidades periféricas brasileiras como um “problema a ser combatido”, Sposito e Carrano (2003) afirmam que foram executadas propostas “a partir da idéia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingiam a juventude” (ibid).

Sposito e Carrano (2003) evidenciam a existência de uma “baixa atividade” de programas e projetos dirigidos aos jovens, coordenados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002. De acordo com os autores, esta baixa incidência de projetos e ações é devido à falta de capacidade dos órgãos da administração federal em “concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude”, fato que resultou na “ausência de registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas [de juventudes]” (p.8-9). A partir do diagnóstico relatado, os autores propuseram-se a realizar uma análise sobre as principais tendências dos projetos e programas destinados aos jovens brasileiros durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). (ibid).

Sposito e Carrano (2003) quantificam e avaliam os Programas Federais para Juventude entre 1995 a 2002:

No período do primeiro mandato (1995-1998) foram criados seis programas [direcionados à juventude]. Entre 1999-2002 ocorreu ativação de 18 programas para o setor, número significativo frente ao período estudado, representando uma verdadeira explosão da temática dos adolescentes e jovens no plano Federal, ainda que esta tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática. A identificação dos referidos 33 Programas

que incidem sobre a juventude no âmbito Federal é acompanhada também da constatação de que os mesmos não constituem uma totalidade orgânica naquilo que se refere à sua focalização no segmento jovem. Na análise do público a que se destinam os programas, pode-se dizer que existem focos fortes, médios ou de fraca intensidade, sendo distribuídos da seguinte forma: a) o foco se dirige explicitamente a adolescentes e/ou jovens (dezoito programas/projetos); b) o foco é difuso entre crianças e adolescentes ou jovens e adultos (10 programas); e c) o foco se dirige à população jovem apenas de modo incidental (cinco programas) (SPOSITO, CARRANO, 2003, p.10).

A crítica dos autores em relação aos Programas para Juventudes propostos durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, refere-se à “falta de consenso” do Governo Federal em instituir programas específicos para os jovens. Segundo Carrano e Sposito (2003, p.10-11), “o pouco acúmulo teórico em torno desta problemática se expressa na elaboração de significativo número de programas e projetos que se destinam indistintamente a crianças, adolescentes e jovens”. Tal deficiência teórica dos programas apontada pelos autores a respeito do conceito de juventudes causado pela “heterogeneidade de parâmetros sobre a faixa-etária” referente especificamente aos jovens, na qual “a infância pode se alargar até aos 14 anos de idade e o jovem ser mesmo aquele maior de 10 anos de idade”, acabou enfraquecendo “o foco de direcionamento das ações para adolescentes e/ou jovens” (SPOSITO, CARRANO, 2003, p.10).

Outro aspecto destacado por Carrano e Sposito (2003, p.20) refere-se à diferença dos focos das políticas públicas em ambos mandatos presidenciais. Os autores ressaltam que até 2004, o foco dos programas destinados aos jovens eram problemas relativos à área da saúde, em especial, aqueles marcados pela ação preventiva da “DST/AIDs, drogadição, acidentes de trânsito e gravidez precoce”. Em contrapartida, os problemas de juventude que vem assolando o país e crescendo de forma significativa a partir década de 1990, são os referentes à “disseminação das mortes violentas de jovens ou por eles protagonizadas e o crescimento das redes de narcotráfico se associam ao tema do consumo de substâncias ilícitas/lícitas”.

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do (ECA) em 1990, o qual, segundo os autores “foi o principal indutor de políticas, programas e ações sociais destinado a crianças e adolescentes, sobretudo na Secretaria Nacional de Direitos

Humanos do Ministério da Justiça”, os programas e ações foram criados e organizados de acordo com “ a nova e cidadã doutrina de proteção integral aos adolescentes em conflito com a lei”, deixando para trás a “ideologia do menor em situação irregular” (ibid). Dada a recente mudança paradigmática das políticas públicas para juventudes, Sposito e Carrano (2003) ressaltam que as ações e políticas neste setor específico encontram-se ainda em fase de “incipiente institucionalização e fragmentação”:

A depender do local de onde partem, mudam os sentidos políticos e sociais das ações, assim como o recorte etário do público-alvo. Alguns ministérios se dedicam à assistência, alguns pretendem a inclusão dos “jovens carentes” e outros dão um caráter profilático às suas ações implementando medidas saneadoras para evitar a violência. Mais recentemente emergem projetos e programas que pautam suas ações pela defesa da promoção da cidadania; noção evidente em muitos documentos oficiais, mas de pouca visibilidade nos desenhos e conteúdos teórico-metodológicos que guiam a implementação das ações nos municípios por equipes técnicas de ONGs e Prefeituras municipais que se ressentem de acompanhamento político-pedagógico, suporte administrativo e avaliação de suas práticas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.21).

Embora a análise dos autores a respeito do “estado da arte” das políticas públicas juvenis no Brasil tenha sido realizada no ano de 2003, as críticas e debates atuais sobre a referida temática demonstram que as mesmas encontram-se em situação semelhante à exposta pelos autores. Ainda que o conceito de juventudes aparentemente esteja sendo tomado como uma categoria heterogênea e não biológica nos debates acadêmicos e nas políticas públicas nacionais, os programas específicos tenham crescido significativamente e que já exista um consenso político a respeito da importância sobre a institucionalização das ações direcionadas a esta geração, as ações tem se mostrado incipientes, como demonstraram os autores.

Além da falta de consenso a respeito dos enfoques das ações a serem direcionadas para os jovens apontadas por Carrano e Sposito (2003), ora assistencialistas, ora voltadas para o combate à violência ou ainda, direcionadas para as questões da inclusão destes nos espaços educacionais, os autores apontam para a repetição do uso dos conceitos “protagonismo juvenil” e “jovens em situação de risco social”, afirmando que os mesmos ainda estão vigentes nos documentos federais sobre as políticas de juventudes:

Dois conceitos vigoraram em documentos de órgãos do governo federal e Ongs, principalmente quando referidos a projetos e programas fortemente focados na juventude: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social. Aliás, essas foram mais idéias marcadas por apelo social do que conceitos ancorados em diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude. Na grande maioria dos casos, representaram simplificações facilitadoras do entendimento de realidades sociais e culturais complexas e também códigos de acesso para financiamentos públicos orientados por uma tão nova quanto frágil conceituação de proteção social e cidadania participativa. Estimular o protagonismo juvenil, expressão tantas vezes encontrada em textos de projetos variados parece ser auto-explicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o seu verdadeiro significado (CARRANO; SPOSITO, 2003, p.22).

Carrano e Sposito (2003) criticam a forma “auto explicativa” dos termos “proteção social”; “cidadania participativa”; “protagonismo juvenil”; “jovens em situação de risco social”, os quais vêm sendo utilizados nas políticas públicas para juventudes, e questionam sobre o “verdadeiro significado” destes na prática dos programas nacionais de juventudes. Isso leva-nos a crer que tais termos conceituais seguem sendo utilizados atualmente, ainda de maneira generalizada, não suficientemente fundamentada, aparentemente esvaziada de sentidos e significados.

Neste sentido, Carrano e Sposito (2003, p.22) apontam a legitimidade do seguinte questionamento: “o que unifica as diferentes iniciativas federais nesse contexto de ampla diversidade de propósitos e práticas?” A propósito dos dados que emergiram dos dados empíricos sobre a situação das políticas públicas para juventudes indicam que o Brasil “optou por um conjunto diversificado de ações na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades orgânicas e duradouras de ação institucional”. Segundo os autores, tais ações e estratégias presentes nas políticas públicas de juventudes estejam sendo efetivadas “na base do ensaio e erro”, impossibilitando a compatibilidade dos “interesses e responsabilidades entre organismos de Estado e da sociedade civil” (ibid.). Em relação ao legado deixado pelo Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Carrano e Sposito (2003) avaliam:

É possível afirmar que a herança deixada pelo governo [FHC] incide mais sobre projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo que assegure algum tipo de unidade que nos permita dizer que caminhamos na direção da consolidação de políticas e formas democráticas de gestão (CARRANO; SPOSITO, 2003, p.25).

Se por um lado, o Governo mencionado deixa como herança “projetos isolados, sem avaliação” e a falta de um “desenho institucional mínimo” para a “consolidação de políticas e formas democráticas de gestão” como analisam os autores, o Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) herda “alguns desafios importantes e de difícil equacionamento”, conforme a análise de Sposito e Carrano (2003):

[O Governo Lula] não só precisa contribuir efetivamente para a construção de um modo diverso de compreensão dos jovens na sociedade brasileira a ser expresso tanto sob a forma de políticas públicas democráticas que reconhecem o não cumprimento direitos historicamente negados – educação, saúde e trabalho – como capaz de se abrir para outras modalidades de ação que contemplem novos direitos de juventude. [...] Neste terreno conflituoso existe a possibilidade da elaboração de políticas que contrariem as orientações dominantes e redutoras da complexidade dos fenômenos sociais. É preciso avançar para além das doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens. Sem negligenciar as inúmeras dificuldades de ampliação das dotações orçamentárias para as políticas públicas sociais, admite-se que o desafio maior é, contudo, inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (CARRANO; SPOSITO, 2003, p.31-32).

Expostas as questões a respeito das origens, estado da arte e desafios das políticas públicas de juventudes nacionais trazidas por Sposito e Carrano a partir de pesquisa realizada em 2003, decidi trazer dados mais recentes e atualizados sobre tais questões publicados em um texto de Sposito, Silva e Souza (2006) com o intuito de ampliar o debate sobre estas e outras que não foram discutidas no artigo de 2003. Embora muitos aspectos ressaltados por Sposito e Carrano em 2003 tenham sido focalizados por Dayrell, Diógenes e Abramo (2008)⁶, temas como escolaridade,

⁶ Mesa Redonda “Sociabilidades Juvenis, Processos Culturais e Espaços Educativos”. III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (JUBRA), Goiânia (GO), junho de 2008.

educação não-escolar, cultura e concepções distintas sobre o conceito de cidadania receberam um tratamento especial no texto de 2006. Por acreditar que tais questões tenham ligações diretas com a minha pesquisa realizada no Programa Escola Aberta, optei por trazê-las no intuito de introduzi-las para que as mesmas sejam discutidas e aprofundadas no capítulo 2, no qual tratarei sobre os conceitos teóricos que alicerçaram a presente pesquisa.

1.4.2 Políticas públicas de juventudes ou políticas assistencialistas? Visões homogeneizadas sobre a juventude.

No texto “Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas”, originado a partir de uma pesquisa realizada por Sposito, Silva e Souza no ano de 2006 em 74 prefeituras de cidades brasileiras, os autores partiram do pressuposto de que “as políticas e ações destinadas aos jovens podem ser também investigadas a partir do *modo peculiar como constroem uma imagem de ciclo de vida e seus sujeitos* (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p.2). A investigação realizada partiu da hipótese de que “a conformação das políticas e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens” (ibid.).

A partir de uma análise sobre a origem dos programas direcionados ao público jovem a partir de 1990, anteriormente analisado no texto de Sposito e Carrano (2003), os autores reiteram o fortalecimento da “associação entre juventude e violência”, a partir da “intensa repercussão pública do assassinato do índio Galdino por jovens de camadas médias”, ocorrida durante o segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997. Embora o assassinato do índio Galdino tenha sido cometido por jovens de classe social média, os autores ressaltam que a associação entre “jovens pobres e violência”, vigente até os dias de hoje, deveu-se à ampla cobertura e divulgação pela imprensa em meados de 1990, a respeito “das rebeliões de jovens em conflito com a lei nas dependências de várias unidades estaduais da

Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)”, a qual foi extinta em 2005, passando a ser chamada, em Porto Alegre, de “Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE).

Sposito, Silva e Souza (2006, p.5-6) verificaram em sua pesquisa, que a trajetória das políticas públicas para a juventude federais revelaram que “o maior número de programas levantados são as secretarias ligadas à assistência social/inclusão/inclusão social”, somando o total de 23%, enquanto que as secretarias de educação, concentram 16,2% das ações voltadas para a juventude e as secretarias municipais de cultura investem 12% das ações, sendo a maior parte elas voltadas para o esporte. A partir deste levantamento, os autores analisam: “a predominância da área social leva-nos a considerar que as políticas de juventude aparecem de forma subsidiária à *questão social*, sendo desconsiderada um aspecto – por que não dizer menor – dessa grande problemática”. Em outras palavras, os autores apontam que a associação “predominante” entre juventude e ação social “traduz alguma coerência que dificulta, no entanto, a alteração de imagens que condensam estereótipos negativos em relação aos adolescentes pobres” (SPOSITO; SILVA; SOUZA; 2006, p.6).

Além da construção e reificação da imagem negativa imputada aos adolescentes pobres através das ações assistencialistas propostas pelas secretarias municipais e pelo Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, Sposito; Silva e Souza (2006, p.6) apontam que tal subordinação das políticas de juventude às questões sociais explicam o “traço reiterativo das políticas públicas no país”, as quais são caracterizadas pela “dispersão, fragmentação, superposição”.

Os autores esclarecem:

(...) deve ser questionada não apenas a condição de serem subalternas [as políticas de juventude], mas o próprio fato de inscreverem-se as ações [assistenciais], de modo exclusivo, no âmbito da questão social, mesmo que alcancem em seu interior, uma certa prioridade. Essa inscrição significa dar visibilidade e propor as políticas públicas sempre subordinadas ao tema da questão social. Não é estranha, portanto, a reiteração das problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência, como fatores que desencadeiam a ação tanto do Executivo municipal como do federal, a partir de meados de 1990. Ou seja, as políticas de juventude no Brasil não nascem da constituição e um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna, incluindo sua diversidade, e

uma concepção ampliada de direitos, mas como um aspecto da questão social (SPOSITO; SILVA; SOUZA; 2006, p.6).

Os problemas referentes à construção e implantação das políticas públicas para juventude brasileiras, apontadas pelos autores, referem-se a um aparente não-entendimento dos conceitos centrais por elas utilizadas em seus discursos e justificativas. De acordo com Sposito, Souza e Silva (2006), o enfraquecimento de tais políticas deve-se ao foco para as quais são pensadas e estruturadas; as ações e os recursos financeiros públicos direcionam-se para os programas de natureza assistencial e de recuperação quase que exclusivamente para os jovens infratores, restando aos jovens considerados em situação de vulnerabilidade social, apenas a preocupação com os índices de evasão escolar e desemprego.

A partir do breve panorama exposto a cerca do “estado da arte” das políticas públicas de juventude, podemos dizer que estas encontram-se em pleno processo de construção no que diz respeito às concepções epistemológicas, políticas e filosóficas que as embasam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o conceito central do referencial teórico da presente pesquisa. Ao se referir à escolha de conceitos para a constituição do referencial teórico da pesquisa, Corazza (2006, p.360) ressalta a importância da arbitrariedade do pesquisador como elemento principal deste processo:

Ele [o pesquisador] escolhe [conceitos; referenciais teóricos], desde o início. Ele tem de escolher: desde o bruto, a teoria, a porção da teoria, as unidades. Arbitrariedade que, como todas, não é tão arbitrária assim, pois há algo aí que não sabemos: por que escolho isto e não aquilo, por que isto ou aquilo também “me escolheu” [...] (CORAZZA, 2006, p.361).

Para auxiliar na reflexão teórica desta tese escolhi o conceito de Pedagogia musical (ALBAREA; 1994; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000).

O referencial teórico foi construído, concomitantemente, com os processos empíricos da pesquisa, ou seja, desde a escolha e definição do tema, passando pelo processo de escolha do *locus*, aceite da instituição para a realização da pesquisa no campo, coleta e análise dos dados. Construir o referencial teórico ao longo do processo de pesquisa vai ao encontro da perspectiva defendida por Alves-Mazzotti (2006, p.30) sobre “a ausência de consenso quanto à abrangência do próprio conceito de teoria” dentro da literatura específica. Por não haver um único consenso em relação ao “conceito de teoria”, mas “uma diversidade, particularmente sensível no campo da educação”, a autora afirma:

O nível de teorização possível em um estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, bem como da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados. Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.31).

A escolha do conceito pedagogia musical como “fio condutor” deste trabalho, deu-se, em primeiro lugar, pela literatura na qual me apoiei desde a definição do tema de pesquisa; também, em grande parte, com o exercício de afastamento dos dados empíricos, o que me propiciou a possibilidade de uma releitura descolada dos mesmos, isto é, menos familiarizada e mais crítica em relação aos dados construídos no campo. Os autores com os quais irei dialogar durante a tese não foram escolhidos *a priori* para a entrada no campo empírico. Ao contrário, o campo empírico constituído pelo espaço da Escola Aberta e pelas políticas públicas de educação demandou um esforço para que eu pudesse me situar e entender a configuração estrutural dos mesmos, e a partir disso, definir o referencial teórico.

Após este primeiro momento marcado pela entrada no campo e compreensão sobre a conformação do Programa Escola Aberta dentro das políticas públicas de educação nacionais, foi preciso dar o segundo passo. Esse consistiu em me desvencilhar das armadilhas políticas presentes nos discursos acerca do mesmo, ou seja, tive que aprender a fazer o exercício analítico e crítico de ouvir o *não dito* e enxergar o que *não é visível a olho nu*. Ciente das armadilhas políticas inerentes aos discursos sobre o programa em questão – com um número considerável de inserções no campo e de dados coletados – passei a entender alguns autores e conceitos, os quais já haviam sido lidos no início da pesquisa de campo, mas que, devido à imaturidade de minha reflexão acerca do campo empírico naquele momento, não fizeram sentido para mim. Como bem sintetiza a expressão “Como era verde o meu vale na época dos créditos”, subtítulo do texto da professora Maria Ester de Freitas (2006, p.217), embora os autores lidos tenham me instigado, naquele momento inicial da pesquisa, pareciam não se relacionar com o que eu “enxergava” no campo empírico.

2.1 PEDAGOGIA MUSICAL OU PEDAGOGIA DA MÚSICA? CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Piatti (1994, p.15) revela que, na Itália, ao se referir à educação musical, costuma-se falar tanto de pedagogia da música quanto de pedagogia musical. O autor

explica que, ao escolher e utilizar uma ou outra terminologia, ou “também o adjetivo pedagógico”, significa uma especificidade na concepção do objeto ao qual estamos nos referindo, pelo fato de que cada termo remete a “uma multiplicidade de acepções”, dependendo do contexto do discurso (p.18). Devido a esta “multiplicidade de acepções” possíveis dos termos pedagogia musical e/ou pedagogia da música, atreladas ao contexto do discurso no qual são empregados, o autor italiano se diz favorável a uma restrição de significados no intuito de facilitar a comunicação e a compreensão entre os estudiosos da área.

Para Piatti (1994), do ponto de vista conceitual, a adoção do termo pedagogia da música seria o mais correto. O autor justifica sua escolha por entender que o termo traz consigo a concepção de que a pedagogia da música estuda os múltiplos problemas pertinentes à educação musical no sentido amplo. Isso tanto pode contemplar “os problemas referentes à formação e à instrução”, bem como, “elaborar modelos teóricos e operativos úteis à projeção das atividades educativas” (Piatti, 1994, p.15).

Na mesma direção, Albarea (1994, p.37) define o termo pedagogia da música, como “um setor de estudo e de pesquisa (da pesquisa pedagógica ou da pesquisa com viés pedagógico com aportes disciplinares e confluências multidisciplinares)”. O autor explica que tanto as pesquisas pedagógicas quanto as pesquisas com viés pedagógico, entram em jogo, integrando-se dinamicamente e modificando-se reciprocamente a partir de duas competências: a competência referente ao discurso pedagógico e a competência referente ao discurso do domínio musical. Tais competências – pedagógicas e musicais – são, segundo Albarea (1994, p.37), “domínios que se referem a saberes e experiências por sua vez caracterizadas por uma notável articulação e diferenciação no seu interior”.

Devido à relação paradoxal existente entre os saberes pedagógicos e os musicais, ora articulados, ora, poderia se dizer, excludentes entre si, Albarea (1994) observa:

Na expressão “pedagogia da música” existe duas competências interligadas, específicas e amplas ao mesmo tempo, as quais podem ser adquiridas por uma ou mais pessoas, no caso de uma pessoa, por um

pedagogo que se ocupa da música ou de um músico ou musicólogo (ou outro) que se ocupa de pedagogia e educação (ALBAREA, 1994, p.39)⁷.

Justificando o uso do termo pedagogia da música, Albarea (1994) se refere ao pressuposto de Piatti (1994, p.20) o qual afirma que a pedagogia da música, indiscutivelmente, precisará se referir “a dois setores do pensamento e da experiência: o da educação e o da música”, os quais, segundo o autor, caracterizam-se como “setores articulados, complexos, que apresentam no seu interior subdivisões e diferenciações notáveis, às vezes contraposições”.

Piatti (1994) aponta para a necessidade de uma clareza epistemológica do conceito pedagogia da música:

[...] na realidade, devemos falar de modelos pedagógicos (sistemas educativos) como também de modelos musicológicos (sistemas musicais). Este, no meu entender, não sempre (ao contrário, quase nunca) é levado em conta por quem fala ou escreve sobre ‘pedagogia musical’: esquecemos-nos que todos sabem do que estamos falando, ou que todos conhecem os modelos de referimento da autora/autor, ou que de fato, exista um modelo unívoco. Um ulterior elemento da confusão, como já acenado, é conhecido através do fato que normalmente se dá automaticamente valor de discursos ‘pedagógicos’ a reflexões e propostas ‘didáticas’ (PIATTI, 1994, p.20)⁸.

A partir da definição epistemológica do conceito de pedagogia da música explicitados e discutidos por Piatti e Albarea (1994), torna-se necessário que as particularidades e as diferenças existentes entre o conceito de pedagogia no âmbito da educação geral, e o conceito de pedagogia da música, sejam devidamente esclarecidos, para que, como advertem os autores, não incorramos no erro de associar pedagogia da música, apenas com a didática da música, como veremos a seguir.

⁷ Nella dizione “pedagogia della musica” esistono pertanto, *due competenze in rapporto*, specifiche e vaste allo stesso tempo, le quali possono essere assunte da più persone o da una sola persona, cioè in quest’ultimo caso da un pedagogista che si occupa di musica o da un musicista o musicólogo (o che altro) Che si occupa di pedagogia ed educazione (ALBAREA, 1994, p.39) Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann

⁸ (...) in realtà dovremmo parlare di modelli pedagogici (sistemi educativi) come anche di modelli musicologici (sistemi musicali). Questo, a mio avviso, non sempre (anzi, quasi mai) è tenuto presente da chi parla o scrive di ‘pedagogia musicale’: si dà per scontato che tutti sappiano di cosa si stia parlando, o Che tutti conoscano i modelli di referimento dell’autrice/autore, o che di fatto, esista un modello unívoco. Um ulteriore elemento di confusione, come già accennato, è dato dal fatto Che spesso si dà automaticamente valore di discorsi ‘pedagogici’ a riflessioni e proposte ‘didattiche’ (PIATTI, 1994, p.20) Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann

2.1.1 Pedagogia e Música: As visões de R. Albarea e M. Piatti

Ao assumir a pedagogia da música a partir da perspectiva dialógica e relacional entre “a(s) pessoa(s) e a(s) música(s)”, Kraemer (2000, p.52) parte do pressuposto de que a música “divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de ‘ciências humanas’”, tais como, “filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história”. O autor explica: “A pedagogia da música trata sempre do objeto estético ‘música’. Com isso é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical)”. (ibid).

Na mesma direção do conceito de pedagogia musical formulado por Kraemer (2000), Piatti (1994, p.23-24) faz uma crítica direcionada ao que considera como uma parcela significativa da natureza dos discursos pedagógicos sobre música, os quais compreendem, pedagogia da música como a maneira de ensinar música. Na visão do autor, esta associação entre pedagogia/ensino, pode ser definida como disciplinar ou mesmo, conteudista, na qual, a música é o ponto focal. Esta perspectiva pedagógica, na qual a música é o ponto focal, está associada, segundo Piatti (1994), a “um determinado sistema musical, ao qual corresponde um determinado sistema de valor” (ibid).

Piatti (1994) explica:

A perspectiva educativa é também uma perspectiva de adequação das pessoas e modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais. A adequação se atua seja na fruição (aprender a escutar principalmente no modo ‘cognitivo’, priorizando através de uma compreensão as capacidades lingüísticas da música) que na produção (aprender a simplificar procurando sempre se aproximar, o máximo possível, ao espírito do autor) (PIATTI, 1994, p.24)⁹.

⁹ La prospettiva educativa à quindi una prospettiva di adeguamento delle persone a modelli culturali dati e alle rispettive pratiche sociali. L’adeguamento si atua sai nella fruizione (imparare ad ascoltare prevalentemente in modo ‘cognitivo’, priortariamente attraverso una comprensione della linguistictà della musica) che nella produzione (imparare ad eseguire cercando di avvicinarsi sempre più allo spirito dell’autore) (Piatti, 1994, p.24). Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann.

Embora não compartilhe da perspectiva que busca o enquadramento das pessoas a determinados modelos culturais vigentes, Piatti (1994, p.25) defende a idéia de que cada um seja “livre para escolher os modelos educativos que prefere, desde que estes sejam conhecidos e coerentes”, por entender que, “cada interpretação e modelo da realidade é também parcial”. Nesse sentido, referindo-se ao “debate teórico” acerca da multiplicidade de modelos educativos, o autor aponta para o cuidado que deva ser tomado em “não monopolizar as próprias posições e os próprios enunciados”, pois, “cada posição exprime um ponto de vista”, e justamente por isso, existe sempre a possibilidade de “uma integração e um enriquecimento recíproco” (ibid).

Ciente das diferentes possibilidades de modelos educativos, Piatti (1994) assume a sua preferência pelo modelo complexo ou modelo relacional de pedagogia da música, o qual surge como uma contraposição ao modelo conteudista e disciplinar, ao qual o autor se referiu anteriormente. Piatti (1994) explica o uso de tais termos – modelo complexo ou modelo relacional – e justifica sua preferência:

[...] devo declarar a minha preferência pelo segundo modelo, centrado na concessão da educação como relação, como troca de experiência, em contextos não pré-determinados, que sabem valorizar a ocasião do cotidiano e que propiciam amplo espaço a pesquisa, a criatividade, a fantasia. Tal preferência é determinada pela convenção de que modelo igual privilegia as pessoas, com as suas potencialidades e as suas carências, com as suas necessidades e os seus desejos, a sua integridade de mente e corpo, as suas expectativas e as suas aspirações. O ponto focal, então, se desloca da disciplina mais ou menos formalizada para as pessoas historicamente inseridas em contextos e situações existenciais e que nos interpelam como homens e como cidadãos, antes que como músicos (PIATTI, 1994, p.25)¹⁰.

Na mesma direção, Kraemer (2000) afirma que “a pedagogia da música divide com a pedagogia a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, da instrução e didáticos” (p.61). Para Piatti (1994) e

¹⁰ (...) devo però dichiarare la mia preferenza per il secondo modello, centrato appunto sulla concezione dell’educazione come relazione, come scambio di esperienze, in contesti non predeterminati, che sanno valorizzare l’ocasionalità del quotidiano e offrono ampio spazio alla ricerca, alla creatività, alla fantasia. Tale preferenza è determinata dalla convinzione che un simile modello privilegia le persone, con le loro bisogni e loro desideri, la loro integrità di mente e corpo, le loro aspettative e loro aspirazioni. Il punto focale quindi si sposta dalla disciplina più o meno formalizzata alle persone storicamente inserite in contesti e situazioni esistenziali che ci interpellano come uomini e come cittadini, prima che come musicisti (PIATTI, 1994, p.25). Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann.

Kraemer (2000), a pedagogia da música é uma área na qual a música em si não pode ser o ponto focal, mas um objeto de conhecimento a serviço das diferentes necessidades humanas, em diferentes contextos.

Por isso, a proposta de entrelaçar a pedagogia da música com outras disciplinas – perspectiva defendida por Kraemer (2000) – não significa que haja uma falta de autonomia ou de perspectiva epistemológica própria da área de educação musical: “Sobre isso pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado” (p.61). A postura adotada pelo autor confirma o pressuposto de que, ao elegermos a perspectiva teórica que consideramos ser coerente com a nossa postura paradigmática, e acreditarmos que a mesma possa iluminar o nosso objeto de pesquisa, o entrelaçamento com as outras áreas do conhecimento, torna-se imprescindível.

Albarea (1994) e Piatti (1994) também defendem a necessidade do entrelaçamento entre a pedagogia da música e as ciências humanas, entendendo esta relação como um avanço para pesquisa no sentido de que o objeto de estudo possa ser interpretado a partir uma visão mais contextualizada, menos generalizada. Para Albarea (1994), “no caso da pedagogia da música, é necessário recorrer à sociologia, à antropologia e à psicologia da música, à estética, à musicologia, aos estudos que se ocupam da linguagem e da comunicação [...]” (p.43).

Segundo Albarea (1994):

Em uma mesma pessoa, estudioso ou pesquisador, que se ocupasse da pedagogia da música, deveria condensar mais competências, provavelmente algumas [competências] fundamentais, outras de suporte e de relação, mas sempre sujeitas a atualizações e pesquisas: os resultados seriam, ao mesmo tempo, articulados e compreensíveis, expressão do vasto campo de averiguações e de estudo ao qual se faz referimento (ALBAREA, 1994, p.43)¹¹.

¹¹ In una stessa persona o studioso o ricercatore, che si occupasse di pedagogia della musica, si verrebbero così a condensare più competenze, probabilmente alcune fondamentali, altre di supporto e di relazione, ma sempre soggette ad aggiornamento e ricerca: il risultati sarebbero, allo stesso tempo, articolati e comprensivi, espressione del vasto campo di indagine e di studio cui si fa riferimento (ALBAREA, 1994, p.43). Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann.

Ainda, discutindo o conceito de pedagogia musical, Piatti (1994, p.30), reitera o pressuposto de Kraemer (2000, p.61), quando afirma que “[...] podemos dizer que no centro de nosso discurso colocamos ‘a relação homem-música’”.

Piatti (1994) explicita a sua visão:

O ponto de vista pedagógico analisa esta relação sob dois aspectos: o prático, relacionando ao concreto agir educativo, que se explicita em projetos de formações/instrução musical (com uma acentuação particular aos procedimentos de ensino/aprendizagem); o teórico, no qual, utilizando os dados da pesquisa-ação, se elaboram modelos interpretativos e se modelam operativos baseados em hipóteses, fazendo interagir Pedagogia da música com outras ciências da educação (como por exemplo, psicopedagogia, antropologia cultural, etnologia...), com as ciências sociais, e, obviamente com as ciências musicológicas (PIATTI, 1994, p.30)¹².

Concluindo a questão sobre o “entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas”, Kraemer (2000, p.61), analisa que: “as fronteiras entre as ciências vizinhas são [...] flexíveis, e podem mesmo, sobreporem-se umas às outras ou mesmo, serem abolidas”. Da mesma forma que os autores compartilham da perspectiva do entrelaçamento entre a pedagogia da música com as outras áreas de conhecimento, Albarea (1994), Piatti (1994) e Kraemer (2000) são unânimes ao afirmar a necessidade de ser esclarecida a diferença entre pedagogia e música, a título de estabelecer a individualidade de cada conceito em separado, bem como, a particularidade do conceito pedagogia da música.

2.1.1.2 Pedagogia e Pedagogia da Música: Qual a diferença?

Kraemer (2000, p.59) conceitua a pedagogia como a ciência que “considera a vida humana sob os aspectos da educação, formação, instrução e didática”. Segundo o

¹² Il punto di vista pedagógico prende in esame questa relazione sotto due aspetti: quello pratico, relativo al concreto agire educativo, che si esplicita in progetti di formazione/istruzione musicale (con una accentuazione particolare ai procedimenti di insegnamento/apprendimento); quello teorico, in cui, utilizzando in particolare i dati della ricerca-azione, si elaborano modelli interpretativi e si ipotizzano modelli operativi, facendo interagire la Pedagogia della musica con le altre scienze dell'educazione (ad es. psicopedagogia, antropologia culturale, etnologia, ...), con le scienze sociali e, ovviamente, con le scienze musicologiche (PIATTI, 1994, p.30). Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann.

autor, a pedagogia se ocupa ainda com as “teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e conseqüências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais”, bem como, “com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos”. Por ser a pedagogia uma área muito abrangente, o autor entende que esta disciplina precisou se especializar em ramos distintos, tais como:

[...] pedagogia geral; pedagogia histórica, pedagogia escolar; didática geral; pedagogias terapêutica e especial; pedagogia infantil; pedagogia social; pedagogia de adultos, pedagogia do lazer; pedagogia da empresa, da profissão e da economia; pedagogia do ensino superior; pedagogia do terceiro mundo; pedagogia intercultural, pedagogia da paz e pedagogia comparada (KRAEMER, 2000, p.60).

Referindo-se à especificidade da pedagogia da música, o autor estabelece que esta “divide com a pedagogia a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, da instrução e didáticos” (p.61). Ao afirmar que “o conhecimento pedagógico-musical possui uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas”, Kraemer (2000) esclarece que a música é o objeto que diferencia a pedagogia da música da pedagogia, bem como, das outras áreas de conhecimento. Entretanto, para Kraemer (2000), não se pode perder de vista que “no centro das reflexões musicais estão os problemas de apropriação e transmissão da música” (p.52).

Para explicar o que considera por “problemas de apropriação e transmissão da música”, Kraemer (2000, p.61-62), define os conceitos mencionados a partir do “sentido dos elementos constituintes da pedagogia da música”, ou seja, a partir “dos efeitos educacionais da música, do desenvolvimento da personalidade através da relação com a música, da participação cultural e experiências sensitivas”. A partir desta definição, o autor insiste no pressuposto de que “[...] a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p.52).

Souza (2001, p.87) explica que “a sistematização da área de Educação Musical proposta por Kraemer está relacionada com uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente”. Segundo a autora, esta sistematização da área de educação musical, está fundamentada em dois princípios básicos:

- 1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares;
- 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. (SOUZA, 2001, p.87).

Neste sentido, a perspectiva ampla do conceito de pedagogia musical adotada por Kraemer (2000), nos leva a entender que, sempre, em qualquer lugar onde haja alguém fazendo, escutando, falando, vendo, dançando, ou seja, lugares onde hajam pessoas interagindo com músicas; haverá um fenômeno pedagógico-musical. Com isto, quero dizer que a pedagogia da música acontece quando alguém ou algum grupo de pessoas encontra-se em um processo de interação com a música. Estes processos de interação são independentes do local no qual acontecem, não são, necessariamente, ligados ao ensino formal, a um espaço institucional ou, mesmo, dependentes da presença de um professor, ou de umicineiro de música. Como exemplos destes momentos de apropriação e transmissão, podemos remeter aos processos musicais auto-organizativos (Müller, 2000) ou aos processos de auto-aprendizagem musical (CORRÊA, 2000, SCHMELLING, 2005).

Nessa perspectiva, Souza (2001) ressalta:

Tomar o campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares, talvez seja o desafio que temos que enfrentar (SOUZA, 2001, p.91).

Trazendo as questões acerca dos processos de transmissão e apropriação musical para o centro das pesquisas e para o cotidiano da educação musical, Souza (2001, p.89) enfatiza a necessidade de que nos orientemos através das seguintes questões: “*quem faz música, qual música, como e por que a fazem?*” Estas questões, segundo a autora, são imprescindíveis para que possamos entender, aceitar e trabalhar com a efemeridade dos processos de recepção musical dos alunos, as quais se justificam e “se modificam permanentemente diante da presença massiva dos meios de comunicação” (ibid.).

Remetendo-se à concepção sobre o trabalho pedagógico e musical a ser realizado pela área de educação musical na contemporaneidade, Souza (2001), revela:

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas. Eu diria que atualmente a educação musical tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós, alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades como flexibilidade e comportamento emancipado e crítico (SOUZA, 2001, p.76).

Albarea (1994) também explicita sua visão acerca do que entende por um pensamento contemporâneo sobre a educação musical:

Atualmente parece que a dimensão intercultural da música constitui uma das condições fundamentais para a formação de um pensamento dinâmico, *em equilíbrio*, transformando em cultura e atitude inerente a vida, capaz de superar modelos estanques, de rigidez da polivalência (*também* no campo das expressões musicais), a variabilidade dos eventos (*também* musicais) em detrimento a mapas referenciais concordantes e compreensivos, que aceitam a perspectiva de outros sem por isto trair as próprias escolhas de vida, de história, de identidade (ALBAREA, 1994, p.59)¹³.

Albarea (1994) e Souza (2001) trazem, ainda, para o centro do debate o conceito de cultura sob uma perspectiva que valoriza, compreende e possibilita efetivamente a práxis educativa. Assim como, para Certeau (1995, p.19), a cultura deve ser entendida no plural, deve ser encarada como um canteiro aberto, no qual “*uma ciência tática* (ou a lógica) *das maneiras de fazer*, lances felizes, destreza e ardis cotidianos” possam existir e coexistir, para Albarea (1994) e Souza (2001), o conceito de cultura na Educação Musical deve partir de “uma visão polivalente e intercultural” (ALBAREA, 1994, p.59), a qual deverá contemplar os múltiplos sentidos e significados da cultura ao propiciar um

¹³ Attualmente mi sembra Che la dimensione interculturale della musica costituisca una delle condizioni fondamentali per la formazione in tutti noi di un pensiero dinâmico, *in equilibrio*, divenuto cultura ed atteggiamento generale di vita, in grado di superar elo stereotipo, la fissità nella polivalenza (*anche* nel campo delle espressioni musicali), la variabilità degli eventi (*anche* musicali) in rapporto a mappe di riferimento concordate e comprensive, che accettino la prospettiva altrui senza per questo tradire lê proprie scelte di vita, di storia, di identità (ALBAREA, 1994, p.59). Tradução: Neiva Zanatta Hoffmann

entendimento acerca “do comportamento do mundo”, deixando a cultura, portanto, de ser vista apenas como um elemento fixo, “intermediário de modelos ideais preestabelecidos” (SOUZA, 2001, p.76).

Retornando ao argumento de Kraemer (2000) de que “os problemas de apropriação e transmissão da música” são e estão no “centro das reflexões musicais” (p.52), o autor elucida tal pressuposto, ao afirmar que:

Idéias sobre uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimentos sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria responsável e estética fundamentada, uma vez que os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de **indivíduos** em uma **situação histórico-sociocultural** são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural, e necessitam das **relações de sentido** para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (KRAEMER, 2000, p.66).

Ao explicitar que os processos de apropriação e transmissão musicais estão associados a cada indivíduo inserido em uma determinada “situação sociocultural”, contextualizados dentro de “seu respectivo cotidiano músico-cultural”, Kraemer (2000, p.66) ressalta a importância de todos estes elementos serem analisados a partir das “relações de sentido para possibilitar orientações e perspectivas”. Ao afirmar este pressuposto, o autor amplia o conceito de “cultura musical” e “idéias estético-musicais”, as quais, segundo o autor, têm sido entendidas e defendidas na área, como “questões sobre a verdade” ou “questões sobre os efeitos” da música como elemento gramatical, destituída das “relações de sentidos” que as pessoas possam vir a ter com “a(s) música(s)” (ibid).

Kraemer (2000) afirma que “a particularidade do saber pedagógico-musical está no cruzamento das idéias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e idéias estético-musicais” (p.66). A partir desta afirmação, o autor define as funções, os sentidos e os objetivos da pedagogia da música:

A pedagogia da música [...] tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também **princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimentos, para influência e otimização da prática músico-educacional**. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas

juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar (KRAEMER, 2000, p.66).

Conforme a definição de Kraemer (2000), podemos dizer que a pedagogia da música ou a pedagogia musical deve ser entendida a partir de suas funções, de seus sentidos e seus objetivos em relação ao contexto no qual ela ocorre. Sendo assim, ao falarmos de pedagogia musical, não podemos falar apenas do objeto ou do conteúdo musical, independente das pessoas que com ele se relacionam e dos lugares e das situações nos quais os processos de apropriação e transmissão musical acontecem. O conceito de pedagogia musical apresentado neste referencial, o qual foi discutido de forma consensual pelos autores que o compõe, parte de uma perspectiva ampliada, que vai além do ensinar e aprender música, pois como afirma Kraemer (2000, p.65) “o conhecimento pedagógico-musical diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares”.

Este capítulo apresentou o conceito de pedagogia musical e os autores que servirão de apoio para a análise dos dados produzidos no campo empírico da Escola Aberta Chapéu do Sol. Tal conceito dialogará com as concepções trazidas pelos discursos dos participantes do Programa Escola Aberta, bem como, com as práticas musicais dos jovens durante as oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Devido ao fato da pedagogia musical estar entrelaçada com outras áreas do conhecimento, será também discutida em relação à Proposta Pedagógica do Programa (2007). A partir dos pressupostos que alicerçam a justificativa da presença da música como elemento pedagógico em uma política educacional que tem como objetivo principal resignificar o espaço escolar através da abertura deste às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social, o referencial teórico apresentado servirá de suporte analítico para compreender os sentidos da pedagogia musical desenvolvida nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

3 METODOLOGIA

3.1 ESTUDO DE CASO: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa se constitui em um estudo de caso com a abordagem qualitativa. Para introduzir o tema sobre como planejar um projeto de pesquisa assim adjetivado, Merriam (1998) faz uso de uma metáfora:

Planejar um projeto de pesquisa pode ser comparado ao planejamento de uma viagem de férias. Antes de partir, você precisa escolher qual o tipo de viagem que mais lhe atrai, o que você gosta de fazer, o que ela pode custar, onde você quer ir, por onde será melhor começar a viagem, quanto tempo irá ficar, entre outras coisas. Da mesma maneira, existem coisas para se pensar antes de se iniciar um projeto de pesquisa. (MERRIAM, 1998, p.3)¹⁴.

Para a autora, o principal aspecto a ser considerado quanto à natureza da pesquisa que um pesquisador se propõe a realizar, refere-se ao tipo de “orientação filosófica” que o mesmo pretende seguir, partindo da seguinte questão epistemológica: “O que você acredita sobre a natureza da realidade, sobre conhecimento, e sobre produção do conhecimento?” (ibid).

Merriam (1998) define que “pesquisa, é antes de tudo, produzir conhecimento sobre o mundo” e que no caso específico da área da educação, pesquisa é “conhecer o mundo da prática educacional”. Além do fato de o pesquisador necessitar localizar-se filosoficamente, segundo a autora, ele precisa levar em conta “algumas de suas características pessoais”, e questionar-se: “Quanto de estrutura [física, material, espacial, social-econômica] você precisa para se sentir confortável?”; “Você prefere trabalhar com pessoas ou objetos?”; “Escrever é algo fácil para você?” “Ou é um esforço?” (MERRIAM, 1998, p.3).

¹⁴ Planning a research Project can be compared to planning for a vacation trip. Before starting out, you consider what sort of trip most appeals to you, what you like to do, what it might cost, where you want to go, how best to get there, how long to stay, and so on (MERRIAM, 1998, p.3). Tradução minha, revisada por Mirna Züge.

Merriam (1998) usa a metáfora do guarda-chuva para definir o conceito de pesquisa qualitativa; tal imagem serve para entender que a pesquisa qualitativa “engloba variadas ferramentas que nos ajudam a entender e explicar o significado do fenômeno social com a menor interferência possível no ambiente natural”. À pesquisa qualitativa se atribui um leque variado de possibilidades metodológicas, tais como: “pesquisa naturalista, pesquisa interpretativa, estudo de campo, observação participante, pesquisa indutiva, estudo de caso, e etnografia” (p.5).

Merriam (1998, p.6) identifica quatro características essenciais para a realização de qualquer tipo de pesquisa qualitativa. A primeira delas refere-se à concepção filosófica que a embasa: “a realidade é construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais”; ou seja, “pesquisadores qualitativos são interessados em compreender o significado que as pessoas constroem, isto é, como fazem o sentido do seu mundo e [quais ou como são] as experiências que eles têm no mundo” Nesta perspectiva, o ponto chave, segundo a autora, é “compreender o fenômeno de interesse a partir da perspectiva dos participantes, não dos pesquisadores” (p.6).

A segunda característica presente em todas as formas dessa pesquisa, segundo Merriam (1998, p.7), refere-se à visão de que “o pesquisador é o instrumento primário para coletar e analisar os dados”. Com isto, pode-se ver a ênfase dada ao papel do papel do pesquisador como mediador na produção dos dados. Independente dos instrumentos de coleta por ele utilizados – questionários, entrevistas, gravações, etc. – pois, “o pesquisador é influenciado pelo contexto, [...] e pode adaptar técnicas de acordo com as circunstâncias [da entrevista, por exemplo.]”. De acordo com Merriam (1998), estas reações, percepções e tomadas de decisões durante o processo de coleta de dados podem vir a ampliar o escopo do “que se sabia da situação [indivíduos, contexto]”, através “da sensibilidade a aspectos não-verbais” (ibid).

A terceira característica da pesquisa qualitativa, segundo Merriam (1998, p.7), é que ela “normalmente envolve o *trabalho de campo*”, ou seja, faz-se necessária a presença dos pesquisadores nos “ambientes naturais” dos participantes da pesquisa, “nos lugares onde estruturam seus grupos, nas instituições”, enfim, no campo empírico da pesquisa. De acordo com a autora, ocasionalmente, estudos qualitativos podem ser

realizados “usando somente documentos (tais como materiais escritos ou fotografias)”; estes estudos “são exceções” (ibid.).

A quarta e última característica das pesquisas qualitativas, definida por Merriam (1998), refere-se à “estratégia da pesquisa indutiva”, como um primeiro processo. Para a autora, “este tipo de pesquisa [indutiva] constrói abstrações, conceitos, hipóteses, ou teorias ao invés de testes com teorias existentes [apriorísticas]”. Merriam (1998, p.7) analisa que “muitos dos estudos qualitativos são obsoletos ou porque existe uma falta de teoria, ou por usarem teorias falhas para explicarem adequadamente o fenômeno [em questão]”.

A partir de tais concepções acerca a importância da pesquisa indutiva como forma de conhecer o campo empírico, formular hipóteses a partir das observações e recorrer a teorias adequadas para guiar a pesquisa e melhor compreender o fenômeno social a ser estudado.

Merriam (1998) conclui:

[...] desde que a pesquisa qualitativa focalize no processo, no significado e na compreensão, o produto de um estudo qualitativo é ricamente descritivo. Palavras e fotos, ao contrário de números, são usadas para transmitir o que o pesquisador aprendeu sobre o fenômeno. Estas [palavras e fotos] são adequadas para o pesquisador realizar descrições do contexto, dos participantes envolvidos e das atividades de interesse. Complementando, os dados em forma de palavras dos próprios participantes, citações diretas dos documentos, excertos de vídeos, entre outras possibilidades, são recomendadas a serem incluídas como um suporte para mostrar os achados do estudo. [...] Concluindo, o pesquisador na pesquisa qualitativa gasta uma quantidade substancial de tempo no ambiente natural do estudo, frequentemente em contato intensivo com os participantes (MERRIAM, 1998, p.8)¹⁵.

As quatro características essenciais da pesquisa qualitativa apresentadas por Merriam (1998) não deixam dúvidas de que, assim como o estudo de caso não é apenas uma “escolha metodológica, mas, uma escolha do que é para ser estudado”

¹⁵ [...] since qualitative research focuses on process, meaning, and understanding, *the product of qualitative study is richly descriptive*. Words and pictures rather than numbers are used to convey what the researcher has learned about a phenomenon. There are likely to be researcher descriptions of the context, the players involved, and the activities of interest. In addition, data in the form of participants' own words, direct citation from documents, excerpts of videotapes, and so on, are likely to be included to support the findings of the study. [...] Finally, the investigator in qualitative research spends a substantial amount of time in the natural setting of the study, often in intense contact with participants (MERRIAM, 1998, p.8). Tradução minha, revisada por Mirna Züge.

(STAKE, 2000), a pesquisa qualitativa não se caracteriza apenas pelas ferramentas de coleta que utiliza – diário de campo, entrevistas e observações – mas sim, pela postura filosófica de quem a realiza. Em ambos os casos, tanto no estudo de caso quanto em qualquer outro tipo de pesquisa qualitativa, o foco principal é a compreensão do objeto de estudo escolhido a partir dos acontecimentos, das pessoas e dos contextos, os quais se encontram constantemente em processo de reinvenção e de transformação durante pesquisa, não sendo estes, passíveis de serem capturados e interpretados hermeticamente.

Como reitera, Pais (2000):

[...] na aplicação de métodos qualitativos os desenhos da investigação são *emergentes* e em *cascata*, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança. Os questionamentos são contínuos e as reformulações constantes, em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações. Esta metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo (PAIS, 2000, p.143-144).

Portanto, para realizar pesquisa qualitativa, há que se propor ao exercício de flexibilidade e maleabilidade, tal como a água do rio que corre em seu leito contornado as pedras que ora se impõem durante o seu percurso para assim, poder continuar a sua viagem pelas margens que o circundam.

Segundo Stake (2000, p.438), os pesquisadores que adotam a metodologia do estudo de caso a partir da perspectiva de “estudar o particular”, buscam “o que é comum e o que é particular acerca do caso [a ser estudado]”. Ou seja, para o autor, o que um caso único tem a dizer “é totalmente diferente do que poderíamos vir a dizer sobre todos os casos”, pois, “cada caso tem características, acontecimentos, relacionamentos e situações atípicas importantes” e, justamente por isso, “os pesquisadores [que realizam estudos de caso] não se esquivam das generalizações – eles não as fazem” (ibid).

De acordo com Stake (2000), alguns autores (cita Howard Becker como exemplo) consideram que a denominação do termo estudo de caso “contribua pouco para a compreensão do trabalho de campo (*fieldwork*)” realizado pelos pesquisadores durante a pesquisa. No entanto, o autor defende o uso da terminologia *estudo de caso*,

por acreditar que a mesma direciona toda a atenção do pesquisador e do leitor para a questão, a qual considera como central: “O que se pode aprender a partir de um caso único?” (STAKE, 2000, p.435-436).

Sob o aspecto referente ao que “se pode aprender a partir de um caso único”, denominado por Stake (2000) como “o estudo do particular”, está implícita a expectativa dos pesquisadores em relação a quem lê estes estudos: “Eles [os pesquisadores] esperam leitores não apenas para compreender as interpretações relatadas, mas para modificar as suas próprias [interpretações]” (p.439). Portanto, na visão do autor, a realização de um estudo de caso pressupõe uma via de mão dupla, a interpretação do pesquisador e a interpretação do leitor.

E para a concretização de tal perspectiva dialógico-interpretativa entre pesquisador e leitor, dependem as decisões estratégicas que o pesquisador precisa tomar em relação “ao quanto e por quanto tempo as complexidades do caso precisam ser estudadas”, pois, segundo Stake (2000), “nem tudo sobre o caso pode ser entendido”. Nesse sentido, Stake (2000) afirma que “cada pesquisador tem escolhas a fazer” para poder decidir “quanto [do caso] necessita ser compreendido (p.439).

No caso específico desta pesquisa, realizei o que Stake (2000, p.437) denomina de “estudo de caso intrínseco”. Segundo o autor, nesse tipo de estudo de caso, o pesquisador tem como primeira e última finalidade, a obtenção “da melhor compreensão possível dos aspectos do caso em particular”; portanto, o objetivo não recai sobre a possibilidade de o caso vir a representar outros casos, mesmo porque, segundo Stake (2000), em todos os casos há particularidades e aspectos comuns a outros casos; justamente por isto, “o interesse é o caso em si” (ibid). O autor parte do pressuposto de que, em um caso, o todo está nas partes e que as partes estão no todo. Pais¹⁶ (2000, p.68) faz uso de uma expressão advinda do senso comum: “Dizer que ‘Deus está no particular’ não significa a negação de que ele esteja no todo”.

Referindo-se especificamente ao estudo de caso, Pais (2000) analisa:

[...] as decifrações são impensáveis sem referência a totalidades, a serem descobertas ou recompostas. Só neste pressuposto é que o saber indiciário faz sentido, mesmo quando procura decifrar – para além

¹⁶ As citações de PAIS (2000) foram mantidas no idioma original: Português de Portugal.

dos vestígios – aquelas lacunas e silêncios que são mais do que ausências. A valorização da parte não significa necessariamente um equívoco de metonímia em que o todo é tomado pela parte, muito menos quando a parte é tomada como uma simples metáfora do todo (PAIS, 2000, p.68).

O pressuposto adotado por Pais (2000) acerca das possibilidades analíticas que o estudo de caso comporta, advém da sociologia do cotidiano, viés teórico-metodológico escolhido para a realização da presente pesquisa. Segundo o autor, para a sociologia do cotidiano, “todo o social é, potencialmente, indiciante”, pois, “a sociologia do cotidiano não despreza os desperdícios do social, desvalorizados pela sociologia mais positivista que tende a erigir como dignos de pesquisa apenas aqueles objectos de estudo que se deixam captar pela sua mensurabilidade”. Portanto, na perspectiva do autor, “investigar significa, então, ir na pegada de vestígios”, os quais “são indicantes de descobertas científicas” (PAIS, 2000, p.69).

Compartilhando da visão epistemológica advinda da sociologia do cotidiano, no presente estudo de caso, o objeto de pesquisa é constituído por uma questão geral “quais os sentidos da pedagogia musical” que é analisada em relação aos participantes presentes no campo empírico estudado: a Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS. As respostas para a questão central serão construídas através dos discursos dos participantes e dos documentos do contexto macro da pesquisa, Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* pertencente à Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (PMPA/SMED), o qual integra desde o ano de 2007, a política pública de educação Programa *Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*.

3.2 A ESCOLA ABERTA COMO CAMPO EMPÍRICO

A Escola Aberta representou um grande desafio para alguém que – como eu – trabalha, desde o início da carreira, em escolas regulares. Os desafios que se colocaram para esta pesquisa e para a pesquisadora foram muitos. Entre os inúmeros

desafios inerentes à realização desta pesquisa na Escola Aberta, destaco, em primeiro lugar, o desafio referente ao desvendar este espaço: Como caracterizar este espaço ou este entre - espaço, a escola aberta, a qual, embora seja alocada na escola, não se caracteriza nem como espaço escolar, nem como espaço extraescolar?

Como entender, decifrar ou ainda, tentar conceituar este espaço? Um espaço construído para ser uma escola regular – até então utilizado sob a perspectiva de cumprir os dias letivos, estabelecer normas escolares de comportamento, tais como a separação de gênero (ver SILVA, 2000), instituir os tempos de aula e de recreio, os espaços de socialização; eleger e avaliar os conteúdos ensinados, entre outros aspectos que poderiam ser enunciados – e que, nos finais de semana, transforma-se em um espaço aberto, pretensamente livre para atender as demandas de lazer, recreação, inclusão, profissionalização e educação através das oficinas, dentre elas, as atividades de música? Será que a Escola Aberta Chapéu do Sol funciona assim? Será que ela é, de fato, este espaço que atende e se abre a todos/as integrantes da comunidade?

3.2.2 Entre discursos e práticas: Decifrando o Programa Escola Aberta

Como discutido no capítulo 1, segundo as premissas contidas nos documentos oficiais do Programa, a Escola Aberta foi criada a partir da necessidade de transformação da “escola-endereço” em “escola-função” (WERTHEIN, 2004). Essa, até então, era entendida como um espaço escolarizado, de pouco acesso e interesse às camadas populares, em especial, aos jovens. Dentre os principais objetivos do programa, destaca-se a configuração do espaço escolar em um espaço de pertencimento para a comunidade através das atividades de lazer, educação, cultura, geração de renda e esporte nela desenvolvidas durante os finais de semana, para que esta seja, especialmente, interessante para os jovens, e de modo geral, para a comunidade.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta (2007), o programa não foi criado, originalmente, para atuar sob uma perspectiva escolarizada tal

qual a escola regular, portanto, a tarefa de decifrar este campo empírico, exigiu de mim, um olhar, um ouvir, um sentir apurado e atento para que – dentro do possível – não “comprasse” ou fosse “comprada” pelos discursos postos nos documentos e nas falas dos participantes, e os tomasse como reais, devido ao fato de que os discursos das pessoas envolvidas no e com o Programa, assim como os documentos oficiais que embasam a sua Proposta Pedagógica, são construídos sob uma concepção política pública oficializada.

Entrei no campo empírico do Programa e das Escolas Abertas, com pouco conhecimento acerca da estrutura organizacional e da natureza política do mesmo. Na época, em 2005, apenas conhecia alguns documentos do Programa Escola Aberta *para a Cidadania*, os quais estavam disponíveis no site. Em um primeiro momento, me aproximar das pessoas, ser recebida no campo empírico como pesquisadora, ouvir os discursos dos participantes acerca deste espaço e, ainda, interpretar e desconfiar de tudo o que lia, ouvia e observava, me sentir como uma *outsider* na/para as comunidades e participantes da Escola Aberta, representou, e ainda representa, um desafio.

Tal sensação deve-se, principalmente, à hibridização, mutação, multiplicidade e efemeridade características desses espaços; por isto me pergunto: como, e até que ponto consegui entender este espaço permeado por características peculiares ao seu contexto específico, tendo sido eu, uma pessoa que se constituiu na e a partir de uma educação escolarizada? Até que ponto o meu olhar, o meu ouvir, o meu sentir estavam e/ou estão sociologicamente afiados para compreender a complexidade e as contrariedades existentes entre o que dizem e o que de fato pensam e fazem os participantes desta pesquisa na Escola Aberta? E ainda, como analisar de forma ética as contrariedades existentes entre os discursos oficiais trazidos nos documentos, pesquisas e relatórios do e sobre o Programa Escola Aberta com os aspectos que observei no campo empírico e com os discursos revelados pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas e conversas informais realizadas?

Ao se referir à pesquisa qualitativa que toma a perspectiva sociológica das teorias do cotidiano para a compreensão e análise dos dados empíricos produzidos, Pais (2000), reflete sobre as limitações analíticas e interpretativas desta perspectiva, e

questiona: "Como *ler* um texto de relações sociais se partimos do razoável pressuposto de que para *ler* é necessário, pelo menos, *entendê-lo*? E ainda: "É possível *entender* plenamente a pluralidade de sentidos insinuados em qualquer texto? Certamente que não" (PAIS, 2000, p.120).

Ao afirmar que a leitura e a compreensão de um texto de relações sociais é uma tarefa limitada sob o ponto de vista da subjetividade e da pluralidade de interpretações de quem o lê, PAIS (2000) utiliza a leitura de textos como metáfora. Com isso, explicita sua concepção acerca da impossibilidade e da utopia em empreendermos uma tentativa de apreensão da totalidade de qualquer contexto social o qual nos propomos a pesquisar:

Pois bem, a partir do momento em que reparamos que boa parte do que um autor nos pretende dizer se nos escapa – por exemplo, a significação precisa deste ou daquele vocábulo – somos levados a pensar que a leitura de um texto não pode apenas consistir na sua recepção passiva. Há que sair dele, abandonar a posição de receptividade passiva e construir laboriosamente toda a realidade mental não dita directamente no texto mas que é imprescindível para o entender satisfatoriamente. O processo de construção laboriosa dessa realidade mental faz-se recorrente a *contextos analíticos*. São estes que nos permitem descobrir por entre linhas (do texto, dos discursos, das condutas) aquilo que os respectivos autores não se propunham directamente comunicar ou, até, se proporiam ocultar. Todo o texto (literário ou social), para ser adequadamente compreendido, deve ser referenciado a um *contexto* a partir do qual é possível reconstruir o original texto. Ler a sério, autêntico ler, pressupõe sempre a necessidade de referir as palavras, discursos ou condutas patentes num texto a *contextos* latentes, de acordo com os quais aqueles textos se precisam e se entendem. Esta tarefa é complicada e penosa; pressupõe diversas técnicas e teorias, a conjugação de esforços difíceis de precisar – técnicos uns, de espontânea perspicácia outros (PAIS, 2000, p.120-121).

Pais (2000, p.115) utiliza a expressão *contexto analítico* sob uma perspectiva plural pelo fato de que, para ele, a sociologia deve ser tomada como as sociologias devido à multiplicidade de "diferentes leituras, tendências ou correntes sociológicas" possíveis. Neste sentido, servem como exemplo as sociologias "compreensivas, interpretativas, explicativas, funcionalistas, holistas ou atomistas". Devido ao interesse do autor pela sociologia do cotidiano como perspectiva teórico-

metodológica, (e nesse sentido, alio-me a ele nesta caminhada), Pais (2000, p.115) parte do princípio de que “a *vida quotidiana* pede sempre um complemento circunstancial. *Vida quotidiana de quem? Em que situação? Em que contexto?*” (ibid). A opção pela perspectiva teórico-metodológica da sociologia do cotidiano, que considera todo e qualquer objeto passível de ser analisado em relação “a um complemento circunstancial”, impulsionou o autor a refletir sobre “o que se deve ou não entender por um contexto social”.

Para Pais (2000), contexto social não se refere apenas a lugares ou a classes econômicas. Ele é, acima de tudo, um instrumento de análise.

O autor explica:

Várias podem ser as utilizações de um contexto: por um lado, podemos falar de *contextos de indivíduos*, isto é, referentes aos elementos do meio social relevantes para os indivíduos; por outro lado podemos falar de *contextos analíticos* utilizados pela teoria sociológica, aparecendo estes como uma construção teórica na qual algumas variáveis se combinam na tentativa de construção de uma estrutura hipotética, interpretativa ou explicativa. Os contextos dos indivíduos correspondem a *idealizações normativas* quotidianamente compartilhadas, embora, na verdade, esses contextos não “determinem” as ações individuais – ou seja, estas não são efeito daqueles. De facto, os contextos dos indivíduos são uma “fatalidade” [...], isto é, a “fatalidade” dirige, não arrasta. Deste modo, os indivíduos apenas tomam determinados elementos do meio social como elementos relevantes para interagirem. (PAIS, 2000, p.116).

Neste sentido, podemos dizer que interpretar o espaço Escola Aberta a partir do viés analítico de *contexto* (PAIS, 2000) significa tomá-la como um espaço que se constrói e se constitui a partir da interação social dos indivíduos que dela participam.

3.2.2.1 Primeiras aproximações com o Programa Escola Aberta: O campo virtual

A busca pelo *locus* para a realização da pesquisa não se deu de forma definitiva desde o princípio, até porque trilhei um caminho empírico anterior à escolha do Programa Escola Aberta. Interessava-me por trabalhar no espaço escolar, no qual

pudesse compreender os processos auto-organizativos dos jovens em relação aos seus fazeres musicais neste espaço.

Antes de conhecer o Preograma Escola Aberta, visitei a Orquestra de Flautas Villa-Lobos, pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos, situada no Bairro Lomba do Pinheiro, região periférica da cidade de Porto Alegre, RS. Esta possibilidade de campo empírico ficou afastada de meu interesse investigativo pelo fato de este grupo estar intrinsecamente relacionado à escola regular, a uma organização centralizada no papel do professor de música. Embora a Orquestra de Flautas Villa-Lobos tivesse como objetivo, a multiplicação de formadores através dos alunos egressos que permaneciam no grupo, ocupando papéis de arranjadores, ensaiadores ou professores de instrumento musical, este grupo caracterizava-se mais como uma atividade musical extracurricular do que propriamente uma atividade auto-organizativa.

A partir da delimitação do foco de estudo e ao definir que gostaria de realizar uma pesquisa de Educação Musical no espaço escolar, mas não no âmbito da instituição escolar, tomei conhecimento da existência do Programa Escola Aberta através de um material de divulgação do mesmo, trazido por minha orientadora em uma das sessões de orientação individual. Até aquele momento, não tinha conhecimento sobre a natureza da proposta do Programa Escola Aberta.

Com o objetivo de conhecer mais profundamente o programa, informar-me sobre as escolas participantes, os locais nos quais estas se localizavam e, principalmente, conhecer os objetivos norteadores da proposta e das atividades de música nela desenvolvidas, recorri ao sistema de buscas *google* na *internet*, lançando as palavras-chave: Programa Escola Aberta + Porto Alegre + RS. A partir desta primeira pesquisa, cheguei à página¹⁷ do *Programa Escola Aberta para a Cidadania* por onde obtive acesso à listagem das 19 escolas estaduais participantes do programa, na cidade de Porto Alegre, em agosto de 2005.

Mapear os terrenos do Programa *Abrindo Espaços* (UNESCO/MEC) e do *Programa Escola Aberta para a Cidadania* (RS/SEC) através dos sites oficiais dos referidos programas na *Internet* (<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp> e

¹⁷ Site http://www.educacao.rs.gov.br/escola_aberta, acessado em agosto de 2005).

http://www.educacao.rs.gov.br/escola_aberta), respectivamente, foi a forma que encontrei para começar a entender a proposta, sua origem, a sua estrutura, as suas parcerias, bem como, para conhecer as outras cidades e estados brasileiros participantes do programa. Os *sítes* mencionados, bem como os *links* relacionados ao Programa Escola Aberta como, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁸, o qual, segundo consta no site, caracteriza-se como uma autarquia do Ministério da Educação, cuja missão é “prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros” e é responsável pelo Programa Escola Aberta; e também pelo *blog*¹⁹ “*Escola Aberta RS*”, criado e desativado durante o ano de 2007, por um gestor contratado pelo escritório antena da UNESCO - Porto Alegre, foram até o último momento do processo de escritura desta tese, as portas abertas virtuais através das quais me mantive atualizada sobre as mudanças ocorridas no programa.

No site do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (Governo do RS), acessado em agosto de 2005, me chamou atenção o dado estatístico sobre a predominância das atividades desenvolvidas durante os finais de semana: 45% de natureza “desportiva” contra 24% de natureza cultural. Por outro lado, em 2007, a enquete “Quais as oficinas que você gostaria de ter na escola de sua comunidade aos finais de semana?”, postada no *blog* “Programa Escola Aberta do RS”, mostrou que as oficinas de informática, artes marciais e capoeira eram as mais solicitadas pelos participantes obtendo 50% dos votos. As oficinas de música e dança ficaram em segundo lugar, com um percentual de 42% dos votos. Em último, com percentual de 32% dos votos, ficaram as oficinas de futebol, vôlei e basquete, e a oficina de teatro.

Estas duas situações de pesquisa são, paradoxalmente, opostas quanto ao emprego do instrumento metodológico. A primeira – visivelmente voltada para o aspecto quantitativo; a segunda – para o aspecto qualitativo, ao especificar as atividades, as quais já haviam sido mapeadas informalmente como demandas de algumas comunidades.

¹⁸ (<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>, acessado em 08/08/2009)

¹⁹ (<http://escolaabertars.blogspot.com/>)

Durante o processo de pesquisa no campo empírico, de 2005 a 2007, tanto os *sites*, quanto os *links* mencionados funcionavam de maneira irregular, ora aparecendo em processo de constante reformulação e atualização, ora em processo de estagnação e defasagem. Esta irregularidade percebida quanto à atualização e à defasagem dos dados nos *sites* e *blogs* do Programa Escola Aberta serviu para que eu começasse a compreender que a flexibilidade das atividades oferecidas nas Escolas Abertas nada mais eram do que um reflexo da inconstância inerente às políticas públicas de educação.

Do processo de aproximação ao programa, inicialmente vivido de forma virtual, passo a descrever e refletir sobre o processo de inserção presencial no campo empírico constituído pelos Programas *Escola Aberta para a Cidadania* (RS/SEC) e *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (PMPA/SMED), entre os anos de 2005 a 2007.

3.2.2.2 Sondando o campo empírico: Os primeiros contatos presenciais com o Programa Escola Aberta

Interessada em me aproximar de forma presencial do programa, mas ainda sem saber qual a melhor maneira para entrar em contato com sua coordenação, aconteceu um fato inusitado. Na tarde do dia 14/08/2005, durante um passeio pelo Parque da Redenção em Porto Alegre, avistei duas mulheres adultas e um jovem que vestiam camisetas com os dizeres *Programa Escola Aberta - Dança*. Abordei-os, identificando-me como doutoranda em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e demonstrei o meu interesse em conhecer o Programa Escola Aberta. As duas mulheres, que portavam crachás oficiais da Secretaria de Educação do RS, informaram-me que havia uma sede do programa localizada no Centro Administrativo do Estado do RS, e, gentilmente, me aconselharam a agendar uma visita para conversar com o Coordenador de Música do programa.

Segundo me informaram, ele seria a pessoa “mais qualificada” para conversar comigo sobre as oficinas de música que vinham ocorrendo nos finais de semana nas escolas estaduais de Porto Alegre. Seguindo as orientações, no dia 16/08/2005, telefonei para a sede do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* e agendei um

encontro com o Coordenador de Música para o dia 19/08/2005. Tal encontro foi registrado em meu Diário de Campo:

Na sede do Programa, situada no Centro Administrativo do Estado do RS, enquanto aguardava a chegada do coordenador à secretaria do Programa Escola Aberta, observei alguns materiais impressos com o logotipo do Programa expostos nas paredes e nas mesas da sala, tais como, uma grande quantidade de CDs do “Festival de Música: Projeto Escola Aberta para a Cidadania” e alguns cartazes coloridos, estampados com desenhos que retratavam jovens escutando música em fones de ouvido.

Logo em seguida, entraram na sala – a senhora com quem havia conversado no Parque da Redenção, e o Coordenador de Música do Programa Escola Aberta para a Cidadania, com quem havia marcado o encontro. A senhora me apresentou ao Coordenador de Música, dizendo: “Esse é o cara da música. É com ele que tu vai te entender!” Nos cumprimentamos, trocamos algumas palavras cordiais e em seguida fui convidada a sentar em uma cadeira que ficava de frente a uma mesa de trabalho.

Eu e o Coordenador sentamos-nos de frente um para o outro, ele, em uma cadeira atrás de sua mesa; eu, em uma cadeira em frente, como costumeiramente nos sentamos ao sermos atendidos por um médico ou, por um gerente de banco. A primeira pergunta que o Coordenador dirigiu a mim, foi sobre o meu interesse pelo Programa. Retomei o conteúdo da conversa que tivemos por telefone ao marcarmos este encontro, na qual havia sinalizado o meu interesse em conhecer o Programa e as atividades musicais nele realizados, com o intuito de vir a realizar minha pesquisa de doutorado no mesmo. Naquele dia, havia trazido um primeiro esboço do projeto de pesquisa para entregar e discutir com ele sobre os objetivos do mesmo. Ao fazer a menção de entregar o projeto, fui interpelada pelo coordenador, que me perguntou “o quanto eu conhecia ou sabia” sobre o Programa Escola Aberta. Respondi a ele que o pouco que conhecia sobre o Programa Escola Aberta havia sido através da proposta oficial disponibilizada pelo site do Programa Escola Aberta para a Cidadania; portanto, o motivo de eu ter marcado esta conversa, era justamente, saber mais detalhes sobre o mesmo, principalmente ao que se referia às atividades musicais desenvolvidas aos finais de semana.

O Coordenador passou então, a falar sobre a origem do Programa Escola Aberta, da parceria entre a Secretaria de Educação (SEC) com a UNESCO, e de sua implantação no Estado desde 2003. Ressaltou que o objetivo do programa era trabalhar com a escola (espaço físico e social), com o entorno escolar, e com os jovens das comunidades com “alto índice de violência e vulnerabilidade social”. Esclareceu que a “base” do Programa era o trabalho de voluntariado, mas que contavam também, com o que denominavam de “facilitadores” (pessoas que trabalhavam como oficinairos ou monitores na Escola Aberta e recebiam ajuda de custo).

Contou-me também, que as escolas eram abertas aos sábados e domingos por diretores e monitores para oferecer atividades culturais e

esportivas, de acordo com as necessidades das comunidades. Destacou que as atividades desportivas vinham sendo consideradas – naquele momento – como o “carro-chefe” do Programa devido ao baixo custo de operacionalização das mesmas, ao interesse considerável das comunidades pelas atividades esportivas, especialmente o futebol, e ainda, devido à adesão de estudantes de Educação Física como voluntários, através da parceria estabelecida entre o Programa e a Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS).

Aproveitei o “clima” da conversa para apresentar a ele, o primeiro esboço do meu projeto de pesquisa, intitulado “Diversidade musical no espaço escolar: Um estudo sobre práticas socioculturais de jovens”, o qual propunha problematizar a formação de “territórios” extra-curriculares e autônomos que vêm sendo ocupados pelo fazer musical de alunos, independentemente da aula de música, ou em outras palavras, fazeres musicais que independem de uma organização ou mediação de um professor habilitado.

Senti que a apresentação desta pequena introdução acerca do objeto de pesquisa no qual estava interessada, propiciou certa descontração em nossa conversa. Esta descontração ou informalidade, que passei a sentir a partir deste momento, ao meu ver, estava relacionada com uma certa tranquilidade sobre a natureza não avaliativa, mas compreensiva, do projeto que estava propondo a realizar. Ainda sem saber qual seria o *locus* para desenvolver a pesquisa, o projeto, nesta época, guiava-se pelas seguintes questões: Como as escolas (municipais, estaduais, particulares) em Porto Alegre estão lidando com as culturas juvenis? Existem escolas que estão preocupadas com o fortalecimento do espaço juvenil? Quais? Por quê? Que relação tem a escola com a cultura? Que práticas culturais juvenis estão presentes, são toleradas, são fomentadas, são promovidas nesses espaços? (Diário de Campo, 19/08/2005).

O meu projeto de pesquisa e o Programa Escola Aberta tinham dois aspectos importantes em comum: o jovem, como sujeito principal e a escola, vista a partir de um ângulo não escolarizado. O Coordenador de Música mostrou-se bastante entusiasmado com a proposta do meu projeto, chegando a me confessar que não sabia que “este tipo de pesquisa pudesse ser realizado na área de música”. A partir daí, começou a me falar sobre alguns projetos de música que vinham ocorrendo nas escolas abertas naquela época; dentre eles, as oficinas ministradas por profissionais da área de música, como as oficinas de violino e de flauta-doce, na Escola Estadual José do Patrocínio (Bairro Restinga Velha) e a oficina de trompete, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Villa-Lobos (Bairro Lami).

Acerca dos projetos de música desenvolvidos pelos próprios moradores das comunidades, um dos objetivos centrais na proposta do programa, o coordenador citou

os grupos de hip-hop *Atitude Consciente* (Vila Serraria) e um grupo de pagode. Segundo ele, esses dois grupos haviam sido convidados para fazer o show de intervalo na eliminatória do Festival de Música da *Escola Aberta para a Cidadania*, marcado para o dia 28/08/2005, no Auditório Dante Barone, da Assembléia Legislativa de Porto Alegre, RS.

3.2.2.3 Festival de Música Projeto Escola Aberta para a Cidadania

Ao perceber o meu interesse em saber mais detalhes sobre festival de música, o coordenador passou a falar sobre a ligação existente entre a organização do Festival de Música com a sua contratação para atuar no Programa Escola Aberta. Segundo ele, este festival foi concebido para ser um espaço de criação e expressão, não só para os alunos das escolas estaduais e para os participantes da Escola Aberta, mas também, “para todas as pessoas das comunidades”, sem distinção de formação musical ou mesmo, de geração. O regulamento do Festival de Música, segundo o seu relato, era aberto a qualquer pessoa, independente de participar ou não do programa ou das oficinas de música: as inscrições poderiam ser feitas nas modalidades de *Música inédita* e/ou na modalidade *Nova interpretação de música conhecida*. O site oficial da Secretaria da Educação do RS explicita os objetivos do I Festival de Música, ocorrido em maio de 2005:

Desde maio de 2005, quando iniciou a festival, mais de três mil gaúchos acompanharam as nove etapas regionais que escolheram os finalistas. Dividido em duas categorias (Música Inédita e Nova Interpretação de Música conhecida), seis grupos foram premiados. Além disso, foram escolhidos os melhores nas categorias de melhor letra, melhor instrumentista e melhor intérprete [...] O Festival de Música é uma iniciativa da Secretaria Estadual da Educação, por meio do projeto Escola Aberta para a Cidadania, que tem como objetivo dar oportunidade aos artistas gaúchos que não teriam outras formas de mostrar seus trabalhos. "Podem participar não só os alunos, mas todos aqueles que fazem parte do entorno das escolas que abrem suas portas aos finais de semana", destacou o secretário estadual da Educação, José Fortunati (Site:

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=1755. Acessado em 25/07/2009)

Devido ao visível interesse que demonstrei em saber mais detalhes sobre o festival, o coordenador me presenteou com um CD do I Festival de Música, realizado em 2005, e me convidou, logo em seguida, para participar do júri da etapa regional do II Festival de Música, que aconteceria em Porto Alegre, na semana seguinte a esta conversa. No momento, sem saber se poderia aceitar ou não, devido às implicações éticas que esta participação poderia trazer para a pesquisa, me dei conta que, aos olhos do coordenador, eu havia passado da condição de possível intrusa para a condição de uma possível parceira do Programa *Escola Aberta*.

Ao me entregar o CD do I Festival de Música, o Coordenador de Música teceu um comentário, que despertou a minha atenção: “Dá de tudo! [referindo-se aos estilos musicais gravados no CD]. De *hip-hop* a música nativista!”. Este comentário, referindo-se à diversidade de estilos e aos níveis técnicos musicais das interpretações e composições gravadas no CD do *Festival de Música Escola Aberta para a Cidadania*, pareceu, em um primeiro momento, como uma espécie de “advertência” para que eu não criasse algum tipo de expectativa quanto à qualidade musical das composições gravadas. Ao mesmo tempo, me pareceu também, como uma espécie de proteção de si mesmo quanto a um possível juízo de valor ou avaliação que eu pudesse vir a fazer quanto ao seu papel como Coordenador de Música do Programa e do Festival de Música.

Compartilhei estas impressões com minha orientadora; juntas, concordamos que a minha participação como jurada naquele momento, não representaria um problema ético pelo fato de eu ainda não estar realizando a pesquisa oficialmente na *Escola Aberta*; portanto, não teria comprometimento ético ao avaliar os intérpretes, nem mesmo as escolas abertas representadas no Festival de Música. Consideramos que este convite deveria ser encarado como uma oportunidade de me aproximar de partes do campo empírico do Programa *Escola Aberta*. Como de fato, se sucedeu.

Ao confirmar, por telefone, a minha participação como jurada da etapa regional do II Festival de Música, o Coordenador de Música do Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, me propôs que fizéssemos uma aliança de forças e de parceria no sentido

de ajudá-lo a gerenciar a parte das oficinas musicais do programa. Sem promessas, nem garantias de uma parceria no sentido de eu vir a me tornar uma voluntária ou oficinaira do programa, me coloquei à disposição para conversarmos e trocar idéias, quando fosse preciso.

A partir de então, passamos a nos corresponder, semanalmente, via *e-mail*. Por meio deles, trocamos idéias e falamos sobre as atividades de música que estavam acontecendo nas escolas abertas estaduais; recebi alguns arquivos contendo dados referentes às pesquisas avaliativas sobre o impacto do programa nos índices de violência das comunidades participantes ; textos sobre a estrutura do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* e também um convite para participar do ato solene de implantação do Projeto *Ciclo de Concertos Escola Aberta*, que ocorreria no dia 26/08/2005 (dois dias antes do II Festival de Música), no Centro Administrativo do RS.

A partir da minha participação como jurada da etapa regional do II Festival de Música, surgiram algumas questões acerca do que vi e ouvi naquele evento:

- Como estes jovens se organizavam para criar seus grupos de música?
- Quais os critérios utilizados para a escolha dos estilos musicais?
- Como, onde e quando criavam seus arranjos, suas composições e concepções interpretativo-musicais? Com que frequência ensaiavam?
- Eram grupos de música, ou seriam atividades de música que eram oferecidas aos finais de semana?
- Qual a relação destes participantes com o Programa, com a Escola a qual representavam?
- Quais projetos tinham estes jovens com a música?
- Que tipos de apoio recebiam da família, da escola, dos colegas?
- Onde costumavam se apresentar?

3.2.3 Aproximações virtuais e presenciais com o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*

Participando do evento intitulado *Dia da Solidariedade*, promovido pelo Governo do Estado do RS, realizado no dia 20/05/2006, no Parque da Redenção, em Porto Alegre, conheci o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (PMPA/SMED). Neste dia, muitos grupos pertencentes às escolas públicas, particulares e ONGs²⁰ se apresentaram, entre eles, o grupo de hip-hop da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol. Fiquei curiosa para conhecer este grupo ao receber o panfleto das apresentações que aconteceriam durante o evento; intitulava-se *Apresentação da Escola Vencedora do Festival de Música COEP/RS²¹ – Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol e Banda Afrotchê*.

Descrevo esta aproximação através de meu Diário de Campo:

À medida que se aproximava o horário previsto para a apresentação da Escola Chapéu do Sol, avistei alguns jovens vestidos com camisetas do Grupo Afrotchê. Com intuito de descobrir um pouco sobre a procedência do grupo e a origem da parceria do mesmo com a Escola Chapéu do Sol, aproximei-me de um dos jovens, pensando que estes também fizessem parte do grupo de hip-hop Chapéu do Sol.

Ao falar com um dos jovens do Grupo Afrotchê, descobri que este grupo pertencia à ONG Afrotchê, e ainda, que nem sabia com quem tocariam, apenas sabia que acompanhariam um “rap”. Em seguida, o Grupo Afrotchê foi chamado ao palco para realizar a sua apresentação. Transcorridos aproximadamente quinze minutos de música, o coordenador do Grupo Afrotchê, chamou ao palco, “o vencedor do Festival de Música COEP/RS 2005” para tocar com eles. MC subiu ao palco acompanhado por mais dois dançarinos, MV Bill e B. Boy para apresentar o rap intitulado “Mudar o Milênio”, de autoria de MC.

MC era um menino de aproximadamente 17 anos de idade, e cantou o rap sobre uma base de *playback*, acompanhado pelos tambores do Afrotchê, enquanto MV Bill e B. Boy, dançavam *break*, em uma espécie de desafio virtuosístico entre os dois. Ao final da música, o refrão do rap “Mudar o Milênio”. passou a ser cantado por B Boy e MV Bill, enquanto MC, dançava uma coreografia entremeada por passos e saltos.

²⁰ ONGs: organizações não governamentais.

²¹ COEP/RS: Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas.

Impactada, pela expressividade e força da performance dos meninos, esperei que terminassem a apresentação, e fui esperá-los na saída do palco, enquanto eram ovacionados por aplausos e pedidos de bis pela platéia presente. Logo após o término da apresentação, MC, B. Boy e MV Bill, desceram para um camarim improvisado ao lado do palco. Fiquei esperando que um dos integrantes do grupo saísse do camarim para que eu pudesse saber um pouco mais sobre este grupo, sobre o trabalho que realizavam na Escola Chapéu do Sol. B. Boy foi o primeiro integrante a sair do camarim. Apresentei-me a ele, elogiando o trabalho e demonstrando o meu interesse em conhecer a Escola Chapéu do Sol. Perguntei a B. Boy se o grupo ministrava a oficina de hip-hop na Escola Aberta, e ele me responde que “essa parte era com o MC”. B. Boy foi até a porta do camarim e chamou os meninos, apresentando-me a eles. Elogiei novamente o trabalho apresentado, e perguntei se eles ministravam uma oficina de hip-hop na Escola Aberta Chapéu do Sol. Os meninos, radiantes com o sucesso da apresentação e acredito, que felizes pelo meu elogio, me convidaram para que eu fosse visitá-los dentro de dois finais de semana, quando, segundo MC, estava previsto o início da oficina de hip-hop que ministrariam na Escola. (Diário de Campo, 20/05/2006).

Durante as duas semanas em que aguardava para conhecer a Escola Chapéu do Sol e já sabendo da existência do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, fui em busca de informações sobre as outras escolas participantes. Procurei uma colega que trabalhava na SMED; por meio dela, obtive informações sobre a Secretaria Municipal de Educação acerca das atividades culturais que estavam sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino (RME) e nas escolas municipais participantes do programa.

A partir do acesso a estas informações, entrei nos *sites* disponíveis das escolas municipais para verificar as possibilidades de campo empírico e verifiquei que, tanto nos *sites* das escolas municipais quanto no *site* da Prefeitura de Porto Alegre, não havia qualquer menção ao Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*.

Como mencionado no capítulo 1, de um universo de 50 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino (RME/SMED), até o final de 2006, 33 escolas participavam do Programa Escola Aberta, sendo que seis delas ofereciam oficinas de música. Com a relação das escolas municipais participantes do programa em 2006, resolvi telefonar para as quatorze Escolas Abertas, para conversar com os diretores ou funcionários sobre os horários que aconteciam as oficinas nos finais de semana, pois

pretendia conhecê-las. Em alguns telefonemas, a diretora que atendia, entendia que eu estava querendo propor uma oficina de música, como voluntária.

Ao esclarecer que não era voluntária, mas uma pesquisadora interessada em conhecer as oficinas das Escolas Abertas municipais, predominava o discurso de que havia um oficineiro de música há algum tempo atrás, mas que o mesmo havia saído por ter conseguido um emprego melhor. Ou ainda, que alguns oficineiros de música, que propuseram oficinas de flauta e/ou canto coral na Escola Aberta, acabaram deixando a oficina por falta de interesse das pessoas da comunidade em participar destas modalidades. Através destes telefonemas, percebi que as informações fornecidas pela SMED, embora fossem relativas ao ano vigente, já estavam defasadas. Seriam as oficinas do Programa Escola Aberta tão abertas e flexíveis quanto o próprio programa?

3.2.3.1 Escola Aberta Chapéu do Sol: III Encontro Regional das Escolas Abertas

No dia 17/06/2006, duas semanas após ter participado do *Dia da Solidariedade* e conhecido o grupo de hip-hop Chapéu do Sol, marquei por telefone, uma visita para conhecer a Escola Aberta Chapéu do Sol. Neste dia, sábado pela manhã, estava sendo realizado na Escola, o III Encontro Regional (região sul) do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*. Este encontro foi um verdadeiro presente para o momento atual da pesquisa; pois, através dele, pude conhecer o trabalho de nove escolas abertas municipais. Dessas, quatro trouxeram apresentações de música:

- Banda Marcial (Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa – Bairro Sarandi);
- Grupo de percussão (Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo – Bairro Restinga);
- Grupo de guitarras (Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio Satte – Bairro Parque dos Maias),
- Grupos de *hip-hop* e produção musical (Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol – Estrada Juca Batista).

A dança, especialmente a dança de rua (*street dance ou break*), foi, sem dúvida, a modalidade mais representativa durante o III Encontro, fazendo-se presente através de dez grupos: *Street Dance* e Capoeira (Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart – Bairro Sarandi); Dança Árabe (Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro – Bairro Lomba do Pinheiro); *Free Dance* (Escola Municipal de Ensino Fundamental Arami Silva – Bairro Camaquã); *Street Dance* (Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo – Bairro Vila Nova); *Street Dance* e *Free Style* (Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha – Bairro Santa Tereza); Grupo de Gafieira (Escola Municipal de Ensino Fundamental João Satte – Bairro Parque dos Maias); Grupo de *hip-hop* (Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol – Estrada Juca Batista); Grupo *Cover As Rebeldes* (Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Lidovino Fantom – Bairro Restinga) e Dança de Rua (Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva).

3.2.3.2 A escolha definitiva do campo empírico: A Escola Aberta Chapéu do Sol

O *III Encontro Regional das Escolas Abertas* serviu como uma ponte para que eu pudesse conhecer outras escolas abertas e os trabalhos realizados nestas. Das cinco que apresentaram os trabalhos oriundos das suas oficinas de música durante o III Encontro, consegui visitar apenas duas: a Escola Aberta Chapéu do Sol e a Escola Aberta João Antônio Satte. Nesta última, estive presente duas vezes, pois havia me interessado pelas atividades de música nela realizadas: uma oficina de guitarra e um coral de adultos. Após duas visitas feitas em um espaço de um mês, ambas as oficinas foram extintas: a de guitarra por falta de instrumentos musicais aos participantes; a oficina coral, por opção de trabalho remunerado para aicineira.

Havia se passado um ano e meio desde a primeira aproximação e inserção nos campos empíricos pertencentes aos Programas Escola Aberta de Porto Alegre, já estávamos na metade do ano de 2006, e eu precisava decidir qual seria o *locus* ou,

quais seriam, o(s) *loci*, para a realização da pesquisa. Com a troca de Governo no RS, e a conseqüente troca de cargos de confiança – e o término de contrato do programa com a UNESCO – o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), passou a enfrentar problemas de repasse de verbas. Isso ocasionou a saída do Coordenador Escolar, o término do *Ciclo de Concertos* e a suspensão temporária do festival de música *Escola Aberta para Cidadania*. Além disso, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, em julho de 2006, estava passando por uma situação de vulnerabilidade, sem muitas definições quanto ao que viria a acontecer com o programa.

Por outro lado, o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que se Aprende*, estava em momento de plena ascensão e funcionamento. Segundo a Interlocutora responsável pelo Programa, em 2006, das cinquenta escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino (RME), trinta e cinco delas participavam do Programa Escola Aberta.

Frente a esta situação de estabilidade do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, bem como, a ênfase sobre as atividades musicais nos finais de semana, a Escola Aberta Chapéu do Sol mostrou-se como um campo interessante para a pesquisa. Ela havia participado e vencido, por duas vezes consecutivas, o Festival de Música realizado pelo Comitê de Organizações e Pessoas (COEP/RS), nos anos de 2005 e 2006. Em 2005, MC, ex-aluno da Escola Chapéu do Sol e participante da oficina de produção musical, havia vencido o festival com o *rap* intitulado *Mudar o Milênio*; em 2006, Belo, também ex-aluno da Escola, participou do Festival de Música do COEP/RS, obtendo o segundo lugar com a música *Negrinho Papeleiro*, tendo conquistado, também, o prêmio de melhor letra de música do referido Festival.

Além das participações dos jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol nos Festivais de Música do COEP/RS, lá era oferecida, aos sábados à tarde, a *Oficina de Produção Musical* destinada à criação de letras e de música; também havia o projeto *Rádio Escolar*, destinado à sonorização do ambiente externo à Escola: para dar recados, realizar sorteios e/ou promoções, o qual deveria ficar a cargo de uma equipe de jovens, composta por estudantes e ex-estudantes da Escola, que participavam do programa aos finais de semana. Havia ainda, o grupo de hip-hop, que ensaiava na Escola aos sábados à tarde, e que segundo a Coordenadora Escolar e os próprios integrantes do

Grupo, tinham a intenção de criar uma oficina de *break* e *rap*, aberta à comunidade aos finais de semana.

Outro aspecto considerado para esta tomada de decisão foi o desaparecimento dos outros possíveis campos de pesquisa, como as oficinas de música de outras escolas estaduais e municipais por mim visitadas, e a situação de vulnerabilidade do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS) naquele momento. Embora, os desaparecimentos, as transformações e irregularidades de participação nestes espaços e oficinas da Escola Aberta, fossem condizentes com a natureza fluida do programa e com o contexto socioeconômico no qual aconteciam, havia a necessidade de escolher o *locus* para realizar a pesquisa, independente dos processos que poderiam vir a acontecer neste espaço, durante o processo de coleta de dados.

Pensar em garantias para realizar a pesquisa no Programa Escola Aberta era totalmente inviável; pois, nesta época – 2006 – este ainda não havia sido transformado em política pública estadual. Portanto, a única garantia que eu tinha era a de que, independente dos acontecimentos durante a coleta de dados neste campo empírico, o tema da pesquisa não desapareceria, pelo fato de minha pesquisa estar ancorada em uma perspectiva sociológica das teorias do cotidiano, as quais se interessam, justamente, pelas areias movediças, pelos acontecimentos em movimento, não passíveis de serem capturados, mas sim, de serem compreendidos no processo e no contexto onde acontecem (PAIS, 2000). No caso específico desta pesquisa, o objetivo era compreender os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, através dosicineiros, oficineiros de música, das pessoas da comunidade e dos coordenadores desta Escola, bem como, através dos documentos, dos discursos dos coordenadores, interlocutores e gestores do Programa Escola Aberta.

Ainda falando sobre “garantias”, destaco um aspecto peculiar ao campo empírico da Escola Aberta Chapéu do Sol narrado pela Coordenadora Escolar, em uma das primeiras conversas que tivemos no campo empírico:

Coordenadora Escolar: Esses aqui [oficineiros] ficaram comigo uns seis meses sem ver nenhum centavo pra ajuda de custo, sem ter nenhum centavo pra ajuda de material por causa da burocracia, né? Que demorou. Agora eles disseram pra mim: “Em março [de 2007] vem a nova verba, né? Se nós tiver que ficar dois ou três meses contigo sem

O *site* da Escola foi construído coletivamente por grupos de alunos da EMEF Chapéu do Sol durante as aulas de informática. Em cada página do *site* traz o nome dos criadores da mesma. Além das informações técnicas como, localização, número de alunos da EMEF, o texto traz informações bastante peculiares e compatíveis com aspectos que observei no loteamento durante o processo de coleta de dados, como por exemplo, o “uso da bicicleta” e do “ônibus” como os principais meios de transporte dos jovens e crianças. Pelo que observei durante os finais de semana, a bicicleta era raramente utilizada. Normalmente as crianças, jovens e adultos da comunidade, inclusive a coordenadora da Escola Aberta, transitavam a pé pelo loteamento.

Talvez, pelo fato da EMEF Chapéu do Sol estar localizada a duas quadras da estrada principal, a Avenida Juca Batista, e atender crianças e jovens advindos de comunidades próximas habitadas por pessoas de classe econômica de baixa renda, a bicicleta e o vale-transporte gratuito deveriam ser os meios de transporte mais utilizados durante a semana, o que não acontece durante os finais de semana. Nos finais de semana, as crianças e os jovens moradores do loteamento Chapéu do Sol, eram as pessoas que compareciam à Escola Aberta com maior frequência. Em parte este fato deve-se à falta de transporte urbano gratuito durante os finais de semana. Em algumas vezes que conversei com os meninos do grupo de hip-hop, esta dificuldade referente ao dinheiro para o transporte foi citada.

Em uma entrevista realizada com a Coordenadora Escolar, conversamos sobre a origem da EMEF Chapéu do Sol e sobre a comunidade moradora do loteamento, os quais foram “construídos” concomitantemente, entre os anos de 1999 e 2000. Segundo a Coordenadora Escolar, a comunidade foi assentada naquele loteamento por questões de segurança. O loteamento Chapéu do Sol foi construído com o objetivo de trazer as pessoas das comunidades que viviam em locais considerados como “áreas de risco”, como beira de estrada e de rios:

Coordenador Escolar: Veio a [vila] Veludo, veio a [vila] Sapolândia, veio a [vila] Bicho de Pé, que eram umas vilas que tinha lá pra baixo. Vila assim de área de risco onde alagava as casas, onde era beira de praia, só área de risco mesmo. Aí assentaram as casas e fizeram a comunidade aqui. Então, já foi feita a escola junto. Então a escola é só o que tem aqui. Por isso a nossa escola é isso aqui. A própria comunidade cuida. Aqui a gente não tem depredação de nada, não tem depredação

da escola por causa disso aí (Caderno de Entrevistas, 09/03/2007, p.245).

No início de minha inserção no campo, costumava ir à Escola Aberta de carro, acompanhada por meu marido, pois não tinha coragem de dirigir pelo itinerário periférico à cidade, principalmente pela Avenida Juca Batista, estrada de muito movimento pela qual os carros, ônibus e caminhões costumavam andar em alta velocidade devido ao asfaltamento e as vias de pistas duplas da mesma. Após a terceira visita, decidi que seria necessário pegar o ônibus, descer no asfalto e caminhar pelas ruas do loteamento, para observar aspectos da comunidade. O ônibus que pegava para ir até o loteamento Chapéu do Sol, saía do centro da cidade e a viagem demorava cerca de 50 minutos. À medida em que o ônibus ia parando para pegar as pessoas durante o caminho, os corredores do mesmo iam sendo tomados por pessoas que ficavam em pé, devido ao limitado número de ônibus e horários durante os sábados. Comecei a decorar a parada de ônibus em que devia descer ao avistar o início do loteamento, que ficava à esquerda da Avenida Juca Batista. Ao descer na parada, precisava atravessar a Avenida e andar cerca de cinco quadras até chegar na Escola Aberta. Por três vezes fiz o mesmo trajeto pelo interior do loteamento, pois era o único acesso que conhecia.

Em uma das vezes em que desci na parada na beira da Estrada Juca Batista, percebi que Shao Lin, um dos participantes da pesquisa, desceu do mesmo ônibus, na mesma parada. Devido ao congestionamento de pessoas que costumavam ficar no corredor do ônibus e ao cuidado excessivo que tinha com meus pertences, câmera filmadora, gravador e máquina fotográfica, os quais carregava de forma “camuflada”, em sacolas de papel ou por dentro dos bolsos das roupas largas que vestia, só me dei conta da presença de Shao Lin, quando ele me chamou: “E aí, ssora?” Relato este passeio que fiz com Shao Lin pelo loteamento em meu Diário de Campo:

Nos cumprimentamos e fomos andando pela estrada em direção à escola por um caminho diferente do que eu habitualmente fazia. Shao Lin me explicou que aquele caminho era mais rápido e assim fomos andando por meio das ruazinhas da antiga “Teletubbies”, que agora já não fazia mais jus ao nome, pois as casas estavam pintadas de cores

diferentes e acredito que, modificadas de seu projeto inicial, dado os visíveis “puxadinhos” construídos verticalmente e horizontalmente. Enquanto andávamos por cerca de 5 minutos, Shao Lin foi me contando que estava vindo do canil onde trabalhava e que estava cansado pois quase não havia dormido à noite, cuidando de cães que estavam doentes e também porque havia ficado acordado para fazer a segurança da clínica. Enquanto Shao Lin contava sobre seu ofício, fiquei reparando as casas, as pessoas, a situação econômica da comunidade. Um dos primeiros aspectos que me chamou atenção foi referente à quantidade de carros nas garagens das casas. Muitas das casas por onde passamos, possuía pelo menos, um carro na garagem. Os carros eram modelos antigos, mas muito bem cuidados, aparentando limpeza. Ao me dar conta deste dado, vi, em seguida, uns três homens, prováveis proprietários dos carros, lavando seus veículos com uma mangueira de água, alguns ouvindo música sertaneja e, outro, ouvindo pagode, em uma intensidade considerável, a ponto de eu conseguir ouvir três músicas diferentes ao mesmo tempo. Pela chamada comercial da rádio advinda de um dos carros, pude constatar era a rádio Eldorado, uma rádio especializada em música sertaneja, pagode e funk.

Enquanto andávamos em direção à Escola Aberta, Shao Lin falava sem parar, pois estava empolgado, para gravar “suas músicas” no meu gravador, conforme havíamos combinado em nosso último encontro. Próximos ao muro alto que cercava a Escola, avistei muitas crianças andando de bicicleta e outras jogando futebol na rua, em frente ao portão da Escola Aberta. Ao entrarmos na Escola pelo portão, me bateu a mesma sensação de sempre: de que não havia muita gente na Escola Aberta.

À medida em que fomos entrando e passando pelo pátio, avistei a Coordenadora Escolar segurando o “seu molho de chaves na mão”, como de costume, e conversando com algumas mães da comunidade. Passamos por ela, abanamos de longe, e em seguida avistei alguns jovens jogando futebol nas duas quadras e poucas crianças circulando pelo pátio, algumas brincando de pegar, outras, jogando vôlei. O primeiro som que escutei, e sempre era o mesmo que costumava escutar ao chegar na Escola Aberta, era a música, as palmas, o canto e o som do berimbau advindos da oficina de capoeira. Passamos pela sala, e como de costume, estava lotada de jovens e crianças jogando capoeira.

Nos dirigimos à Coordenadora Escolar e pedimos para pegar os microfones, o aparelho de som e caixas de som que ficavam guardados em um armário de ferro da secretaria da Escola Aberta. Pegamos o material e subimos para a sala destinada à oficina de música para gravar as “músicas de Shao Lin”, para posteriormente montarmos um CD. Ao chegarmos na porta da sala de aula, verificamos que a mesma estava chaveada. Shao Lin aproveitou a oportunidade e comentou comigo que “as pessoas da escola eram muito vacilão” porque não trancavam as duas fechaduras da porta. “Se eu quisesse arrombar essa porta, era só fazer assim [me mostrou como se fazia]”. Ao lado da porta, no fundo do corredor, havia uma janela de vidro pela qual avistávamos o muro alto pelo qual havíamos passado antes de chegar na Escola. “Tá vendo aquele muro ali? Se eu fosse ladrão, eu sabia direitinho como fazer pra

pular o muro. Era só vir correndo dali [aponta para a rua transversal], pular e se agarrar em cima do muro. Fácil pra mim. Mas eu não sou ladrão, mas eu sei tudo disso aí.” Em seguida, Ivete e MC Wanessa, que também estavam ali para gravar suas músicas no meu gravador, subiram até o andar onde estávamos e me entregaram a chave da porta da sala (Diário de Campo, 23/06/2007)

Conhecer a comunidade através de Shao Lin foi uma descoberta de novos horizontes para a pesquisa. Entendi que a comunidade, nesta pesquisa, não se tratava apenas do contexto a partir do qual analisei os dados colhidos, mas muito mais do que isso. Acho que esta experiência vivida com Shao Lin e a sabedoria adquirida através das pistas que ele me deu acerca do que olhar, de como olhar, do que entender por comunidade tem relação com a análise comparativa que Pais (2000, p.51) faz entre o que ele chama de pesquisador viajante (*flâneur*) e pesquisador turista na perspectiva da sociologia do cotidiano:

Fazer sociologia do cotidiano é desenvolver essa capacidade de flâneur, de passeante “ocioso”: daquele passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos. [...] A arte do *viajante flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura – ao contrário do turista, preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que “imperativamente” deve ser visitado (PAIS, 2000, p.51-53).

Ao descrever o caminho percorrido durante o processo da coleta, dei-me conta de que, durante muito tempo em que estive no campo empírico, vesti a roupa do pesquisador turista. A roupa do pesquisador viajante começou a ser usada por mim quando me deparei com as minhas anotações de campo e as refiz, alguns meses mais tarde, reescrevendo-as a partir do meu descolamento dos dados produzidos. Isso me permitiu reviver o campo e os dados produzidos através das interpretações construídas no compartilhamento com os autores que me acompanharam e seguem me acompanhando no percurso de escrita deste trabalho.

As primeiras inserções no campo da Escola Aberta Chapéu do Sol foram marcadas por um olhar polifônico acerca das informações obtidas através das observações dos discursos sobre o espaço, as pessoas, as atividades musicais e a estrutura do programa. Embora estivesse entrando no campo após um ano e meio de

inserção no Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), e tivesse algumas questões norteadoras para a realização da pesquisa, a Escola Aberta Chapéu do Sol se constituía, para mim, um novo espaço e; conseqüentemente, levou-me a criar outras questões.

Nas primeiras observações realizadas na Escola, tive duas experiências as quais considerei como “vias do desvio” (Pais, 2000, p.44). A primeira experiência no campo foi através de uma primeira conversa que tive com a Coordenadora Escolar. Nesta conversa, me interessei em saber sobre o funcionamento do programa nesta escola. A princípio, me interessei pelos aspectos referentes às garantias para a realização da pesquisa: à permanência dosicineiros e das oficinas de música, ao sucesso do programa através do número de pessoas que frequentavam a Escola Aberta Chapéu do Sol; à renovação do contrato do programa com a UNESCO, entre outros aspectos.

A segunda experiência no campo deu-se através da primeira observação realizada na oficina de produção musical, na qual anotei em meu Diário de Campo, tudo o que conseguia perceber durante as duas horas em que estive nesta oficina. O “tudo” que consegui anotar foi referente aos aspectos de como se ensinava, quem ensinava, para quem ensinava, por que ensinava, como aprendiam, o que aprendiam, das músicas que gostavam, das músicas que oicineiro achava que devia ensinar, dos aspectos técnico-musicais - trabalhados a exaustão peloicineiro – tais como, afinação, ritmo, impostação vocal, criação de letras a partir de rimas. Mais uma vez, vesti a roupa da “professora de música” que me é tão confortável dado os anos de uso a fio, deixando de lado, a roupa da “pesquisadora”. Entendo que estes “desvios”, facilmente possam acontecer devido à “força do hábito” da prática docente em relação ao, talvez ainda insípido, conhecimento epistemológico da questão de pesquisa proposta para o estudo.

Em relação às “vias do desvio” do olhar sociológico, Pais (2000) esclarece:

Esta percepção desviada é recorrente quando se observam as criações artísticas. Os narizes avançam para as telas, não por uma incapacidade visual, mas pela sedução exercida por uma qualquer transparência, uma pincelada aparentemente rebelde, uma qualquer minuscuidade. O que se reivindica não é uma sociologia distraída, mas antes uma sociologia que, distraíndo-se nos pormenores, possa fazer as suas descobertas como o “rabo do olho”, deslumbrando-se com as formas e cores sociais, contemplativamente. E contemplar significa dar prioridade à percepção

imaginosa porque a primeira percepção global, derivada da contemplação de uma qualquer obra ou realidade, não é traduzível em palavras, não corresponde a um conceito preciso na mente de quem olha (PAIS, 2000, p.47)

As dificuldades que encontrei no início da inserção no campo da Escola Aberta, estavam relacionadas com o encantamento desprotegido que tive pelo espaço, pelas pessoas, pelos discursos, pelas atividades musicais e pelas múltiplas possibilidades de pesquisa em relação ao contexto macro da pesquisa, o Programa Escola Aberta. A dificuldade que senti em compreender o que era para mim o estranho: a Escola Aberta, o campo das políticas públicas e o conceito ampliado de pedagogia musical a partir dos sentidos dos fazeres e dos querereres dos participantes das atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

O foco da pesquisa foi se ajustando a partir da elaboração de questões abertas construídas através da questão central da pesquisa, as quais serviram de guia para minhas observações e entrevistas, e também, a partir do exame de qualificação do projeto de pesquisa, o qual ajudou a direcionar o meu olhar e definir os rumos da pesquisa.

3.3 SOBRE A COLETA

Minha inserção na Escola Aberta Chapéu do Sol ocorreu predominantemente, aos sábados, no turno da tarde. Esta escolha deu-se por dois motivos: o primeiro deles, deve-se ao fato de a Escola Aberta fechar ao meio-dia, voltando a abrir às 14h. Ou ficaria trancada na Escola por duas horas, ou teria que me deslocar para a zona sul da cidade, zona mais próxima ao Loteamento, para fazer uma refeição, já que o Loteamento, não oferecia opções de lanchonetes, havendo apenas um armazém próximo. O segundo motivo deve-se ao fato das oficinas de música acontecerem aos sábados à tarde, das 14h às 16h.

Permaneci em campo empírico em dois momentos distintos: a primeira inserção deu-se em junho de 2006, em duas ocasiões distintas, durante o III Encontro das

Escolas Abertas do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, realizado na Escola aberta Chapéu do Sol, no dia 17/06/2006; e na Oficina de Produção Musical em 25/06/2006. O segundo, ocorreu de fevereiro a dezembro de 2007.

Neste espaço de tempo – de junho de 2006 a fevereiro de 2007 – o projeto de pesquisa foi reformulado de acordo com o campo empírico da Escola Aberta Chapéu do Sol e das outras escolas abertas da rede municipal, que visitei neste período. Isso se deu com a intenção de definir o tipo de estudo de caso que viria a fazer, o estudo de caso único ou o estudo multicase. Considerei este momento intermediário, como o que Pais (1993, p.70) define como estratégia etnográfica. Conforme o autor, tal estratégia não é considerada como um método de incursão etnográfica, mas como uma das fases anteriores da pesquisa servindo como um *feedback*. Neste sentido, “a recolha de informação é uma fase que começa antes que qualquer hipótese tenha sido formulada, isto é, a informação é recolhida sem que esteja condicionada por hipóteses ou preocupações teóricas de partida” (p.71). Pais (1993) explica que, neste tipo de abordagem estratégica, “a análise de informação é praticamente simultânea à sua recolha, o que pressupõe uma reflexão sistemática sobre o material que se vai recolhendo, havendo a preocupação em penetrar nos universos simbólicos da gente que se estuda” (p.71)

Embora não tenha realizado um estudo de caso etnográfico, as fases de inserção no campo empírico se adequam às estratégias formal e etnográfica, no sentido de que todo o campo empírico da pesquisa, vivenciado de 2005 a 2007, foi considerado para a reformulação das perguntas da pesquisa; conseqüentemente, para o direcionamento das observações e estruturação do roteiro de entrevistas.

3.3.1 Ferramentas de coleta utilizadas na pesquisa

As observações e as entrevistas foram os principais instrumentos de coleta utilizados para a realização deste estudo de caso. Embora o percurso vivenciado no campo empírico tenha sido marcado pela entrada em uma seara desconhecida para

mim – escolas públicas, políticas públicas, Programa Escola Aberta – desde o princípio, registrei as observações e reflexões em diários de campo, os quais não foram transcritos em sua totalidade no computador, mas organizados em quatro cadernos. Tais registros me foram de muita valia durante o processo de escritura dessa tese.

Os diários de campo também foram reescritos, em parte, junto às transcrições das entrevistas realizadas. Ao transcrever as entrevistas, procurei, na maioria das vezes, descrever o contexto nos quais aconteceram, as implicações destes contextos para a entrevista, os momentos antecedentes à realização das mesmas, que na maioria das vezes eram negociadas durante os ensaios dos grupos nas oficinas de música.

3.3.1.1 Entrevistas

As primeiras entrevistas que realizei na Escola Aberta Chapéu do Sol foram de natureza informal. Procurei conversar com os participantes das oficinas de música sobre seus interesses musicais, suas visões sobre a comunidade do Loteamento Chapéu do Sol, sobre o grupo de hip-hop do qual faziam parte, bem como, sobre os temas circundantes à temática.

Estas primeiras entrevistas são denominadas por Laville e Dionne (1999, p.188) como entrevistas parcialmente estruturadas, aquelas “cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente”. Os autores explicam que este tipo de entrevista, apesar de possuir uma estrutura preparada anteriormente, possui “plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (ibid).

Os autores analisam que as entrevistas parcialmente estruturadas proporcionam “uma maior flexibilidade às modalidades da entrevista” (p.188), e afirmam:

[...] sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... Em suma, tudo o que reconhecemos, desde o

início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. Não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.189).

A partir da transcrição e análise das entrevistas parcialmente estruturadas em relação à temática de pesquisa, elaborei um roteiro geral de entrevista constituído por questões semi-estruturadas (Anexo).

De fevereiro a dezembro de 2007, período que permaneci em campo, após o aceite oficial para a realização da pesquisa na Escola Aberta Chapéu do Sol, realizei um total de vinte e duas entrevistas, as quais foram literalmente transcritas por mim, constituindo um Caderno de Entrevistas de 380 páginas. Para a organização do referido caderno, agrupei as entrevistas realizadas por categorias de participantes: Jovens; Oficineiros e Coordenadores. É importante ressaltar que os jovens que participaram da pesquisa, nem sempre participavam das atividades de música da Escola Aberta. Alguns deles assistiam aos ensaios/oficinas e eram convidados a participar das entrevistas.

Onze das vinte e duas entrevistas foram realizadas com jovens; dessas, seis foram realizadas em grupo; cinco individualmente. As entrevistas coletivas aconteceram com os participantes que estavam presentes durante as oficinas de música, isto é, com os jovens que eram oficinandos e também com os jovens que assistiam à oficina naquele dia. Das cinco entrevistas individuais que realizei com os jovens, apenas uma foi agendada previamente, enquanto que as demais aconteceram, informalmente, em oportunidades que surgiram antes ou após as oficinas e ensaios de música. As seis entrevistas realizadas com os grupos de jovens aconteceram após os ensaios e oficinas; geralmente, dependiam da disponibilidade dos mesmos em participar e poder ficar mais tempo na Escola.

A única entrevista realizada com hora marcada aconteceu com Belo, ex-aluno da Escola e responsável pela Rádio Escolar da Escola Aberta Chapéu do Sol. Essa foi marcada pelo próprio jovem, para um sábado pela manhã; à tarde ele participava das oficinas de capoeira e de música. As outras quatro – individuais – aconteceram em diferentes situações: duas entrevistas individuais com MC, em dois momentos distintos: uma realizada na Escola Aberta e outra, realizada na EMEF Chapéu do Sol, no dia da posse da nova direção da Escola, em dezembro de 2007.

JOVENS	DATAS
MC, B. Boy, Belo	09/02/2007
MC	10/03/2007
MC e B. Boy	17/03/2007
Ivete, Daniela, Belo, B. Boy, S, Shao-Lin, Tchê, MC Wanessa	23/06/2007
Jovens Rádio EMEF Chapéu do Sol	03/08/2007
DJ, MV Bill, MC Wanessa, M. Brown, Sandy	29/09/2007
Shao-lin	01/12/2007
MC Wanessa	01/12/2007
Jovens da rádio EMEF Chapéu do Sol	03/08/2007
DJ, MV Bill, MC Wanessa, M. Brown	29/09/2007
Sandy	10/11/2007
MC	19/07/2008
OFICINEIROS	
Oficineiro de Produção Musical	20/08/2007
Maestro/oficineiro de Música (RS)	12/12/2007
Oficineiro de street dance	15/12/2007
INTERLOCUTORES, COORDENADORES GESTORES	
Coordenadora Escolar	09/02/2007
Interlocutora do Programa	13/07/2007
Gestor UNESCO	07/08/2007
Professora Comunitária	03/08/2007
Coordenador de Música (RS)	28/09/2007
Gestora UNESCO	20/03/2007
Coordenadora Escolar	15/09/2007
Professora Comunitária e jovens da rádio escolar	05/12/2007

Figura 05: Quadro de entrevistas

Fontana e Frey (2000, p.651), analisam que “a entrevista de grupo é uma técnica de dados essencialmente qualitativa que confia no questionamento sistemático de vários indivíduos simultaneamente dentro de um esquema formal ou informal”. Segundo os autores, as entrevistas em grupo podem “tomar diferentes formas dependendo de seus propósitos”:

Em uma entrevista de grupo, o entrevistador/moderador dirige o inquirido e a interação entre os participantes de uma maneira muito estruturada ou de uma maneira muito desestruturada, dependendo de seu propósito. [...] As habilidades que são requisitadas para conduzir uma entrevista em grupo não são significativamente diferentes daquelas necessárias para as entrevistas individuais. O entrevistador precisa ser flexível, objetivo, empático, persuasivo, um bom ouvinte, entre outros aspectos. [...] As entrevistas de grupo tem algumas vantagens sobre as entrevistas individuais. Elas são mais baratas para conduzir e normalmente produz dados ricos que são cumulativos e elaborativos; elas podem ser estimulantes para os participantes, ajudando a recordar; e o formato é flexível. Entrevistas em grupo não são, entretanto, isentas de problemas: Os resultados não podem ser generalizados, a cultura do grupo emergente pode interferir com expressão individual, e o grupo pode ser dominado por uma pessoa e o “pensamento do grupo” (“groupthink”) é um resultado provável. As habilidades exigidas para o entrevistador são maiores do que aquelas para a entrevista individual por causa das dinâmicas do grupo que está presente. Além disso, é difícil pesquisar tópicos delicados ao utilizar esta técnica (FONTANA e FREY, 2000, p.651-652)²²

As entrevistas em grupo que realizei com os jovens, não tinham como objetivo pesquisar tópicos delicados, de ordem pessoal. Elas eram realizadas após os ensaios dos grupos de música, como forma de conhecer os novos participantes, de conversar sobre assuntos acerca dos sentidos, das motivações deles virem à Escola para participar das atividades de música, bem como, conhecer as suas práticas musicais.

²² In a group interview, the interviewer/moderator directs the inquiry and the interaction among respondents in a very structured fashion or in a very unstructured manner, depending on the interview's purpose. (...) The skills that are required to conduct the group interview are not significantly different from those needed for individual individual interviews. The interviewer must be flexible, objective, empathic, persuasive, a good listener, and so on. (...) Group interviews have some advantages over individual interviews. They are relatively inexpensive to conduct and often produce rich data that are cumulative and elaborative; they can be stimulating for respondents, aiding recall; and the format is flexible. Group interviews are not, however, without problems. The results cannot be generalized, the emerging group culture may interfere with individual expression, and the group may be dominated by one person, and “groupthink” is a possible outcome. The requirements for interviewer skills are greater than those for individual interviewing because of the group dynamics that are present. In addition, it is difficult to research sensitive topics using the technique (FONTANA e FREY, 2000, p.651-652). Tradução minha, revisada por Mirna Züge.

Em algumas entrevistas, abordamos assuntos referentes à vida deles na comunidade, e as suas impressões acerca do impacto da Escola Aberta imbricados aos aspectos da violência existentes no Loteamento Chapéu do Sol.

Quanto às limitações da entrevista em grupo apontadas por Fontana e Frey (2000) como a predominância de participação de alguns jovens nos assuntos abordados durante a entrevista, realmente foram pertinentes aos grupos entrevistados. Nestes momentos, coube a mim, conduzir a entrevista, ora insistindo em falar sobre os tópicos que estavam sendo abordados, ora trocando de assunto, ou reconduzindo a forma de perguntar o que estava sendo proposto na entrevista. Outros aspectos relativos à dificuldade da realização das entrevistas em grupo estavam relacionados com a habilidade de perceber a hora de encerrar a entrevista, ou de convidar alguns participantes mais tímidos a participar das discussões. De qualquer forma, considero que as entrevistas realizadas em grupo foram positivas para que eu pudesse conhecer aspectos das identidades dos jovens quando estavam em grupo, como por exemplo, quando alguns jovens que já eram bastante conhecidos por mim mostravam-se tímidos ou incomodados com a presença de outros participantes que não faziam parte da comunidade escolar.

Duas entrevistas individuais que realizei na Escola Aberta Chapéu do Sol aconteceram de maneira inusitada, não-verbal, como as entrevistas autobiográficas²³ que realizei com MV Bill e Shao Lin, durante as gravações de suas músicas. Estas duas constituíram-se em mais uma ferramenta metodológica de coleta; de forma espontânea, ao gravar suas músicas, Shao Lin quis me contar a história de cada uma delas, e permitiu que a história contada fosse gravada antes da canção. Na entrevista realizada com MV Bill, propus a ele a mesma idéia de cantar e contar as histórias de suas músicas. Nestas entrevistas, “aspectos delicados” (FONTANA e FREY, 2000) foram revelados através das letras dos *funks* e dos *raps* que cantavam e improvisavam.

Fontana e Frey (2000) afirmam que “vivemos e uma sociedade de entrevista, em uma sociedade cujos membros parecem acreditar que a entrevista oferece informações úteis sobre as experiências vividas e seus significados”. Eles complementam:

²³ Estas entrevistas serão detalhadas na segunda parte da tese, nos capítulos referentes aos dados empíricos.

A entrevista é uma conversação, a arte de fazer perguntas e de escutar. Ela não é uma ferramenta neutra, no mínimo duas pessoas criam a realidade a partir de uma situação de entrevista. Assim a entrevista produz significados em fundamentos situados em episódios específicos de interação. Este método é influenciado por características pessoais do entrevistador, incluindo raça, classe, etnia, e gênero (FONTANA e FREY, 2000, p.633)²⁴.

As entrevistas realizadas com MV Bill e Shao Lin, as quais denominei como autobiográficas, têm relação com a afirmação de Fontana e Frey (2000) em relação aos aspectos dos “fundamentos situados em episódios específicos de interação”. Tanto eu quanto os meninos entrevistados passamos a nos relacionar de forma diferente – de forma mais aproximada – a partir das histórias que puderam me contar por meio das letras de música que compunham. Aspectos referentes aos preconceitos de raça e classe puderam ser revelados e protestados através dos *raps* e *funks* que faziam, como se, através da música, e por estarem a sós comigo, pudessem se expressar mais livremente, de forma mais espontânea e criativa, talvez, amenizando a dor de suas experiências vividas ou inventadas, através do canto e das letras que criavam. Aspectos que se revelaram pelas músicas, normalmente, não se revelaram através da fala em entrevistas individuais ou coletivas.

Das onze entrevistas realizadas com osicineiros de música (da rede municipal e estadual), com os interlocutores, coordenadores e gestores do Programa, oito entrevistas foram realizadas em cafés da cidade, como no caso dos dois ex-oficineiros de música, e do ex-Coordenador de Música do Programa Escola Aberta (RS); e nos próprios locais de trabalho, como as entrevistas realizadas com os dois gestores do Programa Escola Aberta, realizadas no Escritório Antena da UNESCO, em Porto Alegre e com a Interlocutora do *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, em seu gabinete, na sede da SMED, em Porto Alegre. Apenas três entrevistas foram realizadas no espaço

²⁴ The interview is a conversation, the art of asking questions and listening. It is not a neutral tool, for at least two people create the reality of the interview situation. In this situation answers are given. Thus the interview produces situated understandings grounded in specific interactional episodes. This method is influenced by the personal characteristics of the interviewer, including race, class, ethnicity, and gender (FONTANA e FREY, 2000, p.633). Tradução minha, revisada por Mirna Züge.

escolar – duas com a Coordenadora Escolar, na Escola Aberta, e uma, com a Professora Comunitária, na Escola Municipal Chapéu do Sol, durante a semana.

Como mencionado anteriormente, as entrevistas realizadas com os jovens aconteciam, geralmente, após os ensaios dos grupos de música. Como eu já era conhecida pela maioria dos participantes, e eles sabiam da realização da minha pesquisa, a minha presença nas oficinas já era “esperada” por eles. Trago um excerto de meu Diário de Campo, que descreve um dos contextos que antecedeu a realização de uma das entrevistas coletivas com os jovens:

Percebi que os meninos estavam muito envolvidos com o fazer musical naquele dia, e que, talvez precisassem ficar a sós na sala para poder conversar mais à vontade e combinar o que ensaiariam na oficina deste dia. Saí da sala, deixando meus pertences como um sinal de que retornaria. Enquanto caminhava pelo corredor do andar em que estávamos, ouvi que os meninos começaram a conversar, falar mais alto, aumentaram o volume do som. Minha presença não era natural para eles, com certeza. Cerca de 30 minutos após ter deixado os meninos sozinhos na oficina para que ficassem mais à vontade, retornei à oficina de música. Antes de entrar, ouvi pelo lado de fora da porta que estava “rolando” o ensaio. Com a intenção de “não interromper, resolvi entrar na sala, sem antes bater na porta. B. Boy, que estava deitado no meio da sala ouvindo uma música em um volume bem alto, enquanto MC vestia suas meias e tênis para começar o ensaio, ao me avistar, levantou subitamente, dirigiu-se ao aparelho de som, baixou o volume e foi colocar seus tênis nos pés. Pela reação de “obediência” demonstrada pela súbita “troca de postura” dos meninos, principalmente de B. Boy, percebi que havia cometido um erro ao entrar na sala sem bater na porta. Tentando “reparar o erro cometido”, procurei tranquilizá-los quanto a minha presença no ambiente e pedi que não se importassem comigo, pois já estava de saída, e que voltaria na próxima semana para conversarmos. B. Boy sugeriu que conversássemos em seguida, caso eu tivesse tempo, pois só iriam ouvir mais uma música. Disse que não tinha pressa, que poderiam continuar a ouvir quantas músicas quisessem; esperaria, sem problemas. Saí mais uma vez da sala e disse-lhes que estaria na oficina de pintura, que ficava próxima a sala na qual estavam ensaiando. Pedi que me chamassem quando “estivessem prontos” para a gente conversar. Passado cerca de vinte minutos, aproximadamente, B. Boy foi até a oficina de pintura para me chamar e começarmos a entrevista. Ao chegar na sala B. Boy me mostrou que já havia preparado a mesa [do professor] para que eu me instalasse e para instalar meu equipamento de gravação. Sentamos ao redor de uma classe de sala de aula, a qual havia sido preparada por B. Boy, instalei o aparelho MD²⁵ e o microfone, sentei de um lado da mesa, e B. Boy, MC e Belo (que havia se juntado ao grupo durante a minha saída), sentaram ao lado oposto, de frente para mim. Ao ligar o MD para começamos a

²⁵ MD: *Mini-disc* – aparelho portátil de gravação digital.

entrevista, MC levantou e foi até o aparelho de som colocar um *rap* num volume baixo, para servir de “fundo musical” durante entrevista. Neste dia havia trazido questões mais focalizadas na temática da pesquisa para conversar com os participantes. A entrevista inicia (Diário de Campo, 29/03/2007).

A situação descrita acima ilustra quão frágil e delicado foi o processo de realizar as entrevistas coletivas com os grupos de jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol. Longe de ser amiga ou confidente dos participantes deste estudo de caso, minha postura precisava se adequar a cada grupo de jovens. Embora tivesse um roteiro de entrevista elaborado a partir das questões de pesquisa, os contextos nos quais as entrevistas aconteceram precisavam ser considerados e contemplados. Estas questões peculiares advindas das observações e dos contextos em que ocorreram as entrevistas tornaram-se pré-requisitos para minha aproximação com as pessoas entrevistadas, para um sentir-se mais à vontade com os participantes e poder compreender o tema da pesquisa a partir do campo empírico específico.



Figura 06: Entrevista coletiva com jovens.

Fonte da foto: Guerreiro do Amaral, Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, 29/03/2007).

3.3.1.2 Observações

Como mencionado anteriormente, as observações efetuadas no *locus* de pesquisa escolhido – Escola Aberta Chapéu do Sol – foram realizadas sempre aos sábados, pelo fato de as atividades de música funcionarem apenas neste dia. De fevereiro a dezembro de 2007, realizei um total de vinte inserções no campo empírico. As idas à Escola Aberta não foram regulares devido ao aspecto da distância e também, devido ao fato de que nem em todos os finais de semana, eu tinha disponibilidade para ir ao campo, por questões pessoais.

As observações realizadas no campo empírico foram de natureza participante. Quivy e Campenhoudt (1995) definem a observação participante como “observação indirecta²⁶”:

No caso da observação indirecta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Essa não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva. Na realidade, há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído por perguntas a pôr. Estas são duas fontes de deformações e de erros que será preciso controlar para que a informação obtida não seja falseada, voluntariamente, ou não. Na observação indirecta, o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995, p.164).

Minha participação nas oficinas como observadora, não era um elemento natural para os participantes, muito embora, eu fosse uma pessoa conhecida para eles. Nas vezes em que tentei explicar o que estava fazendo ali, percebi que era mais ou menos compreendida pela maioria dos jovens e até mesmo para a Coordenadora Escolar. Em um dos sábados em que estive na escola, a Coordenadora Escolar, me perguntou: “E aí? Veio meter a mão na massa?” Esta pergunta refletia a incompreensão sobre o meu papel de pesquisadora pela Coordenadora Escolar, ao mesmo tempo, em que revelava

²⁶ Mantive a ortografia original da tradução feita da língua francesa para o português, de Portugal.

o quanto ela estranhava uma pessoa vir à Escola Aberta apenas para observar e entrevistar.

Sobre esse aspecto, pode-se recorrer a Merriam (1998) que, ao analisar a relação entre “observador e observado”, na observação participante, diz:

A atividade de observação dos pesquisadores [ao assumir o papel de “participante como observador”] são conhecidas pelo grupo, a participação no grupo é definitivamente secundário ao papel da coleta de informações. Utilizando este método, o pesquisador pode ter acesso a muitas pessoas e a uma larga escala de informação, mas o nível de informação revelada é controlada pelos membros do grupo que está sendo investigado. [...] Na medida em que o pesquisador ganha familiaridade com o fenômeno que está sendo estudado, a mistura de participação e observação é trocada facilmente. O observador pode começar como um espectador e gradualmente vir a estar envolvido em atividades em que ele está sendo observado. [...] Entretanto, na pesquisa qualitativa onde o pesquisador é o instrumento primário da coleta de dados; subjetividade e interação são assumidas. A interdependência entre o observador e o observado pode trazer mudanças para o comportamento de ambas as partes. A questão, então, não se refere a quanto do processo de observar afeta o que é observado, mas como o pesquisador pode identificar aqueles efeitos e esclarecê-los para si ao interpretar os dados (MERRIAM, 1998, p.102-103)²⁷.

As afirmações acima fazem sentido com as situações vividas em campo durante o processo de observação participante. Para os jovens que participavam das atividades de música na Escola Aberta, o meu Diário de Campo se tornou um problema a ser contornado. Percebia que alguns davam um jeito de ficar próximos ao lugar onde me sentava para observar, com a intenção de “espionar” o que eu estava a anotar. Ao perceber este incômodo, passei a anotar os aspectos observados: após a minha saída da Escola Aberta, geralmente, anotava em forma de tópicos os assuntos que me chamaram atenção naquele dia, durante a longa viagem de ônibus até o centro da cidade, ou mesmo, durante o tempo em que ficava aguardando, na parada, a chegada

²⁷ As the researcher gains familiarity with the phenomenon being studied, the mix of participation and observation is likely to change. The researcher might begin as spectator and gradually become involved in the activities being observed. [...]. However, in qualitative research where the researcher is the primary instrument of data collection, subjectivity and interaction are assumed. The interdependency between the observer and observed may bring about changes in both parties' behaviors. The question, then, is not whether the process of observing affects what is observed but how the researcher can identify those effects and account for them in interpreting the data (MERRIAM, 1998, p.102-103). Tradução minha, revisada por Mirna Züge.

do ônibus. Algumas anotações foram trazidas e transcritas, simultaneamente à realização das transcrições das entrevistas, especialmente os aspectos relativos aos contextos nos quais aconteceram as entrevistas, e algumas lembranças relacionadas com as falas dos jovens durante as entrevistas.

Além das observações e entrevistas, fotografei e filmei alguns ensaios e algumas cenas do contexto da Escola Aberta e gravei as músicas dos jovens em um gravador digital. As filmagens e fotografias dos ensaios, e as gravações das músicas dos participantes, foram transformados em DVDs e CDs. As produções musicais e coreográficas dos jovens durante as oficinas e ensaios foram ou filmadas e gravadas quando me permitiam fazê-lo ou pediam que o fizesse. Foram feitas cópias das gravações das músicas e das coreografias; na medida do possível, foram entregues aos jovens para que se olhassem e ficassem com este material. Digo que foram feitas na medida do possível, pelo fato de que em algumas vezes que eu fui à Escola com a cópia do material para entregar aos jovens, eles não estavam lá. Deixei algumas cópias com a Coordenadora Escolar para que entregasse aos participantes quando os encontrasse. Se o material foi entregue aos jovens, não pude saber, com certeza. Soube que alguns receberam – pelo relato deles mesmos – outros, eu soube que não receberam o material, como no caso de MC, que me pediu em dezembro de 2007, no último dia em que fui à escola, a cópia dos DVDs e dos CDs.

Procurei – na maioria das vezes que filmei, gravei ou fotografei – fazer com que os jovens se vissem imediatamente nos próprios equipamentos; tanto a câmera filmadora, câmera fotográfica e o gravador utilizados eram digitais, permitindo que os participantes pudessem olhar, escutar e analisar suas produções logo após a execução. Dependendo da análise que faziam do produto registrado, pediam para que eu gravasse novamente.



Figura 07: Jovens revendo-se no vídeo
Fonte foto: Helena Lopes – Escola Aberta Chapéu do Sol, 09/02/2007.

Tive a dimensão da importância destes registros para os jovens através da repercussão da filmagem feita e entregue em forma de DVD para os meninos do grupo de hip-hop. No dia 23/02/2007, quando entreguei a eles a cópia do ensaio do Grupo de hip-hop, em uma das manhãs em que fui à Escola para entrevistar Belo, os meninos, reuniram-se no horário de almoço na casa de Belo, a convite de sua mãe, a Coordenadora Escolar, para tomar um café e assistir à filmagem no aparelho de DVD. À tarde, quando nos reencontramos, os meninos comentaram que o DVD estava lindo e que estavam positivamente surpresos: “a gente nunca tinha se dado conta de que a gente cantava e dançava tão bem! (risos)”, expressou B. Boy. Comentaram também sobre a importância da filmagem para poderem se olhar, perceber as imperfeições e aprimorar suas *performances*. Além desta primeira repercussão positiva do DVD, MC relatou-me, no dia 17/03, que o mesmo DVD, tinha gerado a formação de um “fã-clube” do grupo “MDR: Manos do Rap”.

3.3.1.3 Análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta

Os documentos do Programa Escola Aberta foram tomados como fontes documentais para este estudo de caso; em especial, a Proposta Pedagógica Programa Escola Aberta (2007) e as publicações da UNESCO, referentes ao *Abrindo Espaços*, serviram como documentos balizadores para a análise das coerências e contradições existentes entre os discursos trazidos pelos documentos e o campo empírico observado. Foram considerados como elementos de análise, os pressupostos do programa, seus principais objetivos, marcos conceituais, bem como, os resultados avaliativos das pesquisas atuais sobre o *Escola Aberta* em nível micro (Porto Alegre, RS) e macro (Programa Escola Aberta como política pública nacional de educação).

Merriam (1998, p 137), analisa que “a coleta de dados em pesquisas de estudo de caso normalmente envolvem todas as três estratégias de entrevistar, observar e analisar documentos”. A autora observa que “raramente as três estratégias são usadas igualmente”, ou seja, “um ou dois métodos de coleta de dados predominam”, enquanto que, “os outro(s) atuam como um suporte para a obter uma compreensão detalhada do caso” (ibid).

Concordando com a afirmação de Merriam (1998) quanto à função dos instrumentos de coleta utilizadas em estudo de caso, posso dizer que as fontes documentais referentes ao Programa Escola Aberta tiveram um papel fundamental para a compreensão da estrutura física, organizacional, política e pedagógica do Programa Escola Aberta, bem como para a realização de uma leitura crítica acerca dos discursos e dos acontecimentos observados no campo empírico.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Devido ao fato de que uma das propostas da Escola Aberta é tomar o espaço da escola como um espaço de lazer, não havia uma cobrança ou controle quanto à assiduidade dos participantes nem na Escola Aberta, nem nas oficinas. Portanto, o

número de pessoas oscilava, principalmente, nas oficinas de música, nas quais o número de participantes era menor, ficando restrito aos jovens que participavam do grupo de hip-hop. Frente a esta realidade, foram considerados como participantes deste estudo, todas as pessoas que passaram pelas oficinas de música, sejam espectadores ou integrantes dos grupos, independente do número de vezes, ou do tempo em que participaram das atividades de música.

De forma geral, aos sábados à tarde, o movimento da Escola Aberta Chapéu do Sol, era regular. A ela compareciam vários interessados: em torno de quinze a vinte crianças e jovens na oficina de Capoeira; umas três mães na oficina de Pintura; uma média de três a quatro jovens nas oficinas de Música; umas doze crianças na oficina de Customização; em torno de dezoito crianças na oficina de *ballet* e, aproximadamente, oito integrantes na oficina de *street-dance*. O pátio da Escola, constituído por áreas livres e cobertas, geralmente apresentava um movimento tranquilo durante os sábados à tarde, com exceção do espaço dos dois campos de futebol, os espaços mais concorrido das Escola durante os finais de semana.

Além dos participantes da Escola Aberta Chapéu do Sol, jovens,icineiros e Coordenadora Escolar; dos gestores e coordenadores do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, considerei também, como participantes da pesquisa, o Coordenador de Música e o Maestro/oficineiro do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), por entender que eles constituíram parte importante para a minha inserção, compreensão sobre a natureza do referido programa e para a reelaboração do projeto de pesquisa.

Como mencionado no início deste capítulo, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS) representou uma parte importante para esta pesquisa, considerando o tempo em que permaneci neste campo e a oportunidade que tive por meio dele, de conviver com participantes das escolas abertas estaduais, podendo compreender melhor a estrutura do Programa Escola Aberta. Todas essas experiências serviram como um tempo importante de maturação para a elaboração do presente estudo de caso. O Coordenador de Música e o Maestro/oficineiro do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* integram a lista de participantes deste estudo pelo fato deles terem sido as

peças com as quais convivi mais proximamente, e por estarem ligados ao objeto de interesse que tínhamos em comum, as atividades de música da Escola Aberta.

Os jovens²⁸

MC (15 anos), B. Boy (17 anos), MV Bill (22 anos), Belo (14 anos), Pitty (15 anos), MC Wanessa (15 anos), Daniela (14 anos), Ivete (16 anos), Shao Lin (21 anos de nascimento, 18 anos na carteira de identidade), Tchê (12 anos), DJ (17 anos), M Brown (18 anos) e Sandy (10 anos). Estes foram os 13 jovens com os quais convivi durante os anos de 2006 e 2007, na Escola Aberta Chapéu do Sol. Com exceção de Tchê e Sandy, que participaram como espectadores em uma das oficinas de música, os outros onze jovens participaram de várias modalidades de oficinas, às vezes como oficinandos, como o caso de Pitty e Belo que participaram da oficina de produção musical desde a sua criação até a sua extinção devido aos compromissos profissionais do oficineiro de música.

MC, MV Bill e B. Boy formavam o grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”, ganharam o Festival de Música do COEP 2005 e pretendiam ministrar uma oficina de hip-hop na Escola Aberta Chapéu do Sol. MV Bill, um dos integrantes do grupo, segundo a Coordenadora Escolar, havia se afastado da escola por motivos profissionais; precisava ajudar a mãe a vender produtos de limpeza. Belo, ex-oficinando da Produção Musical, vencedor da edição 2006 do Festival do COEP, passou a integrar o grupo de hip-hop, no qual atuava como MC.

Segundo B. Boy, sua participação no grupo se deu por insistência de MC:

B. Boy: O MC me dizia, ele vivia lá na minha casa, me chamava, a gente ensaiava umas coisas ali na grama e a gente foi aprendendo assim, né? Ficamos um pouco parados por uns tempos e voltamos agora.[...] No início eu ficava vendo e eu já praticava capoeira quando criança, por isso foi mais fácil pra mim. Comecei com 7 anos a capoeira e depois com 12, comecei a gostar de rap. Aí eu fui praticando, fui gostando assim (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.11)

²⁸ Os nomes dos jovens entrevistados são pseudônimos atribuídos por mim.

Belo, muito tímido, ainda estava tentando se localizar no novo trabalho do grupo “MDR: Manos do Rap”:

Belo: [...] Gosto mais de cantar. [...] Tô aprendendo. [...] Comecei com o Festival [COEP]. Ah, não ele [MC] pode [cantar], eu também posso!

Helena: Ah é? Conta pra mim como é que foi isso?

Belo: O MC chegou assim, eu nem conhecia ele ainda e cantou lá no pátio [da Escola]. “Quem é esse guri que tá cantando?” “Ah, é o MC!” “Quem é esse MC?” “Ah, é lá da outra turma” Daí eu perdi a aula só olhando e a ssora ficava me chamando: “Sai da janela!” Aí eu copiava e ficava ali olhando: “Bah, o cara canta!” (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007 p.11).

MC, por sua vez, ocupava o papel central do grupo de hip-hop, e tinha planos profissionais para o grupo:

MC: (...) a gente tem esse propósito de fazer as canções pra divertir a galera. Quanto menor [a platéia] a gente tenta a galera fazer o show junto, né? Eu tava falando com ele [Belo] sobre as apresentações. Quando tiver um festival ou alguma coisa, ele que tá mais por dentro da escola [Belo terminou a 8ª série em 2006]. Eu disse que quando tiver um showzinho, uma apresentação, a gente já tá ali (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.13-14).

Daniela e Ivete eram irmãs e estudavam na Escola. Vieram à Escola Aberta, por intermédio da Coordenadora Escolar, que as incentivou a participar das atividades de música e a me conhecer. Em um dos sábados em que cheguei na Escola Aberta Chapéu do Sol, a Coordenadora Escolar, me disse: “Hoje tu vai conhecer a nossa Ivete Sangalo!” Belo que vinha descendo as escadas do piso superior, me cumprimentou e disse: “A nossa Daniela Mercury já tá lá em cima, te esperando!”

Estas duas meninas foram escolhidas para representar a Escola Aberta no Festival do COEP/RS, em 2007, mas não obtiveram colocação no mesmo. As duas cantavam as músicas em arranjos a duas vozes, criados por elas próprias. Durante a semana, trabalhavam na rádio escolar. Ivete tinha intenção de seguir a carreira musical: “cheguei até a ter aulas de canto lírico... Mas, desisti porque não era a minha praia... Gosto mais de música popular”. Daniela, sua irmã, queria ser advogada, mas gostava de cantar e tinha vindo à Escola Aberta “pra treinar mais a afinação. Tem vezes que eu começo desafinado, ou no meio eu me perco”.

MV Bill, DJ e M Brown formaram um grupo de *hip-hop* “paralelo”, porém homônimo ao Grupo “MDR: Manos do Rap”. MV Bill havia se afastado da Escola Aberta

e do grupo de hip-hop, “MDR: Manos do Rap”, não apenas por “motivos profissionais” como havi me explicado a Coordenadora Escolar, mas também porque, apresentava um “comportamento estranho”, segundo me relataram seus ex-colegas do grupo de hip-hop. Segundo a Coordenadora Escolar, ela havia dado a ele e seus companheiros, DJ e M Brown, “uma segunda chance”, pois estava “de olho neles”. MV Bill estava começando a criar e cantar *raps*. DJ atuava no Grupo como *DJ*, e M Brown, dançava *break*. MC Wanessa já havia participado do grupo de MC e com o afastamento dele, e de B. Boy, estava se preparando para representar a Escola Aberta no Festival do COEP/RS, no final de 2007. Como não havia sido escolhida no concurso interno realizado na Escola Aberta, resolveu participar do Grupo de MV Bill, dançando e cantando, pois, segundo ela:

Helena: Eu vi que tu tá tentando dançar também, MC Wanessa...

MC Wanessa: Tô tentando. Eu quase desisti por causa das gurias que ganharam [Ivete e Daniela]. Mas eu não desisti. [...] Aí a ssora [Coordenadora Escolar] mandou eu vir, eu vim, né?

Helena: E o que te moveu a não desistir? A voltar pra escola, continuar ensaiando, mesmo não tendo vencido o Concurso?

MC Wanessa: (ri) Que eu vi uma programação dos caras aí do... Aí da rua. Hip-Hop Sul.[Programa da TV Cultura]. Aí eu peguei eles incentivando as pessoas a esse tal do ritmo aí do hip-hop. Aí não vou desistir. Tenho várias coisas pra fazer também... (Caderno de Entrevistas, 29/09/2007, p.123-124).

Shao Lin morou grande parte de sua infância e juventude em um abrigo de menores no centro da cidade de Poro Alegre:

Shao Lin: A minha vida no abrigo não foi uma vida muito boa, entendeu? E às vezes tinham pessoas que diziam “ah, por que tu é assim?” Meu padrinho dizia: “Ah, por que tu é assim? Tu tem tudo de nós. Tem carinho...” [...] Se um dia desse uma coisa errada pra mim que eu não tivesse saída, a primeira coisa que eu ia fazer era me vingar dos monitores [do abrigo]. Por causa de muita coisa que eles me fizeram e eu fui julgado injustamente por muita coisa que eles me fizeram. Então se eu visse que não tinha saída, que eu sei que eu ia ser preso de um jeito ou de outro, a primeira coisa que eu ia fazer era me vingar deles (Caderno de Entrevistas. 23/06/2007, p.23).

Shao Lin me contou que foi atraído para a oficina de música ao ouvir as meninas [Ivete e Daniela] cantando e que, segundo ele, [elas e suas vozes] eram “a fudê!” Foi chegando de mansinho, entrando aos poucos na sala, ficou assistindo por um tempo ao

ensaio das meninas, até me contar que também fazia *rap*. Que todas as suas letras estavam em uma “mala cheia”, na sua casa.

A Coordenadora Escolar e a Professora Comunitária

Durante o ano de 2006 e, praticamente, quase todo o ano de 2007, a Escola Aberta Chapéu do Sol estava sob a responsabilidade de uma Coordenadora Escolar. Segundo a Coordenadora Escolar, ela havia sido eleita pela comunidade do loteamento, era moradora local desde 2000, estava cumprindo seu segundo mandato no Conselho de Pais da Escola, e antes de ser contratada pelo Programa Escola Aberta, era “do grupo de mães que cuidava dos recreios da Escola, no turno da manhã”:

Coordenadora Escolar: Eu fico com os adolescentes [referindo-se ao turno em que trabalhava nos recreios] porque eu me adapto mais com os adolescentes. Trabalho sozinha com os adolescentes e à tarde, cinco ou seis mães trabalham com os mais pequenos. Aí eu organizo, eu fecho o pavilhão na hora do recreio, eu venho aqui [na sala da rádio escolar], boto o pessoal pra tocar as músicas na rádio na hora do recreio, controlo os banheiros, controlo as quadras...[...] Faço o controle geral, né? Drogas. Fico junto com o guarda pra não ter... (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.239).

No final de 2007, uma professora da EMEF Chapéu do Sol assumiu o cargo de Professora Comunitária da Escola Aberta para “dar uma força ao programa e à própria Coordenadora Escolar”, que estava insatisfeita com a mudança da direção da Escola e havia anunciado que, devido a isto, poderia deixar o cargo. Não cheguei a conviver com a Professora Comunitária atuando na Escola Aberta, pois ela assumiu o cargo no final de 2007, quando estava encerrando a coleta de dados.

Como havia mencionado, a Professora Comunitária assumiu a Escola Aberta no final de 2007, portanto quando realizei esta entrevista, ela ainda não fazia parte da Escola Aberta, apenas atuava como coordenadora da rádio escolar Chapéu do Sol, durante os recreios da Escola. Para ela, o funcionamento da rádio escolar na Escola Aberta era de difícil operacionalização:

Professora Comunitária: Nós tentamos fazer com que os alunos da rádio escolar participassem da Escola Aberta. É muito difícil, porque eles já têm esse compromisso durante a semana, e ainda ter o compromisso de

ficar mais horas aqui dentro no final de semana, é complicado. Muitos moram longe, não moram aqui na comunidade, então é complicado... Mas, eu acho super importante este trabalho também ser levado pra comunidade em geral, no sentido de fazer o chamarisco, né, como a gente diz. Porque eles [a comunidade] ouvem o barulho, ouvem o que tá acontecendo (Caderno de Entrevistas, 03/08/2007, p.303).

Os Oficineiros de Música e de Dança

Dos oficinairos de música que atuaram na Escola Aberta, conheci apenas dois: O Oficinairo de produção musical da Escola Aberta Chapéu do Sol e o Maestro e Oficinairo de violino, do Programa Escola Aberta (RS). A minha convivência com o Maestro/Oficinairo do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS) se deu através do *Ciclo de Concertos* Escola Aberta, da qual ele foi um dos idealizadores. O Maestro atua como músico profissional, aposentado como violinista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), e continua atuando como professor de violino em uma instituição de música, em Porto Alegre.

Segundo o maestro, ele havia sido contratado para ser o coordenador de um projeto no Programa Escola Aberta (RS) “que musicalmente falando possibilitasse a formação de uma orquestra de cordas”. Além disso, lecionou na Escola Aberta, “aulas globais de música e cultura geral, para um grupo não muito homogêneos em idades”, mas, segundo suas palavras, “muito ricos em suas vivências específicas”. Segundo o maestro, percebia neste grupo “o desejo de estar todos os domingos ali presentes para enriquecer suas vidas”. Além das aulas de viola e violino que ministrou no Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS), levou grupos de música erudita para se apresentarem na Escola Aberta, através do *Ciclo de Concertos*:

Maestro/oficinairo do Programa Escola Aberta (RS): A Escola Aberta e seus concertos nos davam uma razão de existir. Alimentava nossos objetivos concretos de mês a mês estar levando melhor música e melhor performance para nossos ouvintes, cada concerto também era um aprendizagem para nós, o que permitia criar uma técnica de atuação para atingir melhor nossos objetivos. [...] O princípio ou a proposta [de levar os grupos de música erudita] era este, que o dom não é patrimônio nem privilégio das classes mais altas, nem um patrimônio de primeiro mundo, ou seja, o dom pertence, caracteriza a espécie humana, é uma dádiva do universo, ou de Deus, se você acredita em Deus (Caderno de Entrevistas, 12/12/2007, p.224-225).

Já, o Oficineiro de produção musical da Escola Aberta Chapéu do Sol, teve uma formação musical informal desde a infância vivida no interior do Estado do RS. Suas influências musicais iniciais foram marcadas pelas canções “nativistas, regionalistas e latino-americanas” que seus pais escutavam em casa. Aos 17 anos, mudou-se para Porto Alegre e conheceu “o samba e o choro”, através das “rodas de música” que participava assistindo os músicos “Darci Alves e Plauto Cruz”, músicos que segundo ele, “só conhecia através de encartes de discos”. Atualmente atua como músico profissional em dois grupos, um dedicado a MPB; outro, ao “samba de gafeira”. Seu contato com a Escola Aberta Chapéu do Sol se deu através de seus pais, que são professores da Escola. Como já havia um trabalho de criação de letras de música e poesia que estava sendo desenvolvido nas aulas de Português, pensou em propor a Oficina de Produção Musical:

Oficineiro de produção musical: *Eu não queria ensinar ninguém a cantar, queria criar um movimento mais espontâneo como produção, produção literária, concepção de música a partir das letras que o pessoal da escola tinha, né? Aí a gente fez a reflexão de como ia fazer a musicalização, aí surgiu a idéia de fazer o processo de gravação, de criação da composição (...). E como eu tinha estrutura de gravação em casa, já queria unir eles a isso (Caderno de Entrevistas, 20/08/2007, p.198).*

Além dos oficineiros de música, havia um Oficineiro de dança, mais especificamente, de *street dance* que atuava na escola Aberta Chapéu do Sol. MJ era jovem, tinha aproximadamente 18 anos de idade, e havia sido ex-morador de rua. Começou a atuar como Oficineiro de dança na Escola Aberta Chapéu do Sol em 2007, através de uma indicação do oficineiro de capoeira da Escola: “Eu apresentei meu projeto pra Coordenadora Escolar e ela gostou... Aí eu entrei!” Segundo MJ, o que mais gostava de fazer era “dar aula de dança” para os jovens da Escola Aberta:

MJ: *Bah! Eu acho muito tri! É uma coisa que tu passa adiante... É uma coisa que eu sei fazer, não digo que eu sou o melhor do mundo, mas eu sei fazer bem. Daí, pô, quando eu vejo alguém pegando algum passo meu, eu curto! Uma coisa que, pah, pra mim é tri bom! O cara se sente útil. Principalmente trabalhando aqui. Eu acho que trabalhar em comunidade é bem melhor do que trabalhar em outro lugar (Caderno de Entrevistas, 15/12/2007, p.214).*

Os Gestores da UNESCO

Foram entrevistados dois gestores do Programa Escola Aberta, contratados pela UNESCO. Um dos gestores havia sido contratado temporariamente pela UNESCO para “desenvolver cinco produtos, no prazo de nove meses para o Programa Escola Aberta”:

Gestor da UNESCO: O primeiro deles, é um relatório de gestão do Programa, o segundo é um relatório sobre o papel do diretor escolar, o terceiro sobre oficinas de formação para o trabalho, o quarto sobre o olhar da comunidade com a chegada do Programa, e o quinto é um portfólio de fotos com as principais ações registradas no período (Caderno de Entrevistas, 07/08/2007, p.276).

A música era uma atividade muito importante a ser desenvolvida na Escola Aberta, pois, em sua opinião, “nos meios populares, existe pouca cultura musical”. A outra gestora era funcionária do MEC e havia sido contratada pela UNESCO para atuar no Programa:

Gestora da UNESCO: Nós somos uma equipe de consultores que começou o trabalho em junho [2007]. A gente participou de uma seleção nacional e renovou toda a equipe porque o Consultor que estava aqui saiu há pouco tempo também. Saiu uma semana depois da gente ter chegado e a Sônia, que era outra consultora, também saiu. Então, o trabalho é muito recente, a gente está tomando conhecimento da situação, encaminhando alguns projetos que estavam em andamento, algumas solicitações dosicineiros, diretores, enfim, professores, e a gente está tomando pé das escolas. A gente começou uma fase de visitas agora nas escolas... (Caderno de Entrevistas, 27/08/2007, p.331).

Na opinião da Gestora, os conhecimentos musicais trazidos pelas comunidades teriam que ser valorizados, porém, seria preciso “dar o passo seguinte”: “Tem que apresentar um outro universo musical que é existente e que acaba essas populações não tendo acesso. Que é uma chuva de uma baixa cultura, né?”.

Os Interlocutores do Programa Escola Aberta

Os interlocutores entrevistados foram: a Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* (PMPA/SMED) e o Coordenador de Música do Programa *Escola Aberta para a Cidadania* (RS). Embora se automeiem por outros cargos, como Coordenadora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, ou, Coordenador de Música, perante a organização estrutural do programa, eles são considerados como interlocutores. A título de facilitar a leitura, durante o texto, volto a chamar o interlocutor, de Coordenador de Música.

Segundo a Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, ela se considera “fã e defensora” do programa, pois acredita que ele é “um diferencial” para as comunidades e para as escolas. Em sua opinião, a música na Escola Aberta deveria vir das “próprias comunidades”:

Interlocutora: Porque eu vejo o interesse, eu vejo a diferença daquele grupo de percussão da Escola Aberta Nossa Senhora do Carmo, né? Porque é muito forte a religiosidade deles, a cultura da religiosidade deles, da cultura religiosa dali. Afro, né? E eles aproveitando aquilo ali da comunidade, eles fizeram um grupo de percussão. No ano passado, fizeram um grupo de dança, e este ano eles têm o grupo de percussão e dança e isso aí é muito forte. Então, o oficinairo além de ter o carisma, ele tem que ter a sensibilidade de fazer essa escuta qualificada da comunidade pra perceber o que aquela comunidade tem e o que ela pode oferecer e o que a gente pode qualificar para que ela se torne melhor (Caderno de Entrevistas, 13/07/2007, p.360).

O Coordenador de Música havia sido contratado pelo Programa *Escola Aberta para a Cidadania* para realizar o Festival de Música e coordenar as “atividades de integração que envolviam música” nas escolas abertas estaduais. Segundo ele, o trabalho que mais o encantou foi o *I Ciclo de Concertos Escola Aberta*, pois tinha como objetivo:

Coordenador de Música: Tornar sensível [as pessoas a] esse tipo de música, que é música erudita a que essas comunidades pobres geralmente não têm acesso! Quebrar com esse paradigma de que a música erudita não é acessível às pessoas menos favorecidas, às pessoas de um nível educacional menor, e com o objetivo também de

despertar o aprendizado musical. Porque só o fato de levar o grupo musical, de levar a música ou um concerto pras pessoas, já é um aprendizado (Caderno de Entrevistas, 28/09/2007, p.309).

3.4 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA

MC: (...) Assim, se tu pudesse, eu não sei se é possível, todo o material que tu tem da gente, tu pode fazer uma cópia e me passar? Eu até te pedi porque, como eu te disse naquela hora, eu esqueci, né, das minhas músicas. Mas de repente, dando uma olhadinha, eu... meio que começo a me lembrar...Eu até pego elas, faço melhoras, tento atualizar, sei lá... (Caderno de Entrevistas, 19/07/2008, p.179-181).

Conversei com MC em 2008, quando retornei ao campo empírico, seis meses após o encerramento da coleta de dados. Neste dia em que fui à escola para rever as pessoas, saber sobre as atividades de música que estavam sendo desenvolvidas, encontrei com MC e aproveitei para entrevistá-lo após este tempo de afastamento. Ao final da entrevista, ele me pediu que eu entregasse “uma cópia de todo o material que tu tem da gente”. Embora tenha adotado a prática de fazer cópia de todo o material filmado, gravado e fotografado no campo empírico e repassar aos jovens, como havia mencionado, nem sempre este material chegava às mãos deles. Não voltei mais à Escola depois desse dia, mas pretendo voltar assim que tiver terminado este trabalho, para dar uma cópia do que a Coordenadora Escolar chamava de “o livro que eu estava escrevendo”.

Falar de questões éticas formais na Escola Aberta é, também, como o espaço e o programa, um assunto flexível. Como procedimentos formais de pesquisa, entrei no campo empírico oficialmente com uma carta do Programa de Pós-graduação em Música, assinada pela orientadora. Fiz as devoluções das entrevistas transcritas para os jovens e para os interlocutores, gestores,icineiros e maestro, deixando-os à vontade para eliminar as partes que não gostariam que aparecesse e ainda, entreguei uma carta de cessão de direitos para que eu pudesse fazer uso de suas falas no trabalho (Anexo).

Com os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol, os procedimentos éticos de pesquisa precisaram ser aplicados de maneira diferenciada. Em primeiro lugar, porque eram menores de 18 anos, em sua maioria, e não podiam assinar a carta de cessão de direitos do uso da imagem e do texto. Como não os conhecia fora da Escola, e o pouco que sabia a respeito de seus arranjos familiares era que moravam ou com o pai, ou com a mãe, ou com os avós, ou em abrigos, este assunto era complicado de se resolver. Conversei a respeito desse assunto com a Coordenadora Escolar; ela, prontamente, me respondeu que assinaria por todos eles a carta de cessão, pois ali na Escola Aberta, ela era a “mãezona” deles; e que, portanto, tinha “carta-branca” para decidir por eles.

A forma que encontrei de resolver esta questão ética foi pela adoção de pseudônimos para cada um dos jovens que participaram. Em uma das últimas inserções no campo empírico, conversei com eles a respeito do “livro” que estava escrevendo sobre a escola e sobre eles e que gostaria de saber se eles teriam algum nome que gostariam que eu usasse quando fosse falar deles. Sem entender o motivo desta troca de nomes, pediram-me para que deixasse o nome deles mesmo, que só colocassem na frente do nome, a sigla *MC*²⁹ ou *B. Boy*³⁰.

Este foi, sem dúvida, um aspecto revelador em relação à importância da identidade desses jovens atrelada ao hip-hop. Decidi, então, criar pseudônimos que me lembrassem cada um deles, em relação às músicas que cantaram ou que revelaram através da menção aos seus ídolos musicais durante nossas conversas no campo empírico. Portanto, os nomes dos jovens são todos fictícios.

O procedimento ético usado para preservar as identidades dos participantes adultos da pesquisa foi resolvido através da identificação de cada um deles através do nome do cargo que ocuparam durante a pesquisa. Os nomes serão escritos em letra maiúscula, como forma de me referir à pessoa deles. Dos dez adultos entrevistados, apenas o Gestor da UNESCO e o maestro do Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, me reenviaram através de *e-mail*, o texto da entrevista com algumas

²⁹ MC: Abreviação de mestre de cerimônia. Hip hopper que compõe letras e anima festas – MCing. Termo usado também no funk (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005, p.124).

³⁰B. Boy: “B” é abreviação de break e boy significa garoto, logo o termo refere-se ao dançarino de breakdance (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005, p.119).

correções, as quais foram respeitadas. Os outros oito participantes, permitiram que eu publicasse os seus discursos na pesquisa, pedindo apenas que eu retirasse expressões repetitivas como, “né”; “tá”, entre outras. Na medida do possível, procurei manter a fala original dos participantes como o objetivo de poder reviver os momentos das entrevistas e dos momentos vividos no campo empírico, através das falas particulares de cada um. Alguns erros gramaticais foram corrigidos na fala dos adultos; na fala dos jovens, a correção descaracterizaria a linguagem juvenil dos mesmos, por isso procurei manter a forma original, inclusive a pontuação usada em suas falas.

Referindo-se aos problemas éticos de pesquisa, Merriam (1998, p.214) afirma que “as técnicas de coleta de dados usualmente empregada em pesquisas qualitativas, como entrevista e observação, apresentam ‘seus próprios dilemas’”. A autora analisa que os participantes das entrevistas podem sentir, por um lado, “a sua privacidade invadida”; “podem sentir-se embaraçados com certas questões”, ou ainda, “podem falar coisas que não pretendiam revelar”. Por outro, as entrevistas podem ter um impacto positivo na vida dos participantes, quando, por exemplo, “são estimulados a contar suas histórias de sucesso” ou “agir em favor de seu próprio benefício” (p.214).

Em relação à observação participante, Merriam (1998) afirma que os problemas éticos estão relacionados ao envolvimento do pesquisador na atividade observada. Dependendo da forma que o pesquisador se coloca durante a observação – participante, ou muito integrado, ou muito afastado dos participantes – “a observação participante pode trazer questões éticas tanto para o pesquisador quanto para os que estão sendo estudados” (p.215). A autora analisa que os documentos “são os instrumentos de coleta menos problemáticos que o pesquisador possa usar em um estudo de caso”, pois, segundo Merriam (1998), os documentos geralmente são “abertos para quem quiser acessar”, e os “dados que normalmente são agregados aos documentos, podem ser apresentados de forma anônima” (p.216).

Para Merriam (1998, p.216), a análise e a disseminação dos dados podem apresentar problemas éticos:

Desde que o pesquisador é o instrumento primário para a coleta de dados, os dados têm sido filtrados através do seu ou da sua posição teórica particular [...] Decidir o que é importante – o que pode ou o que não pode ser apresentado por quem coletou e analisou os dados – é

sempre uma incumbência para o pesquisador. Oportunidades existem para a exclusão de dados contraditórios na perspectiva do pesquisador. Algumas vezes, estas polarizações não são prontamente aparentes ao pesquisador. Nem sempre há guias práticos para todas as situações que um pesquisador precisa enfrentar (MERRIAM, 1998, p.216)³¹.

Além da preservação das identidades dos participantes através do uso de pseudônimos para os jovens e da identificação dos participantes adultos através dos cargos exercidos no programa, as questões éticas implicadas nas observações e entrevistas realizadas foram contempladas no processo de análise dos dados. Muitos aspectos revelados pelos jovens e pela Coordenadora Escolar através das entrevistas, conversas informais ou mesmo durante as observações – registradas em gravação ou em meu diário de campo – foram eliminados do texto final da pesquisa, mas contemplados de forma subjacente no processo da análise dos dados.

3.4.1 A finalização da coleta de dados: O afastamento do campo empírico

A sensação que tive durante o tempo de permanência no campo empírico, de que havia uma incompreensão quanto à minha função como pesquisadora na Escola Aberta, por parte dos jovens e também, da Coordenadora Escolar, se repetiu durante o processo de afastamento.

Helena: Eu queria conversar uma coisa com vocês dois. Vocês sabem o que eu faço aqui, né? Um trabalho de pesquisa com entrevistas de vocês, e que depois vai virar um livro. [...] Então, tem mais uma coisa que eu quero falar com vocês que é sobre a minha vinda aqui na escola, que está terminando a parte das entrevistas, de gravar as músicas de vocês, agora vem Natal, e eu vou ter que ficar longe da escola para poder escrever o trabalho. [...] E quando esse trabalho estiver pronto, eu trago uma cópia aqui para escola pra que vocês possam se ver neste livro.

MV Bill: Ah...

Helena: Mas eu acho que vocês deveriam continuar com esse trabalho aqui.

³¹ Since the researcher is the primary instrument of data collection, data had been filtered through his or her particular theoretical position and biases. Decide in what is important - what should or should not be attended to when collecting and analyzing data is almost always up to the investigator. Opportunities thus exist for excluding data contradictory to the investigator's views. Sometimes these biases are not readily apparent to the researcher. Nor are there practical guidelines for all the situations a researcher might face (MERRIAM, 1998, p.216) Tradução minha.

MC Wanessa: Se eu conseguir estar aqui... [visivelmente triste]
Helena: Tu vais embora?
MV Bill: Vai embora pra São Paulo. (ri)
MC Wanessa: Não. Santa Maria.
MV Bill: Minha mãe também tava pensando em ir pra outra casa, mas eu não quero ir pra outra casa. Eu quero ficar aqui.[...] (Caderno de Entrevistas, 02/12/2007, p.163).

Nossa despedida gerou, para os jovens, um motivo de reflexão em relação às incertezas quanto ao rumo que suas vidas iriam tomar dali em diante. A saída ou a permanência do Loteamento, a continuidade ou não das atividades de música da Escola sem a minha presença, sem a possibilidade de continuarem registrando suas músicas em CD, sem estarem sendo observados, filmados, valorizados, gerou uma certa tristeza por parte dos jovens.

Após ter comunicado a MV Bill e a MC Wanessa que iria me afastar da Escola Aberta Chapéu do Sol, MV Bill pediu-me para gravar mais uma música e cantou:

Tomara que nunca me esqueça dessa professora
Que ela tá sempre aqui com nós
Tomara que eu nunca me esqueça dela
Um dia ela vai voltar para nós
Fazer esse ritmo que eu gosto de dançar
Gosto de curtir, gosto de dançar
Gosto de curtir onde tem um professor
Gosto de bater assim um rolê
Gosto de dançar com várias pessoas, ahá
Com várias comunidades, sem para de dançar
E hoje gosto de curtir esse colégio
E hoje gosto de curtir tudo aqui
Colégio, colégio, colégio
Produção, produção
Eu mais uma vez no Chapéu do Sol
Eu mais vez, eu volto
Eu gosto de dançar, professora!
Que sabe dançar, que gosta de curtir nós
Ela gosta de curtir nossa cultura, ahá
Ela sabe respeitar a nossa felicidade
Pessoas que sofrem demais, ela atende
É uma pessoa que conhece o hip-hop
Ela conhece as várias culturas
Ela é boa de caminhar, de curtir o ritmo que tem
Professora, eu gosto de curtir esse ritmo
Você vai dançar? Você vai dançar? Você vai dançar?
Você vai curtir? Hip-hop é a nossa nação
Hip-hop...

Nesse momento a base musical termina, e MV Bill conclui:

Hip-hop, sem barulho, hip-hop é a nossa nação!

Rindo alto, MV Bill, comenta: *É sempre assim! Sai tudo na hora! Tá tudo na minha cabeça!*” (01/12/2007, p.151-153).

A letra do rap feito na hora para mim, por MV Bill, revela como era visto o meu papel na Escola Aberta: como uma professora: “Gosto de curtir, gosto de dançar, gosto de curtir onde tem um professor”; alguém que o tornava visível, pois, “entendia a nossa cultura”, e ainda, como alguém que o respeitava: “Ela sabe respeitar a nossa felicidade”; e que cuidava de MV Bill: “Pessoas que sofrem demais, ela atende”. Além disso, MV Bill consegue expressar através da letra, os seus planos em tornar-se parte da EMEF, “E hoje gosto de curtir esse colégio, E hoje gosto de curtir tudo aqui; Colégio, colégio, colégio”; e de também, pertencer à Escola Aberta Chapéu do Sol: “Produção, produção [oficina de produção musical]; “Eu mais uma vez no Chapéu do Sol”; “Eu mais vez, eu volto” [após ter sido convidado a se retirar da Escola Aberta por duas vezes].

Para a Coordenadora Escolar, embora eu tivesse explicado os motivos de meu afastamento, e ela aparentemente, tenha entendido no momento em que conversamos, que era preciso eu ficar afastada para escrever o “livro”, a minha saída do campo representou para ela um abandono da Escola Aberta e do trabalho que, segundo, ela, era “um trabalho lindo que eu fazia com os jovens”. Esta sensação de que o meu papel não havia sido compreendido pela Coordenadora Escolar ficou evidenciada durante uma visita que fiz à Escola Aberta, em um sábado, seis meses após o término da coleta de dados, quando, ao me receber, comentou: “Quem é vivo sempre aparece!” “Tu nos abandonou” (Diário de Campo, 19/07/2008).

3.4.2 Transcrição e análise dos dados

3.4.2.1 Transcrições das entrevistas

As entrevistas foram transcritas por mim, através de um *software* livre, disponibilizado pela Internet, chamado *Transcriber*. Este *software* possibilitou que as entrevistas fossem ouvidas de forma clara, com um nível elevado de qualidade sonora. Como trabalhei com entrevistas coletivas e individuais, muitas vezes, as falas ficavam confusas, ou sobrepostas, exigindo que eu tivesse que interromper a gravação e voltar ao ponto que havia ficado incompreensível.

As ferramentas disponíveis neste *software* permitiram que eu pudesse acompanhar, visualmente, a faixa sonora da fala dos entrevistados e selecionar, partes da entrevista que não ficavam claras em uma primeira audição, e repeti-las do ponto marcado em diante, quantas vezes fossem necessárias. Estas audições feitas a partir da gravação, revelaram aspectos que durante a entrevista não eram percebidos, tais como, a forma que eu fazia algumas perguntas e a falta de sentido destas aos jovens; os comentários que os jovens faziam durante as entrevistas coletivas, e que no momento não eram escutados de forma analítica por mim. A transcrição das entrevistas foi importante para a realização das próximas entrevistas que realizei em campo, uma vez que me permitiram reelaborar tanto as questões quanto a forma de dirigi-las aos jovens.

Considerei o processo de transcrição das entrevistas como o primeiro nível da análise dos dados. À medida que eu transcrevia as falas dos participantes, abria parênteses (ferramenta *comments* disponível no *software*) e anotava o assunto ou conceito que estava sendo revelado pelo entrevistado, como visões acerca do conceito de pedagogia musical; pressupostos acerca do sentido das atividades de música no Programa Escola Aberta; entre outros.

Como mencionado anteriormente, foram transcritas 22 entrevistas, individuais e coletivas, o que resultou em um caderno de 380 páginas. Os Diários de Campo foram escritos em quatro cadernos espirais (formato 203X208mm), de 96 folhas, cada, numerados por ordem cronológica, de 1 a 4. Como referido anteriormente, embora os Diários de Campo não tenham sido digitalizados em sua totalidade, parte deles foi reescrito concomitantemente ao processo de transcrição das entrevistas, como forma de elucidar as situações vividas no campo empírico que antecederam a realização da entrevistas. Convém explicar que os diários foram consultados durante a escrita da tese.

Os documentos do Programa Escola Aberta, referidos na bibliografia, foram utilizados como fontes documentais que serviram para a análise das contradições e consensos entre as propostas dos mesmos e a realidade da Escola Aberta Chapéu do Sol. A maior parte dos documentos advém de publicações da UNESCO em parceria com o MEC. Como principais fontes documentais desse estudo, elegi a Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta (TINOCO, 2007), bem como, os livros da Coleção “Abrindo Espaços” (UNESCO e Fundação Vale, 2008), por considerá-los fundamentais para a compreensão da estrutura organizacional do Programa, bem como, para entender os pressupostos pedagógicos que o embasam.

3.4.2.2 Análise dos dados

O processo de transcrição das entrevistas no *software Transcriber* foi o primeiro nível de análise dos dados. Concomitante às transcrições, anotei o assunto revelado pelo entrevistado, como, por exemplo, “visões acerca do conceito de pedagogia musical”; ou “pressupostos acerca dos sentidos das atividades de música na Escola Aberta”. A partir do material empírico recolhido e comentado, realizei uma primeira categorização geral em três arquivos distintos, intitulados: *Escola Aberta*; *Pedagogia Musical* e *Oficinas de Música*.

Para o arquivo *Escola Aberta*, trouxe, das entrevistas, os dados que revelavam aspectos específicos ao espaço, como os sentidos da Escola para a comunidade, as

motivações dos jovens para irem à Escola nos finais de semana, ou o uso dos espaços escolares, entre outros. Para o arquivo *Oficinas de Música*, trouxe os dados que revelavam os diferentes sentidos deste espaço em relação à Proposta do Programa, através da perspectiva dos jovens, dos coordenadores, interlocutores eicineiros entrevistados, bem como quanto aos pressupostos embasados nos discursos oficiais do programa acerca da música como uma ferramenta social, como, por exemplo, música e diminuição da violência; música para a elevação da autoestima; música e profissionalização.

Para o terceiro arquivo, intitulado *Pedagogia Musical*, trouxe os processos de ensino e aprendizagem revelados pelos jovens durante as atividades de música que observei, na presença e na ausência do icineiro, como, por exemplo, as formas como os jovens entendiam seus processos de aprendizagem musical ou os conceitos de pedagogia musical, advindos das falas dos adultos entrevistados. Essa organização permitiu a elaboração de um primeiro sumário da tese.

No sumário, foram criadas subcategorias para cada assunto, onde foram acrescentados comentários analíticos, literatura teórica pertinente, dados específicos, anotações dos diários de campo, bem como, pressupostos do Programa Escola Aberta presentes nos documentos consultados.

Merriam (1998) analisa que a “construção de categorias inicia a partir da leitura da primeira entrevista transcrita, do primeiro conjunto de anotações de campo, do primeiro documento coletado no estudo” (p.181). A autora compara o processo de construção de categorias analíticas a uma conversa do pesquisador com os dados produzidos: “imagine você conversando com os dados, elaborando perguntas a partir deles, fazendo comentários, entre outras coisas” (ibid).

Na próxima etapa de análise, os dados empíricos foram divididos em três arquivos, assim especificados: “Escola Aberta Chapéu do Sol: qual território?”; “Pedagogia musical na Escola Aberta: qual pedagogia? Para quem? Para quê? Por quê?”; “A música e os jovens na Escola Aberta: Concepções, projetos e alternativas.

A partir desta organização e tendo um sumário prévio, a tese começou a ser escrita. A cada versão, um novo sumário, um novo re-arranjo de títulos e subtítulos, que

procuraram revelar, o que Merriam (1998, p.197) define como “a construção dos significados a partir dos dados” (p.197)

4 A ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL A PARTIR DO VISTO E DO ENTREVISTO

4.1 ESCOLA ABERTA NO LOTEAMENTO CHAPÉU DO SOL: ENTRE OS DISCURSOS E A REALIDADE

Este capítulo se propõe a compreender e interpretar o espaço Escola Aberta Chapéu do Sol a partir dos discursos e das visões dos participantes da pesquisa acerca deste em relação à comunidade da qual fazem parte e em relação às suas próprias vidas. Tais discursos foram justapostos aos discursos oficiais advindos dos coordenadores, consultores e oficinairos, bem como aos discursos teóricos, políticos e pedagógicos, explicitados na Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), com o objetivo de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática. Para isso, proponho uma discussão acerca do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* (2004) por meio da Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007) em relação à Escola Aberta Chapéu do Sol e aos seus participantes.

Através do cruzamento entre os discursos dos participantes da pesquisa e a Proposta Pedagógica Escola Aberta proponho-me discutir e compreender os sentidos da Escola Aberta na e para a comunidade do loteamento Chapéu do Sol. Assim, formulo as seguintes questões: quais os sentidos da implantação da Escola Aberta no loteamento Chapéu do Sol? A Escola Aberta Chapéu do Sol se configura como um espaço de pertencimento para sua comunidade? Quem a frequenta? Por que a frequentam? A violência na comunidade, especialmente em relação aos jovens, se configura como um dos motivos para a implementação do Programa Escola Aberta no loteamento Chapéu do Sol? Os marcos conceituais, objetivos e pressupostos da Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007) estão de acordo com a realidade da Escola Aberta Chapéu do Sol? Os jovens que frequentam esse espaço se encaixam no perfil dos participantes para os quais o Programa direciona sua atenção? Os marcos conceituais da Proposta Pedagógica são coerentes com os das atividades desenvolvidas nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol?

A escolha da Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007) como documento de referência para a análise dos dados empíricos justifica-se pelo fato de que este documento, em especial, trata dos aspectos pedagógicos, políticos e conceituais do Programa. Os marcos conceituais, objetivos, pressupostos e princípios político-pedagógicos estabelecidos pela referida Proposta servirão como guia para a realização de uma análise crítica e reflexiva acerca dos pontos de coerência e de incoerência existentes entre o campo empírico pesquisado, a Escola Aberta Chapéu do Sol e a Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), pois, segundo Tinoco (2007, p.13), essa foi elaborada com o objetivo de “clarificar os princípios pedagógicos subjacentes ao Programa Escola Aberta”. Além da Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), outros documentos oficiais como, por exemplo, relatórios de pesquisa e pesquisas referentes ao programa, realizadas em âmbito nacional ou regional, bem como alguns conceitos do referencial teórico, foram utilizados para dialogar com os dados empíricos e com as questões propostas neste capítulo.

4.1.1 Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude: Origem e pressupostos.

Tinoco (2007) introduz a Proposta Pedagógica Escola Aberta, explicitando os fundamentos basilares que justificam a criação do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* (2004):

O projeto de transformação da sociedade rumo a formas de organização e de vida mais democráticas passa pela qualidade do projeto de educação que se apresenta como fundamento para uma nova forma de interação com o outro e com o saber. Por isso, para o alcance da efetividade da ação educativa, necessita-se delimitar os objetivos e princípios pedagógicos que orientam a prática. Assim, apresenta-se aqui a Proposta Pedagógica do “Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”, ação governamental que se estrutura a partir da abertura do espaço público escolar, aos finais de semana, para apropriação pelas comunidades locais (TINOCO, 2007, p.7).

Como mencionado no capítulo 1, a Proposta Pedagógica foi elaborada com objetivo de “clarificar os princípios pedagógicos subjacentes ao **Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude**” o qual foi consolidado como política nacional de educação através da RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004.

De acordo com Tinoco (2007), a referida resolução considera os seguintes aspectos:

A importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país, de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução de violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares (TINOCO, 2007, p.13).

A partir da transformação do Programa Escola Aberta em política pública de educação nacional, em outubro de 2004, constituiu-se a primeira versão da Proposta Pedagógica Escola Aberta, a qual, em 2007, foi revisada, ampliada e reestruturada pela pedagoga Alcione Nascimento Tinoco, portanto, a versão que estarei utilizando como referência para este capítulo será a última versão. Embora o documento de 2004 não traga a referência dos autores responsáveis pela elaboração da Proposta, o texto da versão atual da Proposta Pedagógica mantém-se idêntico ao da versão anterior em relação aos objetivos, marcos conceituais e eixos estruturantes do Programa. Os aspectos ampliados na Proposta de 2007 dizem respeito à inclusão de uma apresentação do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* (2004), de autoria de Henriques (2007, p.3-5), e à ampliação e reelaboração dos princípios a serem trabalhados nas oficinas do Programa.

Para uma melhor compreensão sobre o significado e a função dos termos utilizados no referido documento, apresento, de forma resumida, a Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), destacando, em um primeiro momento, os pressupostos, objetivos, eixos estruturantes e os marcos conceituais explicitados no documento, sob uma perspectiva teórico-analítica, passando a discuti-los, em um segundo momento, em relação aos dados empíricos da presente pesquisa.

4.1.1.1 Escola Aberta como Política Pública de Educação: Implicações político-pedagógicas.

Tinoco (2007, p.18) afirma que definir a proposta pedagógica e os eixos estruturantes do Programa Escola Aberta implica em “refletir sobre os objetivos e a intencionalidade político-pedagógica da ação educativa social proposta”. Ao afirmar que o Programa Escola Aberta é uma *ação educativa construída a partir de uma intencionalidade político-pedagógica*, Tinoco (2007) reitera a postura de Forquin (1993, p.10), o qual afirma que “incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica”. Ao tomar por base o âmbito das grandes instituições, Certeau (1995) ressalta a idéia da predominância dos interesses políticos vigentes como o poder centralizador, afirmando que “o que predomina [ainda hoje] é uma política centrada na satisfação imediata das necessidades e na organização administrativa” (p.136). Na mesma direção de análise dos autores mencionados, Apple (2002, p.41) chama atenção para o aspecto ideológico que está por trás de toda proposta ou “ação educativa”, e afirma que “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. O autor ressalta ainda, que “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas³². São intrinsecamente éticas e políticas” (p.41).

Compartilhando a visão sobre os imbricamentos existentes entre escola, cultura e poder preconizadas pelos autores, concentro o foco de análise para os aspectos políticos e ideológicos que sustentam a Proposta Pedagógica Escola Aberta, a começar pelos objetivos do Programa.

³² Apple (2002, p.45) define o termo “conhecimento técnico” ao se referir ao conhecimento “necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes”, o qual é produzido e perpetuado pelos sistemas educacionais.

4.1.1.2 Marcos conceituais da Proposta Pedagógica Escola Aberta: Objetivos e eixos estruturantes.

Para o Programa Escola Aberta, propõe-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz.

Objetivos específicos

- Promover e ampliar a integração entre escola e comunidade;
- Ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania;
- Contribuir para a redução das violências na comunidade escolar (TINOCO, 2007, p.14).

Qualidade de educação; inclusão social; cultura de paz; cidadania; violências e comunidade escolar, referências conceituais constituintes da Proposta Pedagógica Escola Aberta, são tratadas por Tinoco (2007), como “palavras” e/ou como “expressões”. Ao justificar o uso de tais expressões para a construção dos objetivos da proposta, a autora passa a tratá-las como “expressões fundamentadas em conceitos”, como por exemplo, “a expressão ‘comunidade escolar’, tem “o sentido atribuído pela literatura educacional”; ou ainda, “qualidade da educação (...) encontra respaldo na literatura científica e legislação” (p.14-15); “cidadania” (...) “deve ser entendida como objetivo geral (legal e teórico) da educação básica e resultado de acesso a diversas políticas públicas – relativas a direitos sociais”; e a “palavra violências”, utilizada no plural, “refere-se ao fato de que o programa não tem a pretensão de obter a redução da violência urbana em sentido amplo, mas, sim, resultado no que se refere a algumas violências ocorridas no ambiente em que as atividades são desenvolvidas” (p.15).

As idéias acima são consideradas por Tinoco (2007) como marcos conceituais da Proposta Pedagógica; e conseqüentemente, como conceitos balizadores da ação educacional, Escola Aberta. O primeiro aspecto para o qual gostaria de chamar atenção refere-se ao tratamento dos termos *expressão* e *palavra* como conceitos. O segundo aspecto refere-se às justificativas de pertinência ou a validade destes conceitos através de explicações que não explicam, pois remetem o leitor a referências generalizantes,

como *literatura educacional*; respaldo na *literatura científica e legislação*; objetivo geral (legal e teórico) da *educação básica e resultado de acesso a diversas políticas públicas – relativas a direitos sociais*. Onde se situam estas referências, são enigmas a se descobrir.

O uso do plural para a palavra violências, é interpretado por Tinoco (2007), apenas em relação ao contexto escolar, eximindo-se portanto, da responsabilidade da violência urbana. Neste sentido, há uma incoerência entre o conceito de comunidade escolar, definido pela autora, como *diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida*, com o conceito de *violências*, o qual está evidentemente relacionado com o cotidiano escolar da semana.

Embora Tinoco (2007) justifique *comunidade escolar* como um termo abrangente, ao longo do texto da Proposta, evidencia-se que a clientela da comunidade escolar, a qual a autora, e conseqüentemente, o Programa se referem, é constituída, basicamente, pelos alunos que estudam nas escolas durante a semana e a seus familiares, como demonstra a seguinte passagem:

O programa contribui para uma ressignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade no final de semana para atividades que não sejam, necessariamente, vinculadas às disciplinas. Isso possibilita aos professores e alunos vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais livre das imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade (TINOCO, 2007, p.21).

Analisando a estrutura arquitetônica do espaço escolar, Dayrell (1996) chama atenção para o aspecto do “isolamento [da escola] do exterior”. Segundo o autor, “os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar” (p.147). O aspecto arquitetônico da escola, que segundo o autor, “separa a rua” do espaço escolar, é um primeiro aspecto a ser questionado, quanto ao uso da “expressão comunidade escolar”, adotado na Proposta Pedagógica Escola Aberta e a realidade do campo empírico em questão. O próprio documento exime-se do que acontece fora

deste espaço, inclusive em relação às violências. Neste sentido, “abrir a escola à comunidade escolar”, é um pressuposto tautológico, visto que, o espaço escolar permanece como um espaço de pertencimento a quem participa da escola regular.

Em relação ao uso recorrente de termos generalizados nas políticas públicas ou nos projetos sociais educacionais, a pesquisa *Cultivando Vidas, desarmando violências: Experiências em educação, cultura, lazer, esportes e cidadania com jovens em situação de pobreza*, desenvolvida por Castro, Abramovay *et al.* (2001), impulsionou as autoras a criarem um vocabulário de sentidos, construído com base nas percepções que tiveram sobre o uso de um “vocabulário estratégico específico” dos jovens, participantes da pesquisa (p.473). O interesse das autoras em montar esse vocabulário de sentidos, era “sair das generalizações e captar os sentidos atribuídos a algumas palavras recorrentes nas falas dos entrevistados, suas concordâncias e diversidades”.

A pesquisa demonstrou que, ao contrário do que se pensa, não existe uma concordância no emprego do mesmo termo em diferentes contextos ou situações: “Ao contrário, a recorrência a um mesmo vocábulo não significa necessariamente igual compreensão e mesmo uso em todas as experiências”. Castro, Abramovay *et al.* (2001) concluíram a pesquisa, comprovando a hipótese de que, “para cultivar vidas, há que se atribuir sentidos ao vivido e cuidar para que não se subvertam os significados da palavra” (p.473). Na mesma direção, Sposito e Carrano (2003), analisam o uso recorrente do termo juventudes no campo das políticas públicas. Os autores sinalizam que “embora o conceito de juventude” seja importante para o “debate público, do ponto de vista analítico, é insuficiente” (p.20).

4.1.1.3 Eixos estruturantes do Programa Escola Aberta: “Desescolarizar a sociedade”.

Porque na verdade, o que a gente tem que trabalhar muito é o aspecto do voluntariado, né? [...] Esse é o mote principal. É o voluntariado, o trabalho do voluntariado. E os 3 eixos do programa são: Educação, cidadania e inclusão social. E o protagonismo através do voluntariado. E todo o referencial da cultura de paz (Interlocutora do Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende SMED/PMPA).

Em 2004, Jorge Werthein definiu o Programa Escola Aberta como um projeto que visava transformar a “escola-endereço” em “escola função” (WERTHEIN, 2004, p.9). Ao propor a transformação da escola, passando do status de endereço para o status de função, Werthein (2004), faz uma denúncia explícita à falta de eficiência e de adequação da escola regular em relação às diferentes realidades sociais, econômicas, identitárias e culturais das crianças e jovens brasileiros.

Reiterando o pressuposto de Werthein (2004) sobre a ineficácia do papel da escola na atualidade, Tinoco (2007, p.18) afirma que o Programa Escola Aberta permite que se realize o “aporte da tese de ‘desescolarização’ da sociedade”. A autora explica que a desescolarização se dá através da valorização dos saberes da comunidade e do reconhecimento de que “a aprendizagem ocorre frequentemente nas trocas sociais, de maneira informal, assistemática, no tempo de lazer que é o tempo propício à criatividade” (ibid).

Ao propor a “tese da desescolarização da sociedade”, o Programa Escola Aberta assume “a denúncia da burocratização das relações sociais e das deficiências da escola e a busca de superar-se a concepção segundo a qual só a escola ensina, só o que se aprende na escola (de maneira formal) é válido para a vida” (p.19). Para Tinoco (2007), a “tese da desescolarização” precisa ser analisada em relação à “função da escola na vida das classes populares”, pois é adepta à concepção de que a escola possa ser “a um só tempo, lugar de ensino e difusão do conhecimento, instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado e meio educativo de socialização no mundo social adulto” (p.20).

A partir deste argumento, Tinoco (2007, p.23) explica que, embora concorde com a valorização da escola como espaço importante de “difusão de conhecimento”, de “acesso das camadas populares ao saber elaborado e meio educativo de socialização”, o Programa Escola Aberta não pode ser considerado como um projeto de “cunho eminentemente pedagógico, que interfira diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas aulas regulares das escolas públicas”.

A autora analisa:

[...] uma vez que as oficinas são realizadas nos finais de semana, os coordenadores escolares são pessoas ligadas à comunidade, os participantes das oficinas nem sempre são alunos da escola e que os chamados “oficineiros” não são, obrigatoriamente, professores. [...] Assim, a proposta do programa não prescinde do espaço em que se dá a instrução institucionalizada que estimula o desenvolvimento a partir da construção coletiva do conhecimento, mediada pelos instrumentos resultantes da história humana. Reconhece, entretanto, o valor das trocas sociais para a construção do conhecimento, o que precede e extrapola as paredes escolares (TINOCO, 2007, p.23-24).

A partir do pressuposto de que a escola regular pode e deve conviver com a Escola Aberta, sem, necessariamente, serem homônimas, Tinoco (2007), entende que as atividades do Programa Escola Aberta “estão em consonância com esses ideais, uma vez que acolhem as expressões da comunidade, estimulando a convivência pacífica, a aceitação do outro com suas características, além de promover a socialização do conhecimento e dos valores culturais” (TINOCO, 2007, p.23).

Analisados os marcos conceituais do programa, a Proposta Pedagógica define os conceitos Educação, Cidadania e Inclusão Social como eixos estruturantes do Programa, “dado o seu caráter transversal em relação às áreas de atuação” do mesmo. Segundo Tinoco (2007, p.28-29) os “eixos estruturantes” do Programa servirão de base para a “definição de princípios educativos norteadores da escolha das oficinas e da abordagem de seus conteúdos”. Para a autora, as oficinas oferecidas aos finais de semana, devem ser “ao mesmo tempo, momentos propícios ao desenvolvimento de habilidades e oportunidades para reflexão, à luz da ética, sobre a diversidade de valores e comportamentos presentes nos grupos humanos” (ibid).

De acordo com Tinoco (2007), as oficinas a serem oferecidas no Programa podem ser de duas naturezas:

1. Oficinas planejadas a partir da pesquisa que o coordenador escolar realizará na comunidade, identificando os interesses e necessidades dos moradores. As oficinas podem ser de diversas áreas como cultura/artes, esporte e lazer, comunicação, saúde, informática, trabalho e outras (reforço escolar, idiomas, conteúdos variados);
2. Oficinas fomentadas pelo MEC, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nacional, o enfrentamento da discriminação e do preconceito, o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil. Serão realizadas, entre outras e

sempre que possível, oficinas de direitos humanos e cidadania, diversidade e leituração (TINOCO, 2007, p.16).

Apesar de que, na visão da autora, “as oficinas devem ser fruto das necessidades e interesses das comunidades” (p.28-29), o fato das equipes das secretarias de educação proporem oficinas na Escola Aberta, não significa que haja uma imposição.

Em relação à Proposta Pedagógica do Programa, podemos pensar em como de Giroux e Simon (2002, p.98) conceituam pedagogia: “a pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento”. Os autores ressaltam que, além disso, o referido conceito se amplia em direção a outros aspectos, tais como, “perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos”; ou ainda, “como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e do nosso ambiente físico e social”. Embora cientes da impossibilidade de delimitar o conceito de pedagogia, tal a sua complexidade e abrangência, Giroux e Simon (2002) se aventuram a defini-lo em poucas palavras: “a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas. É nesse sentido que propor uma pedagogia é formular uma visão política” (p.98).

Seguindo o pressuposto de que propor uma pedagogia é formular uma visão política, os autores sinalizam para a necessidade de se pensar em uma educação, baseada nos preceitos da pedagogia crítica, “cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas e visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais” (p.99). Giroux e Simon (2002) defendem que uma educação norteada pelos princípios da pedagogia crítica procura questionar “de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana”, bem como, questionar “que noções de saber e que formas de aprender são necessários para tal projeto”. Para efetivação de uma pedagogia crítica, segundo os autores “faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade” (ibid).

Nesse sentido, os pressupostos teóricos que embasam a Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, precisam ser analisados a partir de uma perspectiva crítica, pelo fato de que as palavras, os termos e os conceitos utilizados para definir a estratégia de ação do Programa são formulados a partir de uma perspectiva generalizante. Porém, embora o uso destes conceitos ou termos, seja de natureza generalizante, estes não são desprovidos de uma “intenção pedagógica” (FORQUIN, 1993). Portanto, os dados produzidos no campo empírico serão discutidos a partir das coerências e paradoxos existentes entre a teoria do Programa e a realidade da Escola Aberta Chapéu do Sol.

4.2 ESCOLA ABERTA E COMUNIDADE CHAPÉU DO SOL: OLHARES SOBRE VIOLÊNCIA, JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL.

4.2.2 Escola Aberta Chapéu do Sol: A Vila Teletubbies³³

Em uma de minhas primeiras inserções no campo empírico, ao chegar em frente à Escola Aberta Chapéu do Sol, avistei dois trabalhos de grafite nos dois muros que emolduravam o portão de entrada da Escola. Um dos grafites, desenhado no muro esquerdo, trazia a imagem de uma menininha sorrindo e, segundo a Coordenadora Escolar, havia sido criado e executado por um dosicineiros participantes do III Encontro Regional das Escolas Abertas – região sul, em maio de 2006. O outro grafite, localizado no muro direito, trazia uma mistura de imagens que retratavam pessoas

³³ A título de esclarecimento, *Teletubbies* é o nome de um programa televisivo infantil americano, no qual quatro personagens coloridos – *Tinky Winky*, *Dipsy*, *Lala* e *Po* - habitam um planeta, no qual o sol tem o rosto de um bebê de verdade, suas casas são coloridas, e o ambiente em que vivem é cercado de montanhas verdes e flores. Embora os personagens mencionados não se comuniquem por palavras, mas por sons, como risos, suspiros e outros sons onomatopaicos, o *leitmotiv* do programa é marcado pela expressão: “De novo!!!” Os personagens recorrem sempre a esta expressão quando desejam que alguma brincadeira ou reportagem, as quais são apresentadas através de uma tela de televisão que cada um tem na barriga, seja repetida.

falando, livros abertos, fantasmas, extraterrestres; havendo, ainda, uma frase escrita: “Viva a Vila Teletubbies!”.



Figura 08: “Viva a Vila Teletubbies!” – Grafites na entrada da Escola Aberta.

Fonte foto: Guerreiro do Amaral – Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, 09/02/2007.

Curiosa para entender os significados destas imagens; especialmente o da exclamação Viva a Vila Teletubbies!, anotei estas informações em meu diário de campo com o objetivo de conversar a respeito do significado destas imagens e frases com os próprios participantes da Escola, em um momento oportuno.



Figura 09: Teletubbies: Tinky Winky; Dipsy, Lala e Po.

Fonte: <http://images.google.com.br/images>.

Em uma das reuniões de que participei sobre o Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, realizada na SMED, em março de 2007, descobri, através de uma

conversa informal com um dos gestores da UNESCO, como se originara o apelido “Vila Teletubbies”. Segundo ele, o apelido era devido ao fato do Loteamento Chapéu do Sol ter sido entregue às comunidades ali assentadas, com as quadras e as casas pintadas de cores específicas. Em uma das entrevistas que realizei com Belo, ex-aluno da EMEF Chapéu do Sol, e participante das oficinas de música da Escola Aberta, ele descreveu o loteamento, através das cores:

Helena: Esse bairro termina onde? Chama bairro Chapéu do Sol?

Belo: Loteamento.

Helena: E esse loteamento é grande?

Belo: É. É lá do cantão das casinhas aí vai até as casa verde limão, e vai até o fundão. Aí fecha. É mais ou menos isso aqui [desenha uma linha imaginária em forma de meia lua sobre o porta-CDs que segurava na mão] (Caderno de Entrevistas, 17/03/2007, p.43).

Em outra entrevista que realizei com um grupo de jovens que participavam da oficina de música, falamos sobre suas impressões acerca do loteamento e da comunidade, surgindo novamente o assunto “Vila Teletubbies”:

B. Boy: Pintaram tudo. Agora não é mais assim...(referindo-se as casinhas pintadas de cores iguais no início do loteamento).

Tchê: Cada cerca era de uma cor.

Helena: Ah, é? Há quanto tempo que não é mais assim?

Belo: Acho que no segundo ano que o pessoal veio pra cá, começaram a mudar as cores por causa da chuva. As paredes começaram a pegar umidade e ficar pretas. Aí o pessoal começou a pintar. Mas ainda tem umas verdes, e colocaram amarelo junto. Aqui [aponta para o lado esquerdo da sala onde estávamos em direção à rua] onde era azul, ficou vermelho...

Helena: Era tudo azul, verde e amarelo? Era legal isso?

Belo: Era.

Ivete: Ninguém errava de casa. (risos)

Tchê: Agora tem um número em cada acesso.

Belo: Agora, já mudaram. A minha rua já é Ubirajra Lemes Machado. Tem uma rua que é Emílio Meyer, uma coisa assim.

Helena: Colocaram nomes nas ruas? E ficou mais fácil?

Belo: Eu acho que ficou mais difícil. A gente acostumou com os acessos. Há seis anos era com número. Agora é: “Como é o nome da minha rua?” “Como é o nome da rua do fulano?” (Caderno de Entrevistas, 23/06/2007, p.56-57).

Os jovens participantes desta entrevista eram ou moradores do loteamento ou estudantes da Escola. O que havia sido escrito em um dos muros da Escola refletia

suas percepções em relação à aparência das casas e das quadras do loteamento. Os seus depoimentos, as suas maneiras de se referir à “Vila Teletubbies” não expressavam um sentimento de rejeição à imposição estética planejada para a organização espacial da comunidade que vivia ali. Aos olhos destes jovens, as cores das casas e dos quarteirões, embora remetesse aos personagens do desenho infantil, acabaram se transformando em uma maneira de se localizarem no loteamento em relação às casas dos amigos.

Dayrell (1996, p.147), analisa que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras”. Embora o autor esteja se referindo à arquitetura das escolas, podemos adaptá-la à construção arquitetônica do loteamento.

Dayrell (1996) observa:

Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um desses locais tem uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p.147).

A citação do autor é pertinente à análise da construção arquitetônica da “Vila Teletubbies”, dado o contexto pelo qual e para quem foi construída. O loteamento e a Escola Chapéu do Sol foram construídos concomitantemente, no ano de 1999. Segundo a Coordenadora Escolar, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre construiu o loteamento para assentar comunidades que viviam em locais considerados como áreas de risco, como beira de estrada e de rios:

Helena: Essa comunidade veio pra cá em função de quê?

Coordenadora Escolar: Assentamento. Área de risco. Isso aqui é um loteamento do Demab [Departamento Municipal de Habitação] e foram colocadas as pessoas aqui.

Helena: Área de risco em função de violência?

Coordenadora Escolar: Não, beira de estrada, beira de rios. (Caderno de Entrevistas, 12/02/2007, p.245).

Ainda interessada em saber mais sobre a comunidade do Loteamento, insisti em falar sobre o assunto “comunidade”, com a Coordenadora Escolar, retomando o foco de meu interesse de forma bastante direta, dando a entender que eu já sabia um pouco sobre a história do assentamento:

Helena: E como é que tu vês a comunidade? Eles se entenderam? Por que eles vieram de lugares diferentes, né?

Coordenadora Escolar: No começo teve bastante violência! A gente teve várias mortes aqui dentro [da comunidade]. Quando veio a [comunidade] Ponta Grossa, que eles dizem a PG, a PG não se dava com a [comunidade] Belém, Belém não se dava com o [comunidade do bairro] Lami, o Lami não se dava com o Morro da [comunidade] Sá Berta. Deu tiroteio por causa de ponto de tráfico, sabe? E antes da Escola Aberta, esse campo [quadra de futebol] era um risco pras crianças. Porque as crianças estavam brincando ali e daqui a pouquinho elas largavam riscando por causa dos tiroteios, briga de droga.

Helena: E como esta situação se transformou?

Coordenadora Escolar: Olha, aqui a violência parou muito porque deu bastante prisão, a brigada veio pra cá, aqui pra baixo, deu bastante segurança. As crianças, que estavam no campo, a gente “tirou” pra Escola. As mães que deitavam embaixo das árvores com as crianças porque não tinham outro lugar pra descansar, passaram pra dentro da Escola. Então como a Escola Aberta passou a funcionar... Isso aqui tem gente o dia inteiro! (Caderno de Entrevistas, 12/02/2007, p.246).

A violência física entre os moradores, sobre a qual fiz questão de insistir na entrevista, não era a única modalidade de violência existente neste contexto. A violência referia-se também à imposição de deslocamento a qual foram submetidas estas comunidades moradoras do loteamento. Ao serem retiradas de suas moradias, sob a justificativa de proteção das “áreas de risco” em que viviam, e posteriormente serem assentadas em um loteamento construído sob uma lógica que divide, demarca e institui o lugar de cada um através de uma cor, é também um ato de violência.

Para os jovens, as cores das casas e dos quarteirões eram encaradas de forma bem humorada, mas para as pessoas que perderam os seus territórios e foram forçadas a dividir o seu espaço com comunidades rivais, um assentamento homogeneizado e dividido por cores, poderia representar uma situação de violência.

A pesquisa *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas*, desenvolvida por Abramovay, Castro *et al.* (2002), aponta que “a violência é cada vez mais, um fenômeno social que atinge governos e

populações, tanto global quanto localmente, no público e no privado”; portanto, o conceito de violência está “em constante mutação; uma vez, que várias atitudes e comportamentos, passaram a ser considerados como forma de violência” (p.9). As autoras analisam que, se considerarmos que existem modalidades diferentes de violência, temos que saber que a violência não está restrita apenas a “determinados nichos sociais, raciais, econômicos ou geográficos”, mas que também, “ela pode se acentuar por gênero, idade, etnia e classe social, independentemente se como vítimas ou como agentes” (ibid).

Em algumas entrevistas que realizei com os jovens, em grupo ou individualmente, abordei o tema sobre a violência na comunidade. Nessas, as formas como os jovens percebiam e se referiam à violência, em relação à comunidade e ao Loteamento, apareceram de formas distintas e controversas. Em uma entrevista realizada com o grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”, a violência na comunidade foi trazida pelos jovens como um fator insignificante, como uma distorção da realidade:

Helena: Como é a comunidade daqui?

B. Boy: Tranqüila.

Belo: E divertida.

MC: Tem até aquele negócio que dizem que é vila, que tem gente que morre, mas não é sempre!

B. Boy: Isso é entre eles, né? Por que isso aí existe em qualquer lugar, violências, né?

Helena: E aqui não é muito violento?

MC: Eu não acho violento. (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.22).

Em outra entrevista coletiva, também realizada com jovens, a visão sobre a violência na comunidade e sobre a comunidade apareceu da seguinte forma:

B. Boy: Muitas pessoas que vieram pra aí... Biscate [marginais, traficantes] mesmo! Que não tem convívio com família [motivo que os leva a serem “biscates”]... Tá acabando. Tão [referindo-se à comunidade] querendo arrumar as coisas, a água, a luz. Aí vai ser melhor, né? Com certeza vai ser melhor... Não digo, melhor, né? Pelo menos vão saber que morar em vila não pode botar o lixo em qualquer lugar, né?

Belo: Até o preconceito [melhorou]! Por exemplo, carroceiros: Por eles terem cavalos, já rolava o preconceito: “Eu não quero morar perto deles”. Por causa do fedor, coisa assim. Eu já não me importo muito. Pra

mim é um emprego como qualquer outro. Eles tão garantindo renda de família, mas agora tá melhorando.

Daniela: Ainda tem pessoas que tem visão que vila “ah, que vila é só roubo, tiroteio”, mas aqui não é assim, né?

Belo: Não.

Daniela: Tanto é que eu venho aqui de noite nas minhas amigas passear e nunca aconteceu nada. [...] Nunca! Meia noite. Volto pra casa à meia noite!

Ivete: Nunca aconteceu nada, mesmo.

Daniela: As pessoas dizem: “Tu te cuida, senão vão te assaltar!” Mais nada a ver! Visão que eles [referindo-se à família, aos colegas e professores da Escola] tem que é errado. Não é assim. Só porque é vila! [...] Acredito que até tenha locais [no Loteamento e seus arredores] que tenha que ter mais cuidado com o quintal, mas não é aquele horror! (Caderno de Entrevistas, 23/06/2007, p.58).

Nas duas entrevistas realizadas com grupo de jovens, a violência apareceu referida à questão do preconceito. Preconceito por serem considerados pobres e moradores de vila, aspectos referentes às suas identidades e à identidade do lugar onde vivem. Embora assumissem que moravam em vila, não concordavam com o pressuposto de que a violência ocorresse apenas nas vilas, e nem com a idéia de que apenas os “vileiros” cometessem violência. Por isto, analisaram que a violência ocorria em todo e qualquer lugar, independente da classe social e/ou econômica.

A pesquisa sobre juventude, violência e vulnerabilidade social desenvolvida por Abramovay, Castro *et al.* (2002, p.27), categorizou a violência, em três modalidades: violência direta, violência indireta; e violência simbólica. As autoras explicam:

A violência direta se refere aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana. Essa categoria envolve todas as modalidades de homicídios (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres de civis). A violência indireta envolve todos os tipos de ação coercitiva ou agressiva que implique prejuízo psicológico ou emocional. Por fim, a violência simbólica abrange relações de poder interpessoais ou institucionais que cerceiam a livre ação, pensamento e consciência dos indivíduos (ABRAMOVAY, CASTRO *et al.*, 2002, p.27-28).

Na perspectiva dos jovens entrevistados, pode-se dizer que a violência está associada à questão das suas identidades sociais, por serem vistos pelos outros e por si mesmos, como moradores de vila, como pobres. Neste sentido, de acordo com os conceitos de violência explicitados por Abramovay Castro *et al.* (2002), os jovens e os

moradores do Loteamento Chapéu do Sol eram acometidos, principalmente, pelas situações de violência indireta e simbólica. Os jovens para os quais é destinada a política pública Escola Aberta são aqueles que sofrem e cometem violências físicas e simbólicas, pelo fato de pertencerem às comunidades em situação de vulnerabilidade social. De acordo com as pesquisas que embasam o Programa Escola Aberta e tratam do tema violência (UNESCO), os jovens pertencentes às comunidades socialmente desfavorecidas, estão expostos à violência tanto como vítimas, quanto como agentes.

Abramovay, Castro *et al.* (2002) explicam que o termo vulnerabilidade social vem sendo usado de forma generalizada, quase como um conceito-chave, tanto nos projetos sociais como nas políticas públicas de educação direcionadas para os setores desprovidos da população. As autoras analisam que o “enfoque da pobreza”, embora sirva para a “identificação dos setores mais desprovidos da população a serem atendidos pelas políticas sociais”, é insuficiente para “dar conta das complexas raízes deste fenômeno”, pelo fato de que apenas consideram “os indicadores de renda ou carência” para delimitar a “insatisfação de necessidades básicas” (p.28).

De acordo com Abramovay, Castro *et al.* (2002, p.31), um aspecto importante para a definição conceitual do termo vulnerabilidade social, “decorre de sua utilidade para compreender como e por que diferentes atores sociais se mostram mais suscetíveis a processos que atentam contra a sua possibilidade de ascender a maiores níveis de bem estar”. Segundo as autoras, a perspectiva qualitativa de análise do conceito de vulnerabilidade social permite que se compreenda “os casos de grupos sociais, aos quais são atribuídas grandes potencialidades [...] em um dado contexto de estruturas de oportunidades”, mas que, “contraditoriamente, permanecem reclusos a um cenário de insegurança, instabilidade e marginalidade”. Frente ao exposto, Abramovay, Castro *et al.* afirmam que o enfoque de vulnerabilidade social a partir de uma perspectiva analítica qualitativa, “constitui uma ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, e da sua relação com a violência” (*ibid.*).

Ao analisar os programas sociais brasileiros destinados aos jovens em situação de vulnerabilidade social, ou em situação de risco, Sposito e Carrano (2003) analisam que a efervescência das políticas para a juventude deu-se a partir dos anos 90, quando

foi criado o *Programa do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República*. Os autores relatam que tal gabinete era controlado por “um general do exército, num claro simbolismo da ‘guerra’ que deveria se travar pela salvação da juventude das garras do crime, do tráfico e do crime” (p.30).

Sposito e Carrano (2003) observam a inconsistência das políticas públicas federais em relação a sua forma desarticulada e fragmentada de operacionalização:

A depender do local de onde partem, os sentidos políticos e sociais das ações mudam, assim como o recorte-etário do público-alvo; alguns ministérios se dedicam à assistência, alguns pretendem a inclusão dos ‘jovens carentes’ e outros dão um caráter profilático às suas ações, implementando medidas saneadoras para evitar a violência (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.31).

As contradições dos depoimentos dos participantes, em relação à violência na/entre a comunidade e no Loteamento Chapéu do Sol, demonstram que a violência é vivida e vista de maneira multifacetada, dependendo das situações as quais são expostos. Embora estas pessoas vivam no mesmo espaço físico e geográfico, suas marcas identitárias são múltiplas, seus contextos familiares são diferentes e suas percepções acerca da violência são contextuais. Com isto, é preciso dizer que não se pode apenas tomar os discursos acerca da temática violência sem considerar o contexto no qual e para quem foram ditos. Caso a Coordenadora Escolar afirmasse que a comunidade permanecesse violenta, ela estaria enfraquecendo o papel da Escola Aberta; conseqüentemente, diminuindo-se como profissional responsável pelo sucesso do Programa em relação à diminuição da violência.

Por outro lado, os jovens, por terem sido entrevistados coletivamente, talvez tenham falado o que supostamente achavam que eu gostaria de ouvir sobre eles, sobre suas vidas, sobre seus sentimentos, para que a pesquisa pudesse continuar, para que as atividades musicais das quais participavam permanecessem valorizadas através das filmagens e gravações de suas produções musicais.

4.2.2 Escola Aberta Chapéu do Sol e a Comunidade: Usos e sentidos dos espaços

Noleto (2006) afirma que por meio da participação dos jovens em “oficinas de teatro, artesanato, música, dança e outras tantas atividades lúdicas abre horizontes”, pois esses têm sua autoestima fortalecida, sendo essas atividades capazes “de ajudar o jovem a descobrir um novo sentimento de pertencimento em relação à sua escola e à sua comunidade” (p.16).

Espaços arquitetônicos da Escola

Durante as visitas que realizei às Escolas Abertas estaduais e municipais anteriormente à escolha da Escola Aberta Chapéu do Sol como *locus* de pesquisa, observei que, tanto as escolas da rede estadual quanto as da rede municipal eram construídas a partir de uma padronização de cores, estilos de prédios, esquadrias, distribuição dos espaços. As estruturas dos dois prédios da Escola Chapéu do Sol era de dois andares; suas paredes externas, construídas de tijolos à vista e as esquadrias das portas e janelas, bem como os corrimãos das escadas, as quais davam acesso ao piso superior, eram pintados na cor amarela.

Lopes (1996) analisa os significados das construções arquitetônicas escolares:

Se pensarmos nos edifícios escolares e nos projectos arquitectónicos subjacentes à sua construção (com ou sem preocupação pelas implicações propriamente pedagógicas; finalidade última desses espaços e que encontram – ou não – expressão significativa na organização e configuração da sala de aula, nos espaços de (des)encontro entre alunos ou entre alunos e professores, etc.) bem como a sua ligação às épocas históricas em que foram construídas (e respectivas conjunturas políticas, culturais, económicas...); se pensarmos no conjunto de equipamentos físicos (salas de convívio, pavilhões gimno-desportivos, laboratórios...) e pedagógicos disponíveis; se pensarmos mesmo na localização dos edifícios no espaço urbano (marcadamente descontínuo, de acessibilidade desigual, distintamente valorizado e definindo diferentes áreas de recrutamento) compreenderemos a importância que o espaço físico escolar contém para as práticas culturais que nele se desenvolvem (LOPES, 1996, p 58-59).



Figura 10: Escola Aberta Chapéu do Sol: Visão parcial da arquitetura do prédio utilizado pela Escola Aberta

Fonte foto: Helena Lopes – Escola Aberta Chapéu do Sol, 09/02/2007.

Na área externa, podiam ser avistados dois campos de futebol, um maior, coberto de cimento e cercado; outro menor, coberto de grama. Havia dois banheiros externos e uma área coberta com telhado de zinco para realização dos recreios em dia de chuva. Emoldurando os campos de futebol, havia bancos de cimento, pintados em cores variadas, os quais eram utilizados para os espectadores das partidas de futebol pelos meninos que aguardavam a sua vez de entrar para jogar.



Figura 11: O jogo de futebol

Fonte foto: Helena Lopes – Escola Aberta Chapéu do Sol, 09/02/2007.

As áreas abertas da Escola

Na Escola Aberta, os espaços livres ocupados pelas crianças, pelos jovens, e por familiares – a área coberta, os arredores e os próprios campos de futebol – eram usados de uma forma diferente daquela forma como eram usados os espaços das salas de aula, nos quais acontecia a maioria das oficinas.

O trânsito das bicicletas, as rodas compostas por cadeiras trazidas das salas de aula, onde as mães conversavam, tomavam chimarrão com a Coordenadora Escolar, fumavam cigarros, faziam tricô; os brinquedos com bola na área coberta; os saltos livres e as coreografias criadas por crianças que ficavam em espaços próximos à oficina de capoeira; os cestos de lixo que eram adaptados como cadeiras ou bancos pelas crianças, os grupos de jovens que sentavam na grama do pátio, para conversar, assistir às partidas de futebol ou mesmo, para tomar um sol; a construção de berimbaus, feitas pelosicineiros de capoeira no espaço de tempo livre entre as oficinas; os berimbaus e os atabaques que os jovens pegavam emprestados das oficinas durante os intervalos, para ensaiar toques de capoeira ou mesmo para ensinar as crianças menores que ficavam ao redor destes jovens eicineiros que já sabiam tocar os instrumentos musicais; entre outras atividades livres, resignificavam estes espaços conferindo-lhes ares de lazer.



Figura 12: Saltos improvisados ao som que vinha da oficina de capoeira
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 09/02/2007



Figura 13: Jovens sentados na grama da Escola
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 10/03/2007.



Figura 14: A confecção de berimbaus
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 10/03/2007.



Figura 15: As bicicletas na Escola Aberta
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 10/03/2007.

Nestes espaços, os adultos, como a Coordenadora Escolar e as mães, ora assumiam papéis de cuidadoras³⁴ das crianças e dos jovens, interferindo nas pequenas discussões ou brincadeiras que poderiam oferecer algum perigo físico, ora, entravam no espaço de lazer, concentradas nos assuntos da roda, em tomar chimarrão ou aprender um ponto novo de tricô.



Figura 16: A roda de mães
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 10/03/2007.

³⁴ O sentido do conceito de “cuidador” advém do Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a qual previa o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, “voltado para as ações do cuidado, privilegiando a satisfação das necessidades básicas da criança”.

Ao mesmo tempo em que os espaços da Escola, aparentemente, pareciam se transformar em espaços de lazer, através das atividades livres e da liberdade de apropriação dos jovens, crianças e adultos durante os finais de semana, a Escola Aberta guardava um resquício institucional marcado pelas regras escolares que ali permaneciam. Nem todos os espaços da escola podiam ser utilizados, havendo um guarda permanente na entrada e notava-se que regras bem pontuais eram obedecidas, como, por exemplo, o controle da intensidade sonora dos aparelhos de som e microfones nos ensaios do grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap” e das palmas, vozes e instrumentos musicais nas oficinas de capoeira. Muitas vezes, também, o funcionamento da rádio escolar era restrito aos raros intervalos entre uma oficina e outra, ou nos turnos sem oficinas, como sábados e domingos pela manhã.

4.2.3 Escola Aberta Chapéu do Sol como espaço de cultura e educação: As oficinas, os jovens e o Programa Escola Aberta.

Durante o tempo de coleta no campo empírico, costumava transitar mais pelo prédio onde estava instalada a secretaria da Escola Aberta. Essa ficava no prédio onde aconteciam a maior parte das oficinas oferecidas aos sábados à tarde, com exceção da oficina de *ballet*, única que ficava no prédio principal da Escola, isolada das outras atividades e oficinas.

Embora o nome do programa seja Escola Aberta, nos finais de semana, somente alguns espaços da escola podiam ser utilizados. Com exceção da área livre, dos campos de futebol, uma área central coberta e uma pracinha nos fundos da escola; a maioria das oficinas acontecia em apenas um dos dois prédios existentes na Escola. Até mesmo a capoeira, uma atividade propícia para espaços abertos, era desenvolvida dentro de uma das salas de aula. A impressão que tive durante uma breve observação que realizei na oficina de capoeira era de que as pessoas se espremiavam contra as paredes, como se quisessem romper com a fronteira física que as separava da rua, do pátio da escola.



Figura 17: Oficina de Capoeira na sala de aula
Fonte foto: Helena Lopes – Escola Aberta Chapéu do Sol, 10/03/2007.

Como mencionado anteriormente, a oficina de *ballet* era a única que funcionava no prédio principal da Escola, no qual ficava a secretaria, a sala dos professores, as salas de informática, a biblioteca e também algumas salas de aula da EMEF Chapéu do Sol. Além de ser um lugar afastado do prédio onde aconteciam as outras oficinas, em muitos momentos, a porta do prédio era chaveada, podendo permanecer no local apenas as mães que esperavam suas filhas. Seria o prédio chaveado para evitar que alguém pudesse invadir ou mesmo, atrapalhar a disciplina inerente a esta oficina? Seria proibida a circulação das pessoas nesse prédio, para que houvesse o “silêncio necessário” à audição da música erudita?



Figura 18: Oficina de ballet
Fonte foto: Coordenadora Escolar da Escola Aberta Chapéu do Sol, dezembro de 2007.

Interessada em saber como e por que cada oficina funcionava em determinado lugar, entender por que as oficinas funcionavam, em sua maioria dentro do mesmo prédio, e dentro de um prédio, sendo a área livre destinada apenas ao futebol e às brincadeiras informais, conversei com a Coordenadora Escolar:

Helena: Por que só abre essa parte da escola para a Escola Aberta?

Coordenadora Escolar: Lá [referindo-se ao outro prédio, onde ficava a sala dos professores, a biblioteca, a secretaria da EMEF e o laboratório de informática], tá aberto pro ballet. Antes abria pra [oficina] informática. Agora, a professora de informática vai tirar dois fins de semana que ela tá arrumando os estúdios dela, e depois ela vai voltar pra fazer a formatura do pessoal da informática.

Helena: Não tem uma restrição quanto a abrir os espaços da escola, então?

Coordenadora Escolar: Não.

Helena: Tu abre o que tu quiser, aqui?

Coordenadora Escolar: O que eu quiser. Eu tenho a chave da informática, da música, eu só não tenho a chave da direção. O pessoal [oficineiros] prefere vir pra cá [no prédio em que estávamos]. E é o mesmo caso, eu não posso botar a capoeira perto do ballet.. O ballet tem que estar na frente, e a informática, tem que estar lá em cima. Eu procuro ver qual a oficina que atrapalha a outra, né? Porque a capoeira é barulhenta, né? Se eu botar perto do ballet, atrapalha o ballet. Dança de salão e capoeira de domingo também não dá.

Helena: Tu pensa nisso, na coisa do som...

Coordenadora Escolar: Pra um não atrapalhar o outro, né? (Caderno de Entrevistas, 15/09/2007, p.365-366).

Como revelou a Coordenadora Escolar, ela possuía autonomia para decidir e instituir o lugar de cada oficina, os prédios da Escola que poderiam ser abertos ou fechados, as áreas que poderiam ser ocupadas. A única chave a qual não possuía era a chave da direção. Isto mostra o seu lugar hierárquico na escala de poder dos cargos da Escola: Na Escola Aberta, ela é quem decidia – durante a semana – quem decidia e controlava, era a diretora da Escola. A maneira como a Coordenadora Escolar explicou os lugares instituídos para a oficina de *ballet* e informática também não passa despercebido. Ao justificar os lugares de uma oficina e da outra, a Coordenadora Escolar esclarece a sua concepção acerca do status cultural e da importância de cada atividade no espaço escolar: Enquanto “o ballet tem que estar na frente”; “a informática, tem que estar lá em cima”; “a capoeira é barulhenta, né? Se eu botar perto do ballet, atrapalha o ballet”.

Lopes (1996) analisa:

A espacialidade associa-se, [...] a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção, mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se domina e onde se domina e locais onde se é dominado; locais onde se 'conquistam' e locais que se 'defendem'; locais de 'repressão' e locais de 'emancipação'; locais de presença 'obrigatória' e locais 'facultativos' ou 'optativos', locais de 'desejo' e locais que não se 'desejam'; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias) (LOPES, 1996, p.59).

Embora Lopes (1996) esteja se referindo às escolas regulares, a análise sobre os usos e os significados dos espaços escolares para a comunidade escolar é pertinente para a Escola Aberta. Como na escola regular, a Escola Aberta também institui locais, permitidos e proibidos, para serem ocupados por determinadas pessoas como, por exemplo, o prédio onde ficava a oficina de *ballet*. Além disso, os espaços arquitetônicos abertos da Escola também eram controlados pela Coordenadora Escolar, pelos oficineiros, ou pelas mães que ali estavam. A distribuição das salas designadas para a realização de cada oficina, embora tivesse a pretensão de ser acessível a toda a comunidade, muitas precisavam ter suas portas fechadas durante os ensaios, para que não atrapalhassem o funcionamento das outras oficinas. Estas e outras atitudes, delimitavam a participação da comunidade escolar, e revelavam, quão controlados eram os espaços da Escola Aberta.

A Proposta Pedagógica Escola Aberta (TINOCO, 2007, p.17) define as oficinas como “momentos de apropriação de saberes”, e como, “oportunidades para educar, para promover reflexões sobre valores importantes para a convivência tão perpassada por diferenças, nem sempre bem administradas pelos grupos sociais”. Seguido a este pressuposto, a Proposta Pedagógica afirma que a Escola Aberta é “uma ação educativa social”, a qual se constituiu a partir de uma “intencionalidade político-pedagógica” (p.18).

Sacristán (1999, p.147) afirma que, ao falarmos de “escola e educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da

transmissão da cultura como conjunto de significados ‘desinteressados’ que nutrem os currículos escolares“. O autor chama atenção para o tema da cultura como um elemento fundamental para entendermos qual a educação que se quer projetar. Segundo tal autor, se falarmos de educação, sem falarmos de cultura, “estaríamos falando de ações e práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido” (p.148).

A Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007) traz, em seu discurso, elementos pertinentes à educação escolarizada e à transmissão da cultura na perspectiva apontada por Sacristán (1999). Primeiro, por assumir que a Escola Aberta é uma ação educativa perpassada por uma intencionalidade político-pedagógica; segundo, por definir as oficinas como oportunidades para educar, para promover reflexões sobre valores importantes para a convivência, para as “comunidades escolares” que, segundo Tinoco (2007), são “perpassadas por diferenças nem sempre bem administradas pelos grupos sociais” (p.17 -18).

Os critérios usados pela Coordenadora Escolar, para definir a ocupação dos espaços das oficinas da Escola Aberta, remetem à reflexão sobre as situações cotidianas das aulas de música que acontecem na escola regular. Em muitos espaços escolares, não é incomum percebermos que as salas destinadas às aulas de música, bem como os espaços destinados para os esportes, são aqueles estrategicamente localizados longe das salas de aula.

Antes de continuarmos a análise em direção à educação escolarizada e à transmissão da cultura (SACRISTÁN, 1999) em relação às oficinas da Escola Aberta Chapéu do Sol, bem como, em relação aos critérios de seleção e distribuição dos lugares das mesmas, torna-se necessário compreender as concepções de quem decide, define, estabelece tais critérios, a Coordenadora Escolar.

O papel do Coordenador Escolar

No Programa Escola Aberta, o Coordenador Escolar é responsável por uma série de atribuições e deve ter determinado perfil. Segundo Duarte e Scardua (2008, p.157), o Coordenador Escolar é como “um líder comunitário”, o qual deve ser “responsável pela relação entre o Programa Escola Aberta, a unidade escolar e a comunidade do entorno”. O Coordenador Escolar, de acordo com as autoras, além de ser responsável

pela abertura das escolas nos finais de semana, “é ele que identifica demandas e talentos da comunidade a fim de compor o cardápio de oficinas que funcionarão no final de semana”. Aliado a isso, o Coordenador Escolar, segundo Duarte e Scardua (2008), “é formado para entender que a diversidade e variedade de objetivos devem ser atendidas nessa composição [do cardápio das oficinas]” (ibid).

Na primeira entrevista que realizei com a Coordenadora Escolar, falamos sobre o seu papel na Escola durante os finais de semana, e sobre o papel da Escola Aberta em sua vida. Nesta entrevista, o foco era a autonomia, a qual era intitulada pela Coordenadora Escolar, como “carta branca”:

Coordenadora Escolar: A direção da Escola me apóia muito, sabe? Me dá carta branca pra tudo: eu boto oficineiro, eu tiro oficineiro, se eu tiver que tirar, né? Então, o que eu decidir aqui dentro, a direção da escola só assina embaixo. Eu já peguei uma confiança grande com a SMED também, né? A supervisão da SMED chega aqui, elas não se preocupam com o meu trabalho, elas só vêm pra saber se eu preciso de alguma coisa, me trazer uma novidade, um evento... E também me deram carta branca pra eu trabalhar do melhor jeito possível! Pra eu manter a escola funcionando! Então, pelo que elas vieram me dizer, na semana passada que elas passaram aqui, a minha Escola é a única que continua no padrão de funcionamento normal, como Escola Aberta com a comunidade. [...] tem várias escolas [abertas] que estão com problemas, né? Elas tão com problema com a coordenação, com a comunidade, vários fatores, com oficineiros, né, que tão indo embora... esses aqui [oficineiros] ficaram comigo uns seis meses sem ver nenhum centavo pra ajuda de custo, sem ter nenhum centavo pra ajuda de material por causa da burocracia, né? Que demorou. Agora, eles disseram pra mim: “Em março vem a nova verba, né? Se nós tiver que ficar dois ou três meses contigo sem receber nada, a gente vai ficar contigo! Sem receber nada! A gente vai continuar o trabalho!” Mas eles não são meus oficineiros, a gente é uma equipe, como eu sempre digo. A gente aqui é uma equipe de trabalho e é uma equipe que uns ajudam os outros. Eles me ajudam, eu ajudo eles... (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007

Sacristán (1999) afirma que “para penetrar nas razões mais profundas da ação [educativa] e das instituições”, precisamos compreender “que teoria ou princípio de ação para a prática pode ser mais importante que a função para a qual acreditamos que as escolas existem” (p.148). Para o autor, a principal teoria ou princípio de ação que justifica a prática, é “a obediência a um projeto cultural” (ibid). Neste sentido, para a Coordenadora Escolar, o seu papel não era diferente do papel de uma coordenadora

pedagógica da escola regular. Apesar de ela precisar de uma “carta branca” de seus superiores, no caso, a Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, e a diretora da EMEF Chapéu do Sol, para tomar decisões de ordem administrativa, a “sua escola, era a única que continuava no padrão de funcionamento normal como Escola Aberta com a comunidade”. Seus oficinairos eram, segundo ela, os únicos a se manterem fiéis às atividades, independente de haver ou não o repasse das verbas de ajuda de custo, pois, havia sido constituída uma equipe de trabalho na qual uns ajudam os outros.

Nesta lógica, o “conteúdo cultural”, ao qual se refere Sacristán (1999, p.148): “aquilo que será entendido por *cultura*”, no currículo da escola regular, aplica-se também ao contexto da Escola Aberta. Seguindo o pensamento de Sacristán (1999), podemos dizer que a Coordenadora Escolar caracteriza-se como um agente cultural que segue as posições e as valorizações do que acredita ser a cultura escolar a ser desenvolvida neste espaço. No entanto, a Coordenadora Escolar não consegue escapar do modelo escolarizado, dado o espaço no qual acontece; principalmente, dados os valores culturais os quais considera pertinentes de serem desenvolvidos.

4.2.4 Oficinas de música como espaços de inclusão social: Entre discursos e práticas

Helena: *E como é que tá assim o clima da escola durante a semana e durante o fim de semana? É a mesma coisa?*

Coordenadora Escolar: *Eu acho que no fim de semana, eles são mais soltos. Já, dia de semana, como é que eu vou dizer pra ti, eles tem horário a cumprir, tem horário de aula, sabe? Já fim de semana eles podem entrar a hora que querem, são bem mais soltos, bem mais alegres, sabe? Melhorou bastante a disciplina depois que a gente começou a abrir a escola nos fins de semana, né? Porque a gente cobra muito nas oficinas. Os que participam das nossas oficinas não podem ter problema de disciplina durante a semana. Por exemplo, o professor chama atenção deles e até suspende de alguns passeios (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007).*

Na perspectiva da Proposta Pedagógica Escola Aberta, o conceito de inclusão social está relacionado com o “acesso a todos os benefícios que a sociedade puder oferecer” (p.29). Estes benefícios, “baseiam-se no respeito às diferenças, no exercício

da cidadania e na dignidade humana” e estão fundamentados no princípio do “respeito à diversidade” (p.30). A proposta do conceito de inclusão social como um dos eixos estruturantes do Programa Escola Aberta está centrada no pressuposto do “grande número de pessoas sem acesso à educação escolar” e ao fato, de que para o Governo Federal, “ainda não é universalizado, em nosso país, o acesso aos espaços sociais nos quais se socializa e se cria o conhecimento” (p.31).

Ao assumir que “o sistema educacional brasileiro reflete as desigualdades sociais” (p.31), o Programa Escola Aberta propõe:

[...] que a escola seja o locus de conjunção das diferenças presentes nas comunidades, buscando atender os grupos sociais conforme seus interesses e necessidades e, ainda, possibilitar o desenvolvimento de habilidades profissionais, com vistas a contribuir para uma futura geração de renda e à superação das limitações sociais impostas a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Para isso, valoriza os talentos de pessoas da comunidade que colaboram como oficinairos, estimula a participação da comunidade nas atividades realizadas nos finais de semana e mantém aberta a possibilidade de que professores regulares da escola participem das oficinas, vivenciando a informalidade educativa que se pretende seja propícia à criatividade, à alegria, à expressão cultural dos jovens participantes e à socialização em momentos de lazer e esporte. As oficinas se constituem, então, espaços de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes, bem como de acolhimento às diversas formas de expressão cultural, momentos propícios ao exercício de democracia, por meio da aprendizagem de como administrar as diferenças nas relações interpessoais e oportunidades para o exercício da solidariedade do respeito aos limites entre os próprios direitos e os alheios (TINOCO, 2007, p.30-31).

Sacristán (1999, p.147) analisa que as “idéias e as realidades que surgiram sob inspiração de um ideal de educação universalizada serviram a inúmeros objetivos”, dentre eles, “a preservação de alguns valores enraizados na cultura ocidental”. O autor explica que a idéia de “que todo ser humano é portador do direito à educação”, à “escolarização universal”, ou seja, “a construção da confiança no valor da cultura e da educação”, constitui a premissa básica do “programa educativo da modernidade”. Sacristán (1999) contextualiza que tais concepções foram criadas na metade do século XX, e analisa, que por ser um “fenômeno recente”, ainda não foi “fixado suficientemente” (ibid).

O pressuposto de inclusão a partir da falta de “universalização de acesso” à educação, à escola, e “aos espaços sociais nos quais se socializa e se cria o conhecimento” explicitado na Proposta Pedagógica por Tinoco (2007, p.31), tem seus fundamentos construídos a partir das idéias fundadas no projeto educativo da modernidade, referido por Sacristán (1999). Nesse sentido, o discurso da Proposta Pedagógica torna-se inconsistente com a prática, pois não contempla a multiplicidade de realidades e contextos nas quais estão inseridas as *Escolas Abertas* brasileiras.

Em uma reunião pedagógica do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, da qual participei, em março de 2007, o Gestor da UNESCO – responsável pelo Programa Escola Aberta em Porto Alegre – enfatizou, em seu discurso que, apesar da adesão das escolas pertencentes à rede escolar [municipal e estadual] e da adesão das próprias comunidades ser desigual quanto à participação no Programa, a Escola Aberta ainda era “uma possibilidade de estabelecer vasos comunicantes com a comunidade e com a própria sociedade”. Segundo as palavras do Gestor, “a escola é uma instituição que se comunica apenas com os pais e os alunos, enquanto a Escola Aberta possibilita a ampliação dessa comunicação e dessa relação”.

O discurso do Gestor da UNESCO revela uma ambiguidade quanto ao conceito de comunidade escolar adotado pela Proposta Pedagógica do Programa. Ao afirmar que a Escola Aberta é “uma possibilidade de estabelecer vasos comunicantes com a comunidade e com a própria sociedade”, a priori, ele parte do pressuposto que “a comunidade” não faz parte da “sociedade”. Portanto, poderíamos dizer que este discurso está coerente com o “eixo estruturante” da “Inclusão social” da Proposta Pedagógica, o qual foi criado a partir da visão do “acesso de todos aos benefícios que a sociedade puder oferecer” (TINOCO, 2007, p.29).

Em um artigo sobre alfabetismo e analfabetismo funcional, Haddad e Ribeiro (1997, p.147), explicam que o referido conceito foi criado pela UNESCO, em 1978, “visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas”, tendo sido responsável pela disseminação do termo “analfabetismo funcional em âmbito mundial”. Os autores explicam que o termo *funcional* justifica “o interesse teórico e prático de se investigar as competências da população” de maneira generalizada, e que isso resulta em “uma série de dificuldades com relação ao estabelecimento de critérios

para a delimitação do fenômeno [em questão]”, para que este possa “ser abordado cientificamente, ou mesmo, para que sirva ao estabelecimento de metas educacionais suficientemente definidas” (p.150).

Em relação ao enfraquecimento da possibilidade de uso científico do conceito analfabetismo e analfabetismo funcional, devido a sua generalização, Haddad e Ribeiro (1997), justificam: “Não podemos perder de vista que o papel desempenhado internacionalmente pela UNESCO é, principalmente, de influência política e não de caráter científico” (ibid).

Embora, os temas citados não tenham referência com a temática deste estudo, a parte que temos em comum refere-se ao papel da UNESCO na formulação da Proposta Pedagógica, bem como o seu imbricamento com as ações desenvolvidas pela Escola Aberta. Com isto, quero enfatizar que os conceitos gerados a partir de mapeamentos quantitativos não são suficientes como referências para a análise das múltiplas realidades das Escolas Abertas brasileiras.

4.2.4.1 O conceito de inclusão social nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol

De acordo com a Proposta Pedagógica (TINOCO, 2007, p.31), as oficinas da Escola Aberta “constituem os espaços da inclusão social de acordo com de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes (...)”. Analisei a adequação do conceito de inclusão social definido pela Proposta Pedagógica à realidade da Escola Aberta Chapéu do Sol, durante uma entrevista realizada com um grupo de jovens, na qual conversamos a respeito do papel da Escola Aberta na comunidade:

Helena: O que vocês acham que o Programa Escola Aberta fez para essa comunidade?

Belo: O Programa Escola Aberta? [pensa]. Tá mudando o ambiente em tudo. Porque antes, tu andava pela rua no fim de semana, o que tinha de criança correndo, jogando bola! Era insuportável!

Ivete: Correndo o risco até de ser atropelado no meio da rua!

Belo: Daí, com a Escola Aberta, eles vieram pra cá brincar, jogar bola...

Daniela: Aí os pais perguntam, cadê os filhos? Tão no colégio.
Belo: Tão no colégio! Tem pais que são mal informados: “Colégio no fim de semana? Podem ficar aí na rua mesmo!” Tem pais que não dão importância, mas isso mudou. Até mesmo os pais vieram pra cá, tomar chimarrão. Às vezes tem um jogo no campo de futebol, eles fazem as torcidas, bem legal!
Helena: E será que as pessoas passaram a se conhecer melhor depois que vieram para Escola Aberta? Por exemplo, as pessoas que são vizinhas ou moram no mesmo loteamento e vieram a se conhecer aqui...
Belo: Eu conheci a Daniela e a Ivete aqui. A MC Wanessa, o B. Boy...
Helena: Na escola regular ou na Escola Aberta?
Belo/ Ivete/ Daniela: Nos dois!
Helena: Mas vocês nunca foram colegas, né?
Belo: Não.
Helena: Vocês se juntaram mais pela questão da música, ou não?
Ivete: Também! Por causa da rádio [que funcionava na escola regular].
Belo: É.
Helena: E tu, B. Boy, como conhecestes o Belo?
B. Boy: Uhm? Eu tava dormindo... (risos) [B. Boy não era aluno da escola. Havia evadido a Escola para trabalhar].
Belo: Foi pelo MC. Porque o MC falou: “Ah, vamos montar um grupo?” E eu, “Tá. Vamos!” Aí o MC trouxe o B. Boy e o MV Bill. O MV Bill não quis mais...
Helena: Mas o MV Bill tinha voltado para Escola Aberta, não?
Belo: Tinha. Aí ele falou que não queria mais porque o MC tinha tomado não sei o que [referindo-se à bebida alcoólica] e isso aqui não era ambiente pra ele. “Bom. Tu não quer, a gente não pode fazer nada, né? Tanto faz.”
Helena: Ai, que pena... O MV Bill saiu fora?
B. Boy: Saiu (Caderno de Entrevistas, 23/06/2007, p.71-72).

Nesta entrevista, ao perguntar sobre o papel da Escola Aberta para a comunidade, os jovens referiram-se aos papéis sociais desempenhado pelo Programa, como um espaço de proteção - “tirar as crianças da rua, protegendo-as de possíveis atropelamentos” - um espaço de educação - “os pais não cuidam das crianças” – um espaço de socialização familiar – “os pais vieram pra cá tomar chimarrão”.

Outro aspecto que ficou enfatizado na fala dos jovens é que, para eles, a Escola Aberta significava “o colégio”, pois, embora não fossem colegas de turma, se conheciam através da rádio escolar, com exceção de B. Boy e MV Bill, que não estudavam lá e que foram trazidos por MC, também ex-aluno da escola e coordenador do grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”. No final da entrevista, Belo contou que MV Bill não participava mais do grupo de hip-hop, nem frequentava mais a Escola Aberta, por considerar que este espaço “não era ambiente para ele”.

Mas as histórias sobre os motivos pelos quais os jovens saíam das oficinas e dos grupos de música, ou desapareciam da Escola Aberta acabavam se esclarecendo, geralmente, através das conversas informais que eu tinha com um jovem ou outro, ou com a Coordenadora Escolar, que conhecia, detalhadamente, a história de cada um dos jovens, ou de cada uma das pessoas da comunidade. Assim, compreendi os motivos pelos quais MV Bill havia saído do grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”, através do relato dos próprios integrantes do grupo, durante uma conversa informal que tivemos antes do ensaio a qual foi registrada em meu Diário de Campo:

Passado cerca de quatro meses após eu já estar realizando a minha pesquisa na Escola Aberta Chapéu do Sol, MV Bill passou a não frequentar mais os ensaios, ficando o grupo, reduzido a MC, B. Boy e Belo e alguns amigos eventuais que apareciam por lá, em alguns sábados. Ao perguntar por MV Bill, os meninos do grupo me contaram que ele havia saído ou, melhor dizendo, havia "sido saído" por eles, sob a alegação de que o achavam "muito louco"; porque "tinha problemas mentais", tornando-se difícil para eles, do grupo, "lidar" com suas atitudes. Contaram-me também, que MV Bill havia se afastado da Escola porque estava trabalhando. Estava fazendo produtos amaciantes de roupa para vender, junto com sua família (Diário de Campo, 09/02/2007).

Passados sete meses após este episódio – em um sábado à tarde – MV Bill reapareceu na Escola Aberta, no horário e na sala da oficina de música, e me contou que havia saído da Escola e do grupo de hip-hop para trabalhar. Agora não estava mais fabricando produtos de amaciante de roupas e estava dançando com um novo grupo de amigos.

De acordo com a Proposta Pedagógica, as oficinas se constituem “em espaços, momentos propícios ao exercício de democracia, por meio da aprendizagem de como administrar as diferenças nas relações interpessoais”; também “como oportunidades para o exercício da solidariedade do respeito aos limites entre os próprios direitos e os alheios” (p.31). Mais uma vez, passo a analisar o discurso da Proposta Pedagógica em relação ao campo empírico, através da história do grupo de hip-hop “MDR: À procura da Paz”, criado por MV Bill, descrita em meu Diário de Campo:

Conheci o grupo novo de MV Bill no dia 29 de setembro de 2007, um sábado à tarde. A esta altura dos acontecimentos, o grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”, composto por MC, B. Boy e Belo, não estava mais ensaiando na Escola Aberta. Belo estava participando da oficina de capoeira, MC estava afastado da Escola porque havia se mudado para um bairro distante do Loteamento, e B. Boy estava trabalhando aos finais de semana, como jardineiro de um condomínio residencial, próximo ao loteamento. O grupo de MV Bill chamava-se “MDR: À procura da Paz” e era formado por mais três amigos, DJ, que atuava como o DJ no Grupo, escolhendo as músicas e as bases dos raps; M Brown, B.Boy; e MC Wanessa, que já era participante das atividades de música que aconteciam na Escola Aberta, e que havia entrado para o grupo para atuar como MC. Após assistir o ensaio do Grupo, conversei com a Coordenadora Escolar para saber mais sobre a volta de MV Bill para a Escola Aberta e sobre estes meninos que eu não conhecia. A Coordenadora Escolar me relatou que DJ, M Brown e MV Bill estavam tendo “mais uma chance pra mostrar serviço”, pois já eram conhecidos na comunidade, por causa das “arruaças” e já haviam sido retirados da Escola Aberta por causa de “roubos”. DJ, M Brown e MV Bill já haviam passado pela FASE³⁵ e, DJ vinha de Casas de Passagem³⁶. Esta foi a única oportunidade que tive em ver e conversar com os meninos, pois cerca de um mês após este único encontro, o grupo havia sido “desmanchado” pela Coordenadora Escolar, pois, segundo ela me relatou, os meninos haviam furtado o relógio da parede da sala de aula na qual ensaiavam, quebrado alguns móveis e ainda, roubado parte do equipamento de som que estava sendo disponibilizado para eles, como cabos do aparelho de som, e uma caixa amplificadora (Diário de Campo, 29/09/2007).

Costa (2006) analisa que os desafios que hoje se apresentam à escola, além de transmitirem o conhecimento acumulado pela humanidade, também promovem a formação da cidadania; passam a ser espaços de construção do conhecimento e de respeito à cultura, com todas as suas singularidades e pluralidade. A autora afirma que “pensar em um redimensionamento da instituição escolar implica que ela assuma como princípio básico o respeito às diversidades, o direito que cada um tem de ser tratado de acordo com as singularidades” (p.129).

Costa (2006) pondera que estamos vivendo em um “momento de questionamento das culturas, dos valores e das relações sociais”; portanto, “a escola deve assumir a postura de respeito às diversidades, sem perder de vista os seus fundamentos e objetivos”. Neste sentido, a autora avalia que em “decorrência dessa

³⁵ FASE: Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul.

³⁶ Casas de passagem ou abrigos: Instituições destinadas a acolher crianças e adolescentes como medida de proteção.

crise nas relações sociais, a escola encontra-se envolvida em uma série de fenômenos e implicações, que podem ser associados não só à crise econômica, mas também a uma crise moral” (p.130).

A autora utiliza o termo *outsider*, definido por Norbert Elias (2000), como “os não membros da boa sociedade” para analisar a problemática da inclusão social na escola:

Dessa forma, é possível dizer que, quando crianças, jovens ou adultos são vistos pela escola como *pobres, feios, sujos e malvados* e não se enquadram dentro do comportamento socialmente esperados, dentro da ordem disciplinadora, há uma perturbação da ordem escolar, onde prevalecem as atitudes preconceituosas e segregadoras àqueles *estranhos* a esse espaço e, por isso, *outsiders* do *establishment*. As atitudes desses *outros*, traduzidos nas mais diferentes atitudes, inclusive as violentas, são interpretadas como de desinteresse e justificativa da dificuldade de *incluí-los* no espaço escolar, sem a mínima compreensão do próprio significado de inclusão. Cabe refletirmos sobre como a escola tem procurado compreender e envolver suas crianças, jovens e adultos (COSTA, 2006, p.134).

Neste sentido, pode-se dizer que o grupo “MDR: À procura da Paz” foi uma forma alternativa encontrada por MV Bill e seus amigos para poderem participar das atividades de música da Escola Aberta. Das pessoas do grupo, apenas MC Wanessa estudava na Escola, mas também havia sofrido um processo de exclusão através do concurso promovido pela Escola para escolher o representante que iria participar do Festival de Música do COEP/RS, em 2007. Os outros participantes eram jovens que haviam saído da Escola, tomado outros rumos na vida, talvez por necessidade de terem que trabalhar, ou – na falta de trabalho – terem que roubar. A Escola Aberta parecia não ser um espaço que estivesse aberto ou preparado para receber os jovens que não frequentavam a Escola. Como afirmou a Coordenadora Escolar, ela havia dado “mais uma chance” para os meninos “mostrarem serviço”; ou eles se regeneravam a partir do enquadramento aos comportamentos sociais e às regras de convivência estipulados pela Coordenadora e pelo próprio espaço, ou eles perdiam a chance de participar da Escola Aberta.

Este capítulo tratou sobre o espaço Escola Aberta a partir dos pressupostos de educação não-escolar, violência e inclusão social trazidos pela Proposta do Programa, em relação à realidade vivida pelos participantes nos espaços e oficinas de música da

Escola Aberta Chapéu do Sol. Foi discutido, também, o conceito de comunidade escolar, apresentado na perspectiva da Proposta Pedagógica como uma comunidade ampliada, da qual deveriam fazer parte os jovens, familiares, professores e membros da comunidade, independentemente do vínculo com a escola regular.

5 MÚSICA NA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL: OS JOVENS E AS ATIVIDADES MUSICAIS.

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar as relações dos jovens com as atividades musicais desenvolvidas na Escola Aberta Chapéu do Sol. Essas serão analisadas a partir do conceito de pedagogia musical (ALBAREA, 1994 e PIATTI, 1994) em consonância com a definição de Kraemer (2000) que parte do pressuposto que “a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p.51).

O conceito escolhido para a análise dos sentidos da pedagogia musical nas atividades da Escola Aberta Chapéu do Sol parte da perspectiva do olhar sobre o objeto musical em relação às pessoas e aos contextos nos quais acontecem as interações entre pessoas e músicas. Interações estas que podem ocorrer de formas variadas, seja na presença de um professor ouicineiro (PRASS, 1998; STEIN, 1998; SILVA, 2000; KLEBER, 2005; CARVALHO, 2005; LORENZI, 2007), seja através das práticas auto-organizativas dos grupos de música (MULLER, 2000; HENTSCHE, SOUZA *et al*, 2001, 2002); dos processos de autoaprendizagem musical (CORRÊA, 2000); da aprendizagem musical através dos meios midiáticos (RAMOS, 2003; SCHMELLING, 2005), entre outras possibilidades.

O presente capítulo está estruturado a partir das questões levantadas por Souza (2001, p.89) ao afirmar que a pesquisa pedagógico-musical fundamentada a partir do conceito de apropriação e transmissão musical (KRAEMER, 2000), precisa ser orientada, principalmente, pelas questões: *quem* faz música, *qual* música, *como* e *por que* fazem?

5.1 OFICINA DE PRODUÇÃO MUSICAL: A OFICINA DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL

A oficina de produção musical teve duração de um ano na Escola Aberta Chapéu do Sol, entre 2005 e 2006. Segundo o Oficineiro, a idéia de musicalização a ser proposta para esta oficina, era focada no processo de criação das letras e das músicas, para posterior “gravação do todo”, no sentido de eles se ouvirem e saberem o que estava acontecendo, em termos musicais. O Oficineiro de produção musical não era morador do loteamento Chapéu do Sol, sendo que a sua ligação com a escola havia se dado através de seus pais, que pertenciam ao corpo docente da EMEF Chapéu do Sol.

Em 2005 e 2006, a Escola Aberta Chapéu do Sol venceu o Festival de Música do COEP/RS³⁷ através de MC e Belo, alunos da EMEF Chapéu do Sol. Segundo a Coordenadora Escolar, o fato de MC ter vencido o Festival contribuiu para que fosse criada a oficina de produção musical, pois o Oficineiro percebeu que neste espaço havia jovens envolvidos com música e, principalmente, com a criação de letras de *rap*. Outro aspecto importante para esta proposta foi a premiação conquistada (1º lugar), através da qual a escola recebeu equipamentos de sonorização, como amplificadores, microfones e caixas de som, os quais facilitavam a criação e a execução musicais.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de assistir a duas apresentações da oficina de produção musical. A primeira, durante o III Encontro Regional das Escolas Abertas/Região Sul, realizado em 2006 na própria escola, e a segunda, na Usina do Gasômetro em julho de 2006, por ocasião dos festejos do centenário de Mário Quintana. Chamou-me atenção a maneira como o Oficineiro definiu o objetivo desta oficina, ao apresentar os participantes no primeiro evento mencionado: “despertar o olhar para arte e cultura brasileira e fazer fluir o talento que eles [os jovens participantes] têm”. Durante a apresentação do grupo da oficina de produção musical, a Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, ao meu lado,

³⁷COEP/RS: O Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas (COEP) teve início em 1993, através do movimento nacional para o combate à fome articulado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Foi criado como um espaço de mobilização das organizações para assumirem seu compromisso com as questões sociais do país.

comentou: “Toda escola [aberta] tinha que ter um grupo desses para ver se espantava um pouco esses *funks* e *raps*”.



Figura 19: Apresentação da oficina de produção musical durante o III Encontro das Escolas Abertas - Região Sul

Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 17/06/2006.

Esta preocupação com a qualidade das letras e dos estilos musicais e com o possível “adormecimento da arte e da cultura brasileira”, evidenciados nos depoimentos da Interlocutora do Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e do Oficineiro também apareceram nos discursos de outros participantes da pesquisa. Exemplo disso são os discursos da Gestora e do Gestor da UNESCO, entrevistados por mim em momentos diferentes.

Para o Gestor da UNESCO, a dificuldade para se desenvolverem atividades musicais na Escola Aberta “esbarrava numa questão técnica”, bem como, “numa questão cultural”, pois, segundo ele, existiam “poucas oportunidades para estas comunidades” (07/08/2007, p.285). Para a Gestora da UNESCO, as atividades de artes desenvolvidas nas oficinas da Escola Aberta eram “bem convencionais” e o problema da “falta de qualidade” devia-se “à falta de formação musical dos oficineiros” que nelas atuavam:

Gestora da UNESCO: Sempre vai ter alguém que trabalhe com capoeira, sempre tem alguém que tem algum tipo de artesanato, tricot, crochet, e tal, mas é difícil de ter alguma coisa da própria comunidade que supere isso. Tem os hip-hop da vida, dança de rua, isso tem.

Unhas, manicures tem também várias... Agora, coisas mais elaboradas, assim, ainda custa acontecer. E quando acontece, por exemplo, como tem uma escola [aberta] de Canoas, que tem aulas de violão clássico. Aí fica uma coisa super, né... É pra quem tem violão, pra quem tem paciência de aprender violão clássico... (Caderno de Entrevistas, 20/03/2008, p.338).

Os discursos do Oficineiro de produção musical, da Interlocutora do programa e dos Gestores da UNESCO remetem à visão de cultura patrimonial definida por Forquin (1993), como cultura na acepção “patrimonial, diferencialista ou identitária” (p.12). O autor explica que tal visão refere-se à cultura como um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, o qual “é constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Este patrimônio cultural, ao qual faz referência, passa a ocupar um lugar ao lado da “noção universalista e unitária” de cultura humana. Em outras palavras, Forquin (1993) explica que a cultura patrimonial, que antes se referia a uma comunidade humana particular, passa a ser um bem comum de todos: “a idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum” (ibid). Os discursos referidos acima se encaixam na visão de *cultura patrimonial* definida por Forquin, no sentido em que a música é vista como um patrimônio e um bem cultural brasileiro a ser disseminado, resgatado e perpetuado no espaço escolar, ou seja, na Escola Aberta. Tais discursos revelam, também, juízos de valor em relação a certos estilos musicais, como, por exemplo, *rap* e *funk*.

Como havia mencionado, tive duas oportunidades de assistir às apresentações da oficina de produção musical, pelo fato da saída do Oficineiro ter coincido com a minha entrada oficial no campo empírico, em fevereiro de 2007. Pela entrevista que realizei com o Oficineiro, após o seu desligamento do programa em julho de 2007, pude conhecer um pouco mais detalhadamente as realizações e dificuldades enfrentadas na oficina que ministrou na Escola Aberta Chapéu do Sol. Em sua opinião, sua experiência como Oficineiro foi “superpositiva”, pois “nunca havia trabalhado com educação musical” anteriormente, sendo sua prática musical voltada para a carreira de músico popular.

Em relação aos impasses e às dificuldades encontrados para atuar na oficina de produção musical, o Oficineiro destacou a relação “muito forte” que os jovens tinham com o hip-hop:

Oficineiro: Só que eu não queria ficar batendo nessa mesma tecla [referindo-se ao hip-hop], né? Eu queria trazer uma informação nova pra eles. Com esses estilos que eu conhecia, que é samba, bossa... Só que não sabia como fazer eles assimilarem essa informação, que é chata pra eles, né?

Helena: Tu achas que é chata? Tu sentias resistência?

Oficineiro: Ahã. (pensa) Não sentia, mas já tava prevendo que ia acontecer. Porque é uma informação difícil, né? Não só pra eles, por causa da condição socioeconômica... Pra todo mundo é difícil [essa “informação musical”] hoje em dia, né? Não se escuta em nenhuma rádio, não tá nas “top 40” das emissoras [referindo-se às músicas mais tocadas nas emissoras de rádio], então não tem como assimilar. Se tu não for atrás dessa informação [musical], tu não consegue. Então a idéia que eu tive foi misturar com a informação habitual deles e tentar unir uma coisa a outra pra... Que nem quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue.

Helena: Como é que tu fazias esse “aroma”?

Oficineiro: A idéia era, por exemplo, a música que a gente ensaiou pro festival, era uma mistura de milonga com hip-hop, né? Então, tu usa a parte rítmica da milonga e um loop³⁸, um groove³⁹ de hip-hop. E a letra, tu fala da temática, da maneira de fazer canção pro hip-hop, que tradicionalmente, não tem refrão, né? É uma fala. A coisa mais aproximada da canção: o formato falado, e colocar isso sob a rítmica da milonga, né? A harmonia respeitando a milonga. Mas cantar da maneira deles, pra interpretar da maneira que eles quisessem. Se expressando da maneira deles (Caderno de entrevistas, 20/08/2007, p.199).

A concepção de criação musical do Oficineiro parece se restringir à possibilidade de expressão a partir de uma base musical harmônica composta por ele, na qual mistura elementos musicais do *rap* e da milonga. Na sua visão, está implícita uma troca “escamoteada” entre os saberes considerados pelo Oficineiro como musicais, com as possibilidades expressivas dos jovens através do *rap*, mais ou menos como se faz “quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope, tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue!”

³⁸ Loop: uma sequência de notas ou de sons que, a partir do andamento da música, é possível ser repetida infinitamente como uma célula musical cíclica (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005. p.123).

³⁹ Groove: diz respeito ao arranjo instrumental de cada música. Os DJs denominam grooves os recortes instrumentais que utilizam para fazer suas criações e composições. Outra definição de groove é a idéia da textura em que cada música é estruturada. (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005. p.123).

Esta concepção revela que o *rap* não era considerado por ele como um conhecimento a ser ensinado aos jovens nas oficinas, pois, como afirmou, isto seria “bater na mesma tecla”. O discurso da Gestora da UNESCO, sobre as músicas que deveriam ser ensinadas nas oficinas da Escola Aberta coincide com as concepções pedagógico-musicais do Oficineiro:

Gestora da UNESCO: Eu acho que a gente tem que continuar valorizando o que eles trazem sem tentar a avaliação moral da coisa e tentar valorizar isso enquanto uma coisa já existente. Agora, eu acho que tem que dar o passo seguinte, né? Tem que apresentar um outro universo que é existente e que acaba, essas populações não tendo acesso. Que é uma chuva de uma baixa cultura, né? Que valoriza a sexualidade de qualquer forma, que valoriza o apelo ao corpo. É cheio de conteúdos ideológicos de opressão, discriminação, preconceito... Então eu acho que é muito importante valorizar o que já está posto, mas questionar isto, também. Porque não dá pra ficar só naquela coisa da vulgaridade, acho que tem que dar o passo seguinte: de qualificar, de questionar... Eu acho que a capoeira ela tem tanta força porque ela consegue associar esses elementos do físico, da música, do uso do instrumento...[...]. Mas eu acho que se tem uma coisa no Brasil que é cheia de conteúdo positivo, acho que é a capoeira. Porque eu acho que ela traz a cultura negra, ela traz um instrumento musical, que não é uma coisa muito sofisticada, saber bater um pandeiro; o berimbau que é uma coisa mais difícil, mas que o pessoal consegue aprender, né? Não é um violão da vida, não é um piano (risos). A pessoa consegue aprender, consegue cantar... [...] Conseguem fazer o movimento, o movimento que, bem ou mal, as pessoas conseguem fazer... Então, eu acho que a música precisa ter isso também, essa simplicidade de poder fazer, que é possível de fazer, que é possível de cantar... Que a música também não pode cair nessa coisa de elite, né? [...] É como a coisa dos guaranis, eles pegam o violão e tiram algum tipo de som daquele violão (Caderno de entrevistas, 20/08/2007, p.341-343).

Tanto o discurso do Oficineiro quanto o da Gestora revelam a falta de compreensão acerca dos significados das práticas musicais, bem como sobre os significados das escolhas de determinados estilos e repertórios musicais pelos jovens, em determinados contextos. Piatti (1994, p.23) analisa que a visão apenas sobre o objeto musical em detrimento das pessoas e contextos, pode ser definida como uma perspectiva conteudista ou disciplinar do conceito de pedagogia musical, na qual a música torna-se o ponto focal. O autor afirma que grande parte dos discursos

pedagógicos sobre música associa pedagogia apenas ao ato de ensinar música, sem considerar o contexto e os sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Nas falas do Oficineiro e da Gestora da UNESCO, estão presentes os juízos de valor quanto à “qualidade” do estilo musical *rap*, sem considerar os motivos pelos quais os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol escolhem o mesmo como forma de expressão. Além disso, o discurso da Gestora da UNESCO revela que as possibilidades dos jovens da Escola Aberta virem a participar das atividades de música precisam estar em conformidade com suas possibilidades sociais e econômicas, as quais, em sua visão, estão atreladas a um fazer musical “facilitado”, por exemplo, quando cita o uso do pandeiro e do berimbau como instrumentos não “muito sofisticados”, em relação ao violão ou ao piano.

Dayrell e Reis (2007, p.1) realizaram uma pesquisa no programa *Agente Jovem*⁴⁰, em Belo Horizonte, voltado aos jovens pobres da periferia. Segundo os autores, esse programa tem como objetivo “oferecer aos jovens, vivências concretas de participação em ações comunitárias”, vista pelo programa, como etapa imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social plenos (p.3). Cada jovem participante do programa recebia uma bolsa mensal de R\$ 65,00, sob a exigência de que tivessem 75% de frequência mínima nas atividades e estivessem frequentando a escola pública regular.

Embora o Programa *Agente Jovem* e o Programa Escola Aberta sejam políticas públicas distintas, com objetivos e exigências também distintas, apresentam alguns aspectos em comum, como a preocupação com a ocupação do tempo livre e a diminuição da violência existente entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade juvenil, através de atividades que promovam o protagonismo juvenil (p.3).

A crítica de Dayrell e Reis (2007) ao Programa *Agente Jovem* é direcionada a dois aspectos também comuns ao Programa Escola Aberta: o primeiro aspecto apontado pelos autores refere-se à formação e atuação dos educadores e oficineiros que atuam no Programa *Agente Jovem*, a qual, segundo os autores, expressa “uma

⁴⁰O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa criado em 2000, pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social.

adesão tática a aspectos da lógica escolar, mesmo não sendo esta a intenção destes educadores” (p.7). O segundo aspecto ressaltado refere-se à “precariedade dos espaços e infra-estruturas” do Programa *Agente Jovem*, o que os levou a concluir que estas precariedades podem ser “compreendidas como a expressão de um programa ‘pobre’ voltado para ‘pobres’”, o que seria “coerente com a concepção a respeito dos jovens atendidos pelo mesmo” (p.4).

Dayrell e Reis (2007) analisam ainda que a concepção deste programa dirigido a jovens pobres ser pensada a partir de pressupostos pedagógicos escolarizados, e a realização sob condições estruturais precárias, “expressa uma contradição visível em relação aos objetivos propostos e explica em parte os objetivos propostos pela ação educativa implementada no núcleo do programa”.

A análise feita pelos autores a partir da lógica escolarizada e da precariedade estrutural do programa *Agente Jovem* pode ser relacionada ao discurso da Gestora da UNESCO acerca das possibilidades de desenvolver atividades musicais no Programa Escola Aberta. Na perspectiva de seu discurso, a pedagogia musical está relacionada ao ensino de um instrumento musical, como “o violão e o piano”. Instrumentos estes, segundo a Gestora, possíveis de serem ensinados apenas a determinadas classes sociais, das quais os jovens da Escola Aberta e os “índios guaranis” estariam excluídos. Além disso, a Gestora da UNESCO assume uma postura condizente com a afirmação de Dayrell e Reis (2007), ao analisarem a coerência entre a precariedade das ações desenvolvidas pelo Programa *Agente Jovem* em relação aos jovens atendidos pelo mesmo. A Gestora reifica a visão apontada por Dayrell e Reis (2007) acerca do programa *Agente Jovem* como “um programa ‘pobre’ voltada para os ‘pobres’”, ao sugerir que os jovens do Programa Escola Aberta possam aprender “a bater um pandeiro”, ou a tocar “um berimbau”, os quais, na sua visão, não são instrumentos muito sofisticados, portanto condizentes com a precariedade do programa e das possibilidades musicais a serem desenvolvidas na Escola Aberta.

Piatti (1994, p.25) analisa que a perspectiva educativa está imbricada com “a adequação das pessoas e modelos culturais dados às respectivas práticas sociais”. Esta visão também está implícita tanto no discurso da Gestora da UNESCO como no discurso do Oficineiro quando analisam o *rap* como um estilo “musicalmente pobre”,

visto apenas como uma repetição de um modelo midiático, pressupondo que as preferências musicais dos jovens estariam relacionadas à passividade de recepção destes frente à mídia, desconsiderando desta forma o significado que este estilo musical possa ter na vida e na construção de suas identidades, bem como nos processos de socialização juvenil na Escola Aberta.

Souza (2001, p.83) ressalta que a pedagogia musical precisa ser repensada em relação à multiplicidade de espaços e de maneiras de aprender música na atualidade: “Na área específica de educação musical a tarefa de aprender e ensinar música já não é exclusividade da escola”. A autora ressalta que, antes de pensar como ensinar ou o que ensinar, deveríamos nos deter nos aspectos referentes a “como alguém ouve e faz música, ou como a julga”. Nessa direção Piatti (1994) afirma:

A perspectiva educativa é também uma perspectiva de adequação das pessoas e modelos culturais dados às respectivas práticas sociais. A adequação atua seja na fruição (aprender a escutar principalmente no modo ‘cognitivo’, priorizando através de uma compreensão as capacidades linguísticas da música) como na produção (aprender a simplificar procurando sempre se aproximar, o máximo possível, ao espírito do autor) (PIATTI, 1994, p.25).

Embora não compartilhe da perspectiva que busca o enquadramento das pessoas a determinados modelos culturais vigentes, Piatti (1994) defende a idéia de que cada um seja “livre para escolher os modelos educativos que prefere, desde que estes sejam conhecidos e coerentes”, por entender que “cada interpretação e modelo da realidade é também parcial”. Nesse sentido, referindo-se ao debate teórico acerca da multiplicidade de modelos educativos, o autor sinaliza para o cuidado que deva ser tomado em “não monopolizar as próprias posições e os próprios enunciados”, pois “cada posição exprime um ponto de vista” e, justamente por isso, existe sempre a possibilidade de “uma integração e um enriquecimento recíproco” entre os diferentes pontos de vista (p.25).

Além do juízo de valor em relação à “qualidade” das músicas dos jovens da Escola Aberta, classificando-as como uma “chuva de baixa cultura”, o discurso da Gestora da UNESCO traz ainda uma visão reducionista e equivocada acerca dos significados e complexidades das práticas de outros grupos, como a música dos

“guaranis” e a das rodas de capoeira. Em ambos depoimentos analisados, torna-se visível o conceito de pedagogia musical “conteudista” (Piatti, 1994), o qual focaliza apenas as músicas que os jovens consomem, deixando de lado as relações que estes mantêm com as mesmas, dos significados destas perante o grupo do qual fazem parte e, ainda, desconsideram a importância de entender por que, para que e como os jovens escolhem, praticam e consomem estas músicas.

Como afirma Bastian (2000):

[...] a resposta à questão como alguém ouve música, como faz música, porque julga a música dessa maneira, como ele julga, é uma premissa básica para desenvolver e respectivamente permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência dentro e fora da escola. Para a pesquisa isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido (da ação humana/musical), no lugar de concentrar tudo na análise, na descrição e na explicação. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências, orientações e comportamentos observados estatisticamente por assim dizer são demonstrados e declarados como insignificantes”, pode-se e deve-se ter continuamente o objetivo também de entender esses processos (BASTIAN, 2000, p.80).

Como havia mencionado, embora não tenha feito uma inserção mais profunda na oficina de produção musical devido ao desencontro entre o tempo de realização da oficina e a minha entrada no campo empírico, pude perceber aspectos significativos através de conversas informais com a Coordenadora Escolar e por meio da entrevista realizada com o Oficineiro, soube que o Festival de Música do COEP/RS representava um dos principais estímulos motivacionais para a participação dos jovens na oficina de produção musical.

Em 2006 – quando realizei as primeiras aproximações com o campo empírico – um dos primeiros aspectos revelados pela Coordenadora Escolar foi a Escola Aberta Chapéu do Sol ter vencido pela segunda vez o Festival de Música do COEP/RS. A importância deste evento para a Escola Aberta pôde ser visto também através do cartaz afixado à parede do prédio no qual aconteciam as atividades de música aos finais de semana. A partir da obtenção do segundo lugar, em 2006, através da música *Negrinho Papeleiro*, interpretada por Belo, a Coordenadora Escolar relatou que muitos jovens que

frequentavam a Escola Aberta demonstraram interesse em participar da oficina de produção musical, resultando em dezesseis jovens inscritos.

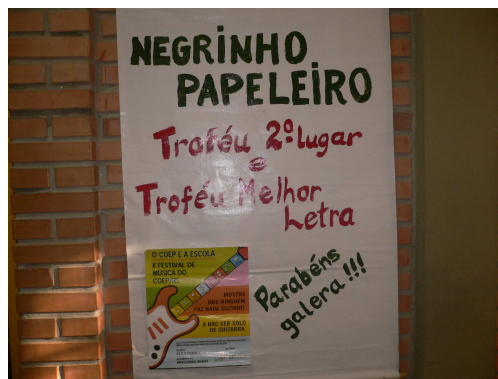


Figura 20: Cartaz Festival do COEP/RS 2006 afixado à parede do prédio da oficina de música.
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, outubro de 2006.

5.2 GRUPOS DE HIP-HOP DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL

A oficina de produção musical foi considerada pela Coordenadora Escolar, como a oficina de música oficial da Escola Aberta Chapéu do Sol. Outra oficina que esteve na iminência de ser realizada na escola, foi a oficina de hip-hop, a qual seria coordenada por MC – vencedor do I Festival de Música do COEP/RS, no ano de 2005. A oficina de hip-hop iniciou suas atividades logo em seguida à saída do Oficineiro de produção musical. Desde o princípio esta atividade foi desenvolvida sob forma de grupo de hip-hop, o qual mantinha dois de seus integrantes da formação original, MC e B. Boy, passando Belo – vencedor da segunda edição do festival, em 2006 – a integrar o grupo, em 2007.

Em uma das entrevistas que realizei com MC, B. Boy e Belo, esses revelaram que o grupo de hip-hop não havia se efetivado como oficina devido à falta de adesão das pessoas da comunidade:

Helena: Eu queria saber o seguinte: Essa oficina que está rolando hoje aqui, é uma oficina aberta à comunidade? Como é que é?

Alan: Sim! Todas as oficinas são abertas.[todos concordam]

B. Boy: Daí, no caso [de querer participar], tem que se inscrever e vir todo o sábado praticar...

Helena: E nessa aqui não veio ninguém se inscrever, além de vocês?
MC A gente botou os anúncios mas não apareceu ninguém ainda... O B. Boy ia ensinar a galera a dançar e eu ia ensinar a cantar. Mas aí não deu certo... Eu não consegui vir [à escola aberta], essas coisas... Desanimamos porque só tava nós dois [MC e B. Boy] fazendo a oficina, daí a gente foi ali com o [Oficineiro de produção musical] mesmo...
Helena: E está funcionando há quanto tempo?
MC: Essa oficina começou.... esse mês. Não, não, mês passado!
Helena: Em janeiro... E tem nome essa oficina?
Belo: Produção musical.
Helena: Produção musical? Aquela que eu conheci? E é a mesma que essa?
Belo: É a mesma. Só que a gente tá dando continuidade enquanto ele [o Oficineiro], tá de férias
Helena: Ah, tá... Mas eu vejo que vocês estão voltados mais pro rap, né?
MC: Sim.
Helena: E o oficineiro de produção musical tinha a idéia de misturar um pouco os outros ritmos... E continua essa proposta ou vai ser uma oficina de rap?
MC: Não. Eu acho boa essa proposta de misturar [os estilos musicais] porque só o rap, digamos assim, muitas pessoas não gostam de escutar o rap, porque "Ah, fala palavrão, que isso, que aquilo..." De repente, misturando um pouco [o rap com os outros estilos musicais], vai que eles [os participantes e as pessoas da comunidade] vão entender melhor... Porque uma grande parte da sociedade não escuta o rap (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.6-7).

Um aspecto que chama atenção neste trecho da entrevista é referente ao "desinteresse" da comunidade escolar pela oficina de *rap*. O possível desinteresse da comunidade por *rap*, parecia não ter fundamento pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, porque a escola foi, por duas vezes consecutivas (2005/2006), campeã do Festival de Música do COEP/RS; em segundo, porque tal justificativa entrava em confronto com as dificuldades reveladas durante a entrevista realizada com o Oficineiro de produção musical, quando se referiu à predominância do hip-hop na comunidade e a consequente dificuldade que teve para introduzir outros estilos musicais.

Durante o tempo em que estive assistindo ao ensaio do grupo de hip-hop, percebi que a única porta da escola que se mantinha fechada durante a realização das oficinas era a porta da sala onde este grupo ensaiava. Em um período de aproximadamente quarenta minutos, por duas vezes algumas meninas que circulavam pelo corredor do segundo andar, onde acontecia o ensaio, espiaram para dentro da

sala. Em uma dessas vezes que as meninas espiaram o ensaio, ouvi uma das meninas comentar baixinho, que também gostaria de participar da oficina de hip-hop.

Neste dia em que estava assistindo o ensaio do grupo, percebi que MC, Belo e B. Boy ensaiaram apenas os *raps* compostos por MC. Além disso, todo o ensaio era dirigido por ele, que decidia a música que iriam ensaiar, quem cantaria o refrão, qual a base de acompanhamento seria tocada para cada *rap*, e ainda qual música ou parte da música deveria ser repassada com o objetivo de corrigir eventuais falhas de interpretação, impostação vocal, ou mesmo de erro das letras.



Figura 21: Grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”
Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 09/02/2007.

Instigada a saber mais detalhes acerca do funcionamento do grupo de hip-hop, conversamos a este respeito em uma das entrevistas:

Helena: Hoje pela manhã, eu estava falando com o Belo na rádio [escolar], e ele me disse que o objetivo de colocar música na rádio na escola aberta, não era apenas, colocar as músicas que “a gente” gosta. Quando tu vais colocar música na rádio [da escola aberta], tens que se pensar sobre quem vai ouvir, tens que pensar em quais músicas colocar para deixar as pessoas “mais alegres, felizes”... No caso do grupo de hip-hop, vocês acham que ele contribui também para a escola aberta, no sentido de deixar as pessoas participarem?

B. Boy: Olha, eu acho que é só uma ajuda, porque fechou [o grupo], né? Nós vamos precisar só de mais uma pessoa. Agora fechou, né? Antes era muito entra e sai, entra e sai. A gente era menor, e a gente tinha

muitos amigos que entravam e saíam [do grupo], né? Não queriam mais dançar...

Helena: E como é que é foi isso para vocês?

B. Boy: Ah, era ruim!

MC: Bah, foi difícil formar o grupo!

B. Boy: Às vezes as professoras tinham que botar pra fora [os participantes], porque vinham bagunçar, fazer frescura...Aí, depois, se perderam [na vida]!

Helena: E vocês acham que o grupo não contribui muito para a escola aberta, porque é fechado?

MC: Não contribui muito, né? Porque era melhor se fosse na área coberta [entendeu minha pergunta em relação ao espaço no qual acontecia o ensaio do grupo], todo mundo vendo. Pra estar chamando mais gente pra ver, pro nosso projeto.

Helena: Essa oficina não é tão aberta quanto a oficina de capoeira, né? Por que a capoeira, parece que é só entrar e participar, né?

B. Boy: Sim.

MC: Ah porque aqui [no grupo] tem que ter um toque especial pra participar: “Ah, porque eu quero cantar...” Não é bem assim, né? Tem que explicar o que ele vai cantar, ver se vai dar certo...

Helena: Vocês gostariam que mais pessoas participassem?

MC: Ah, eu gostaria!

B. Boy: Só mais um.

MC: Eu gostaria que mais uma guria, e um guri entrassem. Um guri que dance, e uma guria que cante. Aí eu acho que fecharia.

H: E as bases musicais, vocês não gostariam de ter alguém para fazer?

MC: Ah, sim! Isso é o que a gente mais quer!

B. Boy: Bah! Até hoje a gente tava conversando sobre isso. Porque assim, quem quer nos ajudar, né, [referindo-se a mim] tem uns programas na Internet, como os computadores daqui, os sistemas deles não alcançam [computadores lentos, aos quais não tinham acesso e não sabiam operar], né? Pra fazer gravação, então aí quem tem um setor que crie bases, acho que a gente pode, né? Juntar e pagar algumas bases. [eu estava incluída no “a gente”]. Vou fazer [as bases] ali na Restinga [bairro próximo]. A gente vai ver segunda-feira. Daí eu vou lá, já. Ele [o dono do estúdio de gravação da Restinga] vai me dizer certinho [o valor monetário da gravação]. (Caderno de Entrevistas, 17/03/2007, p.35-36).

Esta entrevista realizada com MC e B. Boy me fez pensar sobre os objetivos que os meninos teriam em frequentar a escola aberta; mais especificamente, em formar o grupo de hip-hop na Escola Aberta Chapéu do Sol. Ao perguntar para B. Boy sobre a função desse grupo no Programa Escola Aberta, ele respondeu que o grupo representava apenas, “uma ajuda” para a escola aberta, porque, segundo combinaram, o grupo de hip-hop, havia “fechado”. Fiquei pensando se esta resposta que B. Boy deu sobre o grupo não poderia estar relacionada ao fato de que, talvez, B. Boy não

estivesse na escola aberta para ajudar os outros, mas para ajudar a si mesmo. Este desejo de profissionalizar o grupo estava relacionado a fatores que haviam acontecido anteriormente à realização desta entrevista.

Neste dia, logo que cheguei à escola para assistir ao ensaio do grupo, MC contou que a filmagem que eu havia feito durante um dos ensaios, a qual foi transformada em DVD e dada a cada um dos meninos, havia impulsionado um grupo de meninas – vizinhas de MC – a criar um fã clube do grupo de hip-hop “MDR:Manos do Rap”.

Helena: E essa novidade que o MC falou sobre o fã clube?
B. Boy: (abre um sorriso, fala alto) Pois é! Ele me falou isso aí! Eu até nem acreditei! Só depois que ele me disse que era verdade! Bah!
MC: Foi assim, ó: eu mostrei o DVD que tu fez, pras gurias, e, bah, adoraram, né? O que o Negão [apelido de B. Boy] fez [referindo-se às coreografias de B. Boy na filmagem], elas ficaram impressionadas! “Bah, que Negão desenfreado! Bah, como é que ele faz?” Isso foram umas vizinhas que eu tenho ali perto de casa. A Suelen... Deixa eu me lembrar o nome delas... Ah, são uma amigas que eu tenho perto de casa, que eu vou sempre tomar um chimarrão lá. Daí, eu mostrei o DVD pra elas e bah, já se entusiasmaram, né? “Bah! Vamos fazer um fã clube!” Disseram que vão conseguir um dinheiro e vão colocar o nome do grupo na frente das camisetas: “MDR: Manos do Rap”. E que a próxima apresentação que tiver do grupo, elas já vão estar na festa. Aí eu disse pro Negão, e ele quase não acreditou, né?
B. Boy: É! Tá tudo melhor pra mim!
Helena: O que está melhor para ti, B. Boy?
B. Boy: É que a gente vai vendo que as pessoas vão olhando pra nós. Dá vontade de seguir em frente! Que nem a senhora! A primeira vez que a senhora apareceu [na oficina de hip-hop]: “Bah, demorou!” [gíria que significa algo positivo]. Foi a senhora, que conseguiu as coisas pra nós.
Helena: Eu não consegui nada, eu apenas filmei...
MC: Mas foi um grande passo!
B. Boy: Acho que foi a maior coisa que a gente já teve! Eu tava com vergonha de falar, que a senhora nos ajudou com o DVD. Embora ser assim... naquele jeito... tava ensaiando, a senhora pegou nós ensaiando [referindo-se a não estarem devidamente arrumados para a filmagem]. Mas só pelo fato de saber que a senhora gosta da gente... É muito bom! (Caderno de Entrevistas, 17/03/2007, p.31).

Percebi que para MC e para B. Boy o grupo de *hip-hop* representava uma saída para uma vida melhor, mais prazerosa. Talvez uma opção profissional, uma chance para obter sucesso e reconhecimento. No contexto da Escola Aberta Chapéu do Sol, segundo a visão dos meninos e da própria Coordenadora Escolar, o grupo de hip-hop

“MDR: Manos do Rap” representava uma possibilidade desses jovens se tornarem visíveis aos olhos da comunidade, aos olhos dos outros e, principalmente, visíveis perante si mesmos. A formação de um fã clube do grupo os levou a projetar uma idéia de futuro através da música, de ascensão a outra vida. Dentre a pleora de sentidos atribuídos à participação destes jovens nas atividades de música da Escola Aberta, o sentimento de visibilidade foi, sem dúvida, o aspecto preponderante evidenciado pelas falas e pelas letras de música que compunham.

No livro *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*, Dayrell (2005), apresenta o resultado de sua pesquisa de doutorado, na qual estudou os processos de socialização juvenil a partir de três grupos de *rap* e três grupos de *funk* de jovens pobres, na periferia de Belo Horizonte. Segundo o autor, o objetivo da pesquisa era “analisar as experiências culturais, compreender a forma como constroem esses estilos na cidade, e os sentidos que tais práticas culturais adquirem no conjunto dos processos sociais que os faz sujeitos” (p.16).

Dayrell (2005) afirma que só podemos compreender os significados atribuídos a esses estilos musicais, o *rap* e o *funk*, se considerarmos “as relações que os jovens estabelecem e os significados que atribuem ao conjunto de experiências que vivenciam”, em relação ao contexto social em que vivem (p.175). Na perspectiva do autor, a definição do jovem como sujeito social estaria relacionada “com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserida em relações sociais”.

Dayrell (2005) explica:

O sujeito é um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age *no* e *sobre* o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais. [...] Assim, o ser humano não é um dado, mas uma construção. [...] Somente o homem não é, em sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. A condição humana é vista como um processo, constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2005, p.176-177).

Referindo-se à importância da análise dos contextos sociais dos jovens participantes de sua pesquisa para compreender os significados que os mesmos atribuíam ao *rap* e ao *funk*, Dayrell (2005, p.178) destaca os “contextos de desumanização nos quais o ser humano é 'proibido de ser', privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana”. Para o autor, “contextos de desumanização nos quais o ser humano é 'proibido de ser’”, não significa que os jovens “não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas, sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (ibid).

Frente à análise exposta sobre as condições socioeconômicas nas quais os jovens de sua pesquisa se constituíam como sujeitos, Dayrell (2005, p.178) reflete: não estariam “esses jovens nos mostrando um jeito próprio de viver?” Em sua análise:

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito. O gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (DAYRELL, 2005, p.178).

Embora os questionamentos e as análises de Dayrell (2005) tenham sido referentes aos jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, acredito que o conceito de constituição dos sujeitos, a partir da perspectiva de que nos construímos a partir de determinados contextos sociais, seja pertinente para pensar sobre os sentidos que o hip-hop tinha no processo de construção social dos jovens que participavam do grupo “MDR: Manos do Rap”, na Escola Aberta Chapéu do Sol.

Durante o convívio com os jovens, pude perceber que as falas acerca de suas vidas, sobre o mundo em que viviam e suas experiências de vida vinham expressadas

através das letras dos *raps*⁴¹ que escreviam ou improvisavam “na hora”, como disse MV Bill, após gravar um de seus *raps* na Escola Aberta Chapéu do Sol.

5.3 RÁDIO ESCOLAR CHAPÉU DO SOL: ENTRE A ESCOLA E A ESCOLA ABERTA

Daí é pra gente dizer assim: “ZYB 678, FM 97, a sua rádio escolar do Chapéu! Aí vem outro, e diz: “Se liga no toque: A água é essencial para saúde, para higiene e para a vida de todos!” Aí a gente tem que dizer: “Toque da 97 pra você!” A gente tá dando a dica pro pessoal que tá lá fora! (Belo, 17/03/2007).



Figura 22: Jovens atuando na Rádio Escolar da EMEF Chapéu do Sol
Foto: Helena Lopes. EMEF Chapéu do Sol, agosto de 2007

A *Rádio Escolar Chapéu do Sol* caracteriza-se como um projeto escolar, cujo objetivo principal, é “criar uma identidade para o aluno cidadão do Chapéu do Sol”. Esta definição sobre a rádio foi proferida pela Professora Comunitária da escola, durante a *IV Mostra de Rádio: Alunos em Rede*, realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em dezembro de 2007. O referido encontro teve o objetivo de

⁴¹Os aspectos sociais revelados pelas letras de *rap* criados pelos jovens da escola aberta, serão descritos e analisados no capítulo 6.

compartilhar as experiências entre as rádios escolares existentes nas escolas da rede municipal de ensino. Participei deste encontro a convite da Professora Comunitária, responsável pelo projeto da *Rádio Escolar Chapéu do Sol*, que havia me pedido que eu levasse o vídeo que havia produzido sobre a rádio escolar em agosto de 2007, durante o seu funcionamento no recreio da escola.

De acordo com a Coordenadora Escolar, a “rádio do Chapéu” era considerada como “um patrimônio da Escola Aberta”. No final de semana, relata, havia um revezamento entre os jovens que atuavam na rádio durante os turnos da manhã e da tarde, de acordo com as possibilidades de horário que frequentavam a Escola Aberta e com os horários das oficinas que participavam. Segundo a entrevistada, os jovens que trabalhavam na rádio haviam sido escolhidos pelo interesse, dedicação e responsabilidade que os mesmos tinham, pois, além de colocarem música, também davam avisos sobre os acontecimentos da escola.

O equipamento utilizado pela rádio, mostrado a mim pela Coordenadora Escolar, consistia em dois aparelhos de som portáteis com CD, um microfone, uma mesa de som de oito canais, um amplificador e uma coleção de CDs, alguns *pirateados* advindos das coleções particulares dos jovens e amigos, alguns originais e, também, algumas *montagens* feitas através de *downloads* de *sites* de música da *internet*.

A rádio escolar se instalava na mesma sala usada pela Escola Aberta para guardar materiais escolares, bolas, materiais pertencentes ao departamento audiovisual (mapas, cartazes, retroprojeter), e materiais das oficinas de capoeira. Além da rádio, a escola possuía uma *rádio móvel*, formada por caixas de som potentes, amplificadores, microfones e aparelho de som; material este recebido como parte da premiação nos dois festivais de música, nos quais MC e Belo, respectivamente, foram os vencedores. De acordo com a explicação da Coordenadora Escolar, a *rádio móvel* era colocada sobre um carro aberto, geralmente emprestado por algum membro da comunidade, e utilizada para divulgação de eventos que aconteciam na escola, como almoços, festas, chás, bazares e apresentações, bem como para sonorizar as apresentações dos grupos artísticos da escola, como o grupo de *ballet*, oficina de produção musical, grupos de dança, os quais se apresentavam dentro e fora do espaço escolar e da comunidade.

Dentre os finais de semana em que estive na Escola Aberta, vi a rádio funcionar apenas uma vez. Trago um trecho de meu diário de campo sobre a observação da rádio escolar funcionando na Escola Aberta:

Em uma de minhas primeiras visitas à escola, na qual observei a atuação de um grupo de meninas junto à rádio escolar, pude perceber o prazer que sentiam em estar ali, pois mesmo no horário de almoço, quando a escola fechou os portões para reabrir às 13h30min, continuaram por ali, comendo seu lanche trazido de casa, ouvindo e selecionando as músicas para o turno da tarde da escola aberta. Às 14h, quando iniciou a oficina de produção musical, Pitty, que neste dia estava responsável pelo funcionamento da rádio, precisou deixá-la aos cuidados de sua colega por duas horas e meia, pois participava da referida oficina. Quando já estávamos na oficina de produção musical, um comentário feito por Pitty a sua colega que estava na oficina me chamou a atenção. Enquanto o oficinheiro de produção musical tentava achar uma música em um CD no aparelho de microsystem, a rádio da escola ficou destacada frente ao silêncio que fazia na oficina aquele dia. Afinal, eu era uma estranha a observar a oficina pela primeira vez. Naquele momento de silêncio, ouvimos através das caixas de som, instaladas na área coberta da escola, que estava tocando um pagode na rádio. Ao ouvir o pagode, as meninas se olharam, riram e comentaram entre si que, devido ao estilo de música que estava tocando, deveria ser Belo que estava no comando da rádio. (Diário de Campo, 27/05/2006).

O comentário de Pitty com sua amiga, no qual associou o estilo musical, pagode, com um determinado menino, me fez lembrar sobre minha pesquisa de mestrado, na qual discuti a construção da identidade de gênero através das preferências musicais de jovens no espaço escolar (SILVA, 2000). Embora a pesquisa mencionada tenha acontecido na escola regular e esta cena na escola aberta, percebi a presença do espaço escolar institucionalizado, o qual institui, aprisiona e separa os meninos e meninas através dos comportamentos sociais dos mesmos. Como aconteceu neste caso, quando as meninas associaram o pagode a Belo, o qual se tornou alvo de deboche por sua escolha musical.

Um segundo comentário de Pitty com sua colega me levou a perceber que a rádio escolar, além de ser um espaço de entretenimento e escolhas musicais, era um espaço para se estudar música, compor, cantar, como mostra esta cena descrita em meu Diário de Campo:

Oicineiro de música pergunta para a amiga de Pitty, se ela havia decidido participar da oficina de produção musical, já que era a primeira vez que ela frequentava a oficina. A amiga de Pitty respondeu ao icineiro, que não sabia se poderia vir em todos os finais de semana para a escola e que, por isso, não queria se comprometer em participar da oficina. O icineiro, procurando tranquilizar a menina, disse a ela que não haveria problema quanto à assiduidade, e que ela poderia participar mesmo assim. Pitty comentou com o icineiro, que sua amiga tinha uma “voz boa” para declamar poemas na sala de aula (risos), e que se ela quisesse participar da oficina, poderiam ensaiar as músicas na rádio escolar nas quintas-feiras, quando não tinham o último período de aula devido ao horário de reunião dos professores: “Lá [na rádio] tem amplificador e microfone”. Ao saber da flexibilidade quanto à participação na oficina, ser elogiada pela colega e ainda saber da possibilidade de utilizar o equipamento e o local da rádio para ensaiar, a amiga de Pitty ficou animada e aceitou participar da oficina de produção musical (Diário de Campo, 27/05/2006).

Quando retornei ao campo empírico oficialmente como pesquisadora da Escola Aberta Chapéu do Sol no início de 2007, tinha como objetivo observar o funcionamento da rádio na escola aberta e entrevistar Belo, o qual ficava responsável pela rádio escolar aos sábados e domingos, no turno da manhã. Ao chegar à escola me dirigi à sala onde ficava a rádio e encontrei Belo, que estava esperando, pois havíamos marcado esta entrevista no final de semana anterior. Belo havia concluído a oitava série do ensino fundamental na Escola Chapéu do Sol em 2006 e estava estudando em uma escola estadual de ensino médio. Estava interessada em conhecer um pouco sobre o funcionamento da rádio, os objetivos e as regras da mesma, bem como sobre a atuação musical e os significados da rádio para Belo. Durante esta entrevista, Belo revelou que trabalhava há dois anos na rádio, e que havia se interessado em trabalhar na mesma, para “colocar música pras pessoas se divertirem”, “formarem seus grupos”, “dançarem”, “ao invés de ficar no pátio quebrando as coisas, fazendo o que não deve”.

Perguntei a ele se havia diferença em trabalhar na rádio durante a semana e durante o final de semana:

Belo: Dia de semana, à tarde, são dois recreios, então alguém tem que ficar controlando o volume do som, pra não ficar muito alto, muito baixo, atrapalhar as aulas. No fim de semana tu coloca um pouco alto pra chamar as pessoas pra escola aberta.

Helena: A rádio seria um chamativo pras pessoas... E o que tu achas que “chama as pessoas”? Que tipo de música?

Belo: A maioria é funk, hip-hop, e agora, as crianças, Rebelde [nome do grupo musical].

Helena: E qual é a função da rádio na escola aberta além de chamar as pessoas?

Belo: Função? Função é divertir! Como eu falei, ao invés das pessoas estarem quebrando as coisas, como eu tinha falado, tão se divertindo.

Helena: E as pessoas pedem música?

Belo: Pedem. Bastante. “Ah, eu quero essa, quero outra”. A gente fala: “Faz uma fila que a gente anota e atende”. Aí tem mais o Bruno, que não veio hoje, a Cassiana, a Carol que não puderam estar hoje aqui.

Helena: Vocês ficam trabalhando juntos aqui na rádio?

Belo: Sim. Nós dividimos horários. Por exemplo, eu quero ir lá pra cima na aula de produção musical, outra hora eu quero ir pra capoeira... A gente divide, eu fico de manhã, sábado e domingo, e eles ficam à tarde (Caderno de Entrevistas, 17/03/2007, p.41-42).

Interessada em conhecer um pouco sobre as regras e funcionamento da rádio, a formação que tiveram para atuar na rádio, perguntei a respeito dos preceitos que embasavam esta atividade:

Helena: Como foi a formação de vocês para atuarem nessa rádio? Quem começou foi a Professora Comunitária, né?

Belo: Foi.

Helena: E como ela preparou vocês para trabalharem nessa rádio? Eu estou vendo que tem uma série de coisas que já estão estruturadas: dicas de refeitório, coisas de comportamento, tem que ficar falando no ar...[estas regras estavam em cartazes afixados à parede da sala da rádio]

Belo: Primeiro, quem começou na rádio foi o MC. Aí como pro MC tava muito puxado, sábado e domingo, ela [Professora Comunitária] formou um grupo de cinco alunos, só que os quatro já saíram. Aí, ficou eu e o Bruno, que entrou depois.

Helena: E agora quem ficou na rádio são as pessoas que estudam na escola, ou não?

Belo: Não. Na rádio da escola aberta, não. Alguns sim, alguns não. Duas estudam na sexta série e duas já se formaram [a escola vai até a oitava série do Ensino Fundamental].

Helena: E continuam aqui na rádio?

Belo: Continuam.

Helena: E daí? A Professora Comunitária faz reuniões com vocês?

Belo: Ela deu carta branca e nós escolhemos um representante da manhã, um da tarde, um da noite. E o da escola aberta, que seria eu, da tarde [turno regular que ele estudava]. Nos reunimos aqui e pensamos: “O que nós precisamos [para atuar na rádio]?”. “Ah, precisamos disso, disso e disso”. Anotamos e daí a gente vai pra uma reunião com a professora, e falamos [com os colegas]: “Ó, a professora não vai conseguir isso. Ela conseguiu isso, isso e isso...”.

Helena: Isso e isso, seria o que, mais ou menos?

Belo: Ah, precisamos de uma caneta, de folha... Às vezes precisa de giz pra escrever no quadro. Daí, às vezes: "Ah! Lápis eu não tenho como conseguir, mas giz a escola dá" [refere-se à Professora Comunitária falando]. Aí a gente diz: "A gente conseguiu isso. Já é um começo!".

Helena: E vocês, que trabalham na rádio, também trazem sugestões de música, atividades?

Belo: Sim. Sim. A Professora Comunitária falou que quem quisesse trazer uma sugestão podia trazer, né?

Helena: Que tipo de sugestão vocês trazem?

Belo: Nós trazemos, nós trouxemos aquilo ali, né? [Aponta para um cartaz na parede]. Porque tava repetindo muito as músicas de manhã e de tarde. Ah, então é aquilo ali [lê o texto escrito no cartaz]: "Tem que ser variado e de qualidade". Aí a gente começou a falar isso [no grupo] e começou a mudar um pouco as músicas.

Helena: Quem mudou as músicas?

Belo: O pessoal mesmo, da rádio. A Professora Comunitária falou "Ó, pessoal, tá acontecendo assim e assim..."

Helena: Ela que se deu conta, ou alguém reclamou?

Belo: Alguém reclamou.

Helena: Alguém aqui da escola?

Belo: Da escola. No começo começaram a pedir música, e ninguém ligava, sabe? Aí falaram com ela, e ela me falou: "Ó, vou deixar a rádio nas tuas mãos. Tu controla". Aí de tarde: "Ah, contigo!". Aí de noite: "Ah, contigo!". Pra ela não precisar no intervalo dela, que ela dá aula, vir aqui botar música. Se não dá tempo de fazer o intervalo dela, o lanche [aqui está se referindo à rádio escolar nos recreios da escola].

Helena: Sei... E como é que é essa coisa de música de qualidade, música variada... Como é que tu vê isso?

Belo: De manhã, teve uma época que colocavam só rock. Outra [época] só reggae, outra só pagode. Aí a gente colocou assim [lê o texto do cartaz]: "a música tem que ser variada, em vários estilos, e música diferente, todos os dias". E a música de qualidade, tem que cuidar o conteúdo da música, não pode ter palavrões, isso ou aquilo... E a mensagem [referindo-se às letras das músicas] tem que ser adequada, por exemplo, pra manhã, pode ser outros tipos, pra tarde tem que ser a [música] de criança, porque [refere-se ao turno da tarde da EMEF Chapéu do Sol] é de pré [escola] à quarta série. E nem tudo que é sucesso, tem qualidade. Por exemplo, coloquei uma música do MC de manhã, mas a tarde não posso colocar por causa do que ela tem dentro [referindo-se ao conteúdo da letra].

Helena: E isso funciona também pra escola aberta?

Belo: A escola aberta é mais livre.

Helena: Como é que tu fazes a seleção das músicas para a escola aberta?

Belo: A gente chega assim, chega a Carol aqui "Ah, vamos colocar essa música!". "Ah, vamos!". Nós somos quatro e cada um tem o direito de escolher uma música. Aí quando pedem [músicas], a gente pára aquela seleção, e começa a botar os pedidos. Aí a gente vai anotando. Quando vem mais gente pedir, a gente vai colocando tudo assim mais ou menos [mostra uma lista]. Tal música pra tal pessoa, a gente deixa ali [anotado na lista], e fala depois...(Caderno de Entrevistas, 17/03/2007. p.46-47).

A falta de clareza sobre a qual rádio escolar Belo se refere, se à rádio que funciona na escola durante os recreios ou à rádio que funciona na escola aberta, é o principal aspecto evidenciado neste trecho da entrevista. Chama atenção a forma como Belo fala sobre as regras da suposta rádio que funcionaria na escola aberta. Quando se refere à “carta branca” que lhe é dada para atuar na rádio, talvez queira dizer que a rádio escolar não foi pensada para funcionar na escola aberta, mas na escola regular. Talvez o projeto da rádio na escola aberta seja um projeto que tenha passado a existir a partir desta entrevista.

Segundo Belo, parte do equipamento da rádio escolar havia sido comprado pela escola, e parte a escola havia recebido como premiação pelo primeiro e segundo lugar no Festival de Música do COEP/RS, em 2005 e 2006. O equipamento da rádio, segundo Belo descreveu, consistia em um aparelho de *microsystem* comprado pela escola, e outros dois aparelhos de *microsystem*, que ele e MC conseguiram com a premiação do festival: “Daí os dois [*microsystems*] novos tão guardados, e um tá aqui.” Além dos aparelhos de *microsystem*, a escola havia ganho uma mesa de oito canais para mixagem de som, um amplificador e um microfone.

O equipamento da rádio permanecia na sala da Escola Aberta, e algumas pessoas, como Belo e os colegas que trabalhavam na rádio escolar durante o recreio, quando vinham à escola aberta tinham permissão para mexer no equipamento. Ao perguntar para a Coordenadora Escolar sobre o horário de funcionamento da rádio na escola aberta, ela explicou:

Funciona de manhã e de tarde. Sábado de tarde é que eu tô deixando [de funcionar] porque o Belo, que coordena a rádio com as gurias... As gurias tão pra praia com as mães, né? Aí eles tão meio desfalcados, e o Belo tá assumindo a rádio sozinho! Mas como ele [Belo] sobe de tarde lá pra cima com os guris [grupo de hip-hop], eu tô deixando mais o pessoal da universal [igreja] que vem na escola, eles botam música. Aí agora, [fevereiro], eu boto música de carnaval também...(Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.255).

O pessoal da Igreja Universal, mencionado pela Coordenadora Escolar, tinha um grupo de música e de oração na Escola Aberta. A única vez que vi este grupo na escola foi no dia em que entrevistei a Coordenadora Escolar. O que vi foi um pastor e uma

pastora, ele carregando um violão e ela uma Bíblia. Na verdade, ouvi, ao caminhar pelo corredor onde ficava a oficina de música, os pastores e um pequeno grupo de vozes cantando um hino religioso. Após este dia, não vi nem ouvi mais o grupo na Escola Aberta.

Como a rádio escolar na Escola Aberta se revelou apenas no discurso, resolvi ir à *EMEF Chapéu do Sol* durante a semana para ver a rádio funcionando e para conversar com os alunos e com a professora responsável pela mesma. Esta visita foi programada e agendada com a própria professora responsável, a Professora Comunitária. Esta professora era considerada pela Coordenadora Escolar como o “cérebro” das atividades musicais desenvolvidas na Escola Aberta. Segundo a Coordenadora Escolar, a oficina de produção musical e a rádio escolar haviam sido idéias desta professora. Nesta entrevista, conversamos a respeito de seu engajamento com as atividades de música na escola aberta:

Professora Comunitária: Minha área de atuação não é música, sou da área de sócio-histórica, mas sempre tive uma paixão pela música desde pequena, sempre gostei. Meu pai tocava instrumento, gostava, então, já em família, eu já desenvolvi o gosto e a sensibilidade pela música. Acho que é um privilegiado quem tem algum dom ligado à música, ao instrumento, ao canto, enfim...Todas as áreas são importantes, mas a música me seduz, né, inteiramente. Mas nunca toquei nada, nem me voltei pra música profissionalmente, mas sempre procurei desenvolver o trabalho que tivesse alguma coisa a ver com a música. Primeiro, porque eu acho que encanta os alunos, também é uma forma de sensibilizá-los pra qualquer tipo de trabalho e também de cooptar, né? Já que é uma coisa que eles gostam, facilita o processo da aprendizagem se tu utilizares a música de alguma forma. Seja compondo ou cantando paródia, ou interpretando já um trabalho pronto... De alguma forma, tu usando a música, não sei, eu acho que rende mais. [...] Ela [a música] é inseparável do trabalho.

Helena: E assim, falando da música para os jovens da escola, como é que tu vê a importância que tem essa música? O que tu percebes no trabalho de música oferecido para eles?

Professora Comunitária: Formalmente, na realidade eles não têm nenhum trabalho de música direcionado, além daquele período que eles tiveram de produção musical durante a escola aberta. Uma coisa mais sistemática, né, e de conteúdo, eles nunca tiveram. Todas as especialidades deles aqui na escola são das plásticas [Artes Visuais]. E é uma coisa que eu sinto muitíssimo, né? Eu acho que tem outras expressões artísticas para serem valorizadas e utilizadas. Então, o trabalho é informal. Claro, que na medida do possível se tenta, né, sustentar de uma forma mais teórica, mas sem a formação específica.

Helena: E quanto a este trabalho informal que é realizado, como a participação no Festival do COEP e na rádio escolar? O que tu achas deste trabalho em relação aos jovens da escola aberta?

Professora comunitária: Eu acho que eles [referindo-se aos jovens] tratam temas, conteúdos que estão relacionados com a sua realidade, com a realidade de outras pessoas, de outros tempos, de outros lugares, é super importante, né? Abre os horizontes e é uma forma super agradável deles terem esse tipo de conhecimento. Eu acho importante também, fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, né, a outras formas de música e canto, enfim, que muitas vezes pelo consumismo, te impõe um determinado estilo e isso poda um pouco a possibilidade de experimentar outras formas [referindo-se aos estilos de música], né? E esse trabalho, tanto na rádio, como em sala de aula trazendo, fazendo essa ligação da música com o conteúdo trabalhado na área de sócio-históricas, te dá essa possibilidade. Até coisas assim que eles se surpreendem, né? Experiências que eles falam se referindo ao compositor X ou Y, ou a um outro grupo, ou outro estilo, eles nem conheciam, mas já havia aquele preconceito. Eram rotulados de brega, disso, daquilo e não se davam oportunidade de conhecer. É interessante, porque em muitas vezes, eles mudam a postura, o conceito... Não vou dizer que a partir de agora eles vão começar a ouvir, mas pelo menos, em algum momento da vida deles, eles ouviram e podem vir a gostar, né? Eu acho que é um aspecto interessante também, oportunizar outras vivências pra eles dentro da música. Não só nos conteúdos novos, em mensagens novas, mas conhecer outros estilos também. Inclusive, no trabalho da rádio, a gente tem essa orientação de não colocar só o que o público pede porque eles já ouvem essas músicas na rádio comercial e a nossa proposta aqui não é essa, né? Então, a gente até tem a proposta de criar programetes onde através de brincadeiras, distribuir alguma bobagem, um brinde, tu vais aos poucos introduzindo os estilos destas outras músicas.

Helena: O que são os programetes?

Professora Comunitária: Por exemplo: tu rodas uma música e aí tu perguntas, quem é o compositor ou quem é o autor da música. Lança a pergunta, e dá o tempo para responder. Se a pergunta é mais complexa, podes dar um tempo pra eles descobrirem a resposta durante a semana. Algumas outras, não, é mais imediato, tu até conhece a voz do cantor, ou sabe quem é o compositor. Isso é uma coisa que a gente também faz pra que eles não achem que o único responsável pela música é quem canta. A maioria das vezes não é o intérprete o autor daquela obra. Então, a importância de também valorizar o compositor. E a gente faz esse tipo de brincadeira, mesmo que não seja a execução completa daquele trabalho, pelo menos, vai introduzindo (Caderno de Entrevistas, 02/08/2007, p.302).

O discurso da Professora Comunitária reflete o conceito de cultura no sentido de “conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última”, apontado por Forquin (1993, p.14). O autor analisa o emprego “arbitrário e equivocado” da palavra

cultura em relação à escola e especialmente, em relação aos projetos sociais, e afirma que, de forma geral, *cultura* tem sido utilizada como “palavra intersecção do vocabulário da educação” (p.10). A concepção da professora, em relação ao papel da música na escola e na vida dos jovens, pode ser interpretada a partir das possíveis acepções do termo cultura definidas pelo autor, que “podem às vezes coexistir num mesmo texto” (p.13).

Quando diz que considera como um privilegiado a pessoa que tem algum dom ligado à música, a professora parte do pressuposto de que a música pertence apenas a alguns poucos escolhidos, ou mesmo que a música está ligada ao *talento* como herança biológica. Neste sentido a relação do discurso da professora enquadra-se no que Forquin (1993, p.11) define como “acepção tradicional de cultura”, segundo a qual, a cultura é tomada como “como posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas”. Ainda na perspectiva da Professora Comunitária, a música na escola está a serviço de sensibilizar e cooptar os jovens, pois “facilita o processo de aprendizagem”.

Neste sentido a música também é vista por ela, como uma ferramenta que está a serviço do aprendizado de outras disciplinas, as quais são definidas por Sacristán (1999) como “conteúdo cultural” do currículo escolar. O verbo cooptar, utilizado pela Professora ao referir-se ao papel da música no aprendizado de outras disciplinas, significa, segundo o Dicionário Aurélio, “agregar, associar; admitir numa sociedade com dispensa das formalidades da praxe; escolher ou unir-se a (alguém), como companheiro, parceiro ou cúmplice, para um empreendimento ou ação” (p.478). O verbo “cooptar”, utilizado pela professora, também estava relacionado com o conteúdo específico de sua disciplina, a área de sócio-históricas, quando afirma que a música “abre os horizontes” e é “uma forma super agradável” para os jovens “tratarem temas, conteúdos que estão relacionados com a sua realidade e com a realidade de outras pessoas, de outros tempos, de outros lugares”.

A visão de que a música possa ser um meio agradável de conduzir à aprendizagem dos conteúdos específicos de outras disciplinas supõe a acepção de cultura universalista-unitária, definida por Forquin (1993) como “idéia do que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir), transcende necessariamente

as fronteiras entre os grupos humanos [...] e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda humanidade” (p.13).

A acepção de cultura *patrimonial, diferencialista e identitária* (FORQUIN,1993), na qual o conceito de cultura está associado à idéia de “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”, é também identificável no discurso da Professora Comunitária: “Acho importante, também, fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, a outras formas de música e canto”.

Para a Professora Comunitária, a preferência dos jovens por determinados estilos musicais, como a rejeição a outros estilos, tem origem no consumismo. Frente a esta concepção, institui regras quanto à seleção musical a ser tocada na rádio, e lança desafios através dos *programetes* para que os jovens descubram aspectos biográficos sobre determinados compositores, e “para que eles não achem que o único responsável pela música é quem canta”. Neste sentido, a concepção pedagógico-musical revelada pela professora recai sobre o que Piatti (1994, p.23) define como discurso pedagógico *conteudista* ou *disciplinar*, no qual apenas a música é ponto focal, ou seja, o discurso da professora traz uma “perspectiva de adequação das pessoas a modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais” (p.25).

Como havia sinalizado, as observações e as entrevistas que realizei a respeito da rádio escolar, durante o tempo de coleta no campo empírico, mostraram que a rádio na Escola Aberta existia apenas no discurso, pois a mesma havia sido criada para funcionar como um projeto da EMEF Chapéu do Sol. Esta interpretação confirmou-se como realidade, durante a *IV Mostra de Rádio: Alunos em Rede*, realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED), na qual tive oportunidade de participar e gravar o debate sobre o funcionamento da rádio na escola aberta:

Professora Comunitária: A rádio também funciona na escola aberta durante os finais de semana. Inclusive, quando tem encontros da escola aberta na cidade, a gente já foi até o João Satte [escola da rede municipal], foi em outras escolas e levou a experiência da rádio escolar também. Ela [a rádio] não funciona, nesse momento, como oficina. Ela funciona, no momento, como entretenimento e informação. Mas não como uma oficina de produção [musical], nem de profissionalização. Ela já teve esse aspecto, mas no momento não.

Helena: Qual seria a diferença, Professora Comunitária, da rádio atuando na escola regular e na escola aberta?

Professora Comunitária: É interessante. Eu acho que na prática, ainda não se conseguiu acabar com a diferença entre a escola regular e a escola do final de semana. Tu percebes a diferença no comportamento dos alunos... Alguns até entre aspas, né? Que se mostram problemáticos durante a semana, e no final de semana, completamente relaxados, sem problemas, super parceiros.... Eu acho que a rádio vem cumprir essa aproximação com a comunidade, também no final de semana, fazendo esse diferencial no [Programa] Escola Aberta, podendo trazer informações, música...

Helena: E a programação da rádio, se manteria mais ou menos a mesma durante a semana, e no final de semana, caso a rádio estivesse funcionando?

Professora Comunitária: Ela [a rádio] fica mais liberada no final de semana! (ri)

Helena: E as músicas?

Professora Comunitária: É... A gente tem um lema de que nem tudo que é sucesso, é bom, tem qualidade, né? Muita coisa é imposta pela grande mídia...

Um jovem da platéia pergunta aos alunos da rádio Chapéu do Sol: A partir da questão da música, como é que vocês tratam essa questão de não poder tocar uma música que tá afim de tocar, ou de não poder falar um assunto que tá afim de falar? Como é que vocês tratam com o professor? Vocês convencem ele, ou vocês aceitam, quando realmente não dá pra colocar a música? Como vocês fazem isso?

Ivete: Bom, nós temos, duas vezes por semana, reuniões que nós tratamos sobre esses assuntos. Então, nós... tipo, "nem todos gostam de funk e a maioria dos jovens da escola, adoram funk!" Mas nem todos aqui gostam de funk, isso é um exemplo. E aí, a gente... Como é que eu posso te dizer...Faz tipo uma votação, né?

Professora Comunitária: ... tenta democratizar!

O mesmo jovem volta a perguntar: Não, mas digamos assim: Digamos que o grupo de vocês escolha uma música, e os professores não vão deixar vocês colocarem. Como é que vocês trabalham isso?

Ivete: A gente respeita [o professor], né? Porque o nosso lema, é botar música educativa, né?

O jovem insiste: Tá, mas se o grupo acha que vale a pena colocar?

Daniela: A gente tem público infantil, também! Então a gente nem pode colocar todas as músicas, por causa do público infantil

Professora comunitária [pergunta ao grupo de alunos da rádio escolar]: Mais alguma colocação? [Professora Comunitária pede para um dos alunos que trabalham na rádio, dirigir-se ao aparelho de som e colocar algumas vinhetas do programa.] São algumas vinhetas que a gente criou pra rádio, pra dar uma cara pra rádio do Chapéu. Interessante que o tipo de locução é bem diferente, né?

Tocam as vinhetas: "Rádio Chapéu, a rádio feita pra você!"; "Música, esporte e notícia: Rádio Chapéu!"; "Rádio Chapéu, a rádio do seu coração!"; "Rádio Chapéu: Tá todo mundo ligado!"; "A rádio que você ouve: Rádio Chapéu!"; "A música que toca pra você! Aqui na Rádio Chapéu!"; "O amor está no ar: Rádio Chapéu!" [Encerra a apresentação

do grupo da rádio escolar Chapéu do Sol] (Caderno de Entrevistas, 05/12/2007, p.377-380).

Este debate acerca do funcionamento da rádio na escola e na escola aberta, em parte provocada por minha intervenção durante a apresentação do grupo da rádio escolar, suscitou alguns aspectos ocultos que até então não haviam sido falados pelos alunos. Trata-se da questão das regras da escola em relação às músicas proibidas ou permitidas de serem veiculadas nos diferentes momentos e diferentes espaços escolares: escola regular e escola aberta. Embora este problema quanto às músicas que podem ou não ser tocadas em um espaço que se dedica à educação, parecia ser um problema enfrentado pelo aluno da platéia, o qual insistiu nesta temática, esta discussão gerou certo constrangimento no grupo da rádio, pois os alunos tiveram que encontrar respostas adequadas para defender o que diziam ser seu lema, definido por Ivete como “botar música educativa”. Além disso, refletir sobre a possibilidade da rádio escolar funcionar no espaço Escola Aberta, levou a Professora Comunitária a pensar nos aspectos da profissionalização e da produção musical, não nos aspectos de entretenimento através da música. Esta concepção parece revelar o pressuposto que a rádio na escola regular precisa ocupar um espaço de entretenimento para evitar problemas, como brigas na hora do recreio. Ou seja, a rádio era concebida como mais uma ferramenta de contenção da violência neste espaço. Este pressuposto está subjacente na afirmação da professora ao analisar que “na prática ainda não se conseguiu acabar com a diferença entre a escola regular e a escola do final de semana”, quando ressalta que os jovens que participam da Escola Aberta, e que se mostram “mais problemáticos durante a semana”, “no final de semana, [se mostram] mais parceiros, superrelaxados”.

Este capítulo discutiu as concepções sobre o conceito de pedagogia musical através dos discursos dos coordenadores, gestores, Oficineiro de música e Professora Comunitária, acerca das atividades musicais propostas no Programa Escola Aberta. O conceito de pedagogia musical também foi analisado a partir das práticas e discursos dos jovens que participavam da oficina de produção musical, do grupo de hip-hop e da rádio escolar. Através da análise dos discursos e das práticas musicais que aconteciam na Escola Aberta, pode-se dizer que os sentidos da música na Escola Aberta Chapéu

do Sol estavam impregnados pela concepção conteudista referida por Piatti (1994), na qual a música é vista como objeto a ser ensinado independente da reflexão acerca das perguntas *quem, como, por que*, propostas por Souza (2001, p.89) para entendermos os motivos e significados das escolhas musicais dos jovens.

Os discursos e práticas que envolvem a música na Escola Aberta revelaram que, em ambos espaços, as escolas da semana e do final de semana, o projeto educativo ainda é construído e pensado a partir da concepção escolarizada da cultura e da educação.

6 MÚSICA, JOVENS E CULTURA: OS SENTIDOS DAS ATIVIDADES DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL

Este capítulo é dedicado à discussão e à análise acerca da participação e da atuação dos jovens nas atividades e nos grupos de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Ao assumirem os ensaios dos grupos e o desenvolvimento das atividades de música durante os finais de semana, os jovens revelaram suas concepções sobre os sentidos que a música, em especial o *rap*, tem em suas vidas, bem como sobre o ensinar e o aprender música. As concepções pedagógicas e musicais expressas por meio dos discursos e das letras de *rap* criadas pelos jovens da Escola Aberta são analisadas a partir do imbricamento entre os conceitos de educação, juventude e cultura presentes na Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta (TINOCO, 2007).

6.1 ATIVIDADES DE MÚSICA NA ESCOLA ABERTA: IMBRICAMENTOS ENTRE OS CONCEITOS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Conforme Noletto (2008c), os conceitos de juventude, cultura e protagonismo juvenil são definidos como eixos centrais do Programa Escola Aberta. A autora considera que o Programa foi construído “considerando as demandas, vivências, os interesses e as linguagens juvenis” (p.45). Nesse sentido, o Programa Escola Aberta é um programa “desenvolvido para os jovens e com os jovens”, e que devido a isso, “a participação juvenil” se caracteriza como “um conceito norteador” do programa:

[...] ao mesmo tempo que [o Programa Escola Aberta] foi pensado e delineado como resposta aos múltiplos contextos de vulnerabilidade, em especial à violência a que parcela significativa da população jovem brasileira está submetida, o programa foi construído considerando as demandas, vivências, os interesses e as linguagens juvenis. A concepção do programa, portanto, assume, reitera e potencializa estratégias que proporcionam espaço efetivo de expressão e

participação para os vários tipos de juventude. Nessa medida, o Abrindo Espaços contempla um aspecto central no processo da constituição (e do reconhecimento) do jovem como sujeito de direitos, a saber, a disponibilização de “oportunidades de acesso e condições concretas de participação e expressão”. Ou seja, o programa atua no sentido de *empoderar* o jovem, reconhecendo e potencializando-o como sujeito. Esta é a questão central quando está em foco a juventude: “o jovem quer pertencer, quer participar, mas quer ser, sim, sujeito de sua própria história e do seu processo de desenvolvimento” (NOLETO, 2008c, p.45-46).

Ao afirmar que “o programa atua no sentido de empoderar o jovem, reconhecendo-o e potencializando-o como sujeito”, Noleto (2008c) refere-se ao conceito de protagonismo juvenil que está ancorado na perspectiva do Programa por meio do uso das preposições “do”, “no”, “para” e “com” jovens. Exemplo disso é verificado quando Noleto (2008b) afirma que “a estratégia da abertura dos portões [das escolas públicas] tem-se mostrado eficaz” para os jovens pelo fato de que estes são tomados como “atores centrais na organização e no desenvolvimento das atividades realizadas no fim de semana”; portanto, os jovens devem ser vistos como “participantes”, e não, como “beneficiários” (p.27).

Para Noleto (2008b):

É essa mudança de atitude que implica responsabilidade, e favorece o protagonismo juvenil e o surgimento de lideranças estudantis, muitas das quais eram vistas como “problemas” na sala de aula. O que se tem visto pelo país afora, especialmente nas periferias mais pobres, é que, para muitos membros da comunidade, o universo da arte – o encontro com a estética e a beleza – é uma novidade capaz de enriquecer o repertório cultural dos jovens e da comunidade (NOLETO, 2008b, p.29-30).

Além da proposta pedagógica do Programa Escola Aberta (2007), a UNESCO, em parceria com a Fundação Vale, lançou em 2008 a coleção *Abrindo Espaços*⁴², composta por sete livros que tratam especificamente dos propósitos, conceitos e resultados avaliativos do Programa Escola Aberta em todos os estados brasileiros, trazendo inclusive, um relato sobre o Programa “Pátios Abiertos⁴³” na Argentina.

⁴²UNESCO, FUNDAÇÃO VALE. Coleção Abrindo Espaços, 2008.

⁴³ Pátios Abiertos é o nome do Programa Escola Aberta realizado na Argentina.

Embora os livros da “Coleção Abrindo Espaços” tragam discussões de diferentes naturezas, sendo alguns deles mais conceituais enquanto que outros são mais didáticos ou ainda mais avaliativos, todos os livros consideram as “atividades culturais” como as principais ferramentas para o desenvolvimento do “protagonismo juvenil”.

Ao ser tomado como o centro do Programa por ser considerado como o principal alvo de “violências”, o jovem em situação de “vulnerabilidade social”, na perspectiva do Programa, torna-se protagonista ao tornar-se um “multiplicador da cultura de paz⁴⁴” (DEFOURNY, 2008, p.9). Portanto, na perspectiva do Programa, o “protagonismo juvenil” e a “cultura de paz” são conceitos indissociáveis a serem trabalhados durante as “oficinas culturais”, assim como, segundo TINOCO (2007, p.31), o “protagonismo juvenil” e a “cultura de paz”, são conceitos “indispensáveis” de serem trabalhados para se garantir a eficácia da política pública Escola Aberta.

Tinoco (2007) afirma que as oficinas se caracterizam como:

Momentos propícios ao exercício de democracia, por meio da aprendizagem de como administrar as diferenças nas relações interpessoais e oportunidades para o exercício da solidariedade do respeito aos limites entre os próprios direitos e os alheios (TINOCO, 2007, p.31).

Frente ao pressuposto de que as oficinas da Escola Aberta se caracterizam como espaços para o “exercício da democracia”, compreendido por Tinoco (2007) como “administrar as diferenças nas relações interpessoais” por meio do “exercício da solidariedade”, as oficinas da Escola Aberta, em outras palavras, caracterizam-se como espaços nos quais os jovens podem aprender a ser “protagonistas” por meio da vivência e da disseminação da “cultura de paz” trabalhadas nestes espaços. Assim, cabe saber como se concretizam tais objetivos e pressupostos na dinâmica das oficinas e atividades musicais da Escola Aberta Chapéu do Sol: Como são vistos e trabalhados,

⁴⁴ Definição formulada pela Organização das Nações Unidas (ONU): “cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e prevenir conflitos, procurando resolver as suas raízes, através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e estados cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e prevenir conflitos, procurando resolver as suas raízes, através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e estados” (Resolução 50/173 de 22 de Dezembro de 1995 e 51/101 de 12 de Dezembro de 1996).

os “interesses, necessidades e linguagens da juventude” durante as atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? De que maneira se dá o “acolhimento às diversas formas de expressão cultural” dos jovens nas oficinas e nas atividades de música da Escola? E ainda, ao identificar, valorizar e acolher as “linguagens da juventude”, o que fazer com elas?

Como mencionado no capítulo 1, ao ser transformado em política pública de educação, em 2004, o Programa Escola Aberta passou a se chamar “Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”. Os jovens “em situação de vulnerabilidade social” tornaram-se os principais protagonistas do Programa Escola Aberta devido aos altos índices de violências às quais eram acometidos, tanto no papel de vítimas, quanto no papel de agentes, durante os finais de semana. A Escola Aberta surge como um espaço de socialização para estes jovens, possibilitando-lhes atividades de “educação”, “cultura”, “esporte” e “trabalho” como uma alternativa para “ocupar o ócio mal empregado”, colaborando, conseqüentemente, para a “redução da delinqüência juvenil” (TINOCO, 2007, p.25).

Tinoco (2007, p.25) afirma que “o programa tem como aspectos preponderantes questões sociais”, e que estas, necessariamente, precisam ser perpassadas pela “intencionalidade educativa”, sem desconsiderar, portanto, o “contexto sociopolítico e econômico”, e “as situações concretas das experiências” vividas por estes jovens. De acordo com a autora, a importância em se conhecer os saberes destes jovens, bem como as situações vividas por cada um deles de acordo com o contexto “sociopolítico e econômico”, não condiz com a visão de educação “reduzida apenas à escolarização”, pois, esta, segundo Tinoco (2007), ignora que a educação está “presente nas expressões culturais e sociais dos grupos humanos” (ibid).

Nesse sentido, a autora afirma que, ao contemplar os saberes, as vivências, os contextos sociais nos quais estão inseridos estes jovens, as oficinas da Escola Aberta se constituem como “espaços de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes, bem como de acolhimento às diversas formas de expressão cultural (...)” (p.31).

Na pesquisa intitulada “O encontro das culturas juvenis com a escola”, Corti, Freitas e Sposito (2001, p.8) observam a organização e mobilização dos grupos juvenis

que se reúnem em torno de práticas variadas, e trazem como exemplo as “questões de identidade e de atuação cultural, de estratégias de ‘ajuda mútua’, de intervenção na comunidade ou de solidariedade para com outros segmentos”. Dentre as atividades que mobilizam e organizam os grupos juvenis, as autoras destacam aquelas dedicadas à “expressão cultural – música, dança, grafite, teatro, rádio comunitária, etc”, e analisam que “por meio dessas linguagens, particularmente a musical”, os jovens “expressam suas angústias e desejos”, isto é, “falam da miséria, do desemprego, da discriminação policial, da falta de perspectivas, ao lado da importância da construção de alternativas dignas para sua vida” (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p.8-9).

Em relação às atividades culturais e de lazer que vêm sendo propostas especificamente nos finais de semana “como solução para a superação dos conflitos existentes no interior da escola e das próprias comunidades”, Corti e Souza (2005, p.177) ressaltam que, pelo fato dessa “modalidade de intervenção” ter sido “amplamente difundida a ponto de se tornar uma estratégia comum nas políticas públicas de educação”, é preciso que fiquemos atentos para os princípios norteadores destas práticas.

Corti e Souza (2005) analisam:

De maneira geral, essas atividades são oferecidas nos finais de semana, dirigindo-se a uma população que tem um déficit de ofertas culturais e de lazer, em regiões que carecem de outros equipamentos públicos para além da escola. Partem, portanto, da constatação de que a instituição escolar é um espaço coletivo e público. Há escolas em que a oferta de oficinas culturais nos finais de semana tem como objetivo ocupar o tempo livre de adolescentes e de jovens, evitando assim seu envolvimento com a marginalidade. Outras iniciativas estão mais marcadas pelo reconhecimento de uma expressividade particular da juventude, que encontra pouco espaço para ser manifestada (CORTI; SOUZA, 2005, p.177).

A análise realizada por Corti e Souza (2005, p.177) acerca da problemática sobre os princípios norteadores de base para as políticas públicas que oferecem atividades “culturais e de lazer em regiões que carecem de outros equipamentos públicos para além da escola” e cujo objetivo é de “ocupar o tempo livre de adolescentes e de jovens, evitando assim seu envolvimento com a marginalidade”, é coerente com a política pública *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a*

Juventude” (2004) e, portanto, com a sua Proposta Pedagógica (2007). Assim, a questão central para a discussão deste capítulo refere-se às concepções que estão subjacentes ao pressuposto explicitado na Proposta Pedagógica de que as oficinas da Escola Aberta se caracterizem como “espaços de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes” e ainda, como espaços de “acolhimento às diversas formas de expressão cultural [...]” (TINOCO, 2007, p.31).

6.2 PROTAGONISTAS MA NON TROPPO: OS JOVENS ATUANDO NAS ATIVIDADES DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA CHAPÉU DO SOL.

Coordenadora Escolar: A música do ano passado pra cá, ela tem tido... Na verdade, desde o primeiro Festival [de Música do COEP/RS], depois, o segundo Festival, eles [os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol] começaram a fazer algumas pesquisas e começaram a se envolver! Depois meio que desistiram... No caso, quando o Oficineiro de Produção Musical saiu, daí começaram mais com o street dance... Aí, o Belo, no caso, começou a incentivar a Daniela, que cantava na rádio no meio do recreio, aí elas [Daniela e Ivete] começaram a se empolgar, sabe? Com o microfone, com a caixa [de som]... Aí veio a MC Wanessa, também. E eles começaram por causa do Festival!” (Caderno de Entrevistas, 17/09/2007, p.353-354).

De acordo com a Coordenadora Escolar, a saída do Oficineiro de Produção Musical da Escola Aberta Chapéu do Sol havia causado certo “desânimo” nos jovens que participavam da oficina de música, levando-os a buscar os “grupos de *street dance*” como alternativa para continuarem participando das atividades. Na verdade, o desânimo dos jovens não era com a música ou com a impossibilidade de vir a fazer música visto que foram procurar a oficina de *street dance*, considerada uma alternativa para estes jovens se manterem conectados à música, especialmente com o hip-hop. O possível desânimo demonstrado pelos jovens, devido ao afastamento do Oficineiro de produção musical da Escola Aberta, estava atrelado à desestruturação deste espaço, o qual significava para os jovens e, mesmo para a Coordenadora Escolar, um espaço de preparação e projeção destes jovens para poderem representar a Escola nos Festivais de Música do COEP/RS.

A oficina de *street dance*, era ministrada MJ, um jovem negro, de 17 anos de idade, que além de *B.boy* intitulava-se também como “MC nas horas vagas”. Nesta oficina, havia muitos elementos em comum entre as práticas e as preferências musicais destes jovens, como a música *rap* e a dança de rua, o *break*, dois dos elementos constituintes da “cultura hip-hop”. Neste sentido, participar da oficina de *street dance*, era também, uma forma desses jovens continuarem a fazer música, expressando-se por meio do corpo, da identidade hip-hop e das escolhas musicais.

A associação entre a dança e a música apareceu no discurso do Gestor da UNESCO durante a sua entrevista, na qual comentou que havia feito uma pesquisa quantitativa acerca da natureza das atividades realizadas nas Escolas Abertas, em Porto Alegre:

Helena: Tu falaste que a dança é uma das atividades mais procuradas pelos jovens no Programa Escola Aberta...

Gestor da UNESCO: Quando a gente fala em dança, a gente fala em música também. Não sei como diferenciar. Certamente a dança é diferente da música, mas certamente existe um registro em comum entre essas duas coisas. Mas qual a dificuldade que eu percebo? Existe um interesse muito grande pela música nas comunidades. Eu acho que quando se pede oficina de dança, aí teria que se fazer uma pesquisa qualitativa para saber em que medida isso é dança, isto é, dança como a gente entende, em que medida, isso não é música. Eu tenho a impressão que essas coisas andam muito misturadas e não é só na minha cabeça. Eu acho que certamente elas [a dança e a música], andam misturadas (Caderno de Entrevistas, 07.08/2007, p.286).

Ao pesquisar os processos de socialização de jovens de grupos de *rap* e *funk* de Belo Horizonte, MG, Dayrell (2005) analisa:

A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana: música como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico; são múltiplas as dimensões e os significados que convivem no âmbito da vida interior e das relações sociais dos jovens, sendo mais vivida do que apenas escutada (DAYRELL, 2005, p 36).

A afirmação feita por Dayrell (2005) de que entre os jovens a música é “mais vivida do que escutada” pode ser interpretada a partir da perspectiva dos significados

que as escolhas musicais podem ter na vida dos jovens, presente na citação do autor, assim como, também, em relação à “linguagem polissêmica: som + imagem + movimento” (SOUZA, 2000, p.48), a qual, segundo a autora, se faz presente nos processos de recepção musical dos jovens. Tal hibridização entre a música, a dança e a imagem, esta última expressada pelos aspectos identitários dos jovens, como as roupas que usavam, os acessórios, os cortes de cabelo, as gírias, era um aspecto visível tanto nas oficinas de *street dance* quanto nos ensaios do Grupo de *hip-hop*, comandados pelos jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol. Nas duas vezes em que observei a oficina de *street dance*, procurei identificar qual das atividades estava sendo vivenciada mais intensamente por cada participante da oficina tamanha a simbiose aparente entre a dança, a música e a imagem na prática musical e corporal destes jovens.

Dayrell (2005, p.37) aponta que a música “constitui um agente de socialização para os jovens na medida em que produz e veicula molduras de representação da realidade, de arquétipos culturais, de modelos de interação entre indivíduo e sociedade, e entre indivíduo e indivíduo”:

A música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva. Por meio da música, as necessidades dos jovens de uma ancoragem e agregação coletiva se articulam com os percursos de experimentação de si mesmos (DAYRELL, 2005, p.37).

A música, vista como uma “possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva” apontada por Dayrell (2005) encontra eco no depoimento da Coordenadora Escolar, apresentado no início deste subcapítulo. Nele, há o relato de que “Belo começou a incentivar a Ivete, que cantava na rádio [escolar durante os recreios da Escola]”, a participar das atividades de música da Escola Aberta; essa, por sua vez, motivou sua irmã, Daniela, a vir cantar na Escola Aberta, nos finais de semana. A partir desta rede de jovens formada por Belo, Ivete e Daniela, MC Wanessa foi impulsionada a participar das atividades, cantando e compondo letras de *rap*, a ponto de motivá-la a participar dos grupos de música da Escola Aberta.



Figura 23: Jovens e crianças cantando na Escola Aberta.
 Fonte foto: Helena Lopes. Escola Aberta Chapéu do Sol, 23/06/2007

A imagem acima retrata a possibilidade de “ancoragem juvenil” (DAYRELL, 2005) por meio da música. Além da participação das jovens citadas, percebe-se a presença de um número expressivo de crianças, participando pela primeira vez da “oficina de música”. Descrevo esta cena a partir de um excerto retirado de meu Diário de Campo:

Neste dia, cheguei à Escola logo após a abertura dos portões, no início das oficinas de sábado à tarde. Do portão de entrada da escola, avistei a Coordenadora Escolar de longe e ouvi vozes diferentes que vinham da sala da oficina de música, no segundo andar do prédio escolar. Ao me ver chegar, a Coordenadora Escolar, veio ao meu encontro sorrindo, me abraçou, e visivelmente feliz, falou: “Hoje tu vai conhecer a minha Ivete Sangalo”. Referia-se às irmãs Daniela e Ivete, que estavam cantando na oficina de música. Logo em seguida, avistei MC Wanessa, a outra menina que a Coordenadora Escolar havia se referido ao conversarmos sobre os jovens e as atividades de música após a saída do Oficineiro de Produção Musical da Escola Aberta Chapéu do Sol. A Coordenadora me apresentou MC Wanessa, dizendo que ela estava “sendo preparada pela Professora Comunitária, para representar a Escola no Festival de Música do COEP/RS, em 2008”. MC Wanessa, abriu sua “pasta de letras de músicas” compostas por ela, e nos mostrou, a letra do *rap* que havia composto para

participar do Festival de Música do COEP/RS, a qual transcrevi a partir da gravação realizada durante a Oficina de Música daquele dia:

Para sentir Porto Alegre
MC Wanessa (17/09/2007)

*Para sentir, para sentir
Terra mãe, na cidade de Porto Alegre
Eu falo de hip-hop
Sei que realmente
Essa mensagem
Seja como for
Terra esquecida
Terra sagrada
Terra de todos
Terra de ninguém
Aqui independente
Mas vamos em cima
Confiantes, mostramos
O nosso valor*

*Terra de sangue
O elemento da vingança
Gente com fome
Gente com sede
Gente calada
E na pancada da batida
É empolgante aqui
É MC Wanessa*

*Vou seguindo em frente
Leste, norte, oeste e sul
Isso vai pra você, companheiro MC Marquinhos
Na pancada, grafiteiro e DJ
Homem dividido
Criança chorando
Homens explorados
Mulheres famintas, abandonadas
Vai mais além que a maldade pode alcançar
Com o tempo ninguém vai poder parar.
Homens caídos, dores
Terra lágrima mãe
O corpo renegado segue firme de estar ao seu lado
E na pancadaria da batida
Isso é forte e envolvente aqui*

*É MC Wanessa
Vou seguindo em frente
Aí, galera de Porto Alegre!
Quem gosta de hip-hop, quero ver cantar comigo!.*

Um primeiro aspecto a ser ressaltado a partir da cena descrita, refere-se à mudança de humor da Coordenadora Escolar com relação à vinda de “sua Ivete Sangalo” para a Escola Aberta. Pelo fato da Coordenadora perceber que a oficina de música estava voltando a funcionar, a impressão que havia relatado acerca do “desânimo” dos jovens em relação às atividades de música havia desaparecido.

O segundo aspecto revelado nessa cena é referente à maneira como a Coordenadora Escolar apresentou MC Wanessa: ao fazê-lo comentou que a jovem estava “sendo preparada pela Professora Comunitária, para representar a Escola no Festival de Música COEP/RS, em 2008”. Tal comentário confirmou a hipótese acerca da relação existente entre a Oficina de Produção Musical e o Festival de Música do COEP/RS.

Um terceiro e último aspecto a ser analisado refere-se à letra do *rap* “Para sentir Porto Alegre”, de autoria de MC Wanessa. Ao ler a letra da canção, evidenciaram-se conteúdos referentes às questões sociais associadas às pessoas consideradas em “situação de vulnerabilidade social”, como, por exemplo, a “miséria, a dor e o sofrimento de homens e mulheres”. O conteúdo da letra do *rap* de MC Wanessa levou-me a considerar a possibilidade de essa letra ter sido criada com a condução da Professora Comunitária em relação à temática proposta pelo Festival de Música do COEP/RS. A escolha do *rap* como estilo musical para cantar as injustiças sociais as quais são acometidos homens e mulheres de Porto Alegre também me pareceu ser um estilo musical “adequado” para transmitir conteúdos sociais. Nesse sentido, a própria letra do *rap* de MC Wanessa, justifica a escolha do estilo musical, quando diz:

*Eu falo de hip-hop
Sei que realmente
Essa mensagem
Seja como for
Terra esquecida
Terra sagrada
Terra de todos
Terra de ninguém
Aqui independente
Mas vamos em cima
Confiantes, mostramos
O nosso valor.*

Além do possível imbricamento entre a escolha do *rap* como estilo musical considerado “adequado” para se cantar as questões sociais da “gente com fome, gente com sede, gente calada”, evidencia-se na letra também aspectos identitários juvenis, aos quais referi anteriormente. Sobre eles, a citação de Dayrell (2005), é providencial ao afirmar que “a música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva” (p.37). O aspecto identitário juvenil propiciado pelo estilo musical em questão, o qual possibilita aos jovens conjugar a relação de si mesmo através dos seus pares, dos seus iguais, também é revelado pela letra do *rap* de MC Wanessa, quando convida: “Quem gosta de hip-hop, quero ver cantar comigo!”, ou ainda, quando manda um recado para o seu “companheiro MC Marquinhos, [...] grafiteiro e DJ”. Especificamente em relação aos aspectos musicais do *rap* e a sua relação com as preferências e escolhas musicais dos jovens, MC Wanessa evidencia tal relação quando canta a “pancada da batida”; “[batida] empolgante”, a qual, segundo a letra, está nos quatro cantos do mundo “Leste, norte, oeste e sul,” para servir de ferramenta que dá voz às pessoas da “terra esquecida”, da “terra de todos”, da “terra de ninguém”; portanto, tem o poder de transformar estas pessoas, em pessoas “confiantes” por poderem mostrar através do *rap*, o seu “valor”.

Convém ressaltar que essa análise a partir da letra de música de MC Wanessa só foi possível de ser feita pelo fato de eu ter convivido com ela e saber que este não era apenas um discurso que ela cantava, mas um discurso do qual ela apropriava-se. Em outras vezes em que conversamos, MC Wanessa revelou que “as músicas de hip-hop” que escutava na rádio escolar, haviam “mexido muito” com ela, e que a Professora Comunitária, ao perceber seu interesse pelo hip-hop, incentivou-a a escrever letras de música. MC Wanessa explica que “foi assim que eu comecei a acreditar que eu tinha esse dom” (Caderno de Entrevistas, 23/06/2007, p.58).

6.3 OFICINAS DE MÚSICA DA ESCOLA ABERTA: ENTRE DEMANDAS E OBJETIVOS

Como mencionado no capítulo 5, a dinâmica das atividades musicais e de participação dos jovens nestas atividades e na própria Escola Aberta Chapéu do Sol, eram aspectos inerentes à natureza do Programa, já que não havia uma imposição de regras quanto à assiduidade dos jovens nas oficinas e nas atividades da escola Aberta Chapéu do Sol. Mas, assim como as oficinas eram dinâmicas, ora se transformando em grupos de hip-hop quando MC retornava à Escola, ora se transformando em oficinas de música popular, como aconteceu quando Daniela e Ivete vieram cantar na Escola, a preocupação da Coordenadora Escolar em relação à desmotivação dos jovens em ficarem “soltos” ou em se sentirem “meio perdidos” sem a presença de um oficinairo de música também oscilava.

Ao mesmo tempo em que os jovens eram tomados como “protagonistas” nos discursos e na própria visão de educação “não-escolarizada”, proposta pelo Programa Escola Aberta, existia um controle e uma observação destes jovens e de suas atividades. No caso da Escola Aberta Chapéu do Sol, a Coordenadora Escolar era responsável pelo controle e avaliação das oficinas que aconteciam aos finais de semana. Na perspectiva da Coordenadora Escolar, a preocupação em deixar os “jovens soltos” estava relacionada com a falta de controle sobre o uso do tempo de lazer dos e pelos jovens, o que Tinoco (2007) define na Proposta Pedagógica como “ócio mal empregado”. Uma outra preocupação recorrente no discurso da Coordenadora Escolar dizia respeito à “qualidade” dos conteúdos das letras que os jovens poderiam cantar no grupo de hip-hop quando estivessem “sozinhos”, sem o olhar de um oficinairo.

De acordo com a Proposta Pedagógica, as oficinas da Escola Aberta devem ser planejadas a partir “dos interesses e necessidades dos moradores” das comunidades, bem como de propostas “fomentadas pelo MEC” (TINOCO, 2007, p.4).

O primeiro objetivo explicitado pela Proposta Pedagógica prevê que os “interesses e necessidades dos moradores” e dos participantes do Programa sejam contemplados, e o segundo objetivo prevê que o MEC proponha atividades que “contribuam para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural nacional” no

sentido de estimular o “desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil” e auxiliar no “enfrentamento da discriminação e do preconceito”(p.4).

Faz-se necessário entender como estes objetivos são operacionalizados na realidade das oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Para isso, proponho os seguintes questionamentos: Quais são os interesses e necessidades dos jovens que participam das atividades de música? Estes interesses e necessidades dos jovens são contemplados nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? Quais as propostas da Escola Aberta Chapéu do Sol para as oficinas de música?

Interessada em saber como os jovens se viam frente às atividades de música na Escola após a saída do Oficineiro, conversei com os integrantes do grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap”:

Helena: Para vocês do Grupo, é um compromisso vir à Escola Aberta para ensaiar todos os finais de semana? Como é que é?

B. Boy: No meu caso, tudo isso aí eu acho que é bom pra mim porque eu trabalho durante a semana, e no fim de semana, eu fico livre. E como a minha família é meio problemática, então pra eu não pensar em coisas ruins ou fazer coisas [ruins], né? Então a gente vem pra cá. Ele [refere-se à MC] foi me chamar na minha casa e aí eu vim. A gente vem pra cá e se esquece de algumas coisas, né? Se a gente não tá legal, sei lá. O problema é não esquentar com alguma coisa...

Helena: Tu trabalhas com o que, B. Boy?

B. Boy: Ah, eu faço um monte de coisas, pintura, jardinagem, uns quatro tipos de coisas que eu faço bem, aprendi bem.

Helena: E para ti, é um compromisso, MC?

MC: Pra mim já não é tanto porque tem vezes que eu não posso vir porque eu moro longe.(...) Eu moro na Medianeira, perto do centro. Eu moro lá com a minha vó, porque o meu vô tá ficando doente. Já tão velhinhos! E eu tenho que ajudar eles porque eles não podem fazer força; meu vô já não consegue comer sozinho... Agora, nos fins de semana quando eu consigo um spacinho no sábado, eu venho correndo pra cantar um pouco. Agora, quando eu não posso, eu ligo pra cá e digo “o negócio tá ruim.”

Helena: Pelo que eu pude perceber, tu és o líder dessa oficina, deste grupo, não?

MC: Ah eu não me julgo líder! Eu gosto assim, todo mundo junto! Talvez pela experiência...[como cantor e letrista de rap, ele pudesse se considerar líder]

B. Boy: [Tem que ter] Humildade, né?

Helena: E se o MC não vem, como funciona?

Belo: Ah, a gente toca sozinho, né? Tem dia que o B. Boy não pode vir porque ele tem que trabalhar, e a gente se liga e cancela o ensaio.

Helena: E pra ti, Belo? Como é que é essa coisa de vir todo o sábado?

Belo: Pra mim não é um compromisso, é uma diversão! [...] Porque eu sou estudante, daí a gente fica preocupado com as provas e a gente esquece um pouco do nervosismo. A gente vem pra cá, canta, aí depois chega em casa e [ao lembrar das provas] dá aquele nervosismo de novo! (risos). Mas aqui a gente se diverte, a gente encontra os amigos nas férias. Também, agora eu troquei de colégio e posso vim ver meus amigos no sábado (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.14-15).

Nessa entrevista, percebe-se a diferença de interesses e motivações para a participação no grupo de hip-hop. Para Belo, sua participação na Escola Aberta era compulsória devido ao fato de sua mãe ser a Coordenadora Escolar, e por ele morar no Loteamento. A Escola Aberta era, para Belo, uma oportunidade de se encontrar e “rever os amigos”, pois, desde 2006, estudava em outra escola. A sua presença no grupo também estava relacionada à presença de MC:

Belo: Eu comecei a cantar por causa do Festival [de Música do COEP/RS]. “Ah, não! Ele pode, eu também posso! [referindo-se à MC ter participado do Festival de Música do COEP/RS no ano anterior à sua participação]

Helena: Ah é? Conta para mim: Como é que foi isso?

Belo: O MC chegou assim, eu nem conhecia ele ainda, e cantou lá no pátio [da EMEF]. “Quem é esse guri que tá cantando?” “Ah, é o MC!” “Quem é esse MC?” “Ah, é lá da outra turma” [retratando o diálogo com um colega]. Daí eu perdi a aula, só olhando! E a ssora ficava me chamando: “Sai da janela!” Aí eu copiava, e ficava ali olhando e pensando: “Bah, o cara canta!” [...] Meu fã! [quis dizer, ídolo]. Comecei a cantar em casa mesmo, ouvindo as músicas ali. Eu já tinha um grupo de dança com as gurias [colegas da Escola] e comecei a cantar. E daí, a s gurias me perguntaram: “Ah por que tu não canta?” “Ah, não sei, não tenho o dom!” Aí, de repente, eu comecei “Ah, eu canto bem?” Daí consegui! (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.11-12).

Para MC, vir à Escola Aberta só tinha sentido quando havia alguma possibilidade de apresentação do grupo de hip-hop “MDR: Manos do Rap” na escola ou mesmo na EMEF Chapéu do Sol:

MC: O meu sonho é mostrar a cultura hip-hop. Tem grandes diferenças entre o rap, hip-hop, tem o grafite, o Dj...E eu queria entrar mais na mídia pelo grupo, pela cultura hip-hop. Não como rapper, mas como MC, essas coisas.

Helena: Tu pensas em divulgar o teu trabalho na mídia?

MC: Não! Não é bem isso! Eu penso mesmo, é em explicar a cultura hip-hop! Porque tem gente que não sabe.

Helena: Explicar para quem, então?

MC: Ah, pro povo! [...] Praças públicas, eu acho o melhor lugar. Algumas pessoas vão, outras pessoas tão passando na frente, e escutam...

Helena: Mas seria mais em praças da periferia ou no centro da cidade?

MC: Mais no centro da cidade [...]

Helena: Vocês não poderiam ensaiar em outro lugar que não fosse a escola? Por que vêm para a Escola Aberta?

MC: Por causa do apoio que a Escola pode dar, né? Por exemplo, na garagem em casa, fica mais difícil alguém nos ver, conseguir aparelhagem pra ensaiar, alguém que nos ensine a treinar a voz, fazer coreografia...(Caderno de Entrevistas, 17/03/2007, p.32-33).

Ir à Escola para ensaiar o grupo de hip-hop representava para MC, uma oportunidade de poder ser visto e se apresentar em eventos dentro da própria Escola ou fora dela, como, por exemplo, quando era convidado a representar a Escola Aberta Chapéu do Sol em eventos da rede municipal de educação. Além disso, a Escola Aberta lhe oferecia uma estrutura espacial, de equipamentos de sonorização e, ainda, funcionava como um “palco” no qual poderia tornar-se visível para outras pessoas que frequentavam este espaço. O seu objetivo com o grupo de hip-hop era primordialmente poder vir a se tornar um MC. Em uma entrevista que realizei com MC individualmente, perguntei a ele sobre suas maiores realizações como cantor de *rap*: “Ah, um elogio inesquecível pra mim foi quando a gente tava lá no Dia da Solidariedade [referindo-se à apresentação do Grupo no Parque da Redenção, em Porto Alegre], e tinha três gurias lá no canto e, começaram a elogiar o Grupo! Bah! Bastante palavras: “Lindo, tesão, bonito e gostoso!” (Caderno de Entrevistas, 10/03/2007, p.23).

Para B. Boy, participar do grupo de hip-hop representava uma oportunidade de ascender a uma outra vida. B. Boy era o mais velho do Grupo, tinha 17 anos, e como mencionou na entrevista, sua família era “meio problemática”, por isso precisava trabalhar para ajudar no sustento familiar e o seu próprio. Para B.Boy, a presença de MC na Escola Aberta era considerada como uma peça-chave para a sua permanência e assiduidade aos ensaios do grupo de hip-hop: “O MC me dizia pra eu vir [na Escola Aberta], ele vivia lá na minha casa, me chamava, a gente ensaiava umas coisas ali na grama, e a gente foi aprendendo assim, né? Ficamos um pouco parados por uns tempos e voltamos agora...” (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.13).

Com exceção de Belo, para MC e B. Boy ir à Escola Aberta para ensaiar o grupo de hip-hop só fazia sentido se isso estivesse atrelado às apresentações, à possibilidade de serem vistos por outras pessoas e poder fazer do hip-hop uma profissão.

MC, Belo e B. Boy não demonstraram interesse em atuar como oficinairos de hip-hop, estando voltados para fazer do grupo uma profissão. Não pretendiam ensinar, mas compor *raps*, dançar ou cantar. O grupo de hip-hop representava para eles, uma possibilidade de ascensão, de viver a vida por meio da música.

Assim como a rádio escolar, a idéia dos jovens se tornarem oficinairos ou multiplicadores da oficina de música também não passava de um discurso ou de um projeto. Apesar disso, alguns dos jovens entrevistados apresentaram suas concepções acerca do que achavam que deveria ser proposto nas oficinas, de como procederiam para ensinar os participantes a cantar, escrever letras de *rap*, dançar *break*, e até mesmo sobre quais aspectos técnicos achavam importantes de serem desenvolvidos para o processo de ensino e aprendizagem do estilo hip-hop:

[...] se eu montasse uma oficina, eu até já tenho algumas idéias... Eu não queria só ensinar o rap! Eu queria ajudar as pessoas na parte da letra, que quase todos tem um probleminha na escrita, né? Do Português, da rima, tudo junto, porque isso tudo tá envolvido. Então, se eu fosse fazer alguma oficina de Hip-hop, eu queria ter um professor junto comigo pra além de me apoiar, apoiar os alunos também, que vão estar lá, né? Que a gente vai trabalhar bastante com letra, né? E aí, eles podem escrever certo, as letras, né? [...] (MC, 19/07/2007, p.173).

[...] Se eu fosse ensinar na oficina de Hip-hop, funk pra quem quisesse aprender, né? A música pra começar assim, pra ensinar pra pessoa, a pessoa tem que relaxar. [...] Na oficina tu bota uma música e aí tu bota as pessoas a ficar em fila, assim reto. Eu já vi isso daí. Aí tu faz a respiração e aí tu suga o ar pra dentro e solta o ar pela boca. Umas três vezes. E depois, eu ia ensinar a fazer batida com a boca [beat boxing]⁴⁵. (Shao-lin, 07/07/2007, p.91-93).

Eu vim pra cá [Escola Aberta Chapéu do Sol] pra ajudar as pessoas, ajudar todo mundo. Quem quer dançar, entra na roda quem quiser, e tá na mão! [Eu gosto de ensinar] break no chão. Eu não sei muito, mas eu posso trazer uns caras que sabem, né? Eu conheço muitos que sabem. Aí, eu falo com eles! Ensinar o movimento no chão... Ensinar a base,

⁴⁵ Beat-boxing: Imitação com a boca dos sons da bateria e/ou da performance do DJ (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005, p.120).

né? Aquelas primeiras coisas simples, entendeu? Primeiro, as coisinhas mais fáceis, coisas mais simples... Assim que eu comecei! Ah! Demora um tempão! (MV Bill, 29/09/2007).

Belo: É que não tem que chegar, e só cantar! Tem que aquecer a voz... Não é só colocar a música e sair cantando, é aquecer a voz, colocar, aí depois que tiver bem, a gente canta! (Belo, 09/02/2007, p.17-18).

Embora os discursos apresentados tenham vindo de quatro jovens diferentes, entrevistados em momentos distintos, percebe-se um aspecto comum a todos os discursos: a importância que atribuem aos aspectos técnico-musicais para fazer música. Todos revelaram uma concepção escolar sobre o ensino de música, quando determinaram um método para ensinar, como falou MV Bill: “Ensinar a base, né? Aquelas primeiras coisas simples, entendeu? Primeiro, as coisinhas mais fáceis, coisa mais simples...”. Não obstante, percebe-se a necessidade da presença de um professor nos discursos de MC e de MV Bill.

MC preocupa-se em ensinar a escrever corretamente as letras do *rap*, e para isso gostaria de poder contar com a ajuda de um “professor de Português” para apoiá-lo e aos outros, pois segundo ele, “quase todos tem um probleminha na escrita. Do Português, da rima, tudo junto, porque isso tudo tá envolvido... Então, se eu fosse fazer alguma oficina de hip-hop, eu queria ter um professor junto comigo [...] E aí, eles podem escrever certo, as letras, né?”.

MV Bill, por outro lado, gostaria de ensinar break, mas acha que “não sabe muito”, e por isso chamaria “uns caras que sabem”.

Shao-lin e Belo, embora não mencionem o professor ou o oficinairo em seus discursos acerca do processo de ensinar música, trazem o professor e/ou o oficinairo incorporado em seus próprios discursos, como revelou Shao-Lin: “A música pra começar assim, pra ensinar pra pessoa, a pessoa tem que relaxar. Na oficina tu bota uma música e aí tu bota as pessoas a ficar em fila, assim reto. Eu já vi isso daí. Aí tu faz a respiração e aí tu suga o ar pra dentro e solta o ar pela boca. Umas três vezes.” Ou então, quando Belo afirma: “É que não tem que chegar, e só cantar!. Tem que aquecer a voz... Não é só colocar a música e sair a cantando, é aquecer a voz, colocar, aí depois que tiver bem, a gente canta...”

Forquin (1993) afirma que “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica” (p.10). O autor parte do pressuposto de que, independente do contexto em que aconteça, torna-se necessário reconhecer que, “se toda a educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, incontestavelmente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores”. A esta concepção de educação, Forquin (1993) define como o “conteúdo da educação” (ibid).

Forquin (1993) explica:

Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p.10).

Os jovens entrevistados tinham diferentes experiências de vida, advinham de diferentes contextos familiares e educacionais. MC e Belo haviam estudado na EMEF Chapéu do Sol até a 8ª série, moravam com suas famílias, e eram considerados pela Coordenadora Escolar como os “talentos da comunidade”, pois haviam vencido o Festival do COEP/RS, em 2005 e em 2006, respectivamente.

MV Bill e Shao-lin não haviam completado o Ensino Fundamental, pouco sabiam ler, e viviam em situação diferenciada dos outros dois jovens. Shao-lin era ex-morador de casas de passagem, e MV Bill, já havia sido detento da FASE⁴⁶, tendo sido expulso da Escola Aberta por mau comportamento e por ser acusado de furto. Estas situações adversas na qual viviam não impediram que esses jovens incorporassem o discurso escolarizado, do “conteúdo da educação” a que se refere Forquin (1993), pois todos eles conheciam as regras da escola, da qual fizeram ou gostariam de vir a fazer parte.

Esta vontade de fazer parte da escola, de ser membro desta micro-sociedade revelou-se por meio das letras de rap que MV Bill cantava para contar a sua vida. Destaco uma passagem de meu Diário de Campo na qual trago uma canção de MV Bill que revela parte de sua vida e seu desejo de uma outra vida:

⁴⁶ FASE: Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (extinta FEBEM).

Entre idas e vindas, MV Bill havia voltado para a Escola Aberta Chapéu do Sol após a Coordenadora Escolar ter concordado em lhe dar “mais uma chance”. Percebi que o seu retorno estava associado ao interesse que tinha em gravar os seus *raps*, a maioria no estilo *free-styling*⁴⁷ os quais, segundo revelou, eram guardados “todos na cabeça”. Após o episódio do “roubo”, o grupo de hip-hop “MDR: À procura da Paz” havia acabado, sendo MV Bill e seus companheiros “suspensos” da Escola Aberta. Este era o primeiro sábado que MV Bill ia à Escola Aberta após quase três meses de “suspensão”:

Poucos minutos após eu entrar na Escola, MV Bill apareceu. Ele morava cerca de uma quadra da Escola e provavelmente, teria me visto chegar, já que o caminho que habitualmente fazia, passava em frente a sua casa. Ao me ver, disse que tinha vindo à Escola Aberta para me mostrar suas músicas novas. Pedi a chave da sala destinada à oficina de música à Coordenadora Escolar e subimos as escadas do prédio. Enquanto caminhávamos, MV Bill propôs a mim que fizéssemos a seguinte “parceria”: Queria colocar uma placa na frente de sua casa para vender os CDs [piratas] que eu gravaria, e dividiria “um pouco do dinheiro comigo”. Expliquei a ele que o meu trabalho não tratava de gravar CDs para vender, mas sim, de gravar as produções musicais dos participantes da Escola Aberta que faziam parte do trabalho de pesquisa que estava realizando. MV Bill me ouviu, mas nada comentou. Acho que minha explicação não fora convincente e compreendida por ele, talvez, porque sob o seu ponto de vista, gravar CDs para fazer um “trabalho de pesquisa” soasse como algo sem importância, incompreensível, desconexo de sua realidade.

Seguido a esse episódio, MV Bill fez o seguinte comentário: “Voltei para a Escola. Se eu quiser uma coisa, eu tenho que me esforçar. Quando eu não tava na Escola, eu tava buscando Deus. As minhas músicas novas falam em Deus”. Quando estávamos quase chegando na sala da oficina de música, MV Bill me surpreendeu com outra informação: “Tu sabia que eu fui preso?” Contou-me isso, para justificar que a música que gravaria naquele dia, falava sobre a sua história vivida na prisão (Diário de Campo, 01/12/2007).

Rap da Prisão

MV Bill

*Não sei de onde apareceu esse cara, ahá
Me botou numa grande fria
E hoje demais eu conhecia
Uma cela no presídio, no pátio*

⁴⁷ Free-Styling: mesmo que rap de hora – feito na hora –, com estilo livre. Consiste em uma rima improvisada feita pelos MCs que possuem essa habilidade/especialidade. No grafite um estilo que livre, sem regras, misturando várias técnicas e feito em qualquer lugar. (SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005, p.122).

*Era muito grande, parecia um inferno, ahá
 Parecia um pesadelo, mas isso não me derrotou, ahá
 Estou aqui para voltar
 Pura raridade, enfrentar outros perigos da rua como eu enfrento
 Tem Deus que me escolhe hoje nos períodos que tem
 Me pararam demais, e eu estou aqui como um desafio, ahá
 Dando um rolê na quebrada
 Fazer um desafio, enquanto eu pareço comunidade, ahá
 Sofri já demais sem emoção no coração
 De coração aberto, espero socorrer a minha voz
 Agora estou pra resistir
 Estou pra, ahá, enfrentar vários perigos
 Estou aqui mais uma vez
 Ser realista
 Tentar me manter no hip-hop
 Hoje estou aqui mais uma vez!*

Após o término da interpretação do *rap*, MV Bill olhou-me, riu e comentou: “Foi sem querer!” De fato, ele estava se referindo à improvisação no estilo *free-styling*, que havia acabado de fazer. Ao conversarmos sobre as temáticas que o inspiravam a fazer música, MV Bill tenta se mostrar como um jovem “regenerado”: “Faço música sobre as pessoas que sofrem hoje em dia, como estas que tão na rua. Porque eu não gosto disso, né? Bah! Malandragem comigo, não! Não é assim!” (MV Bill, 07/12/2007, p.140).

A música que cantou falava sobre um momento de sua vida, quando havia sido preso por roubar uma máquina de cortar grama, juntamente com seu companheiro e ex-integrante do seu grupo de hip-hop “MDR: À procura da Paz”: “Esse guri que tava no grupo aí, começou a roubar mais coisa. O Negãozinho que tava comigo, o M.Brown. [...] Ele que ficava na rua, né? Eu disse pra ele: “Não! Tu quer comer alguma coisa? Tu quer ajudar?” Que nem eu ajudo a minha mãe! A minha mãe, eu sempre ajudo ela! (MV Bill, 07/12/2007, p.142). Seguido a esse discurso, MV Bill retoma o assunto do sentido da música em sua vida:

Eu gosto de fazer música! Eu tenho um sonho desde pequeno, né? Virar MC⁴⁸! Cantor de Hip-hop! Cantar a verdade que acontece todo dia na rua. [...] Porque eu tenho que correr atrás dos meus sonhos, né? [...] Todo dia eu estudo, todo dia eu estudo! Todo o dia mesmo! Eu tenho

⁴⁸ MC: Abreviação de mestre de cerimônia. Hip-hopper que compõe letras e anima festas – MCing. Termo usado também no funk.(SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane, 2005, p.124).

que estudar até a oitava só. Que eu quero escrever as minhas músicas. Pra eu não esquecer nunca mais... (Caderno de Entrevistas, 07/12/2007, p.137).

Ao analisar o discurso de MV Bill frente à realidade que diz ter vivido na prisão, cantada no *rap* improvisado, percebe-se o que Dayrell (2005) toma por “contextos de desumanização” (p.178). MV Bill tenta reconstruir-se como “sujeito” a partir de um discurso que constitui “um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros”, interpretando, a partir do seu “grupo social [...], as relações e contradições, entre si e com a sociedade”.

No caso específico de MV Bill, havia uma necessidade de “reconstruir-se como sujeito” a partir de um discurso que o constituísse como parte integrante de um grupo social do qual não fazia parte, que era o grupo da Escola.

Retomando o início do presente capítulo, quando a Proposta Pedagógica do Programa estabelece que as oficinas da Escola Aberta devam ser tomadas como espaços onde os jovens possam atuar como “protagonistas” por meio da “valorização e acolhimento das linguagens juvenis”, fiz os seguintes questionamentos: Como são trabalhados os “interesses, as necessidades e as linguagens da juventude” nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? Como se dá o “acolhimento às diversas formas de expressão cultural” dos jovens, nas oficinas e atividades de música da Escola? E ainda, ao identificar, valorizar e acolher as “linguagens da juventude”, o que fazer com elas?

A Coordenadora Escolar explica a sua concepção acerca das oficinas de música:

Coordenadora Escolar: O importante pra mim é que outras pessoas conheçam o trabalho deles e o motivo daquele trabalho, entendeu? Porque quando eles cantam, eu vejo que eles botam do peito pra fora. A letra deles sai do peito, não sai só da boca. Tu vê sentimento. Tu vê que é uma coisa que sai deles mesmo, não é só fantasia, tipo: “Ah, é artificial. Ele vai ali, lê e canta, sabe?” Não. Eles cantam aquilo ali, tem gosto! [...] às vezes o adolescente bota no papel, e tu lê: “que música horrível!” Mas aquilo tava dentro dele, ele só botou no papel... Aí, tu incentivou ele, ele cantou, deu uma letra bonita! Passou aquele sentimento pra outra pessoa. [...] Então, são coisas que a gente vê que eles põem no papel. A minha intenção é essa. Que eles botem o que sentem no papel. Tudo o que eles sentem, botem no papel. E a gente

bote o fundo musical e eles façam a música. [...] Se eu juntar quarto ou cinco dentro da Produção Musical, cantando o que sente, eu tô ajudando aqueles quatro ou cinco. Dois ou três que eu traga pra dentro da escola por fim de semana, aqueles dois ou três, eu tô livrando da FEBEM⁴⁹... (Caderno de Entrevistas, 09/02/2007, p.252).

Assim como outras atividades mencionadas anteriormente como a formação de multiplicadores e a atuação da rádio escolar aos finais de semana, o objetivo de trazer as “questões motivadoras de conflitos”, bem como “o respeito às diferenças de identidades” faziam parte apenas dos discursos sobre as oficinas de música. A partir das letras dos *raps* que os jovens da Escola Aberta faziam, das histórias que cantavam para contar, do desejo de fazer parte do grupo da “comunidade escolar”; podemos pensar sobre a coerência entre os objetivos dos espaços das oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol com os objetivos dos espaços das oficinas concebidos pela Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta.

Este capítulo tratou sobre os conceitos de educação, cultura e juventude a partir da atuação dos jovens nos grupos e atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Foram questionados e analisados os objetivos das oficinas delineados pela Proposta Pedagógica do Programa em relação ao desenvolvimento do conceito de protagonismo juvenil, respeito à diversidade e valorização das linguagens juvenis a partir da realidade das oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

⁴⁹ FEBEM (Fundação do Bem Estar ao Menor. Atual FASE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou os sentidos da pedagogia musical nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, em Porto Alegre. Através dos cruzamentos entre os dados coletados no campo empírico, realizados por observações, entrevistas com participantes e análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta, procurei compreender os sentidos que as atividades de música tinham, em um programa dedicado a jovens considerados em situação de vulnerabilidade social.

Compreender e interpretar as concepções pedagógico-musicais subjacentes aos discursos dos participantes em relação às práticas realizadas durante as atividades de música; bem como interpretar os sentidos dos marcos conceituais trazidos na Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), foram alguns dos desafios trazidos por esta pesquisa.

Além das armadilhas inerentes ao campo das políticas públicas, observar o campo empírico, procurando não focalizar o objeto de estudo a partir de um olhar escolarizado sobre o espaço e as interações que nele aconteciam, sendo eu uma pessoa que se construiu também a partir da educação escolar e atuou como professora de música na escola regular há mais de vinte anos, tornou-se outro grande desafio.

Acredito que os temas que elegemos para realizar um estudo profundo, transformando-o em tese de doutorado, devam estar relacionados com nossas experiências profissionais e nossa caminhada reflexiva. Em outras palavras, acredito que um tema de tese precisa nos instigar e encantar desde os primeiros mergulhos, estranhamentos e familiaridades vivenciadas no campo empírico. Posteriormente a este mergulho e encantamento, somos levados a descolar dos dados e emoções vividas no campo empírico, com a finalidade de conseguir o necessário afastamento, para refletir e analisar os mesmos e, finalmente, transformá-los em conhecimento.

Em meu mestrado trabalhei acerca da construção da identidade de gênero atrelada às preferências musicais de jovens, reveladas durante as aulas de música, em uma escola pública de Porto Alegre (SILVA, 2000). O desafio de trabalhar sobre identidade de gênero associada à música, aos jovens, à escola e à sala de aula, exigiu

um refinamento do olhar que percebesse as sutilezas impregnadas no ambiente escolar, a influência deste espaço nos discursos dos jovens e, ainda, minha relação com a temática de gênero. Pois, como mulher e professora de música, também me constituí a partir desta identidade.

Durante os anos em que atuei como professora de música na escola regular, percebi que muitos dos momentos críticos que vivenciei ao interagir com jovens em sala de aula não estavam relacionados apenas ao objeto musical, mas às questões de ordem pedagógico-musical, imbricadas com a cultura escolar. Com isto quero dizer que os desafios mencionados anteriormente em relação aos campos empíricos do mestrado e, agora, do doutorado, e em relação às temáticas destes estudos, estavam intrinsecamente relacionados à minha atuação como educadora musical.

Estimulada a continuar o trabalho de pesquisa com música e jovens, no doutorado, tive a certeza que não gostaria de continuar trabalhando com a instituição escolar, com a aula de música. Provavelmente esta decisão esteja relacionada a um certo cansaço após vinte anos de atuação neste espaço. Embora a aula de música não estivesse dentre meus interesses como campo empírico, aquela música na escola que acontecia durante os intervalos entre os períodos de aula, nas brechas do cotidiano escolar, sem a presença do professor e fora do currículo regular e da sala de aula, como as rodas de violão realizadas nas agremiações estudantis ou nas escadas dos prédios escolares, sempre me instigaram. Considero que estas práticas musicais auto-organizativas que os jovens realizam na escola regular constituíram o ponto de partida para a escolha da Escola Aberta como campo empírico, e para a formulação do objeto de pesquisa.

Para o desenvolvimento do presente estudo, parti do pressuposto do conceito de pedagogia musical alicerçado nas discussões sociológicas dos autores Roberto Albarea, (1994), Mario Piatti (1994) e Rudolph D. Kraemer (2000), os quais definem o conceito a partir da visão de que a pedagogia da música está entrelaçada com outras áreas do conhecimento. De acordo com os autores, o conceito pedagogia musical, por si só, já apresenta uma relação entre pelo menos duas áreas do conhecimento, a pedagogia e a música.

Neste sentido, Albarea (1994, p.37) compartilha da visão de Piatti (1994, p.20), a qual pressupõe que a pedagogia da música precisará se referir “a dois setores do pensamento e da experiência: o da educação e o da música”, considerados pelo autor, como “setores articulados, complexos, que apresentam no seu interior subdivisões e diferenciações notáveis, às vezes contraposições”. Na mesma direção da definição do conceito de pedagogia musical de Piatti e Albarea, Kraemer (2000, p.52) afirma que a música, como área de conhecimento, “divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de ciências humanas”, tais como, “filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história”.

Explicitada a visão interdisciplinar acerca do conceito de pedagogia musical concebida pelos autores mencionados, para análise dos sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, parto do conceito de pedagogia da música qual “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (Kraemer, 2000, p.51)

Embora o Programa Escola Aberta não seja concebido a partir da perspectiva escolar, a Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007) é orientada pela “intencionalidade educativa”, a qual, segundo Tinoco (2007) “pode repercutir de maneira duradoura e positiva no *ethos* e na visão do mundo” (p.8-9). A palavra *ethos*, de origem grega, é definida no Dicionário Aurélio, como “característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade”, portanto, ainda que o Programa Escola Aberta não seja concebido a partir de uma “visão escolarizada da sociedade” (TINOCO, p.19), a função de seu “projeto educativo” pode ser interpretado a partir da prescrição de enquadramento dos indivíduos que dele participam, a um grupo de indivíduos que possuem características comuns por pertencerem a uma mesma sociedade. Dessa forma, os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol foram analisados levando em consideração os conceitos de cultura, educação e escola (FORQUIN, 1993; CERTEAU, 1995; SACRISTÁN, 1999), subjacentes às concepções do conceito de pedagogia musical, revelados pelos discursos dos participantes e pelas práticas observadas no campo empírico.

O tema proposto nesta pesquisa exigiu também uma apropriação dos conceitos acima mencionados e do olhar sociológico das Teorias do Cotidiano (PAIS, 2000) para

que eu pudesse interpretar as entrelinhas do não dito explicitamente, tanto em relação aos discursos, quanto em relação aos pressupostos nos quais estão ancorados os documentos balizadores do Programa. Embora a minha intenção não tenha sido avaliar o Programa Escola Aberta, as concepções e pressupostos que o embasam precisaram ser compreendidas e analisadas, para a compreensão acerca dos sentidos da pedagogia musical proposta e desenvolvida nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

Neste sentido, a escolha da metodologia estudo de caso único, de abordagem qualitativa, mostrou-se adequada para o aprofundamento analítico sobre a complexidade da temática proposta para este estudo. Merriam (1998, p.6-7) adverte que para a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, torna-se necessário que sejam consideradas as concepções filosóficas de que “a realidade é construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais” e de que o pesquisador deva agir como “mediador” na produção dos dados. Portanto, na perspectiva de pesquisa qualitativa da autora, o pesquisador não deve desconsiderar os contextos nos quais os dados foram coletados, nem que para isso, tenha que adaptar técnicas de acordo com as circunstâncias apresentadas. Segundo a autora, as reações, percepções e tomadas de decisões durante o processo de coleta de dados podem vir a ampliar o escopo acerca do “que se sabia da situação [indivíduos, contexto]”, através “da sensibilidade a aspectos não-verbais” (ibid).

Uma particularidade importante a ser destacada em relação ao estudo realizado foi a minha inserção no Programa Escola Aberta para a Cidadania (RS), realizada anteriormente à escolha da unidade de caso. Ao conviver com o programa, pude me preparar para a entrada oficial no campo empírico escolhido, aproximando-me do campo das políticas públicas e percebendo quão efêmeras e flexíveis elas são. Merriam (1998, p.7) define este tipo de inserção prévia à realização do estudo como *estratégia da pesquisa indutiva* e aponta para a importância do uso desta estratégia para “formular hipóteses a partir das observações”, recorrer a teorias adequadas para guiar a pesquisa e, conseqüentemente, “compreender melhor o fenômeno social a ser estudado”.

Através da convivência com o Coordenador de Música, com o Maestro e Oficineiro de Música do programa, tive a oportunidade de participar de atividades, como

o Festival de Música Escola Aberta para a Cidadania e o Ciclo de Concertos Escola Aberta; bem como de conhecer algumas escolas abertas da rede estadual de ensino. A partir desta inserção, pude repensar e redefinir o objeto de estudo da presente pesquisa, dadas as concepções pedagógico-musicais reveladas pelo Coordenador de Música e pelo Maestro e Oficineiro de música do Programa Escola Aberta para a Cidadania, acerca das atividades de música a serem desenvolvidas no programa, as quais destaco a seguir:

Maestrp e Oficineiro de Música: Sinceramente: sensibilidade é um dom, mas nem todos têm sensibilidade para a música erudita. Mas o que quero é que aqueles que são sensíveis tenham oportunidade. Muitos dizem que a música erudita é elitista. Ela é elitista porque é para pessoas sensíveis. O problema é não ter chance de desenvolver sua sensibilidade por questões econômicas. O sensível pode estar na vila! Ou seja, a música erudita é elitista para quem tem o dom da sensibilidade! (...) Nós devemos mostrar a água de nosso manancial para quem queira beber... (Caderno de Entrevistas, 12/12/2007, p.229).

Ou, ainda, como revelou o Coordenador de Música em relação ao Ciclo de Concertos Escola Aberta:

Coordenador de Música: Porque só o fato de levar o grupo musical, de levar a música ou um concerto pras pessoas, já é um aprendizado. Então, o que me tocou mais, foi a incrível aceitação desse público com esse tipo de música porque a maioria das pessoas, isso tá até na pesquisa que a gente fez, a maioria deles nunca tinha escutado, nunca tinha tido contato com esse tipo de música. A realidade dessas periferias é escutar pagode, hip-hop, esses estilos musicais que eles cresceram, principalmente as crianças, cresceram ouvindo esse tipo de música apenas, a maioria, e nunca teve contato com isso. E no momento que teve contato com isso, o nível de aceitação foi imenso, né? (Caderno de Entrevistas, 28/09/2007, p.310).

Embora os discursos destes dois participantes não tenham sido incluídos no corpo da tese, pela necessidade de fazer escolhas, delimitações e privilegiar os participantes do estudo de caso realizado, resolvi trazê-los na conclusão por considerá-los como pessoas fundamentais para minha inserção no Programa Escola Aberta a nível macro e micro e, também, pelo fato de seus discursos me darem pistas para a reelaboração das questões de pesquisa.

Cabe ressaltar também a importância da *internet* como ferramenta imprescindível para que eu pudesse acompanhar e entender as transformações ocorridas semanalmente, muitas vezes diariamente, na agenda do Programa Escola Aberta. A *internet* serviu como uma ferramenta de atualização sobre as decisões e discussões acerca do programa, as quais puderam ser compartilhadas de forma virtual, através dos boletins e circulares que recebia, e de forma presencial, através dos eventos e seminários sobre políticas públicas que eram divulgados nos sites da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, da UNESCO, entre outros. Além disso, uma grande parte da bibliografia utilizada para compor este trabalho, especialmente as bibliografias referentes ao Programa Escola Aberta, foram acessadas via *internet*.

Quanto ao processo de análise do material coletado, as transcrições das entrevistas realizadas por mim no *software Transcriber*, disponibilizado gratuitamente na *internet*, possibilitou-me uma primeira categorização dos dados, mediante os recursos que este *software* oferecia. Na medida em que transcrevia as entrevistas, fui abrindo janelas de comentários nas quais inseri categorias analíticas, excertos de diários de campo e literaturas pertinentes, para a feitura dos sumários da tese, as quais foram impressas junto ao material empírico transcrito. Este processo possibilitou que categorias e assuntos referentes aos dados pudessem ser visualizados antes da análise dos dados em forma de sumário. Devido à grande quantidade de material empírico transcrito e recolhido através de fotos, anotações de diário de campo, entrevistas, filmagens e gravações de músicas, se tornaram necessários recortes para a constituição dos capítulos 4, 5 e 6, dedicados à discussão dos dados empíricos em relação ao tema de pesquisa proposto.

Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol

Partindo do conceito de pedagogia da música como uma área do conhecimento interdisciplinar que se ocupa das “relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p.51), pressuponho que a pedagogia musical acontece em todos lugares, independente da aula de música ou da presença de um professor ou oficinairo.

O cerne deste trabalho partiu de uma questão cotidiana atual, amplamente divulgada pelos meios de comunicação: A música, no cenário atual brasileiro, se

destaca como uma atividade importante para realização de projetos destinados a jovens em situação de vulnerabilidade social. O Programa Escola Aberta não traz a música como uma atividade explícita a ser desenvolvida, mas pressupõe a realização de atividades musicais através do que Tinoco (2007, p.28) define como *oficinas culturais*. Para a realização das oficinas, entre elas as *oficinas culturais*, a autora adverte que “faz-se necessário definir os princípios educativos norteadores da escolha das oficinas e da abordagem dos seus conteúdos”. Frente a isto, afirma que o “MEC já propôs a discussão dos temas transversais, todos de cunho ético-moral-valorativo” a serem trabalhados nas oficinas da Escola Aberta (ibid).

Na visão da Coordenadora Escolar, as oficinas de música na Escola Aberta Chapéu do Sol tinham três objetivos principais:

- A visibilidade dos jovens: “o importante pra mim é que outras pessoas conheçam o trabalho deles e o motivo daquele trabalho, entendeu?”;
- A expressão: “porque quando eles cantam, eu vejo que eles botam do peito pra fora”;
- A ocupação do tempo livre do jovens: “se eu juntar quatro ou cinco, dentro da produção musical, cantando o que sentem, eu tô ajudando aqueles quatro ou cinco. Dois ou três que eu traga pra dentro da escola por fim de semana, aqueles dois ou três, eu tô livrando da FEBEM”.

Para os jovens, vir à escola aos finais de semana para participar das atividades de música estava relacionado aos aspectos de socialização entre os pares e também ao aspecto da profissionalização no sentido de poderem “viver da música”, como evidenciaram Belo e MC, respectivamente:

Belo: “Porque o MC falou: “Ah, vamos montar um grupo?” E eu, “Tá. Vamos!” Aí o MC trouxe o B. Boy e o MV Bill” (23/06/2007, p.71);

MC: O meu sonho, é mostrar a cultura hip-hop. Tem grandes diferenças entre o rap, hip-hop, tem o grafite, o DJ... E eu queria entrar mais na mídia pelo grupo, pela cultura hip-hop. Não como rapper, mas como MC, essas coisas (17/03/2007, p.32-33).

Além dos aspectos destacados sobre as oficinas de música, na visão dos adultos e dos jovens, o aspecto da *inclusão social*, definido na Proposta Pedagógica Escola

Aberta (2007) como um dos *eixos estruturantes* para a realização das oficinas do programa, não se revelou de forma consciente nos discursos, mas apareceu na prática.

*Helena: Mas o MV Bill tinha voltado para escola aberta, não?
Belo: Tinha. Aí ele falou que não queria mais porque o MC tinha tomado não sei o que [referindo-se à bebida alcoólica] e isso aqui não era ambiente pra ele. “Bom... Tu não quer, a gente não pode fazer nada, né? Tanto faz” (23/06/2007, p.71-72).*

Na perspectiva destes jovens, o grupo de *hip-hop* “MDR: Manos do Rap” não era considerado como uma oficina aberta, mas como um grupo particular:

*B. Boy: [...] Nós vamos precisar só de mais uma pessoa. Agora fechou, né? Antes era muito entra e sai, entra e sai. A gente era menor, e a gente tinha muitos amigos que entravam e saíam [do grupo], né?
Helena: E como é que é foi isso para vocês?
B. Boy: Ah, era ruim!
MC: Bah, foi difícil formar o grupo!
B. Boy: Às vezes as professoras tinha que botar pra fora [os participantes], porque vinham bagunçar, fazer frescura... Aí, depois, se perderam [na vida]! (23/06/2007, p.72).*

Por outro lado, na perspectiva de MV Bill, o qual havia sido excluído do grupo de *hip-hop* “MDR: Manos do Rap”, o objetivo do grupo que havia formado, “MDR: À procura da Paz”, era, segundo ele, “pra ajudar as pessoas, ajudar todo mundo. Quem quer dançar, entra na roda quem quiser, e tá na mão! *Break no chão*” (29/09/2007, p.140))

Para a Coordenadora Escolar, o critério de participação nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol estava relacionado ao mérito, ao comportamento dos jovens de acordo com as regras e o ambiente escolar. Esta visão se revelou quando a Coordenadora Escolar se referiu aos integrantes do grupo “MDR: À procura da Paz”, dizendo que DJ, M.Brown e MV Bill estavam tendo “mais uma chance pra mostrar serviço”, pois, segundo ela, eram “conhecidos na comunidade por causa das arruaças” e, também, porque advinham de “casas de passagem” e/ou haviam tido “passagem pela FASE” (Diário de Campo, 29/09/2007).

O aspecto referente à *inclusão social* no contexto das oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol funcionava de forma semelhante às atividades musicais

extracurriculares oferecidas pela escola regular, isto é, podiam frequentar as oficinas de música os jovens que se encaixassem dentro de um comportamento escolarizado. A postura de associar a participação dos jovens nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol ao aspecto meritocrático, demonstrada pela Coordenadora, parecia estar imbricada com a *intencionalidade educativa* (TINOCO, 2007, p.19) da Proposta Pedagógica Escola Aberta.

Forquin (1993) analisa que a “toda a educação, e em particular, toda a educação de tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura, e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (p.14). O autor explica:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’. [...] Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da ‘transposição didática’ impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir em uma espécie de ‘cultura escolar’ *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades (que intervêm por exemplo no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura ‘erudita’, com as diferentes formas da cultura dita ‘popular’, com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo o caso, aos processos de simples reflexos ou de ‘repartição de tarefas’ (FORQUIN, 1993, p.16-17).

Neste sentido, a Escola Aberta Chapéu do Sol se mostrou como um espaço multifacetado em relação aos sentidos das oficinas de música para os jovens, bem como para os gestores, coordenadores, interlocutores do programa, revelando-se como espaço de inclusão apenas para os jovens que participavam da EMEF ou para aqueles que eram amigos dos jovens que estudavam na EMEF Chapéu do Sol. As percepções sobre a violência no loteamento Chapéu do Sol também se revelaram sob diferentes perspectivas. Para os jovens e para a Coordenadora Escolar, apenas as violências

diretas foram consideradas em seus discursos. A violência *indireta* ou *simbólica* (Abramovay, Castro *et al.*, 2002, p.27-28), pelas quais foram acometidos os moradores do loteamento Chapéu do Sol através da demarcação dos locais onde cada comunidade deveria ser assentada, não parecia ser vista propriamente como uma atitude violenta pelos participantes da pesquisa.

As propostas pedagógico-musicais, pensadas para as oficinas e atividades de música da Escola Aberta pelos gestores, interlocutores e coordenadores, se revelaram de forma consensual no discurso dos mesmos. Para eles, a música era uma atividade essencial para o ser humano e, mais especificamente, uma atividade essencial *para se tornar humano*, como mostram os discursos destacados:

“Quem canta, seus males espanta”

Interlocutora Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende: Eu tenho bem aquela idéia, né, Helena? Quem canta seus males espanta. Eu acho que é ir por aí. Acho que a música... E tu vê nos próprios rituais tribais que tem por aí, a música faz essa integração, essa congregação entre eles. E isso aí, vamos dizer assim, faz um ritual de aproximação, de celebração, de ritmo. Não sei se é porque a gente tem uma visão de que quando a gente começa a cantar, começa a assobiar, quando tu vê já tem outra pessoa cantando, assobiando junto, cantarolando... Eu sempre tive a idéia que através do canto a gente congrega, integra, né? (13/07/2007, p.265-266).

“Eu não conheço nada melhor do que uma roda de violão pra promover uma cultura de paz”

Gestor da UNESCO: Olha, melhor coisa que uma roda de violão pra promover uma cultura de paz, eu acho que não existe! (risos) Eu não conheço! Acho importante pra duas coisas: para o próprio processo civilizatório, antes de mais nada, e pra uma cultura de paz. Quem é praticante de música tem condições melhores para desenvolver a sua cidadania. Uma cultura de paz pra cidadania pode ser forjada em oficinas de música, porque elas exigem preparo, disciplina, trazem reconhecimento social. Acho que ela tem excelentes ferramentas e instrumentos para criar condições para uma cultura de paz. (07/08/2007, 296).

“Nem só de pão vive o homem”

Maestro e Oficineiro do Programa Escola Aberta para a Cidadania: Nem só de pão vive o homem! Se você começa a enriquecer as pessoas na cabeça, acabam sabendo administrar a sua pobreza material. Se a

cabeça funciona, você vai ser um amigo da pobreza de um outro homem. Quer dizer, a comunidade se torna mais forte! A miséria humana é pior que miséria econômica.(12/12/2007, p.225).

O ponto em comum entre os discursos destacados acima, ao qual me referi anteriormente, pode ser analisado através das *acepções da palavra cultura* definidas por Forquin (1993): Nos discursos destacados, percebe-se a presença da acepção *patrimonial, diferencialista e identitária* de cultura que, segundo Forquin (1993, p.11-13), refere-se a idéia de “patrimônio, conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. As concepções de que a música unifica, engrandece, alimenta e pacifica, presente nos discursos destes e de outros participantes entrevistados, são também idéias que vêm sendo divulgadas nos projetos sociais direcionados a jovens em situação de vulnerabilidade social, tais como, ONG Afro-Reggae (RJ); Projeto Guri (SP; Programa Agente Jovem (MG), entre outros.

Como mencionado anteriormente, a Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007), não se refere especificamente à música, mas às *oficinas culturais*. A concepção de cultura referente às *oficinas culturais* do *Programa Escola Aberta* é evidenciada pelo pressuposto de que, ao desfazerem-se “os muros da instituição escolar”, as distâncias entre escola e comunidade diminuem e, dessa forma, as pessoas que moram em seu entorno são convidadas a entrar, dando vida ao *silêncio* da escola, “por meio da alegria cultural e da criatividade” (TINOCO, 2007, p.10). A idéia de que a *atividade cultural*, no caso deste estudo, a música, traz *alegria, vida*, promove a elevação da *auto-estima*, desenvolve o *protagonismo juvenil*, ou ainda “dissemina a *cultura de paz*”, termos e definições usualmente empregados nas políticas sociais de educação para jovens pobres e também pela Proposta Pedagógica Escola Aberta (2007); também apareceu de forma recorrente nos discursos dos participantes da pesquisa, incluindo os jovens.

Como revela a entrevista realizada em grupo com os jovens que participavam das atividades de música, quando discutíamos sobre a relação entre música e violência:

Belo: Porque a gente canta assim: “Isso tá errado. Se liga no que eu falo”. Eu acho que se cada um fizer a sua parte, podemos mudar isso. A violência é uma coisa que, pra começar, não precisava existir.

MC Wanessa: Pode tirar a palavra violência da música e a música virar uma coisa boa.! (...) Pode tirar das drogas.

Daniela: Eu acho que a música preenche um lugar. Em vez da droga, usa a música. Leva a pessoa pra outro mundo.

Ivete: Se tu tá triste, te traz alegria. Se tu não tá bem, tu já fica melhor. Quem canta seus males espanta, não é? Depende da música. Tem música que atrai tristeza, violência...

MC Wanessa: A música pode trazer violência...

Helena: Vocês acham que a música pode provocar a violência?

Daniela: Por exemplo, a música tá falando tal coisa... Eles não iam botar a música ali se não gerasse tal coisa... Toda a coisa tem o seu lado bom e o seu lado ruim. Depende muito da cabeça da pessoa.

(...)

Shao-lin: (...) eu penso que o hip-hop, o hip-hop é uma coisa que tu fala muito o que acontece ao teu redor. Tu critica muito com o hip-hop. Até parei com o hip-hop por alguns motivos aí, né? O hip-hop é isso aí. Tu critica o que tá ao teu redor. Tu fala o que tu acha que não tá certo. (...) Porque eu morei na rua por um tempo. Eu conheço muita gente que mora na rua e tem talento. E tem talento! Mas como eles tão na rua, eles não atinam, eles não tem uma boa oportunidade. Mas se tivessem, eu acho que isso aí, bah, ia tirar muita gente da rua (Caderno de Entrevistas, 23/06/2007, p.75-76)

Quanto ao conceito de pedagogia musical, o foco principal revelado nos discursos dos adultos entrevistados foi referente à pedagogia musical *disciplinar* ou *conteudista*, a qual, segundo Piatti (1994), advém da natureza dos discursos pedagógicos sobre música, os quais compreendem pedagogia da música como “a maneira de ensinar música”, isto é, a partir de uma visão onde a música é o *ponto focal*, e que está relacionada a “um determinado sistema musical, ao qual corresponde um determinado sistema de valor” (p.23-24).

Tal concepção é revelada no discurso do Gestor da UNESCO:

Gestor da UNESCO: [...] quando pensei num país musical, pensei num filme do Bergmann [cineasta], por exemplo, onde todo mundo toca e toca muito bem! (risos) E isso é interessante porque no Brasil, todo mundo [gosta de música]! Tem interesse, tem vontade, mas falta teoria, faltam instrumentos. O cara quer tocar saxofone: quanto custa? Impossível! Esquece! Uma pessoa pobre nunca vai tocar saxofone no Brasil! E tem uma outra coisa, a educação brasileira de português e matemática, está entre as piores do mundo. As pessoas não sabem ler português, não sabem entender uma conta, logo, não sabem ler bolinha numa pauta! (risos) Isso, certamente, quando se fala em cultura musical se pretende significar uma cultura mais forte do que a do batuque na caixinha de fósforo. É importante que, nesse contexto, as pessoas sejam

alfabetizadas musicalmente! (Caderno de Entrevistas, 07/08/2007, p.286-287).

Além deste, outros depoimentos trazidos no corpo deste trabalho revelaram semelhanças à concepção pedagógico-musical revelada pelo Gestor da UNESCO. A música, na maior parte de depoimentos dos adultos que pensam o programa, apareceu como um objeto independente das pessoas e lugares nos quais acontece. O juízo de valor acerca do que é considerado como música de *qualidade*, se fez presente neste discurso quando o gestor afirma: “(...) quando se fala em cultura musical, se pretende significar uma cultura mais forte do que a do batuque na caixinha de fósforo”, bem como em outros discursos, como por exemplo, o discurso da Coordenadora Escolar, ao conceber um *modelo ideal* de oficina de música para atuar na Escola Aberta Chapéu do Sol:

Coordenadora Escolar: Vai ter outro oficinairo pra qualificar! Porque o trabalho é com produção musical, né? Então, o Belo não tava preparado pra fazer sozinho a música que eles tavam trazendo, uma avalanche de letras de música que me deixam tonta! [...] tu tá vendo que eles tão criando! Por isso a importância da oficina de produção musical. Se fosse só música, eu botava uma oficina pra eles cantarem as músicas de outros. Mas como tem a criatividade deles escreverem, aí eu pensei no festival do COEP. O festival incentiva eles a escrever a própria música. Isso aí pra mim é mais do que uma oficina, sabe? Isso aí pra mim, é praticamente um ganho a mais! Porque eles não são só vindo cantar! Eles são criando, eles são se esforçando pra fazer letra, que nem o Shao-lin do *rap*. Ele improvisa o *rap* dele na hora pra ti! As gurias vão pra casa escrever. As vezes elas vem pra rádio pra escrever! Então elas vem aqui, ouvem a capoeira, tiram uma parte da letra da música da capoeira, aí vão lá e escrevem outra parte. Tu vê que a escrita delas tá melhorando! Não é só cantar! [...] Se é pra vim aqui só pra cantar a música de outros artistas, pra imitar, eu botaria uma oficina de música. Mas como elas são criando, eu sou obrigada a ter um professor de produção musical (Caderno de Entrevistas, 15/09/2007, p.354).

“Só cantar”, na perspectiva da Coordenadora, não significava aprender música, mas, “perder tempo”. Aliado a esta concepção de música como passatempo ou “perda de tempo”, o discurso da Coordenadora Escolar traz a idéia que para aprender música há que se ter esforço e, ainda, que a música é uma ferramenta de apoio para as outras disciplinas. Ao mesmo tempo que percebe e valoriza o empenho e a motivação dos jovens por fazer música, compor letras, assume que não sabe o que fazer com isso e,

por isso, acredita que seja necessária a presença de um oficinairo de música, segundo ela, que *conheça música*, para *qualificar* a produção musical dos jovens.

Em relação aos sentidos do fazer musical na Escola Aberta, na perspectiva dos jovens entrevistados, foram revelados aspectos referentes aos processos de ensino-aprendizagem musical, bem como aspectos referentes aos sentidos de vir à escola aberta para fazer música, em especial, fazer *rap*. Neste sentido, os grupos de hip-hop formados e conduzidos pelos jovens se mostraram mais importantes e condizentes com as suas preferências musicais, e tiveram mais adesão e participação do que a oficina de produção musical desenvolvida durante um ano na Escola Aberta Chapéu do Sol. O que ressentia os jovens e, de certa forma, lhes desestimulava a continuar frequentando a escola para ensaiar os seus grupos de hip-hop estava atrelado à falta de perspectiva de poderem se apresentar, na Escola Aberta ou na comunidade.

A Escola Aberta Chapéu do Sol mostrou-se, até certo ponto, como um espaço de pertencimento aos jovens que participavam das atividades de música. Alguns jovens podiam pegar as caixas de som, os microfones, o aparelho *microsystem* para usar durante os ensaios dos grupos de música. Cabe ressaltar que estes jovens, aos quais me refiro, são os da *comunidade escolar*, não no sentido definido pela Proposta Pedagógica do programa (TINOCO, 2007, p.14), que estabelece o conceito de *comunidade escolar* como “diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida”, mas no sentido da realidade da *comunidade escolar* que frequentava a EMEF Chapéu do Sol. Os outros jovens, sendo apenas moradores do loteamento ou das proximidades, como MV Bill, M. Brown, DJ e Shao-lin, eram observados, controlados e estranhados neste ambiente.

As letras de *rap* mostraram-se como importantes instrumentos de análise para a compreensão dos sentidos da pedagogia musical nas atividades de música na Escola Aberta Chapéu do Sol. Embora não se trate de um estudo de caso que utilize a análise de conteúdo das letras de música criadas pelos jovens, nem mesmo dos discursos dos participantes da pesquisa, as letras de *rap* escritas, ou mesmo improvisadas no estilo *free-styling*, se apresentaram como uma ferramenta de entrevista peculiar a este campo e a estes jovens. As letras de música criadas pelos jovens, cantadas nos estilos

musicais *rap*, em suas improvisações musicais, evidenciaram, o aspecto *polissêmico* (SOUZA, 2000) presente no fazer musical dos jovens, o qual deve ser considerado como uma possibilidade de não apenas compreendermos os aspectos de natureza musical, mas refletirmos acerca das questões que devem ser consideradas ao pensarmos sobre a pedagogia musical.

Como analisa Souza (2001):

A pesquisa pedagógico-musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical se orientando, principalmente, pelas questões: quem faz música, como e por que a fazem? [...] Em outras palavras, a resposta à questão de como alguém ouve e faz música, e como a julga é uma premissa básica para desenvolver e permitir significativas experiências de aprendizagem dentro e fora da escola. Para a pesquisa, isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do fazer musical, ao invés de se restringir à análise, descrição e explicação de fenômenos sonoros. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências e comportamentos musicais de crianças e adolescentes são observados e por meio de estatísticas declarados como 'insignificantes', deve se ter sempre presente que também é objetivo da Educação Musical entender esses processos (SOUZA, 2001, p, 89).

Ainda em relação aos sentidos da participação dos jovens, nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, convém destacar que a gravação dos CDs com as músicas criadas pelos jovens, bem como dos DVDs gerados a partir das filmagens das práticas musicais dos grupos durante as oficinas, configurou-se como um aspecto motivador para a presença e adesão dos jovens às oficinas de música. Além do interesse em gravar suas músicas e tê-las registrada em CD ou DVD, minha presença como espectadora dos ensaios foi significativa para os jovens da escola aberta.

Como comentou a Coordenadora Escolar:

Helena: Daqui da comunidade, tu achas que não teria ninguém que pudesse ajudar [nas oficinas de música]?

Coordenadora Escolar: Pra ajudar, tem bastante [gente], entendeu? Mas no momento em que tu bota uma oficina de produção musical em que as crianças se propõem a escrever uma letra pra ti, tu tem que, pelo menos, dar qualidade praquele trabalho deles! Senão, desmotiva! Se eu tiver uma pessoa só pra ajudar eles aí, vai chegar um ponto que nem aconteceu com o Shao-lin: Tu deu aquele CD pra ele. Ele se incentivou a fazer mais rap, fazer mais rap, pra futuramente, fazer outro CD. Então, chegar uma pessoa que só vai passar [as músicas] pro CD, mas não vai dar nenhuma ajuda "Bah, tu tem que fazer assim, tem que fazer um

fundo musical assim", dar uma orientação [musical] mais profunda, ele [o jovem] desmotiva! Se é só cantar, cantar, eu não levo a lugar nenhum a música deles, eu não mostro pra eles [o processo musical]..."No caso do teu trabalho, tu mostrou. Tem o livro aquele, com as fotos [uma cópia do meu projeto de qualificação que havia dado para a coordenadora] que tu trouxe, tem os CDs, o que eles fizeram, tá ali. E eu botar alguém ali só pra segurar o microfone, como eu digo pra eles, eu não quero! Eu quero alguém que trabalhe a auto-estima deles, incentive eles, a fazer mais e mais, incentive eles que vale a pena o que eles estão fazendo, que o talento deles é valorizado, que a gente vai tentar levar pra outras pessoas verem, criticarem também ou elogiarem, né? Mas eles ouvirem da boca de outra pessoa, o trabalho que eles fazem. Eu posso chegar ali e elogiar, mas eu tô falando de um trabalho de um projeto que eu tô vendo. Eu quero que eles sejam avaliados, criticados, elogiados, por pessoas de fora! Senão é: "Ah, não! Foi a coordenadora que disse!." (Caderno de Entrevistas, 15/09/2007, p.356).

O depoimento da Coordenadora Escolar revela que as oficinas de música devem ser espaços motivadores para o envolvimento dos jovens com a música. Na concepção da Coordenadora, oicineiro de música tem o papel de qualificar o trabalho musical, acrescentar e conduzir o processo de criação musical dos jovens. Além disso, o icineiro, além de desempenhar a motivação e o interesse dos jovens pela música e atividades de música da escola aberta, deveria ter o papel de *eleva a auto-estima* destes jovens - incentivando-os "a fazer mais e mais" letras de música - bem como de *valorizar* o talento dos mesmos. Portanto, na visão da Coordenadora Escolar, os sentidos da oficina de música para os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol estavam imbricados com visibilidade e divulgação dos *talentos*, bem como com a valorização e *qualificação* musical destes jovens, através de um icineiro de música.

Discutidos os principais resultados deste estudo, analisados a partir do cruzamento entre entrevistas, observações e documentos oficiais do Programa Escola Aberta, pode-se dizer que os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol estão relacionados com a visão *conteudista* (Piatti, 1994) sobre a pedagogia musical, na qual a música é vista como objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece.

Embora os discursos presentes nos documentos do Programa Escola Aberta e nas entrevistas com os participantes da pesquisa afirmem que a música é um elemento de *inclusão social*, de *pacificação* e *elevação da auto-estima*; ou ainda, uma ferramenta

importante para desenvolvimento do *protagonismo juvenil*, as observações realizadas no campo empírico revelaram que as oficinas de música não se constituíram como espaço de inclusão, nem como espaço propício ao desenvolvimento do *protagonismo juvenil*. Os jovens que participavam das atividades de música, aos finais de semana, eram alunos ou ex-alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, o que demonstra que as oficinas não eram espaços abertos para todos os jovens do loteamento. O grupo de hip-hop se mostrou como a principal atividade de música desenvolvida na Escola Aberta Chapéu do Sol. Os interesses e sentidos em participar dos grupos de hip-hop da escola, revelados pelos jovens, estavam associados às questões identitárias, polissêmicas e socializadoras destes em relação ao grupo de amigos (*peer-groups*) e como forma de expressão e reflexão acerca de seus mundos. Para os coordenadores, gestores, interlocutores e oficinairo de música, as atividades de música a serem desenvolvidas na escola aberta, dependiam de uma orientação profissional musical para *qualificar* os processos pedagógico-musicais dos jovens.

Embora não tenha sido objetivo deste estudo comparar práticas e concepções pedagógico-musicais que acontecem na escola aberta em relação à escola regular, pode-se dizer que a Escola Aberta Chapéu do Sol herda da escola regular um modelo de educação escolarizada, ao instituir os espaços a serem ocupados para oficinas de música, estabelecer critérios de seleção meritocráticos que definem quem pode ou não participar das atividades de música, bem como, ao reificar através dos discursos a visão de pedagogia musical *conteudista* (Piatti, 1994), a qual se ocupa apenas do objeto musical, e desconsidera as práticas e as escolhas musicais dos jovens, perpetuando, dessa forma, o modelo cultural escolar no sentido da *acepção patrimonial, diferencialista* ou *identitária*, definido por Forquin (1993) como “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (p.11).

Estas visões reificadas pelos discursos e consolidadas através do espaço da escola aberta Chapéu do Sol, influenciaram as práticas e as dinâmicas das atividades musicais dos jovens. Em muitos momentos, os jovens assumiam o discurso escolarizado e político aprendido e assumido na e para aquele espaço, e passavam a agir de forma “politicamente correta”, como por exemplo, não cantar ou criar letras de

raps ou funks que trouxessem “palavrões” ou que falassem de “violência”. Além disso, a falta de perspectiva quanto à possibilidade de poderem apresentar suas criações musicais aos outros, de se sentirem valorizados através da música, devido ao precário investimento financeiro do Programa, e a falta de compreensão pedagógica acerca dos seus processos musicais, acarretavam em uma desistência ou mesmo em uma falta de comprometimento em continuar participando dos grupos e das atividades musicais da Escola Aberta.

Dentre os desafios que ficam para a área de educação musical, destaco o surgimento da escola aberta como um novo espaço de atuação para os educadores musicais. Além da necessária compreensão acerca do conceito de pedagogia musical a partir das “relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) através dos processos de apropriação e transmissão musical” (Kraemer, 2000), há que se pensar em uma integração entre o curso de licenciatura de música com o Programa escola Aberta no sentido de se propor uma formação dosicineiros de música advindos das comunidades, assim como, uma formação dos diretores das escolas, coordenadores, dos interlocutores e gestores do Programa para que se possa compreender, valorizar e otimizar as práticas musicais dos jovens que participam das oficinas de música nos finais de semana.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se à participação dos educadores e pesquisadores da área de educação musical no debate acerca das formulações de políticas públicas de educação que trazem as atividades de música como uma ferramenta de inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social, através da publicação e divulgação dos projetos de pesquisa realizados na área.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (org.) **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ExtractPDF.pl?catno=145265&look=new&ll=1>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

ALBAREA, Roberto. Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive. In. Piatti, Mario (org.) **Pedagogia della musica: un panorama**. Bologna: CLUEB 1994. p.37-60.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006. p.25-45

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In. **MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T.** (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez: São Paulo, 2002. p.59-92.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e música popular: recorte de uma revisão bibliográfica. In: XIII Encontro Anual da ABEM. **Anais**. Rio de Janeiro, 2004. p.704-711.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille B. Adolescentes/jovens e música: O que as publicações da ABEM trazem a respeito. In: XV Encontro Anual da ABEM. **Anais**. João Pessoa, 2006. p.166-73.

ARROYO, Margarete. A escola e a interação de adolescentes e música popular: Estudos críticos analisados sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música. **Relatório final da pesquisa**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Depto de Música e Artes Cênicas, 2007.

ARROYO, Margarete. **A escola e a interação de adolescentes e música popular**: Estudos críticos analisados sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música. FAFCS/DEMAC/NEMUS. 2007 [mimeo]

ATHIAS, Gabriela. **Dias de paz**: a abertura das escolas paulistas para a comunidade. 2.ed. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

BASTIAN, Hans G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta**. Porto Alegre, v.11, n. 16/17, 2000. p.76-109.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº5.490, de 14 de julho de 2005, capítulo 1, artigo 1º. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5490.htm>. Acesso em: 10 mar. 2009.

CALMON, Paulo Du Pin; SOUZA, Elisete Rodrigues (Coord) et. al. **Programa Escola Aberta**: Relatório executivo. CESPE/UNB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_abert/relat%F3rioexecutivo.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2008

CASTRO, Mary G. (coord.) et. al **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, BID, 2001.

CASTRO, Lucia Rabello de; CORREA, Jane (orgs). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

COSTA, Márcia R. Reflexões sobre o processo de inclusão: A relação estabelecidos-outsiders no *locus* da escola. In. REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (orgs.). **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.127-140.

COSTA, Antonio Carlos G. Por uma educação interdimensional. In. Gomes, Candido Alberto (org.). **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p.194-206.

COSTA, Márcia R. Reflexões sobre o processo de inclusão: A relação estabelecidos-outsiders no locus da escola. In. REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline *et al.* (Orgs.) **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.127-140.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame...mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2006. p.25-45.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes**. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria V.; SPOSITO, Marília P. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-61.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez ; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. **30ª Reunião Anual da ANPED. Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT03-2880--Int.pdf>>. Acesso: 07 set. 2009.

DEFOURNY, Vincent. A multiplicação da cultura de paz. In. GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p.9-11.

DUARTE, Natália S.; SCARDUA, Martha. Qualidade da educação: integração escola e comunidade. In. GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009. p.148–164.

FONTANA, Andréa; FREY, James H. The interview: From structured questions to negotiated text. In. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. California: Sage Publication, INC, 2000. p.633 - 732.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso! In. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2006. p.215-227.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p.93-124.

GOMES, Candido A. **Abrindo Espaços**: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo funcional no município de São Paulo**. São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://143.106.59.62/pesquisa/artigos/HADDAD/cap01.html>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

HENRIQUES, Ricardo. Introdução. In. TINOCO, Alcione N; SILVA, Gissele A. **Programa Escola Aberta**: proposta pedagógica. UNESCO; FNDE, MEC, Governo Federal. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso: setembro de 2009. p.5-8.

HENRIQUES, Ricardo. Escola Aberta e educação integral: desafios de uma educação de qualidade para todos. In. GOMES, Candido Alberto (org.). **Abrindo Espaços**: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p.165-174.

HIKIJ, Rose Satiko G. **A música e o risco**: etnografia de performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

IULIANELLI, Jorge Atílio S. Juventude: Construindo processos – O protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo César P.; IULIANELLI, Jorge Atílio S. (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.54-75.

JANZEN, Thenille B. **Adolescentes e Música**: Bibliografia comentada. Uberlândia: FAFCS/DEMAC/NEMUS, 2006.. Disponível em: <www.demac.ufu.br/nemus>. Acesso: 12 mar. 2009.

JANZEN, Thenille B.; NASCIMENTO, Thais V.; ARROYO, Margarete. **Juventudes e Músicas**: catalogação de dissertações e teses – 1996 a 2007. Uberlândia: FAFCS/DEMAC/NEMUS, 2008. Disponível em: <www.demac.ufu.br/nemus>. Acesso: 18 jun. 2009.

KLEBER, Magali O. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**. Porto Alegre v.11, n. 16/17, 2000. p.50-75.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LORENZI, Graciano. **Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas**: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições Afrontamentos, 1993.

MACHADO, Ana Luiza. Abrindo espaços: mudar a cultura da escola para melhorar a qualidade da educação e promover a coesão social. In. GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços**: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009. p.111-116..

MADEIRA, Felícia R.; RODRIGUES, Eliana M. Quantos são, onde estão: um novo olhar para os adolescentes brasileiros. In: Encontro Estadual de Políticas Públicas de Juventude. **Anais**. São Paulo, 2004. p.31-62.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and Case Study Applications in Education**. 2. ed. San Francisco: Revised and Expanded from Case Study Research in Education. Jossey-Bass Publishers, 1998.

MÜLLER, Vânia B. "A música é, bem dizê, a vida da gente": Um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais**. Londrina, 2000. p.123-36.

NOLETO, Marlova J.; CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2004.

NOLETO, Marlova J. Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz: um programa que faz a diferença. In. **Fazendo a diferença**: Programa Escola Aberta para a

Cidadania no Estado do RS. Brasília: UNESCO, Secretaria do Estado do RS, 2006. p.17-21.

NOLETO, Marlova J. Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI In. GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços**: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009. p.13-19.

NOLETO, Marlova J. **Fortalecendo competências**: formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008b. (Série saber e fazer; 2). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

NOLETO, Marlova J. **Construindo saberes** : referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008c. (Série saber e fazer; 1). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PIATTI, Mario. Pedagogia della Musica: Quali Basi? In. PIATTI, Mario (org.) **Pedagogia della musica**: Un panorama. Bologna: CLUEB, 1994. p.15-36.

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. **Jovens e escola**: compartilhando territórios e sentidos de presença. A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p.12-21.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"**. 1998. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PROJETO ESCOLA ABERTA: **Apresentação**. Disponível em: <www.educacao.gov.br/escolaaberta>. Acesso em julho de 2006>. Acesso em: 21 jul. 2007.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**: trajectos. Gradiva: Lisboa, 2003.

RABELLO, Maria Eleonora L. Temas transversais que deveriam ser centrais. In. AÇÃO Educativa: São Paulo **A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p.73-77.

RAMOS, Sílvia N. **Música da televisão no cotidiano das crianças** : um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REFERENCIAL ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA. 2006. [mimeo].

RESOLUÇÃO FNDE, n 052. 25 de outubro de 2004. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluções_2004/res052.25102204.pdf>. Acesso: 06 fev. 2009.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações**. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RODRÍGUEZ, Ernesto; CASTRO, Mary G. et al. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SARI, Marisa. Escola Aberta para a cidadania no Rio Grande do Sul: de projeto à política pública. In. GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços**: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277POR.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009 p.175-195.

SCHMELING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SMED qualifica espaços nas escolas aos finais de semana. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2006.

SILVA, Helena L. **Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero**: Um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SILVA, Hamilton H.; SOUZA, Nilson A; SPOSITO, Marília P. **Juventude e poder local**: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In. SOUZA, Jusamara (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do instituto de Artes da UFRGS, 2000. p.33-44.

SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais**. Belém, setembro de 2000. p.69-78.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais**. Uberlândia, outubro de 2001. p.85-92.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 10, mar. de 2004. p.07-12.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia M.; ARALDI, Juciane. **Hip-hop**: da rua para escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SPOSITO, Marília. **Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola.** [mimeo]. 30 p.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo César R. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Novo Hamburgo, n. 24, 2003. p.1-24.

SPOSITO, Marília P.; SILVA, Hamilton H.; SOUZA, Nilson A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago 2006, vol.11, n.032. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Brasil. p.238-257.

STAKE, Robert E. Case Studies. In. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Sage Publication, INC, 2000. p.435-454.

TINOCO, Alcione N. **Programa Escola Aberta: Proposta Pedagógica.** Brasília: UNESCO; FNDE, MEC, Governo Federal, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso: 06 mar. 2008.

UNESCO. **Fazendo a diferença:** projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

WASELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência II:** os jovens do Brasil. UNESCO: Brasília, 2000 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135104&set=4A539F22_1_272&gp=1&mode=e&lin=1&ll=1>. Acesso em: 15 mar. 2008.

WASELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência III:** os jovens do Brasil, juventude, violência e cidadania. UNESCO: Brasília, 2002 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135104&set=4A539F22_1_272&gp=1&mode=e&lin=1&ll=1>. Acesso em: 15 mar. 2008.

WASELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência IV:** os jovens do Brasil. UNESCO: Brasília, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135104&set=4A539F22_1_272&gp=1&mode=e&lin=1&ll=1>. Acesso em: 15 mar. 2008.

WERTHEIN, Jorge. Introdução. In. NOLETO, Marlova; CASTRO, Mary et al. (orgs.). **Abrindo Espaços:** Educação e Cultura para a Paz. Brasília: UNESCO, 2004. p.9-16.

UNESCO apresenta: Abrindo Espaços. Vídeo: Sílvio Tendler. Texto: Miguel Pereira. CALIBAN Produtora, 2002.

SÍTIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS:

Casas de passagem ou abrigos. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br>>. Acesso em: junho de 2006.

COEP/RS: Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas. Disponível em <www.coeprasil.org.br/coeprs>. Acesso: junho de 2006.

Cultura de Paz. ONU. Resolução 50/173 de 22 de Dezembro de 1995 e 51/101 de 12 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://www3.unesco.org/iycp/fr/fr_sum_cp.htm>. Acesso em: agosto de 2009.

Dicionário Aurélio online. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: agosto de 2009.

FASE: Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br>>. Acesso em: junho de 2006.

Manual operacional do Programa Escola Aberta. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 10/03/2009.

Mapa da localização da EMEF Chapéu do Sol. Disponível em <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/chapeu/localizacao.html>>. Acesso em: junho de 2006

Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. UNESCO. Coleção Abrindo Espaços, 2008. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/institucional/projetos/progabriendospacos>>. Acesso em: agosto de 2009.

Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/galeria-de-imagens/programas/programa-agente-jovem>>. Acesso em: 07 set. 2009.

Teletubbies: Tinky Winky; Dipsy, Lala e Po. Disponível em:
<<http://images.google.com.br>>. Acesso em: junho de 2006.

Transcriber. Software. Disponível em:
<<http://sourceforge.net/projects/trans/>>. Acesso em: junho de 2006

Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=1755>. Acesso em 25/07/2009.

ANEXOS

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

Escola Municipal CNPJ	Coordenador(a) Escolar CPF	Professor(a) Comunitário(a)	Oficina - Funcionamento/
E.M.E.F. Afonso Guerreiro Lima 02.032.618/0001-69 Rua Guaíba, 203. Lomba do Pinheiro CEP: 91560-150 Telefone: 3319.1011 32895956/ 32895957		r	INVERNADA - Sábado e Domingo Manhã e Tarde CULINÁRIA – Sábado Tarde/ PINTURA EM TECIDO – Sábado Tarde RECREAÇÃO – Sábado e Domingo Manhã e Tarde CULINÁRIA/ sábado tarde; domingo tarde/ *
E.M.E.F. Aramy Silva 02.029.799/0001-74 Rua Chico Pedro, 390. Camaquã CEP: 91910-650 Telefone: 3241.3382 32895946/ 32895947			FUTEBOL MIRIM – domingo Tarde FREE DANCE – sábado Tarde VOLEI FEMININO – domingo Tarde/ FUTEBOL JUVENIL – domingo Manhã TEAR MANUAL – sábado Manhã FUTEBOL FEMININO – sábado Manhã/
E.M.E.F Campos do Cristal 02.029.797/0001-85 Beco do Império, s/n°. Vila Nova CEP: 91750-530 Telefone: 3245.2077 32895972/ 32895973 .			DANÇA – sábado Tarde RECICLAGEM - domingo RECREAÇÃO – domingo Manhã BISCUIT – domingo Manhã e Tarde BALLET – sábado Tarde/
E.M.E.F. Chapéu do Sol 04.996.196/0001-77 Av. Juca Batista, s/n°. Chapéu do Sol CEP: 91780-070 Telefone: 3245.6401 32895936/ 32895937			BALLET – sábado Manhã/ FUTEBOL – sábado Manhã e Tarde/ TECNICAS DE PINTURA – sábado Manhã e Tarde/ DANÇA DE RUA – sábado e domingo Tarde/ HORTA e RECICLAGEM – sábado e domingo Manhã e Tarde / RECREAÇÃO – sábado e domingo Manhã/ ALONGAMENTO – sábado e domingo Manhã e Tarde/ CAPOEIRA – sábado e domingo Manhã e Tarde
E.M.E.F Chico Mendes 02.515.178/0001-09 Rua Gentil Amâncio Clemente, s/n°. Mário Quintana CEP: 91270-315			INFORMÁTICA E FUTSAL FEMININO - sexta-feira Noite e Sábado Manhã/ ARTESANATO – Sábado Tarde/ BOXE EDUCACIONAL – Sábado Manhã/

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

Telefone: 3387.6400 .			
E.M.E.F Décio Martins Costa 02.038.003/0001-40 Rua Cristóvão Jaques,488 Santo Agostinho CEP: 91130550 Telefone: 3347.2935 32895876/ 32895877 .			BANDA JUVENIL – domingo Tarde FUTSAL – sábado e domingo Tarde BOXE – sábado Tarde/ CAPOEIRA – sábado e domingo Tarde DANÇA – sábado e domingo Tarde BANDA MIRIM – sábado Tarde RECREAÇÃO - sábado Tarde/
E.M.E.F. Dep. Marcílio Goulart Loureiro 02.029.808/0001-27 Rua Saibreira, s/ n°. Partenon CEP: 91510-350 Telefone: 3315.6069 32895898/ 32895899 .			TEATRO – sábado Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã/ GINÁSTICA – sábado Manhã/ CROCHE – sábado Manhã / CABELEIREIRO – sábado Manhã e Tarde/ RECREAÇÃO – domingo Manhã e Tarde/ MÁSCARAS TEATRAIS – sábado Tarde
E.M.E.F. Dolores Alcaraz Caldas 02.029.819/0001-07 Rua Dr. Carlos Niederauer Hofmeister, 85. Vila Restinga CEP: 91790-020 Telefone: 3250.1609 32891892/ 32891893			FUTEBOL – sábado Manhã e Tarde JOGOS DIDATICOS – sábado Tarde/ RECREAÇÃO – sábado Manhã e Tarde CAPOEIRA – sábado Manhã e Tarde/ VOLEI – sábado Manhã e Tarde
E.M.E.F. Emílio Meyer Av. Niterói, 472. Medianeira CEP: 90880-270 Telefone: 3219.2608 32895990/32895991 .			BIJUTERIA – sábado Manhã/ DANÇA- GINÁSTICA RIT – sábado Manhã e Tarde CORTE E COSTURA, COSTUMISAÇÃO – sábado Manhã e Tarde CONCERTO COMPUTADOR – sábado Manhã e Tarde MANICURE – sábado Manhã e Tarde PLANTAS MEDICINAIS – sábado Manhã
E.M.E.F. Gabriel Obino 02.074.422/0001-37			DANÇA DE RUA – sábado Tarde/ FUTSAL MASCULINO – sábado Manhã/

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

<p>Rua Eng. Ludolfo Boehi, 1.402. Glória CEP: 91720-150 Telefone: 3315.5928 32895934/ 32895931 .</p>			<p>FUTSAL FEMININO – sábado Tarde/ RECREAÇÃO – sábado Tarde/ GRAFFITI – sábado Tarde /</p>
<p>E.M.E.F. Grande Oriente do RGS 02.037.994/0001-46 Rua Wolfran Metzler, 600. Rubem Berta/ COHAB CEP: 91250-320 Telefone: 3366.1602 .</p>			<p>FANDANGO – quinta-feira Tarde e sábado Tarde/ CESTARIA – sábado Manhã/ FILOSOFIA – sábado Tarde e quarta-feira Tarde/ BOXE – Sábado Tarde/ BREAK – sábado Manhã e Tarde/</p>
<p>E.M.E.F. Heitor Villa Lobos 02.029.793/0001-05 Av. Santo Dias da Silva, s/ nº. Vila Mapa CEP: 91550-240 Telefone: 3319.1413 32895894/ 32895895 .</p>			<p>ARTESANATO – sábado Manhã/ CABELEIREIRO – domingo Manhã/ CAVAQUINHO – sábado Manhã/ FUTSAL MASCULINO – sábado Tarde/ PERCUSSÃO – Sábado Tarde e Domingo Manhã/ FUTSAL FEMININO – domingo Tarde/</p>
<p>E.M.E.F. Jean Piaget 02.037.996/0001-35 Rua Major Manoel José Monteiro, Passagem de Pedestres 03 Parque dos Maias CEP: 91170-570 Telefone: 3366.2480</p>			<p>BANDA – sábado Manhã/ CESTARIA – sábado Manhã e Tarde/ MANICURE – sábado Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã e Tarde/ BOXE – domingo Tarde/ GINÁSTICA – sábado Manhã/ PALITOS PET – sábado Tarde/ CABELEIREIRA - domingo Manhã/ CAPOEIRA – sábado Tarde/ DANÇA – sábado Tarde/ STREET DANCE - domingo Tarde/ ARTESANATO/ sábado tarde/ CULINÁRIA/ sábado e domingo manhã e tarde/</p>
<p>E.M.E.F. João Antonio Satte 02.029.808/0001-20 Rua Gamal Abdel Nasser, 500.</p>			<p>BIJUTERIA – sábado Tarde/ DANÇA DE SALÃO – sábado Tarde/ FUTSAL – sábado Manhã/ DANÇA DE RUA – sábado Manhã/ VOLEI – sábado Tarde/</p>

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

Parque dos Maias CEP: 91170-000 Telefone: 3367.5453 32895878/ 32895879 .			BOXE EDUCACIONAL – sábado Manhã/
E.M.E.F. José Loureiro da Silva 02.029.806/0001-38 Rua Capivari, 1.999. Cristal CEP: 90810-070 Telefone: 3266.5175 32895998/ 32895999 .			STREET DANCE – sábado Manhã/ UNHAS DECORADAS – sábado Tarde/ CTG – domingo Manhã/ FUTSAL – sábado Manhã e domingo Manhã
E.M.E.F. Lauro Rodrigues 02.029.852/0001-37 Rua Dr. Marino Abrahão, 240. Jardim Ingá CEP: 91230-260 Telefone: 3348.1132 .			ARTESANATO – sábado Manhã/ FUTEBOL – domingo Manhã/ BIJUTERIA – sábado Manhã/ MANICURE – sábado Tarde/ ELETROELETRONICA – sábado Manhã/ VOLEI – domingo Manhã MASSAGEM – sábado Tarde/
E.M.E.F. Leocádia Felizardo Prestes 02.029.801/0001-05 Rua Romeu de Vasconcellos Rosa, 10. Vila Nova CEP: 91751-370 Telefone: 3246.4648 32895968/ 32895969 .			FLAUTAS – sábado Tarde/ ARTES MARCIAIS – sábado Manhã/ INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO – sábado Manhã e Tarde/ YOGA – sábado Manhã/ PERCUSSÃO – sábado Tarde/ RECICLAGEM – sábado Tarde DECOUPAGE – quarta-feira Noite/ ARTESANATO FUXICO – sábado Manhã/ ARRANJOS FLORAIS – sábado Tarde/ TEATRO – sábado Tarde/ PONTO CRUZ – sábado Tarde/ RECREAÇÃO – sábado Manhã e Tarde/
E.M.E.F. Lidovino Fanton 02.029.796/0001-30 Rua Manoel Faria da Rosa Primo, 940. Restinga CEP: 91790-670 Telefone: 3250.1702 32891894/ 32891895 .			MANICURE – sábado Manhã/ RECREAÇÃO – sábado Manhã/ FUTEBOL – sábado e domingo Manhã e Tarde / ARTESANATO – sábado Tarde/
E.M.E.F. Mario Quintana			PERCUSSÃO – sábado Manhã/

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

<p>04.875.129/0001-02 Rua C, s/ n°. Vila Castelo/ Restinga CEP: 91790-200 Telefone: 3250.5021 32891902/ 32891903 .</p>			<p>GRAFFITI – domingo Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã e Tarde CABELEIREIRO – domingo Manhã e quinta-feira Manhã MARCENARIA – sábado Tarde e domingo Tarde / 91359707 / 652.086170-72 JARDINAGEM – sábado Manhã e domingo Manhã/ HIP-HOP – domingo Tarde/</p>
<p>E.M.E.F. Martim Aranha 02.029.802/0001-50 Rua Côn. Paulo Isidoro Nadal, s/n°. Santa Teresa CEP: 90830540 Telefone: 3266.6228 32895958/ 32895959 .</p>			<p>ESPORTE – sábado Manhã/ STREET DANCE – sábado Manhã e Tarde/ STREET DANCE - sábado Manhã e Tarde ESPORTES – domingo Manhã/ DANÇA DO VENTRE – sábado Tarde/ COSTURA – sábado Manhã e Tarde</p>
<p>E.M.E.F. Migrantes 02.037.993/0001-00 Av. Severo Dullius, 165. Vila Santíssima Trindade/ Anchieta CEP: 90160-090 Telefone: 3371.1316 .</p>	7		<p>CAPOEIRA – sábado Manhã e Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã/ FUTSAL – sábado Manhã e Tarde/ RECREAÇÃO – sábado Manhã e Tarde / FUTSAL FEMININO – domingo Tarde/ UNHAS – sábado Manhã/ TRANÇAS AFRO – sábado Manhã/</p>
<p>E.M.E.F. Morro da Cruz 02.032.619/0001-03 Rua Santa Teresa, s/n°. Partenon CEP: 91520-640 Telefone: 3318.1668 32895928/ 32895929</p>			<p>FUTSAL – sábado Manhã e Tarde DANÇA – domingo Manhã/ GRAMPADO/ Domingo Manhã/ RECREAÇÃO/ sábado manhã; domingo manhã/ PONTO CRUZ/ sábado manhã/ TRICOT EM TECIDO/ Domingo tarde/ * BASQUETE/ RECREAÇÃO/ *</p>
<p>E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima 02.037.995/0001-90 Rua A, 15. Vila N. Sra de Fátima/ Bom Jesus CEP: 9142.570 Telefone: 3338.3695 32895906/ 32895907</p>			<p>INFORMÁTICA – sábado Manhã e ESPORTES – sábado e domingo Tarde/ RECREAÇÃO – sábado Tarde/ TEATRO – sábado e domingo Tarde/ DANÇA – sábado Tarde/ ARTESANATO – domingo Tarde / JOGOS CORPORAIS – sábado Tarde RECREAÇÃO – domingo Tarde/ RECREAÇÃO – domingo Tarde/</p>

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

.			
E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo 07.442.489/0001-09 Rua 7.146, 95. Restinga CEP: Telefone: 3261.4364 32891884/32891885			ARTESANATO – sábado Tarde / ARTESANATO – sábado Tarde/ DANÇA AFRO – sábado Tarde/ STREET DANCE – sábado Tarde/ CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS - sábado Manhã; DANÇA – sábado Manhã /
E.M.E.F. Pepita de Leão 02.029.800/0001-60 Rua do Estádio, 29. Passo das Pedras CEP: 91230-030 Telefone: 3344.1522			DESPORTO – sábado Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã/ CULINÁRIA E ARTESANATO DIVERSOS –Sábado Manhã/ GINÁSTICA/ sábado e domingo – Manhã/ RECREAÇÃO INFANTIL/sábado – Tarde.*
E.M.E.F. Pres. João Belchior Marques Goulart 02.037.990/0001-68 Rua Paulo Gomes de Oliveira, 200. Sarandi CEP: 91120-570 Telefone: 3364.4223 32895938/ 32895939	*		INFORMÁTICA – sábado Tarde e Domingo Manhã / CAPOEIRA – sábado Manhã e Tarde; RECREAÇÃO domingo Manhã/ ARTESANATO – quinta-feira Tarde; sábado BOX EDUCACIONAL – sábado Manhã/ ESPORTE - sábado Manhã e Tarde/
E.M.E.F. Presidente Vargas 02.029.805/0001-93 Rua Ana Aurora do Amaral Lisboa, 60. Passo das Pedras CEP: 91230000 Telefone: 3348.1732			MANICURE E DEPILAÇÃO - Domingo Tarde/ VIOLÃO - Sábado Tarde / PINTURA EM TECIDO - Sábado Tarde/ DANÇA DO VENTRE - Domingo Tarde/ KARATE – Sábado Tarde/
E.M.E.F. Prof Gilberto Jorge G. da Silva 02.029.811/0001-40 Travessa Morro Alto, 433. Ipanema CEP: 91751-650 Telefone: 3246.4603			INFORMÁTICA – sábado Tarde/ PINTURA EM TECIDO – sábado Tarde/ COSTUMIZAÇÃO – sábado Tarde/ JUDÔ – sábado Tarde RECREAÇÃO – domingo Tarde DANÇA DE RUA – sábado e domingo Tarde

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

32895970/ 32895971			
E.M.E.F. Prof Judith Macedo de Araújo 02.037.999/0001-79 Rua Saul Constantino, 100. Partenon CEP: 91560-450 Telefone: 3385.1308 32895942/ 32895943 .			RECREAÇÃO - sábado Manhã e Tarde/ CAPOEIRA - sábado Manhã e Tarde/ INFORMÁTICA - sábado Manhã e Tarde/ ESPORTE - sábado e domingo Manhã e Tarde/
E.M.E.F. Saint Hilaire 02.029.803/0001 Rua Gervásio Braga Pinheiro, 427. Lomba do Pinheiro CEP:91570490 Telefone: 3319.1629			MANICURE – quarta-feira Noite e Sábado Manhã GRAFFITE - sábado Manhã e Tarde / MÚSICA - quinta-feira Tarde e Sábado Tarde / BIJUTERIA - sábado Manhã e Tarde / DANÇAS GAÚCHAS - sábado Manhã / RECREAÇÃO - sábado Manhã e Tarde DANÇA DO VENTRE - sábado Manhã e Tarde/ CUSTOMIZAÇÃO - quarta-feira Noite e Sábado Manhã/ ESPORTES - quinta-feira Tarde e sábado Manhã e Tarde/ ARTESANATO - quinta-feira Tarde e sábado Manhã e Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã e Tarde/
E.M.E.F. São Pedro 02.074.434/0001-61 Beco da Taquara, s/nº. Lomba do Pinheiro CEP: 91550-110 Telefone: 3319.1206 32895902/ 32895903 .			DANÇA DO VENTRE – sábado Tarde/ FUTEBOL – sábado Manhã e Tarde/ ARTESANATO – sábado Tarde/ INFORMÁTICA – sábado Manhã e Tarde/ ARTESANATO – sábado Manhã e Tarde/ RECREAÇÃO - sábado Manhã e Tarde/ ARTESANATO / Sábado Manhã e Tarde/ CABELEIREIRA – sábado Manhã/
E.M.E.F. Senador Alberto Pasqualini 02.043.914/0001-65 Rua Tenente Arizoly Fagundes, 250. Restinga CEP: 91790-520 Telefone: 3250.1648 32891896/ 32891897 .			HIP-HOP – domingo Tarde/ TRABALHOS MANUAIS – domingo Tarde/ GINÁSTICA – sábado Tarde e domingo Tarde PAPEL MACHÊ – sábado Tarde YOGA – domingo Manhã e sexta-feiras Noite/ EVA – domingo Manhã/ REFORÇO ESCOLAR – domingo Manhã/ DANÇA DO VENTRE – sábado Tarde/
E.M.E.F. Vereador Carlos Pessoa de Brum 02.029.792/0001-52			BASQUETE/ domingo Manhã/ ARTESANATO/ 4ª feira noite; sábado tarde/ ESPORTES/ sábado e domingo tarde/

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal de Educação
 Agenciamentos Coletivos Pedagógicos
 Abrindo Espaços na Cidade que Aprende
 Programa Escola Aberta
 Relação dos Atores Por Escola / 2008.

Rua Abolição, s/n°. Restinga CEP: 91790-130 Telefone:3250-1698 32891886/ 32891887			ESPORTES/ domingo manhã e tarde/ FUTSAL/ sábado tarde; domingo manha/ FUTSAL/ sábado tarde; domingo manhã/ DANÇA/ sábado tarde; domingo manhã/
E.M.E.F. Vila Monte Cristo 02.029.829/0001-42 Rua Carlos Superti, 84. Vila Nova CEP: 91750-020 Telefone: 3246.4659 32895974/ 32895975	Gerusa Casisia Reck 920.893.720-87 Contato: 32426295 ou 96213842	Teresinha Telles Giorgi 358.812.670-87 Contato: 84058648	VIOLÃO – sábado Manhã/ STREET DANCE – sábado Tarde/ BIJUTERIAS – sábado Tarde CAPOEIRA – domingo Manhã/ JOGOS COOPERATIVOS – domingo Tarde/ CABELEIREIRA – domingo Tarde/
E.M.E.F. Wenceslau Fontoura 02.029.794/0001-41 Rua G, s/n° (esquina Rua E) Rubem Berta CEP: 91230-310 Telefone: 3366.2911	Marco Aurélio Caratti 622.356.990-49 Contato: 84257804	Denize Silva Alhecht 656.105.800-30 Contato: 33665600	FUTEBOL – domingo Tarde BOXE – sábado Tarde PERCUSSÃO – sábado Tarde/ PINTURA EM TECIDO – sábado Tarde BASQUETE – domingo Manhã/ INFORMÁTICA – sábado Tarde / TÊNIS DE MESA – domingo Tarde /

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado
Título da Pesquisa: Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta
Chapéu do Sol
Doutoranda: Helena Lopes da Silva

Roteiro de Entrevistas

Questão central de pesquisa:

Quais os sentidos da pedagogia musical da Escola Aberta para os diretores, coordenadores,icineiros e participantes das oficinas de música?

Como **subquestões** de pesquisa, delimitei:

1. Qual o objetivo ou objetivos de se oferecer música no Programa Escola Aberta na visão dos diretores, coordenadores e icineiros? Que resultados eles esperam obter a partir da adesão e engajamento dos jovens às oficinas de música?
2. Como é vista ou prevista a proposta de formação de multiplicadores (oficinandos que se tornam icineiros) e da continuidade dos Programas e/ou oficinas de música na Escola Aberta? Há interesse dos participantes e dos formadores (icineiros, diretores, coordenadores) em profissionalização dos oficinandos na área de música?
3. O que propõem os icineiros de música do Programa Escola Aberta? Quais os critérios para elaboração de suas propostas de oficinas? Quais estilos de música são oferecidos nos finais de semana?
4. Quais são os interesses musicais da comunidade jovem participante do Programa Escola Aberta?

Para os icineiros de música da Escola Aberta:

- 1) Como você se aproximou do Programa Escola Aberta?
- 2) Poderias falar sobre o teu envolvimento com a música?

- 3) Qual a sua relação com a comunidade/loteamento Chapéu do Sol?
- 4) Qual a sua opinião sobre o Programa Escola Aberta?
- 5) Na sua opinião, qual a importância das atividades musicais no Programa Escola Aberta? Para que elas servem?
- 6) Você costuma planejar as atividades de música que propões aos finais de semana? Quais critérios utiliza para elaborar suas propostas para a oficina de música?
- 7) Como analisa a sua participação comoicineiro no Programa Escola Aberta?
- 8) Você enfrenta ou já enfrentou algum problema, impasse em teu trabalho comoicineiro de música na Escola Aberta Chapéu do Sol?
- 9) Quais foram as realizações que tivestes na oficina de música Chapéu do Sol?
- 10) Você planeja metas para os participantes da oficina a partir do trabalho de música que realizas?
- 11) Na sua opinião, a oficina de música desempenha algum papel na vida dos jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol?
- 12) Quais conhecimentos ou formação musical achas importante que umicineiro tenha para poder desenvolver um trabalho de música no Programa Escola Aberta?
- 13)Quais habilidades, ou conhecimentos musicais, consideras como importantes a serem desenvolvidos na oficina de música neste Programa? E na Escola Aberta Chapéu do Sol? Por quê?
- 14)Existe algum repertório/letra/estilo musical que gostarias de trabalhar, ou que consideras importante de ser trabalhado na oficina de música? Quais? Por quê?
- 15)Como você a rádio escolar na Escola Aberta Chapéu do Sol? Existe relação entre a sua oficina de música e a rádio escolar da Escola Aberta Chapéu do Sol?

Para os ofcinandos:

- 1) Você mora no loteamento Chapéu do Sol? Como é a vida no loteamento

Chapéu do Sol?

- 2) Desde quando frequêntas a Escola Aberta Chapéu do Sol? Por que frequêntas? Qual a sua relação com a Escola (aberta e/ou regular) Chapéu do Sol?
- 3) Antes do Programa Escola Aberta, o que você costumava fazer durante os finais de semana?
- 4) Tivestes experiências musicais anteriores a estas que vens tendo na Escola Aberta?
- 5) O que mais gostas de fazer com música? (ouvir, cantar, tocar, falar sobre, ler sobre)
- 6) Por que te interessastes pelas oficinas de música da Escola Aberta?
- 7) Quais outras oficinas da Escola Aberta que te interessam? Por quê?
- 8) De sua parte, há interesse em atuar profissionalmente na área de música?
- 9) Quais músicas e/ou atividades de música você gostaria de desenvolver na oficina de música?
- 10) Qual a importância dos festivais de música para ti? Você gostaria de participar? Por quê?
- 11) O que é a escola aberta, na sua opinião?
- 12) O que é a escola da semana, na sua opinião?
- 13) O que achas da programação musical da rádio escolar?

Coordenadores, diretores, professores, interlocutores e gestores do Programa Escola Aberta:

- 14) Qual o objetivo ou objetivos de se oferecer música no Programa Escola Aberta?
- 15) Pensando na concepção do Programa Escola Aberta, quais resultados você espera obter a partir da adesão e engajamento dos jovens às oficinas de música?
- 16) É vista ou prevista a proposta de formação de multiplicadores (oficinandos que se tornamicineiros) e da continuidade dos Programas e/ou oficinas de música na Escola Aberta? Há interesse dos participantes

- e dos formadores (oficineiros, diretores, coordenadores) em profissionalização dos oficinandos na área de música?
- 17) É vista ou prevista a proposta de formação de multiplicadores na área de música? Quais as frentes de atuação você vislumbra para os jovens a partir das oficinas de música?
 - 18) Qual a sua concepção de oficinairo de música da Escola Aberta? Quais requisitos ele precisa ter?
 - 19) Quais atividades e/ou conteúdos de música você considera importantes de serem desenvolvidos nas oficinas de música no Programa Escola Aberta? Por quê?
 - 20) Você vislumbra a continuidade das oficinas de música na Escola Aberta?
 - 21) Qual a função dos festivais de música para os jovens e para o Programa Escola Aberta?
 - 22) Qual o papel da música no Programa Escola Aberta? E na escola regular?
 - 23) Na sua opinião, existe relação entre a escola aberta e a escola regular?
 - 24) Qual a função da rádio escolar no Programa Escola Aberta?
 - 25) Você consegue vislumbrar os impactos do Programa Escola Aberta na comunidade? Quais?
 - 26) Existe relação entre música e violência, na sua opinião?
 - 27) Como avalia as oficinas de música que vem ocorrendo na escola Chapéu do Sol?
 - 28) O oficinairo deve mostrar o seu planejamento por escrito? Por quê?

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, RG: _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas-conversas, gravadas nos dias _____ e revisadas por mim no dia _____, para Helena Lopes da Silva, estudante do PPG-Música da UFRGS que pesquisa sobre Os Sentidos da Pedagogia Musical na Escola Aberta: Um Estudo de Caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS. Essas entrevistas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas-conversas.

Porto Alegre, _____

Nome