



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa

Alan de Araújo de Brito

João Pessoa
Agosto de 2016



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa: Processos, Memórias e Práticas Educativo-Musicais.

Alan de Araújo de Brito

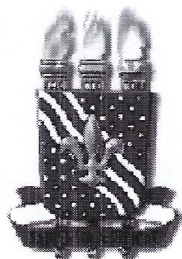
Orientação: Prof^a Dr^a Maura Penna

João Pessoa
Agosto de 2016

B862m Brito, Alan de Araújo de.
Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação
em uma escola pública de João Pessoa / Alan de Araújo de
Brito.- João Pessoa, 2016.
171f.
Orientadora: Maura Penna
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Música. 2. Educação musical. 3. Práticas educativo-
musicais. 4. Programa Mais Educação. 4. Pesquisa-ação -
escola pública - João Pessoa-PB.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **"Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa"**.

Mestrando: **Alan de Araújo de Brito**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Prof.ª Dr.ª Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno/UFPB/UFPE

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Membro Externo ao Programa/PPGA/UFPB

João Pessoa, 16 de Agosto de 2016.

Dedico este trabalho ao meu amado pai, José Bezerra de Brito (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, dedicando toda honra, glória e louvor, agradeço ao meu Deus, regente do universo, por cuidar de mim, e estar presente em todos os momentos da minha vida. Sem Ele, eu não teria chegado até aqui. Aos meus pais, pelo carinho, torcida e atenção durante todo o tempo. Especialmente ao meu pai, que, infelizmente, faleceu em dezembro de 2015. Essa conquista é nossa, paizão!

À minha esposa, amiga e companheira de todas as horas, Aleide Araújo, por compartilhar sonhos, compreender minhas angústias e me dar forças nos momentos mais difíceis. Essa é mais uma vitória nossa.

À minha filha amada, Rebecca Araújo, por me inspirar e me fazer acreditar nos meus sonhos, compreendendo minhas ausências e me motivando todos os dias com seu carinho. Te amo, filha!

Agradeço muito a minha orientadora, professora Maura Penna, por todos os ensinamentos a mim compartilhados, além do comprometimento e dedicação à área. Senti-me privilegiado em ser seu orientando, pois sou imensamente admirador de seu trabalho e postura. Você é modelo e referência de inspiração para todos que querem realizar um trabalho sério na nobre missão de educador. Obrigado por tudo, Maura!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, meu muito obrigado. Profissionais que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal. À professora Cristiane Almeida e ao professor Orlandil Moreira, por terem aceitado meu convite para a banca, trazendo-me valiosas contribuições.

Agradeço aos profissionais da escola em que realizei a pesquisa-ação: diretora, professora comunitária e monitores que, gentilmente, permitiram minhas observações diagnósticas, atuação na oficina durante todo um semestre e entrevistas. Além dos profissionais, agradeço, também, aos alunos participantes.

A CAPES, pelo apoio financeiro, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Educar na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (Violeta Gainza).

RESUMO

O Programa Mais Educação, instituído em 2007 e implantado a partir de 2008, propõe-se a ser um indutor da educação integral nas escolas públicas brasileiras, através da parceria entre o MEC, redes municipais e estaduais de ensino, escola local e comunidade, oferecendo diversas atividades educativas, dentre elas musicais. Em João Pessoa, o Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*, da UFPB, investiga, desde 2010, práticas pedagógico-musicais desenvolvidas pelo Mais Educação em escolas da Grande João Pessoa. Através de uma criteriosa coleta de dados e observação das práticas realizadas, os estudos do grupo vêm encontrando, em muitos casos, práticas que se distanciam das tendências contemporâneas da educação musical, pois não costumam levar em consideração a vivência musical e cultural dos alunos, nem abrir espaço para a criação, improvisação e demais aspectos importantes do fazer musical. Assim, na intenção de superar tais dificuldades e contribuir para o ensino de música nesse espaço, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as estratégias e processos de ensino e aprendizagem de música empregados em oficina do Programa Mais Educação em uma escola pública de João Pessoa. Para tanto, optei pela pesquisa-ação: além de pesquisa bibliográfica e documental sobre o programa, sobre educação musical e educação integral, entrevistas semiestruturadas com agentes envolvidos e questionário com os alunos, a pesquisa envolveu, como intervenção, a minha própria atuação como monitor da oficina de Canto Coral durante todo o segundo semestre de 2014, em uma escola municipal, aqui denominada de Escola X. Nas aulas, procurei colocar em prática diretrizes contemporâneas para a educação musical. Desta forma, planejei e desenvolvi as aulas a partir da vivência musical do aluno, registrando-as e refletindo sobre minha prática para ajustá-la sempre que necessário. Como resultado, foi possível realizar um trabalho efetivo em música, através de um processo em que os alunos vivenciaram a experiência de cantar e tocar em conjunto canções escolhidas por eles mesmos; apreciar conscientemente repertório de seu cotidiano; criar pequenos arranjos; compor um rap e participar de uma apresentação na quadra da escola para os pais e alunos. No entanto, a não obrigatoriedade da frequência dos alunos, principal dificuldade encontrada, prejudicou bastante o desenvolvimento de um trabalho contínuo, pois, a cada aula novos alunos chegavam e outros saíam, caracterizando, assim, um espaço aonde eles iam quando desejavam passar o tempo ocioso. Além disso, o aparente desconhecimento das funções do programa por parte da direção da escola dificultava um trabalho integrado com as atividades do turno regular, contrariando as orientações de seus documentos oficiais. Desse modo, concluí que, embora o Programa Mais Educação não tenha cumprido sua função indutora de educação integral na Escola X, as atividades musicais realizadas na pesquisa-ação, que consideraram e respeitaram as experiências prévias dos alunos, mostraram-se importantes estratégias nesse contexto específico. Espera-se, portanto, que a presente pesquisa possa contribuir para a discussão sobre a educação musical nos espaços escolares e, especificamente, no Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Educação musical; Programa Mais Educação; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The “Mais Educação” (More Education) Program, established in 2007 and implemented as from 2008, it is proposed to be an inducer of integral education in Brazilian public schools through partnership between MEC, state and local school systems, local school and community, providing several educational activities, among them musical. In João Pessoa, the research group of “Music, Culture and Education” of UFPB, investigates since 2010, pedagogical and musical practices developed by “Mais Educação” in schools of João Pessoa. Through a careful data collection and observation of the activities realized, the studies of the group is finding in many cases, practices that are distant from contemporary trends in music education, because they don’t usually take into estimation the musical and cultural experience of the students, or open space for creation, improvisation and other important aspects of music making. So, in an attempt to overcome these difficulties and contribute to the music education in this space, this study aimed to analyze the strategies and processes of teaching and learning music used in workshop of the “Mais Educação” Program in a public school in João Pessoa. Therefore, I opted for an action-research: in addition to the bibliographical and documentary research on the program of music education and integral education, semi-structured interviews with involved agents and questionnaire with students, the research involved, as an intervention, my own role as a monitor of the workshop Choral Singing throughout the whole second half of 2014, in a municipal school, here called School X. In class, I tried to put in place guidelines for contemporary music education. In this way, I planned and developed lessons from musical experience of the student, recording them and reflecting on my practice to adjust it whenever necessary. As a result, it was possible to carry out an effective work in music, through a process in which students lived the experience of singing and playing together songs chosen by themselves; consciously appreciate repertoire of their daily lives; create small arrangements; compose a rap and attend a presentation at the school for parents and students. However, the no compulsory student attendance, main difficulty founded, greatly hindered the development of a continuous work, because every class new students arrived and others left, featuring thus a space where they went when they wanted to spend an idle time. Besides that, the apparent ignorance of the functions of the program from the school board difficult an integrated work with the activities of regular shifts, counteracting to the guidelines of their official documents. Thus, it concluded that, although the “Mais Educação” Program has not fulfilled its inducing function of integral education at School X, the musical activities realized in this action research, which considered and respected the previous experiences of the students, showed up important strategies in this specific context. Therefore, it hopes that this research will contribute to the discussion on music education in schools, and specifically in the “Mais Educação” Program.

Keywords: Musical education; “Mais Educação” Program; Action-research.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAICS – Centro de Atenção Integral à Criança
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACS – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC – Ministério da Educação
NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
MUCE – Música, Cultura e Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
EEx – Entidade Executora
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
CEUS – Centros Educacionais Unificados
SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura
SEE – Secretaria de Estado da Educação (SEE)
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
ONG – Organização Não Governamental
PPP – Projeto Político Pedagógico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
PS – Prestador de Serviços
PBF – Programa Bolsa Família

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: (NOVOS) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	23
1.1 O Programa Mais Educação e suas propostas.....	23
1.1.1 Operacionalização e agentes envolvidos.....	30
1.1.2 Implantação: adesão das escolas e participação dos alunos.....	31
1.2 Propostas de Educação (em tempo) Integral: panorama histórico nacional.....	34
1.3 A música no Programa Mais Educação.....	42
1.4 O Programa Mais Educação em João Pessoa.....	44
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	48
2.1 Questões sobre o ensino de música na contemporaneidade.....	48
2.1.1 Ensinar música musicalmente.....	49
2.1.2 Música e cotidiano.....	52
2.1.3 Música e formação global (integral) do aluno.....	56
CAPÍTULO III – CONHECENDO O CAMPO.....	60
3.1 Traçando os caminhos da pesquisa-ação.....	60
3.2 Primeiros contatos e metodologia utilizada.....	63
3.3 Caracterizando o campo de pesquisa na Escola X.....	64
3.3.1 A implantação do Mais Educação na Escola X.....	64
3.3.2 As demais oficinas e seus monitores do programa.....	69
3.3.3 O Mais Educação e a “outra escola”.....	73
3.4 Entrando em campo.....	74
3.4.1 As observações diagnósticas.....	75
3.4.2 A reunião de planejamento.....	79
CAPÍTULO IV – A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA OFICINA DE CANTO CORAL.....	83
4.1 O plano de curso.....	83
4.2 As aulas.....	85
4.2.1 Apresentando e discutindo as aulas.....	85
4.2.2 Primeiras dificuldades.....	90
4.2.3 Apreciação, percussão, ensaio e preconceito.....	93
4.2.4 Motivação e os alunos sem experiências prévias.....	99
4.2.5 Arranjos e discussões.....	100
4.2.6 Problema de continuidade e atividade de composição.....	101
4.2.7 Rotatividade, aspectos sociais e mais ensaios.....	104
4.2.8 Ensaio para apresentação que não ocorreu.....	106
4.2.9 Outra quebra no processo, discussão e novo arranjo.....	107
4.2.10 A rádio que nunca fomos.....	109
4.2.11 Novos músicos.....	110
4.2.12 Reinventando: criação e improvisação.....	112
4.2.13 Uma estratégia interessante: o saxofone em aula.....	115
4.3 Preparação e apresentação final.....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	136
APÊNDICE A.....	137
APÊNDICE B.....	138
APÊNDICE C.....	139
APÊNDICE D.....	140
APÊNDICE E.....	141
APÊNDICE F.....	142
APÊNDICE G.....	143
APÊNDICE H.....	144
ANEXOS.....	161
ANEXO A.....	162
ANEXO B.....	163
ANEXO C.....	164
ANEXO D.....	165
ANEXO E.....	167
ANEXO F.....	168
ANEXO G.....	169
ANEXO H.....	170
ANEXO I.....	171

INTRODUÇÃO

Com base em pesquisas bibliográficas, documentais, reportagens televisivas e demais veículos de divulgação e comunicação, é possível afirmar que o ensino da música tem sido bastante valorizado em propostas de expansão da jornada escolar, muitas vezes, com o discurso da arte “salvadora dos perigos do mundo”, capaz de afastar o indivíduo dos riscos do crime, das drogas e de outros males presentes na sociedade contemporânea¹. Essas propostas, que objetivam o aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, apesar de serem recorrentes nos discursos políticos, acadêmicos, e até mesmo no senso comum, não são recentes, tendo sido refletidas e idealizadas no Brasil ainda na primeira metade do século XX.

Diversos projetos foram criados com a intenção de proporcionar ao aluno de escola pública oportunidades educacionais em tempo integral. Na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos precursores dessa proposta educativa, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que tinha como objetivo atender crianças e jovens de até 18 anos da periferia de Salvador, em turno estendido. Anos depois, a iniciativa de Teixeira inspirou outros projetos com a mesma finalidade, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, nos anos de 1980; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS), do governo Fernando Collor de Melo, no período de 1990 a 1992; o Centro de Atenção Integral à Criança (CAICS), do governo Itamar Franco, em 1994, entre outros projetos na esfera estadual e municipal que tinham, também, caráter social, com o objetivo, dentre outros, de retirar a criança da rua, aumentando o tempo de permanência na escola² (GADOTTI, 2009, p. 22-29).

Considerando esse contexto histórico, surge, nessa mesma perspectiva e com base em alguns desses projetos, o Programa Mais Educação, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2014a, p. 1).

Através do Programa Mais Educação, estratégia indutora para a retomada dessa possibilidade, a ampliação do tempo foi compreendida sempre como

¹ Conforme relatos de gestores e professores em entrevistas realizadas ao longo de cinco anos pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Sociedade (MUCE), da Universidade Federal da Paraíba, em pesquisas sobre a música no Programa Mais Educação em escolas da Grande João Pessoa (cf. BARROS, 2014 p. 51; BRITO, 2011, p. 52; PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27; BARROS; PENNA, 2013a, p. 588).

² Esse tema será aprofundado no item 1.2.

ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per si*, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de resignificação das práticas escolares. (MOLL, 2014, p. 373, grifos do original)

Este programa, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Objetivando contribuir para a implantação das escolas de tempo integral e, entre outros, fomentar o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais (BRASIL, 2014a, p. 5-8), o programa funciona em parceria com as secretarias estadual e municipal, sendo estes os responsáveis pela sua operacionalização nas escolas.

Desde a sua criação até o momento desta pesquisa-ação³, o programa veio se expandindo significativamente a cada ano. De 1.380 escolas atendidas em 2008, em 55 municípios, passou a estar presente em mais de 60.000 escolas, em todos os estados brasileiros em 2014. Neste ano, o investimento do governo federal foi de quase dois bilhões de reais, conforme abordado no item 1.1.2.

Através do Mais Educação, são oferecidas diversas atividades educativas divididas em macrocampos. Dentre elas, como parte do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, as seguintes atividades musicais: Banda; Canto Coral; Percussão; Iniciação Musical de Instrumentos de Corda e Iniciação Musical por meio da Flauta Doce. (BRASIL, 2014a, p. 6). Em João Pessoa, o Mais Educação foi implantado em 2008 e, no ano de 2014, estava presente em 92 das 95 escolas municipais, atendendo, aproximadamente, a 14.300 alunos. Assim, na ocasião de minha pesquisa-ação, atividades musicais estavam presentes em 43 escolas, como veremos no tópico 1.4.

Conforme o Programa Mais Educação se ampliava, o número de trabalhos a respeito crescia substancialmente, especialmente na área de Educação/Pedagogia. São desde pesquisas que apresentam relatos da operacionalização do programa em uma cidade às mais amplas, como a tese de doutorado de Mosna (2014) – que tratou dos impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental a partir do Programa Mais Educação no

³ A etapa de intervenção foi realizada entre junho e dezembro de 2014, conforme apresento no capítulo 3.

Rio Grande do Sul – e a dissertação de mestrado de Moreira (2013) – que realizou uma análise da relação entre programa e o currículo formal em três escolas gaúchas.

Outros trabalhos foram realizados em âmbito nacional, tanto sobre o Programa Mais Educação, quanto, de forma mais geral, sobre propostas de ampliação da jornada escolar (como SPERANDIO; CASTRO, 2010; FERREIRA; ARAÚJO, 2010; SOUZA, 2012; SILVA, 2012). Vários trabalhos também foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tanto de forma geral sobre as concepções de educação integral do programa, através de pesquisas bibliográficas e documentais (PINHEIRO, 2009; SILVA, L., 2013; SABOYA, 2012), como pesquisas de campo sobre o Programa Mais Educação, através de entrevistas e observações, nos municípios fluminenses de Duque de Caxias e Maricá (MATOS, 2011; SILVA, B., 2013), e também abordagens sobre o Mais Educação a partir da oficina específica de Letramento, por meio, também, de entrevistas e observações (PESTANA, 2013).

Destacam-se, ainda, as produções realizadas pelo grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) – do núcleo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, que desenvolveu diversos trabalhos, entre dissertações e teses, sobre as experiências de implantação da educação integral em escolas de Minas Gerais e de outros estados brasileiros (MENDONÇA, 2007; VALADARES, 2008; CARVALHO, 2013; OLIVEIRA, 2014; RAMALHO, 2014)⁴.

Quanto à implantação do programa na região Nordeste, é possível encontrar trabalhos como o de Faria (2011), que traz dados sobre a operacionalização do Mais Educação em Natal-RN, e de Parente e Azevedo (2011), que trazem um levantamento de quantos alunos são atendidos e quantas escolas participam do programa no município de Itabaiana-SE. Outro trabalho é o de Godoy (2012), que, em pesquisa sobre o Mais Educação em São Luís-MA, discute sua implantação, coletando dados através de questionários, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Especificamente na Paraíba, o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), produziu, em 2015, o livro *Educação integral e direitos humanos: implicações pedagógicas e culturais* (MOREIRA; LIMA, 2015). Contendo catorze artigos científicos, esse livro é fruto das monografias do curso de especialização em

⁴ Além das produções internas do grupo, diversas pesquisas sobre a educação integral no país podem ser acessadas através de seu site: www.teiaufmg.com.br.

“Educação Integral em Direitos Humanos”, e está dividido em três seções. A primeira, “Educação Integral, Saberes e Aprendizagem”, é composta por cinco artigos que procuram analisar as contribuições das experiências de ampliação da jornada escolar nos contextos educativos em que o Programa Mais Educação está presente. A segunda, “Educação Integral e Direitos Humanos”, também composta por cinco artigos, discute questões relativas aos direitos humanos, enfatizando situações vivenciadas por crianças, adolescentes e jovens nos espaços escolares que apresentam situações de desrespeito aos seus direitos, trazendo contribuições da Educação em Direitos Humanos para a formação integral dos alunos. A terceira e última seção, “Educação Integral, Cultura e Artes”, formada por quatro artigos, discute a contribuição dos saberes artísticos e culturais no processo de formação integral dos sujeitos em diferentes espaços e tempos escolares e não escolares. Todos os artigos trazem importantes contribuições analíticas sobre a educação integral e experiências do Programa Mais Educação.

Na área de música, entretanto, foram levantados os seguintes trabalhos: Pereira E. (2014), que, através de entrevista semiestruturada, investigou o envolvimento de três alunos da oficina de violão do Mais Educação, no município de Ipatinga-MG, para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa mesma direção, Silva (2014), em seu artigo de especialização, analisou as perspectivas e desafios da educação musical no programa em duas escolas públicas de Natal-RN. Sobczack (2013), por sua vez, analisou as oportunidades formativas através de atividades musicais no Programa Mais Educação em um Centro Municipal de Ensino Básico no município de Esteio-RS. Outro trabalho foi o de Souza (2013), que apresentou as possíveis influências da música na aprendizagem dos alunos participantes do Mais Educação, em Gravataí-RS. Esses dois últimos trabalhos, contudo, foram realizados por professoras sem formação na área de educação musical. Por último, menciono o artigo de Carvalho (2016), decorrente de uma pesquisa em andamento em seu mestrado. Este autor se propõe a analisar processo de implementação de atividades musicais realizadas no Mais Educação, em três escolas do município de Vitória-ES.

Por outro lado, mesmo não sendo sobre o Programa Mais Educação, merece destaque o trabalho de Veber (2012), relacionado à sua pesquisa de mestrado, que analisou o ensino de música em uma experiência de educação em tempo integral, numa Escola Pública Integrada da rede estadual de Santa Catarina. No entanto, as atividades oferecidas, inclusive as de música, faziam parte do currículo regular, e estavam a cargo de uma professora do quadro da rede, com formação específica (VEBER, 2012, p. 41-42). Outro trabalho semelhante, que

também objetivou analisar o ensino de música em uma escola de tempo integral, é o de Lourenço (2015). Através de pesquisa documental e bibliográfica, observações das práticas pedagógicas e entrevistas semiestruturadas com diversos agentes, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Goiânia-GO. Diferentemente da escola pesquisada por Veber (2012), nessa escola as atividades de expansão da jornada eram eletivas, de modo que o aluno poderia (ou não) escolher alguma atividade musical. Mesmo assim, de acordo com o autor, a música estava presente em várias atividades da escola.

Ciente de que, para compreender as realidades educacionais, sistematicamente, é preciso ir além de pesquisas bibliográficas e/ou documentais, o Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação* (MUCE), do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do qual faço parte, investiga, desde 2010, práticas pedagógico-musicais desenvolvidas através do Programa Mais Educação. Buscando compreender as situações, concepções, estratégias e processos de ensino e aprendizagem da música em escolas públicas da Grande João Pessoa, o grupo tem realizado levantamento bibliográfico e discussão de produções sobre o Programa Mais Educação, análise de documentos oficiais, pesquisas de campo – com observações sistemáticas das práticas pedagógicas em música – e entrevistas com os diversos agentes envolvidos.

Até o momento desta pesquisa, o referido grupo acumula dezoito trabalhos realizados, entre dissertações (FÉLIX, 2013; MENDES, 2013), monografias de conclusão de curso (BRITO, 2011; BARROS, 2014; PEREIRA R., 2014), artigos publicados em anais de congressos e periódicos da área (PENNA, 2010a; 2011; BARROS; PENNA, 2013a; PENNA, 2014a; PENNA et al., 2015), relatórios de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica / PIBIC (BARROS; PENNA, 2012; 2013b; 2014; 2015; PEREIRA; PENNA, 2012; 2013; LINHARES; PENNA, 2014; 2015), envolvendo uma criteriosa coleta de dados e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Penna (2014, p. 88-90), em seu artigo que discute a diversidade das práticas realizadas em oficinas de música do programa, argumenta que, nas pesquisas realizadas pelo MUCE, as poucas vezes em que foram encontradas práticas educativas efetivas em música foram: “quando se trabalha com grupos menores” ou quando os monitores “são herdeiros de uma tradição musical”. De fato, muitos educadores criam grupos pré-selecionados a partir da escolha dos “melhores alunos” ou dos “mais talentosos” para desenvolver suas aulas. Foi o que constataram Barros e Penna (2013) na oficina de banda fanfarra em uma escola estadual

de João Pessoa. Segundo as autoras, havia uma seleção explícita dos alunos que poderiam fazer parte da banda, ocasionando, na verdade, uma prática excludente:

Os outros alunos, que não são selecionados para participar da banda, ficam na outra oficina que está acontecendo simultaneamente e [...] não há uma troca de turma. Como só ficam na banda fanfarra os alunos “aptos”, muitos ficam chateados porque querem estar na banda e não podem. Verificamos isso na 2ª observação (04/12/12), quando um aluno perguntou por que toda vez ele ficava fora da oficina da banda fanfarra, não obtendo resposta do monitor. Em seguida, neste mesmo dia, uma aluna entrou na sala e insistiu durante a aula toda para que o monitor a deixasse tocar junto com os outros alunos. Depois de muito tempo, o monitor passou com ela uma escala, apenas uma vez. (BARROS; PENNA, 2013, p. 12)

Neste caso, até a professora comunitária da escola pesquisada corroborava com essa prática de seleção. Segundo sua justificativa, “tem que ter aptidão. Para tocar um instrumento de percussão, ele [o aluno] tem que ter ritmo. Então, há um teste, mas há uma insistência... revisa, faz de novo, para poder ver se fica” (BARROS; PENNA, 2013, p. 12).

Ainda em relação às práticas que propiciam um desenvolvimento musical efetivo encontradas pelo MUCE, estão os casos dos monitores que “são herdeiros de uma tradição musical”, como mencionou Penna (2014, p. 88-90). Boa parte dos monitores das oficinas de banda (fanfarra) e de percussão teve sua formação musical em bandas, de modo que costumam reproduzir em suas aulas nas oficinas os mesmos padrões como foram ensinados. Nas oficinas de banda fanfarra investigadas por Félix (2013, p. 61; 78) em duas escolas estaduais de Cabedelo-PB, por exemplo, as bandas do Mais Educação conseguiram, apesar de um número reduzido de alunos, desenvolver uma prática musical que lhes permitiu participar do *Desfile de 7 de Setembro* na cidade.

Linhares e Penna (2014), por sua vez, em um trabalho sobre uma oficina de percussão em uma escola municipal de Santa Rita, encontraram uma banda que funcionava com diversos instrumentos de sopro, caracterizando, na verdade, uma banda de música. As aulas da oficina tinham um caráter de ensaio, e o grupo participava de diversas apresentações musicais. Sem dúvida, é bastante significativo para os alunos participar de um grupo musical dessa forma, onde, possivelmente, existia uma prática de desenvolvimento musical. No entanto, pelo Mais Educação, considero que esse grupo não pertencia ao leque de atividades oferecidas, pois nos manuais do programa não encontramos nenhuma referência a instrumentos como saxofones e clarinetes nos kits de materiais pedagógicos (BRASIL, 2014a

p. 40-70). Provavelmente, para a criação dessa banda, houve uma seleção dos alunos que já tinham conhecimentos prévios nesses instrumentos.

Em outro caso, Pereira (2014, p. 45-47), ao estudar uma oficina de canto coral em uma escola municipal de João Pessoa, encontrou um monitor que, desenvolvendo uma prática vocal com a turma, não conseguia superar os problemas de afinação que os alunos apresentavam. Segundo a autora, “talvez pelo fato de o monitor não ter um preparo pedagógico e/ou um domínio técnico do canto coral que lhe permitisse perceber as características vocais de seus alunos, levando em consideração a idade deles, ele não tenha conseguido uma saída para o problema da desafinação”.

Do mesmo modo, no estudo que realizei para o meu TCC, o monitor de canto coral de uma das escolas que pesquisei tinha várias dificuldades em trabalhar a afinação com os alunos. Ensaando músicas a partir de gravações para um caraoquê, frequentemente atribuía a culpa da desafinação aos estudantes, e reclamava, conforme um recorte dessa situação: “cantem assim (cantando desafinado). Um aluno rebate: ‘professor, estamos cantando assim!’”. Pensei: realmente estão. Todos desafinados. O monitor não tem senso crítico de afinação, mas cobra dos alunos” (BRITO, 2011, p. 47). Nesses dois casos apresentados – de Pereira (2014) e de Brito (2011) – as músicas estavam em tonalidades incompatíveis à tessitura dos alunos, mas isso não era percebido e corrigido pelos monitores, que, portanto, não conseguiam adequar o tom das músicas às possibilidades dos alunos.

Por sua vez, na outra escola pesquisada para meu TCC (BRITO, 2011), apesar de ser “oficialmente” uma oficina de canto coral, não era desenvolvida nenhuma prática vocal – nem musical –, apenas um ensino de “teoria musical”, sem nenhuma vivência sonora. Nessa escola, o monitor tinha uma vasta experiência no ensino de bandas fanfarras e enfatizava os aspectos sociais em detrimento dos musicais. Nesses estudos, analisei que:

Nas duas escolas, A e B, a ênfase maior – no discurso e nas intenções – esteve centrada nos aspectos sociais, como: respeito mútuo, disciplina, prevenção das drogas e da prostituição; tirar o aluno da rua enquanto seus pais trabalham, para não se envolverem com o mundo do crime [...] Mas, contraditoriamente, isso não aconteceu. Na escola B, por exemplo, o monitor não conseguia dar aulas por causa da indisciplina dos alunos, nem reservava um momento para discutir com os alunos sobre os aspectos sociais, como respeito e disciplina [...]. Na escola A, a discussão sobre os aspectos sociais acontecia, porém a vivência musical através do canto não era desenvolvida. (BRITO, 2011, p. 52)

Infelizmente, problemas relativos à falta de desenvolvimento musical dos alunos têm sido recorrentes em outras oficinas de música do Programa Mais Educação, em escolas da Grande João Pessoa⁵. Além dos problemas acima mencionados, outro fator é que a “música do aluno” chega até mesmo a sofrer preconceito. Pereira e Penna (2014), em um estudo sobre a oficina de percussão de uma escola municipal de Bayeux, observaram uma cena que revela essa questão:

Enquanto os alunos estavam ensaiando o funk “Show das Poderosas”, eles erraram a entrada. O mesmo erro foi cometido mais umas duas vezes: ou eles atrasavam ou adiantavam o momento da entrada do funk. O monitor D1 resolveu contar “2, 3, 4” e depois dizer “prepara” (primeira palavra da letra de “Show das Poderosas”). Os alunos da percussão deveriam entrar na sílaba “pa” da palavra “prepara”. Com ar de quem estava chateado com a música, o monitor D1 disse à turma, em tom de ironia: “Se vocês soubessem o amor que eu tenho por essa música... Pense! Eu só vou botar essa música por causa de vocês”. (PEREIRA; PENNA, 2014, p. 24)

Da mesma forma, em meu TCC (BRITO, 2011, p. 48), observei um grupo de alunos cantando no intervalo da aula uma música do grupo Diante do Trono. Eles cantavam afinados e animados, de modo bastante distinto de quando cantavam as músicas de Roberto Carlos escolhidas pelo monitor para o dia das mães. Desse modo, poucas práticas pedagógico-musicais significativas foram encontradas em trabalhos sobre o Mais Educação na Grande João Pessoa.

Assim, os estudos realizados pelo MUCE sobre o Mais Educação, ao longo dos anos, revelam que as práticas de ensino e aprendizagem da música desenvolvidas nas escolas pesquisadas, em sua grande maioria, não condizem com as perspectivas da educação musical na atualidade, pois, em muitos casos, os procedimentos pedagógico-musicais não partem da vivência musical do aluno; não buscam integrar e envolver os alunos nas práticas musicais; não abrem espaço para a apreciação, execução, criação, improvisação; não despertam o senso crítico, dentre outros fatores importantes para o desenvolvimento musical do aluno, como vimos em alguns exemplos acima.

Nesse sentido, na intenção de superar tais contradições e desenvolver um trabalho articulado com a literatura contemporânea da educação musical e da educação integral, elaborei a seguinte questão de pesquisa, a ser trabalhada através de pesquisa com intervenção:

⁵ Obviamente, os dados apresentados pelo grupo de pesquisa MUCE, em relação às práticas educativo-musicais estudadas, não têm como objetivo a generalização, mas apresentar a realidade encontrada nas oficinas de música investigadas.

quais estratégias e processos de ensino e aprendizado musical são efetivos e adequados para um trabalho que tome como ponto de partida a vivência musical dos alunos em uma oficina de música do Programa Mais Educação em uma escola de João Pessoa?

O interesse por essa questão tem suas origens na minha própria atuação como monitor da oficina de Canto Coral, em 2010, nessa mesma escola da rede municipal de João Pessoa – denominada, neste trabalho, de Escola X. Na ocasião, além da monitoria no Mais Educação, eu estava cursando o Estágio Curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Música da UFPB e pude vivenciar, empiricamente, a experiência de conhecer as possibilidades de realizar um trabalho educativo-musical e os desafios que configuram esse contexto educacional.

A partir do problema de pesquisa acima apresentado, o presente trabalho tem como **objetivo geral:** Analisar as estratégias e processos de ensino e aprendizagem de música empregados em oficina do Programa Mais Educação em uma escola pública de João Pessoa.

Considerando-se os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação⁶ como basilares da pesquisa, são estabelecidos os seguintes **objetivos específicos:**

- Caracterizar as propostas do Programa Mais Educação e os mecanismos de sua operacionalização na Escola X;
- Desenvolver um processo pedagógico-musical em oficina de Canto Coral do Programa Mais Educação, em interação constante com os alunos e sua vivência musical;
- Analisar o processo pedagógico desenvolvido na oficina de Canto Coral;
- Colocar em prática propostas de educação musical e educação integral elaboradas com base na literatura contemporânea;
- Analisar o envolvimento, a participação e o desenvolvimento dos alunos durante as aulas.

Para a execução dos objetivos propostos, realizei uma pesquisa-ação. Durante todo o processo, foi realizada pesquisa bibliográfica referente à educação musical e educação integral, jornada escolar ampliada, práticas de canto coral, experiências de educação musical no Programa Mais Educação, entre outros temas relevantes. Fiz uso também da pesquisa documental, principalmente a partir dos documentos oficiais do MEC sobre o Mais Educação, com o objetivo de articular a prática pedagógica realizada com os objetivos e especificidades do programa.

⁶ A respeito, ver Tripp (2005); Barbier (2007); Albino e Lima (2009); André (2008, p. 31-33). Sobre a pesquisa-ação, ver item 3.1.

Na etapa de intervenção, atuei como monitor da oficina de Canto Coral no período de 30 de julho a 10 de dezembro de 2014 – durante todo o 2º semestre letivo, portanto –, em uma escola municipal de João Pessoa. As aulas foram realizadas com continuidade, com o intuito de desenvolver um processo de ensino coerente e não fragmentado. Para tanto, antes de iniciar as aulas, realizei cinco observações diagnósticas (de 02 a 06 de junho de 2014) a fim de conhecer a turma na qual iria desenvolver a intervenção. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos agentes do programa, na Escola X: diretora geral, professora comunitária e os monitores das atividades oferecidas na ocasião da pesquisa-ação. Por último, elaborei um questionário para os alunos⁷.

Apresentando o produto dessa pesquisa, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, é desenvolvido um estudo sobre o Programa Mais Educação: sua criação, bases legais, propostas e ofertas educativas. É abordado como o programa é operacionalizado na rede municipal de João Pessoa e quais as atividades na área de música que foram desenvolvidas em 2014 nas escolas pessoenses. Destaco também as concepções dos documentos oficiais do programa sobre a educação integral e como essas concepções dialogam com o histórico da educação integral no país e com autores da área de educação e afins.

No segundo capítulo, são discutidas algumas questões sobre a educação musical na contemporaneidade. São apresentados três fatores que direcionam a educação musical nos dias atuais: ensinar música musicalmente; a relação entre música e o cotidiano dos alunos; a preocupação com a formação global (integral) dos alunos através da música.

No terceiro capítulo, descrevo o contexto onde realizei a pesquisa-ação. Inicialmente, traço os caminhos e procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta intervenção. Além de apresentar os procedimentos utilizados nesta pesquisa e um breve histórico da Escola X, suas características físicas e sua oferta educativa, também abordo o processo de implantação do programa no contexto local. Apresento, também, as oficinas oferecidas no segundo semestre de 2014 e o perfil dos seus respectivos monitores.

Finalmente, no quarto capítulo, relativo ao desenvolvimento da intervenção pedagógica desta pesquisa-ação, descrevo e discuto as aulas realizadas, refletindo sobre os desafios e dificuldades enfrentados, as conquistas, o envolvimento, a participação e o

⁷ Para um detalhamento dos encaminhamentos metodológicos, ver capítulo 3.

desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Encerro apresentando minhas considerações finais.

Espero, com esta pesquisa, contribuir para a discussão sobre a educação musical na educação básica e, especificamente, em projetos que objetivam a ampliação da jornada escolar.

CAPÍTULO I

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: (NOVOS) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, procuro desenvolver um estudo sobre o Programa Mais Educação, no que se refere à sua criação, seu embasamento legal, suas propostas e ofertas educativas, enfatizando suas especificidades. É abordado como o programa é operacionalizado na rede municipal de João Pessoa e, especialmente, quais as ofertas educativas na área de música que foram desenvolvidas em 2014 nas escolas da capital paraibana. Destaco também as concepções de educação integral refletidas nos documentos oficiais do programa, e como essas concepções dialogam com os caminhos trilhados pela educação integral no país e com autores da área de educação e afins.

Para tanto, é tomado como base os diversos documentos referentes ao Programa Mais Educação disponibilizados pelo MEC, bem como trabalhos acadêmicos sobre a temática da educação integral e do Programa Mais Educação.

1.1 O Programa Mais Educação e suas propostas

No ano de 2007, diversos setores da sociedade firmaram o “Compromisso Todos Pela Educação”, no qual a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em parceria, traçaram uma meta para a melhoria da educação brasileira (BRASIL, 2014a, p. 4). Uma dessas ações foi a criação do Programa Mais Educação.

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), o Programa Mais Educação foi criado visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar de alunos da educação básica, nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2007). Um de seus maiores objetivos é contribuir para a implantação das escolas de tempo integral a partir da articulação entre escola, comunidade e demais setores da sociedade que são responsáveis direta ou indiretamente pela educação. Essa implantação é concretizada, na prática, através de atividades extracurriculares ofertadas a alunos da escola, que são selecionados de acordo com critérios estabelecidos pelo Ministério

da Educação (MEC), dispostos nos *Manuais Operacionais* do Programa Mais Educação⁸, como veremos mais à frente.

A proposta educativa que o programa objetiva fomentar, baseada em inúmeras experiências de educação integral já desenvolvidas no país, articula-se à concepção de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade e a cidade, em processos constantes de expansão e criação de **territórios educativos**. Tal proposta conta com a parceria de diversos atores que se inserem nesses territórios:

Assim, podemos dizer que o Programa **Mais Educação** propõe pensarmos e praticarmos a **Educação Integral** a partir do **binômio educação-território**, considerando a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de **Território Educativo**, *que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização*. A partir deste princípio/conceito, o Programa Mais Educação qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador. (BRASIL, s/d[a], p. 18, grifos do original)

Desse modo, a própria comunidade se torna um espaço de saberes, com a intenção de superar paradigmas que concebem a escola como único local de aprendizagem. Nesse sentido, conforme o Artigo 2º do decreto de sua criação, o programa busca a integração dos espaços escolares com diversos espaços públicos, como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques entre outros (BRASIL, 2010a).

O Programa Mais Educação encontra base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394 de 1996, que estabelece, no seu Art. 34, a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos na escola e no Art. 87, parágrafo 4º, que sugere a progressão das escolas públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996). Desta forma, o Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2014a, p. 4).

⁸ A cada ano, desde 2008, é lançado um Manual Operacional do Programa Mais Educação (ver BRASIL, 2008; 2009a; 2010b; 2011; 2012; 2013b; 2014a). Trata-se de documentos normativos do MEC que trazem orientações gerais para a implantação do Programa. Dispõem sobre as ofertas formativas para as escolas, atividades e ementas. Apresentam critérios para adesão, sobre o financiamento do Programa, kits educativos a serem utilizados e demais informações importantes.

O Programa Mais Educação encontra ainda amparo na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual apregoa que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem garantir a efetivação de diversos direitos, dentre eles o direito à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura e à dignidade. Nessa perspectiva, o programa é entendido, de acordo com as concepções de gestores e monitores – expressas em entrevistas realizadas para esse trabalho – como uma possibilidade de inclusão socioeducacional. Ou seja, os alunos que não teriam condições de pagar por aulas particulares de “reforço”, judô, futsal, informática, dentre outras atividades ausentes do currículo da Educação Básica, pudessem ter acesso a essas atividades na escola, no contraturno de suas aulas. Desse modo, embora o Mais Educação esteja presente no contexto da educação básica, objetivando a indução de uma educação integral e integrada às demais disciplinas, as atividades desenvolvidas têm características, também, de educação não formal⁹, na medida em que os responsáveis pelas aulas não são professores da rede e nem há, pelo menos na escola pesquisada, uma obrigatoriedade dos alunos participarem. Neste sentido, o programa tem um caráter compensatório sobre os aspectos de saberes e oportunidades. De acordo com Leclerc e Moll:

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 108)

Segundo a Portaria Interministerial 17/2007, o Programa Mais Educação também corrobora com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Esse estatuto objetiva garantir proteção integral, assegurando-lhes oportunidades diversas, visando o fomento do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1). Ou seja, em relação à proteção integral, o aluno estaria a salvo dos “perigos da rua” – como drogas, prostituição, “más companhias” – enquanto participa na escola das atividades propostas pelo programa, desenvolvendo aspectos sociais e cognitivos¹⁰. Sobre esse caráter “protetivo” e “redentor” da educação integral, Guará

⁹ Segundo Wille (2005, p. 41), “educação não formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas”.

¹⁰ Esta concepção é retomada pelos agentes envolvidos no programa, na escola pesquisada (professora comunitária, diretora geral e monitores), em entrevista.

(2009, p. 67) discute que a justificativa mais recorrente para as propostas de educação integral “é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente”. Desse modo, ainda segundo a autora, essa “ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido”.

Dentre as principais finalidades do Programa Mais Educação, inscritas na Portaria Interministerial que o criou, estão:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar [...] V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares. (BRASIL, 2007, p. 2)

Como é possível inferir, inicialmente, o programa tinha um caráter mais protetivo, objetivando, dentre outros pontos, o combate à evasão dos alunos e a realização de atividades no **contraturno escolar**, como consta na portaria que o criou (BRASIL, 2007, p. 2). Com o passar dos anos, uma mudança de concepção se deu em sua definição, passando a fomentar, de maneira mais enfática, além do caráter protetor, relações de diálogo com o “turno regular”, buscando, na verdade, superar a dicotomia “regular/estendido”. A esse respeito, Leclerc e Moll (2012, p. 98) discutem que a Portaria Interministerial de 2007 criou uma “rede formal de sustentação da estratégia proposta”, e completam que:

[...] não se pode dissociar os processos vivenciados e sua normatização, feita tanto pela via da legislação quanto pelos modos de (re)organizar a escola, embora esses modos pareçam estar a reboque da legislação [...] Devemos destacar a importância dessa redefinição institucional, na medida em que traz a agenda da Educação Integral para o bojo das políticas de educação básica do Ministério da Educação, buscando superar, também, na estrutura da gestão, as possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 98)

Nessa mesma direção, a primeira coordenadora geral do Mais Educação no período de 2008 a 2013, Jaqueline Moll (2012, p. 132, grifo nosso), aponta que o programa se estabelece como uma “estratégia intersetorial do governo federal para **indução** de uma política de

educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas”. Para Machado e Thiesen (2014, p. 4), essa **ação indutora** é entendida como “vontade política, investimento e regulação do Estado quanto à aplicação dos recursos e condução dos projetos”. Além disso, essa ação indutora é ratificada no documento básico, *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009b, p. 42), quando trata do papel indutor do Estado em “apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar”. Lerclec e Moll (2012, p. 8), também corroborando com essa ideia, discutem que a **ação indutora** “auxilia a criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates”, assim como impõe, ainda, o compromisso da institucionalização do Programa Mais Educação como política pública educacional.

Nesse contexto, participam das ações do programa os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014a, p. 4). Como aponta Moreira (2013, p. 47), o Mais Educação, tendo como base uma ação interministerial, “foi criado no intuito de articular diversas políticas públicas que possam dar sustentação a uma política nacional de educação integral”.

Para que os objetivos do Mais Educação fossem alcançados, atividades educativas foram estabelecidas e organizadas em macrocampos, que, ao longo dos anos, foram sofrendo modificações e ajustes, tanto em sua denominação como na quantidade e diversidade de ofertas. Em 2008, por exemplo, ano de sua implementação, eram ofertadas atividades dos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos e Cidadania; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Saúde, Alimentação e Prevenção.

Nessa ocasião, quarenta e três atividades foram ofertadas, distribuídas entre os sete macrocampos. Cada escola tinha a autonomia de escolher e oferecer de três a seis atividades educativas distribuídas em, no mínimo, três macrocampos, sendo obrigatória pelo menos uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” (BRASIL, 2008, p. 3-5), obrigatoriedade que permanece até hoje.

Em 2010, o *Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, exercício 2010*, acrescentou três novos macrocampos: Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Nesta feita, o número de atividades

educativas ofertadas passou de quarenta e três para setenta e uma (BRASIL, 2010b, p. 4), um aumento de quase 65%.

Já em 2012, o *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2012), passou a trazer orientações para a implantação do Programa Mais Educação também nas escolas do campo. A intenção foi de expandir o programa para um maior número de estudantes brasileiros, principalmente os alunos de regiões menos assistidas:

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vimos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano. (BRASIL, 2012, p 21)

Nesse sentido, além de alguns macrocampos já ofertados às escolas urbanas, outros macrocampos foram criados para o contexto das escolas do campo, visando atender a suas especificidades. Os sete macrocampos ofertados foram os seguintes: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2012, p. 44-52). Em 2014, ano do desenvolvimento da pesquisa-ação aqui apresentada, o *Manual Operacional de Educação Integral, exercício 2014* (BRASIL, 2014a) ofertava, além dos macrocampos descritos acima para as escolas do campo, os seguintes macrocampos para as escolas urbanas: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde.

No total, em 2014, sessenta e cinco atividades foram oferecidas às escolas urbanas e trinta e nove às escolas do campo, o que demonstra um crescimento acentuado da oferta de atividades socioeducativas do Programa Mais Educação, desde sua criação. Dessas atividades, cada escola urbana, em 2014, poderia escolher quatro atividades, e o macrocampo

“Acompanhamento Pedagógico” passou a ter uma só atividade, “Orientação de Estudos e Leituras”, que se desdobrava em várias outras, como consta no *Manual Operacional* de 2014:

O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico continua sendo obrigatório, agora com apenas a atividade Orientação de Estudos e Leituras que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras). A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME¹¹. Essa atividade será realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado. (BRASIL, 2014a, p. 5)

No referido manual, as atividades musicais oferecidas faziam parte do macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” e eram: Banda¹²; Canto Coral; Iniciação Musical de Instrumentos de Corda; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; e Percussão. Para cada uma dessas atividades, o MEC disponibilizava kits de materiais pedagógicos e de apoio, e havia uma sugestão de materiais que poderiam ser adquiridos com o recurso do PDDE/Educação Integral (BRASIL, 2014a, p. 19). Entretanto, esses materiais poderiam ser substituídos por instrumentos compatíveis com as tradições regionais. No caso da oficina de Canto Coral, atividade com que atuei em minha pesquisa-ação, o kit sugerido era o seguinte (BRASIL, 2014a, p. 43):

- Afoxé colorido
- Atabaque 90cm x 10”
- Bongô
- Clava madeira 20cm
- Pandeiro 10”
- Violão de 6 cordas estudante nº 18
- Xequerê
- Zabumba 15 x 22”

¹¹ É possível observar nesse trecho da citação um passo importante, pelo menos na concepção, para a reconstrução curricular, no momento em que se busca o estabelecimento do diálogo entre o “turno regular” e as atividades do Mais Educação, objetivando a superação da dicotomia “turno/contraturno”.

¹² Até o ano de 2012, a atividade chamava-se Banda Fanfarra. A partir de 2013, sua nomenclatura mudou para Banda, apenas.

Em cada escola, o professor comunitário – profissional que apresentarei no próximo item – ficava responsável pela aquisição desses materiais, pela qualidade e compatibilidade deles com as atividades, assim como a prestação de conta dos kits.

1.1.1 Operacionalização e agentes envolvidos

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC¹³, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Configura-se em uma ação do governo federal em parceria com as secretarias de educação em âmbito estadual e municipal, que objetiva cooperar “tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira”, fomentando o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais (BRASIL, 2014a, p. 4).

As secretarias de educação são responsáveis por disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas, denominado "Professor Comunitário", que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, definindo as atividades a serem ofertadas, os alunos que participarão, os monitores que irão ministrar as aulas, o material a ser comprado, ou seja, ele é como um diretor do Mais Educação na escola. Os custos do professor comunitário constituem uma contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx).

O serviço de monitoria, por sua vez, segundo o *Manual Operacional* de 2014, deveria ser realizado por monitores ou oficineiros que fossem, preferencialmente,

[...] estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. (BRASIL, 2014a, p.18-19)

Além disso, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio, de acordo com suas habilidades, competências e saberes, também poderiam desempenhar a função de monitor do Programa Mais Educação, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 1998). Assim, até hoje os monitores não possuem vínculo empregatício com a rede de ensino e recebem apenas uma ajuda de custo para o ressarcimento de despesas

¹³ Até o ano de 2010, o Programa Mais Educação era operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC. A partir de 2011, passou a ser gerenciado pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

de alimentação e transporte. Seu valor é calculado de acordo com o número de turmas a cargo dos monitores que, em 2014, era de R\$ 80,00 reais por turma nas escolas urbanas e R\$ 120,00 por turma nas escolas do campo (BRASIL, 2014a, p. 18).

1.1.2 Implantação: adesão das escolas e participação dos alunos

Segundo o *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, no exercício de 2008*, primeiro documento operacional lançado para implementação do Mais Educação, os municípios participantes eram selecionados a partir do conjunto dos seguintes critérios:

Assinatura do Compromisso Todos pela Educação; Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Escolas estaduais ou municipais localizadas **nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes**, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do Inep (BRASIL, 2008, p. 1, grifos meus).

De acordo com Moll (2012, p.134-136), houve um crescimento significativo de adesão das escolas, ocasionando uma progressiva expansão do Programa Mais Educação. Em 2008, o programa contou com a participação de 1.380 escolas públicas em todos os estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes, em 55 municípios (BRASIL, s/d[b]).

Em 2009, a adesão ao programa foi ampliada para 5.004 escolas (MOLL, 2012, p. 134), um acréscimo de quase 400% no número de escolas atendidas. De acordo com o site do MEC, 126 municípios de todos os estados e o Distrito Federal atendeu 1,5 milhão de estudantes inscritos pela escola e suas respectivas redes de ensino (BRASIL, s/d[b]).

Em 2010, houve significativa ampliação do Programa Mais Educação. O número de escolas que aderiu passou para 10.026, em 386 municípios, beneficiando 2,3 milhões de estudantes, seguindo os seguintes critérios:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR; escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2010b, p. 9).

De acordo com Moll (2012, p. 135), a meta para 2011 era atender 15.018 escolas em 1.354 municípios, com investimentos na casa dos 566 milhões de reais. A expectativa do programa foi alcançada. Como apontam os dados do MEC, em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes, a partir dos seguintes critérios:

Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola; escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais (BRASIL, 2011, p. 7).

Em 2012, o Programa Mais Educação continuou crescendo. Nesse ano, o número de escolas atendidas passou, segundo o *Relatório de Gestão: FNDE 2012*, de 14.995 para 28.084 escolas públicas atendidas pelo Mais Educação, com um investimento de R\$ 895.009.324,77 (BRASIL, 2013a, p. 72), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL 2014a, p. 5). Este programa, ao enviar os recursos diretamente para escola, procura evitar os desvios de verba, assim como atender às necessidades específicas de cada unidade escolar, tendo em vista seus aspectos locais (MOLL, 2012, p. 134-135). Em 2012, alguns critérios para a adesão das escolas foram iguais. O que houve de novidade, além de precisarem ter sido contempladas com o PDDE/Integral de todos os anos anteriores, foi que a escola precisava ter mais da metade dos alunos vinculados ao Programa Bolsa Família, além de escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas participantes do Programa Escola Aberta; e escolas do campo (BRASIL, 2012, p. 7).

Em 2013, além de contemplar as unidades escolares do campo e de comunidades quilombolas, o Programa Mais Educação estendeu-se às escolas indígenas. A meta impressa no *Manual Operacional de Educação Integral* era de atender 23. 833 novas escolas em todo país. Novamente, alguns critérios de adesão sofreram modificações. Nesse ano, além dos critérios do ano passado, acrescentando, mais uma vez, que deveriam ter sido contempladas com o PDDE/Integral dos anos anteriores, a escola deveria possuir o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9. Dessa vez, escolas localizadas em todos os municípios do Brasil poderiam participar do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013b, p. 21). Já para as escolas do campo, os critérios de adesão foram os seguintes:

Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; Municípios com 30% da população “rural”; Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; Municípios com escolas quilombolas e indígenas. (BRASIL, 2013b, p. 21)

De acordo com o *Relatório de Gestão: FNDE 2013* (BRASIL, 2014c, p. 140), 48 mil escolas foram contempladas com recursos destinados à educação integral. O investimento, segundo informações no site do MEC, foi de R\$ 1,8 bilhão (BRASIL, 2013c).

Em 2014, os critérios adotados para a adesão ao programa foram exatamente os mesmos do ano anterior (ver BRASIL, 2014a, p. 17). Conforme os dados do portal do MEC, relacionados à educação integral, 60.368 escolas públicas em todo país foram atendidas pelo Programa Mais Educação, beneficiando, aproximadamente, oito milhões de estudantes (BRASIL, 2014d). Enquanto em 2013 o programa atendeu 49 mil escolas, a meta para 2014 era atender 60 mil escolas.

Para a inscrição dos alunos no programa, era recomendado que as escolas estabelecessem critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Esses critérios, por sua vez, deveriam seguir as seguintes prioridades:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014a, p. 18).

Além dos critérios acima mencionados, a cartilha *Programa Mais Educação Passo a Passo*¹⁴ (BRASIL, 2013d) sugeria, em uma ampla lista, critérios mais abertos sobre o perfil dos alunos que podiam participar do programa. Dentre eles, alunos que estivessem em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que exercessem características de liderança e influência entre seus colegas; alunos que, simplesmente, desejavam estar na escola por mais tempo; e os alunos cujas famílias demonstravam interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2013c, p. 13).

¹⁴ A cartilha *Programa Mais Educação Passo a Passo* é um documento oficial da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), que traz tanto um conjunto de orientações para a organização do Programa como também visa esclarecer o seu funcionamento e as possibilidades de sua organização no contexto de cada escola.

No entanto, apesar de existir uma recomendação oficial para a seleção dos alunos, cada escola tem autonomia de escolher que aluno participará do programa, o que na prática dá margem a toda sorte de critérios, desde a seleção dos “piores alunos” ou os com mais “dificuldades”, aos considerados bons alunos e talentosos, conforme dados de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação* (MUCE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (cf. LINHARES; PENNA, 2014a, p. 7; BARROS, 2014, p. 24). Ou seja, por vezes o programa é apresentado como um castigo para os alunos, uma forma de punição. Por outro lado, ele pode ser concebido como um “prêmio” e instrumento de barganha para os alunos melhorarem seus desempenhos.

Devido à descentralização da operacionalização do programa, dificilmente há, na prática, uma padronização de critérios de seleção. Entretanto, a cada ano cresce o número de escolas que aderem ao Mais Educação. Mosna (2014, p. 15), em sua tese sobre o Programa Mais Educação em escolas do Rio Grande do Sul, afirma que o programa está em processo de consolidação, e acredita que não sofrerá descontinuidade numa troca de governo, como comumente acontece no Brasil. Essa afirmação de Mosna (2014) nos chama atenção, pois, revisitando os projetos que se propuseram a aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, na intenção de uma educação integral, podemos observar que sempre houve descontinuidade nessas políticas públicas, como discuto no tópico a seguir.

1.2 Propostas de Educação (em tempo) Integral: panorama histórico nacional

Em 2014, que foi um ano de eleições para presidente da república, senadores, governadores, deputados federais e estaduais, a temática da educação integral esteve continuamente presente na pauta dos candidatos, como prioridade na educação nacional. Foi possível observar, nos discursos políticos em horários de campanha eleitoral no rádio e na TV, a defesa das escolas de tempo integral como mola propulsora para a melhoria da educação pública brasileira. Mas essa crença na escola de tempo integral não é exclusividade dos políticos; ela também permeia o senso comum e até mesmo os discursos acadêmicos. Entretanto, a definição dos conceitos e conteúdos dessa proposta educativa não é tarefa fácil devido às diversas concepções de educação integral, assumidas nas diversas experiências realizadas no Brasil, desde a segunda metade do século passado. No *Texto referência para o debate nacional*, publicado pelo MEC em 2009, é apresentada uma retomada histórica das

experiências variadas de educação integral no país (BRASIL, 2009b). Segundo esse documento, essas experiências e concepções vivenciadas tinham como objetivo principal:

[...] uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais os pressupostos e metodologias que a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009b, p. 16)

Nessa direção, o Programa Mais Educação, proposta contemporânea de ampliação da jornada escolar e indução da educação integral, traz em sua cartilha *Programa Mais Educação Passo a Passo* (BRASIL, 2013d) a seguinte concepção sobre educação integral:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013c, p. 4)

Assim, propondo a expansão do tempo escolar na perspectiva da educação integral, o Programa Mais Educação busca ampliar o horizonte formativo do estudante e fomentar “o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico, trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer” (BRASIL, 2014a, p. 8).

Entretanto, essas concepções e propostas de educação integral não são inéditas. Apesar de aparentemente serem novas estratégias, o anseio por uma educação integral nas escolas não é recente, tendo sido idealizada e proposta no Brasil ainda na primeira metade do século XX. Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* já defendia a educação integral como direito “biológico” de todos e, como tal, deveria ser assegurada como dever do Estado. Contudo, é unânime, na literatura revisada¹⁵, que Anísio Teixeira (1900-1971) foi o maior precursor dessa proposta educativa no Brasil, quando criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que tinha como objetivo atender crianças e jovens de até 18 anos da periferia de Salvador, capital baiana, em turno ampliado.

¹⁵ Ver Gadotti (2009); Chagas, Silva, Souza (2012); Machado e Weyh (s/d).

Teixeira idealizou um modelo de escola que proporcionasse aos alunos experiências de educação primária, que desvendasse à sua clientela a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza. Na ocasião, o CECR era composto de quatro “Escolas-Classe”: espaços de educação formal¹⁶, com grade curricular, sistema seriado, etc. E uma “Escola-Parque”: espaço em que os alunos eram organizados por idade e tipo de habilidades para desenvolverem atividades esportivas, artísticas, sociais, entre outras. Além disso, o Centro contava com hospedagens para os estudantes órfãos e desamparados. Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, buscando constantemente “uma educação de qualidade, pública, laica e que pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Além da Bahia, o projeto das Escolas-Parque também foi implementado na proposta modernista da nova capital brasileira que estava sendo construída por Juscelino Kubistchek, no final da década de 1950. Segundo Campello, Kokay e Lemos (2013, p. 43), a proposta metodológica de Teixeira integrava o *Plano de Construção Escolar*:

O plano educacional e o projeto arquitetônico da cidade se harmonizavam, buscando promover a integração plena do educando em sua vida em sociedade, construída sobre essas bases democráticas e distribuída em unidades de vizinhança dotadas dos recursos necessários para atender suas necessidades básicas. Assim, as superquadras integrar-se-iam, de quatro em quatro, compondo as unidades de vizinhança, atendidas por unidades de comércio, lazer e educação escolar, acolhendo, conforme definido no planejamento educacional, quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. Nesta eram desenvolvidas atividades físicas, manuais e intelectuais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. (CAMPELLO; KOKAY; LEMOS, 2013, p. 43)

Entretanto, segundo os mesmos autores, por motivos políticos e econômicos, o projeto não progrediu, e a proposta de integração da educação à vida cultural da cidade, missão dada às Escolas-Parque, foi sendo esquecida.

Anos depois, a iniciativa de Teixeira inspirou outros projetos com a mesma finalidade, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, no primeiro mandato do governador Leonel Brizola (1983 a 1987). Os CIEPs eram complexos escolares que contavam, além das salas para a educação formal, com quadras de esporte, gabinete médico e odontológico, refeitório, biblioteca, etc. Nos CIEPs, os estudantes eram avaliados por objetivos e não por provas, sendo a instituição contrária à reprovação. Se

¹⁶ De acordo com Wille (2005, p. 41), “educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico”.

os objetivos propostos não fossem alcançados em um ano, eles seriam trabalhados no ano seguinte (GADOTTI, 2009, p. 25).

Em 1990, o governo Fernando Collor de Melo retomou o projeto, em âmbito nacional, e mudou o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), com a promessa de construir cinco mil Centros até 2004 (GADOTTI, 2009, p. 26). Com o impeachment de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) trocou novamente a designação para Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nesses projetos, o aluno devia permanecer na escola em tempo integral, desenvolvendo diversas atividades educativas. Porém a proposta não avançou, tendo sido construídas, até 1995, apenas duzentas unidades (GADOTTI, 2009, p. 27).

Outros projetos de educação integral foram criados no país, em nível estadual ou municipal. Em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), da Secretaria da Educação do Estado, nos anos 1980, e os Centros Educacionais Unificados (CEUS), da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, em 2002. Em Belo Horizonte-MG, duas experiências se destacaram: a Escola Plural, nos anos 1990, com o objetivo de fomentar uma “escola universalizada na cidade, para crianças, adolescentes, jovens e adultos, visando sua formação como sujeitos socioculturalmente plurais” (ZAIDAN, 2012, p. 2), e, em 2006, o Programa Escola Integrada, com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços culturais da cidade. No estado do Rio de Janeiro, o Programa Bairro Escola, no município de Nova Iguaçu, foi criado em 2006, atendendo crianças e jovens da rede pública. O referido projeto, também fundamentado na concepção de territórios educativos, parte do pressuposto que a educação ocorre não só na escola, mas em todos os lugares da cidade, englobando, além das atividades regulares da sala de aula, diversas outras no contraturno escolar, “tais como as oficinas de aprendizagem, cultura e esporte”. (SANTOS, 2010, p. 72).

Na região Sul do país, projetos de educação integral também foram idealizados e implantados, como no município de Apucarana-PR, em 2001, onde trinta e seis das trinta e sete escolas municipais eram de tempo ampliado. Com isso, o município teve um aumento significativo no Índice de Desenvolvimento da qualidade da Educação Básica (IDEB) em 2005, cujos valores foram superiores à média do estado do Paraná e do Brasil (BRANCO, 2012, p. 116). Em Santa Catarina, há a experiência de educação integral desenvolvida em dez escolas rurais, no município de Joinville:

O município de Joinville mantém em sua rede uma Escola Agrícola para alunos de 5ª a 8ª séries, e as crianças egressas dessas escolas rurais tinham vagas garantidas na mesma, sendo que as vagas são muito disputadas por se tratar de uma escola também em tempo integral e que desenvolve um extenso currículo voltado para as atividades agrícolas. (BRANCO, 2012, p. 116)

Por sua vez, em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre implantou uma proposta de educação integral na rede municipal de ensino, denominada Projeto Cidade Escola. A iniciativa contemplava diversas atividades educativas no contraturno escolar, em parceria com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos.

As diversas experiências realizadas no Brasil – citadas ao longo deste tópico –, objetivavam uma educação de qualidade, principalmente para os mais pobres, de modo que muitos desses projetos tinham caráter social e o objetivo de retirar a criança da rua, aumentando o tempo de permanência na escola. Porém, muitos deles não tiveram continuidade. O próprio Programa Mais Educação vem sofrendo com o atraso no repasse de verba desde o segundo semestre de 2014, prejudicando, assim, seu funcionamento, como veremos mais adiante. Neste sentido, ao tratar de vários projetos de educação integral realizados no país, Gadotti (2009) argumenta que:

[...] a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. (GADOTTI, 2009, p. 42, grifos do original)

Sem dúvida, concordo com Gadotti (2009) que a continuidade de um projeto educacional é imprescindível para o sucesso do que propõe. Também entendo que é de suma importância a ampliação do tempo, das ofertas educativas e das oportunidades que os alunos passam a ter com a escola de tempo integral. Cavaliere e Maurício (2011, p. 2-3, grifo meu) discutem que estudos brasileiros “mostram que a correlação entre tempo de permanência na escola e desempenho é positiva, ou seja, o aluno que tem a jornada ampliada **tende** a ter melhor desempenho”. As autoras ainda afirmaram que houve um aumento progressivo de alunos matriculados em escolas de tempo integral de 2004 a 2009, configurando uma tendência de ampliação da jornada escolar, acelerada nos últimos anos.

Arroyo (2012, p. 33), por sua vez, discute que programas voltados à oferta de mais tempos e espaços de educação nas escolas vinham ocupando prioridade no Ministério da Educação, ampliando o dever político do Estado e do sistema de ensino. O referido autor levanta algumas hipóteses acerca dessa centralidade: crescimento, nas últimas décadas, da consciência social do direito à educação e à escola, e crescimento da consciência de que o tempo de escola que temos, tradicionalmente, é curto. Essas consciências, portanto, teriam levado à busca do direito a mais educação e mais tempo de escola.

Entretanto, é pertinente ressaltar que há diferenças entre os termos “educação de tempo integral” e “educação integral”. Além disso, a forma como esses conceitos são interpretados traz implicações na elaboração, concepção e implantação de políticas educacionais e, conseqüentemente, na prática pedagógica desenvolvida. Acredito, portanto, que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não nos garante, a priori, a melhoria dos resultados em educação. É preciso mais do que tempo.

Guará (2009, p. 70) explica que o primeiro termo – educação de tempo integral – refere-se, simplesmente, ao aumento do tempo de permanência dos alunos na escola; enquanto o segundo – educação integral – supõe que a “integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”. Ou seja, a expansão da jornada escolar pode, meramente, ser compreendida como ocupar o aluno com atividades diversas (muitas vezes as mesmas atividades já existentes) sob a tutela da escola, configurando a educação de tempo integral. Ou então pode levar a refletir, (re)pensar, (re)fazer, (re)estruturar seu próprio modelo de ensino, buscando concepções e práticas que integrem os diversos saberes, fomentando o desenvolvimento pleno do aluno. De acordo com a autora, essas são apenas duas das diferentes perspectivas e enfoques sobre a educação (de tempo) integral.

Paro (2009, p.13), por sua vez, insiste para que a distinção desses dois termos fique bem clara, a fim de que não associemos a ampliação dos tempos escolares à ideia de “fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”. O autor discorre:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar (PARO, 2009, p.18-19).

Ainda segundo o mesmo autor, para concretizar-se como educação integral é preciso levar em conta a qualidade e/ou o modo da ocupação desse tempo, não apenas transmitindo conhecimentos, como ensinar a ler e a escrever, mas levando os alunos a sentirem a necessidade de buscar tais conhecimentos, tornando o processo de ensino significativo, dinâmico, recíproco, e ainda fomentando o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes (PARO, 2009, p. 19-20). Nessa mesma direção, Arroyo (2012) chama atenção ao cuidado de não oferecermos mais tempo da mesma escola, pois estaríamos, então...

[...] perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33)

Neste sentido, Maurício (2009, p. 54-55) aponta que “a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto”, defendendo que o processo de integralidade do aluno se desenvolve através das múltiplas linguagens, e variadas situações. Assim, “o desenvolvimento dos aspectos afetivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”.

Desse modo, é possível refletir que o contexto da educação (de tempo) integral possui suas especificidades, aspectos que devem ser considerados pelos agentes envolvidos nos processos de implantação, organização, operacionalização, planejamento e práxis pedagógicas em educação integral.

Apesar da importância da educação integral para as escolas brasileiras, o Programa Mais Educação vem sofrendo cortes de verba desde 2014, o que coloca sua continuidade em risco eminente. Infelizmente, a afirmação de Gadotti (2009), sobre o caráter episódico e descontínuo dos projetos de educação integral no país, pode vir a ser recorrente. Em 30 de dezembro de 2015, o site do Centro de Referências em Educação Integral publicou a seguinte informação:

O ano de 2015 foi agitado para o principal programa federal de educação integral. Após 8 anos de funcionamento – sua criação se deu em 2007 e chegou às escolas em 2008 – o Mais Educação sofreu com os ajustes fiscais realizados pelo governo federal já no início do ano. Muitas das 60 mil escolas que hoje se beneficiam da iniciativa apontaram atrasos nos repasses das verbas relativas a 2014 e 2015. O não cumprimento do pagamento acabou por inviabilizar a continuidade das atividades no contraturno em

diversas unidades da rede espalhadas pelo Brasil. (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2015)

Além do corte de verbas para as escolas que participavam do Mais Educação, chamamos a atenção a declaração do então ministro da educação, Aloizio Mercadante, sobre o funcionamento do programa, referente às prioridades a serem adotadas e as metas a serem alcançadas:

[...] o novo ministro afirmou seu desejo de rever o programa, voltando-o para o reforço do aprendizado de Português e Matemática, com o objetivo de melhorar as notas dos estudantes nessas disciplinas. “Não dá para colocar três horas a mais na escola para a criança ter apenas capoeira, aprender a fazer bolo ou se divertir. Precisamos de foco e este ano a Prova Brasil já inclui ciências ao lado de matemática e português”, afirmou Mercadante logo após sua posse. (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2015)

É possível questionar, com base nas concepções de educação integral discutidas ao longo deste capítulo, o que o MEC busca com o Programa Mais Educação: o desenvolvimento integral do aluno, ou aulas de reforço para os que têm mais dificuldades? De fato, em 2016, após sofrer com reduções desde o ano anterior, o programa foi reduzido significativamente. Em 09 de junho de 2016, foi publicada a seguinte informação:

Em março deste ano, o então ministro da Educação Aloizio Mercadante declarou que o Mais Educação passaria por uma reforma, prevendo atender prioritariamente escolas cujos estudantes têm graves problemas de alfabetização e letramento. Na prática, isso significaria reverter os recursos disponíveis ao programa para 26 mil escolas da rede que responderiam a 70% dos problemas de alfabetização do país. Em 2014, o programa chegou a atender quase 60 mil escolas. (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2016)

Essa redução anunciada põe em risco o desenvolvimento da educação integral no Brasil, tendo em vista que o Programa Mais Educação é o principal indutor dessa modalidade de ensino. Atualmente, no primeiro semestre de 2016, o programa caminha a passos lentos. Na Escola X, por exemplo, de acordo com a professora comunitária, em conversa informal, neste ano o programa só ofereceu três atividades: Orientação de Estudos e Leituras (que a própria professora comunitária ficou responsável), Judô e Teatro. Segundo a mesma, não há previsão de novas atividades para o segundo semestre de 2016.

1.3 A música no Programa Mais Educação

No Programa Mais Educação, como já vimos, o ensino de música está presente em cinco atividades musicais (Banda; Canto Coral; Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce e Percussão) dentro do macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”, que compreende, além destas, as seguintes atividades: Artesanato Popular; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura/Cerâmica; Grafite; Hip-Hop; Leitura e Produção Textual; Leitura: Organização de Clubes de Leitura; Mosaico; Pintura; Práticas Circenses; Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras; e Teatro (BRASIL, 2014a, p. 6)

Para cada atividade oferecida pelo programa, o *Manual Operacional* apresenta uma ementa norteadora, que, por sinal, já variou bastante em diferentes manuais. No quadro abaixo, destaco as ementas das cinco atividades musicais ofertadas em 2014 para as escolas urbanas.

Atividades musicais	Ementas
Banda	“Desenvolver a autoestima, a integração sociocultural, o trabalho em equipe e o civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares”.
Canto Coral	“Propiciar ao estudante condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte, de forma a contribuir para a integração social e valorização das culturas populares”.
Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas	“Desenvolvimento dos elementos técnico-musicais, bem como, do trabalho em grupo, da cooperação, do respeito mútuo, da solidariedade, do senso crítico e da autonomia. Pode-se utilizar a percussão corporal, os jogos musicais e as dinâmicas de grupo como ferramentas do processo de ensino/aprendizagem musical. Construção de instrumentos musicais alternativos. Execução, apreciação e criação musical”.
Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	“Desenvolvimento sociocultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares, entendendo a música como linguagem, manifestação cultural e prática socializadora. Aprendizado de estruturas

	básicas de “diálogo musical”, envolvendo leitura, interpretação e improvisação por meio de vivências artísticas coletivas com crianças e adolescentes”.
Percussão	“Aprendizado de técnicas em diversos instrumentos de percussão por meio de uma abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também, com performance, apreciação e criação musical. Integração social e desenvolvimento sociocultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares”.

Fonte: BRASIL, 2014a, p. 11-13

Além das ementas das atividades, o Ministério da Educação lançou a série *Cadernos Pedagógicos* (BRASIL, s/d[c]), que traz possibilidades e sugestões de atividades práticas para cada oficina. Com o objetivo de fomentar a requalificação das práticas desenvolvidas, os *Cadernos* “foram pensados e elaborados para contribuir com o Projeto Político Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, s/d[c], p 5). A meu ver, trata-se de um importante auxílio para os monitores que irão desenvolver as aulas, tendo em vista que muitos deles não possuem formação pedagógica formal – de acordo com diversas pesquisas realizadas pelo grupo MUCE (cf. BARROS, 2014, p. 28-29). Para a atividade “Canto Coral”, o volume seis dos *Cadernos* traz uma gama de sugestões para as aulas, em três tópicos: “exercícios respiratórios”, “práticas vocais”, e “recursos e repertório”.

Em “exercícios respiratórios”, algumas das sugestões de atividades apresentadas pelos *cadernos pedagógicos* estão dispostas da seguinte forma (BRASIL, s/d[c], p. 31):

- “Ao inspirar, imaginar que estamos cheirando algo muito gostoso. Ao expirar, que apagamos uma vela”;
- “Deitados, respirar enchendo bem os pulmões, com um objeto leve sobre a barriga (na região do estômago), a fim de sentir o movimento da respiração”;
- “Inspirar longa e profundamente o ar. Segurar o ar nos pulmões por alguns instantes. Expirar o ar de uma só vez pela boca”.

No tópico “práticas vocais”, é apresentado, minuciosamente, um passo a passo para o desenvolvimento de atividade de canto. Assim, há indicações como “distribuir a letra da

canção; cantar a canção para apresentá-la aos alunos; explicar o texto [...] dizer a letra da canção com o ritmo da música [...] dizer toda estrofe com ritmo [...] cantar para as crianças frase por frase [...]” até o ponto de os alunos cantarem sozinhos, sem o auxílio do professor. (BRASIL, s/d[c], p. 31)

Já em relação ao tópico “recursos e repertório”, dezenove possibilidades de exercícios são apresentados. Dentre eles, estão (BRASIL, s/d[c], p. 31-32):

- “Exercícios/jogos progressivos para relaxamento e desenvolvimento da técnica vocal, técnica respiratória, postura, sensorialidade auditiva musical, concentração, memória auditiva e expressão”;
- “Exploração da voz, a partir de estímulos temáticos, com criação de diferentes efeitos sonoros”;
- “Improvisação de motivos melódicos (vocais), partindo de determinadas formas e estruturas de organização musical” [...]
- “Exemplos de boas práticas apresentadas por coros infantis”;
- “Apresentação pública: nas festas escolares, eventos regionais, intercâmbios, ocasiões festivas comunitárias (escola/meio), etc”.

Obviamente, as propostas acima citadas não se configuram como uma fôrma a ser seguida e executada a qualquer custo, em qualquer contexto, mas indicam um possível caminho a ser percorrido e adaptado nas oficinas da atividade “Canto Coral”. Nesse sentido, acredito que o conhecimento dos *Cadernos Pedagógicos* é bastante importante, principalmente para os monitores que não têm experiência docente. Em João Pessoa, por exemplo, um problema recorrentemente encontrado, de acordo com as pesquisas realizadas pelo grupo MUCE, foi a falta de formação pedagógica por parte dos monitores, o que levava a práticas por vezes inconsistentes e inadequadas (PENNA, 2014a, p. 90-91).

1.4 O Programa Mais Educação em João Pessoa

Na capital paraibana, o Programa Mais Educação é gerenciado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), no âmbito municipal, e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), na esfera estadual, tendo sido implantado, em ambas as redes de ensino, no ano de 2008 (PENNA, 2011a, p. 145; MENDES, 2013, p. 14).

Em julho do referido ano, foi realizado o credenciamento das escolas da rede municipal para organizarem e escolherem as atividades a serem oferecidas. Naquela ocasião, cada escola podia escolher dez atividades, distribuídas de segunda a sexta feira, e o programa começou a funcionar em outubro do mesmo ano (BRITO, 2011, p. 19). De acordo com Penna (2011, p. 146), a partir do segundo semestre de 2010 o número de atividades oferecidas passou a ser seis.

Apesar de existir uma indicação do MEC quanto ao número de atividades a serem oferecidas, em várias escolas da rede municipal de João Pessoa esse número varia de acordo com a gestão local. Em 2012, por exemplo, quando a indicação era de, no máximo, seis atividades a serem oferecidas (BRASIL, 2012, p. 9), a escola em que Pereira (2014, p. 20) realizou sua pesquisa oferecia oito atividades. Barros (2014) também constatou esse fato:

Ao fazerem a adesão ao programa, as escolas municipais escolhiam normalmente seis oficinas, que funcionavam de terça a quinta, dias preestabelecidos pela coordenação. Em 2011, 85% das escolas (das 85 escolas participantes) atuavam com seis atividades; no entanto, algumas escolas funcionavam com um número maior de oficinas (que só podem ser trocadas de ano em ano, através de um cadastramento anual). (BARROS, 2014, p. 19)

Segundo a coordenação do programa na rede municipal de João Pessoa¹⁷, no ano de 2014, o Mais Educação estava presente em 92 das 95 escolas municipais, atendendo, aproximadamente, 14.300 alunos. Em 2014, a indicação do MEC era para as escolas oferecerem quatro atividades educativas, atividades essas que deviam dialogar com as quatro áreas de conhecimento presentes no currículo da base nacional comum: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2014a, p. 8). No entanto, todas as escolas da rede municipal ofereciam cinco atividades.

De acordo com a *Relação das escolas e atividades dos Programas Mais Educação e Relação Escola e Comunidade – 2013/2014*, documento fornecido pela coordenação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação, atividades musicais estavam presentes em 43 escolas em 2014, assim distribuídas:

- Canto Coral – 19 escolas.
- Percussão – 17 escolas.
- Banda – 4 escolas.

¹⁷ Informação obtida junto à SEDEC, em dezembro de 2014.

- Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas – 3 escolas.

Constatei que nenhuma escola, em 2014, ofereceu a atividade “Iniciação Musical por meio da Flauta Doce”, caso recorrente em anos anteriores.

No dia 08 de setembro de 2014, a Secretaria de Educação de João Pessoa divulgou os seguintes dados no site da Prefeitura:

O Programa Mais Educação/Educação Integral, realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) através da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec), tem desenvolvido atividades complementares em 92 escolas da rede municipal de ensino. Destas unidades de ensino, 12 delas são em tempo integral, distribuídas nos bairros da capital paraibana, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias ou 35 horas semanais. **No total são 576 profissionais da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec)**, entre orientadores e instrutores, que participam do Mais Educação, entre eles 116 professores comunitários e **460 monitores responsáveis pelas atividades oferecidas**. A Rede Municipal de Ensino em 2014 tem a meta de atender 14.224 alunos, entre crianças e adolescentes, nos segmentos do ensino fundamental I e II (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2014, grifos meus).

Um fato que chama atenção é que, na citação acima mencionada, a Prefeitura de João Pessoa trata os monitores do Mais Educação como “profissionais da Secretaria de Educação”, o que é uma contradição. Eles são, na verdade, como já mencionado no item 1.1.1, voluntários que não possuem vínculo empregatício e recebem apenas uma ajuda de custo para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte. Como 2014 foi um ano eleitoral, é possível inferir que, possivelmente, a prefeitura quis “maquiar” os dados para divulgar um grande número de “profissionais” em seu quadro, objetivando demonstrar certa responsabilidade com a educação municipal. No entanto, como os monitores **não** são vinculados à secretaria, não é exigida nenhuma formação pedagógica, o que implica em uma flexibilidade no “perfil profissional” dos monitores aceitos para atuar no programa: eles podem possuir experiências diversificadas e formação as mais variadas, o que leva a uma diversidade de práticas e muitas contradições entre as propostas do MEC as ações pedagógicas efetivadas em aula (PENNA, 2014a, p. 94).

Como ressaltado e discutido na introdução deste trabalho, pesquisas desenvolvidas pelo MUCE sobre as práticas pedagógico-musicais no Programa Mais Educação em escolas da Grande João Pessoa têm revelado um caráter de ensino superficial, em que, muitas vezes, não têm sido realizadas propostas contemporâneas de educação musical – como partir da vivência musical do aluno, ensinar música musicalmente através das músicas do cotidiano,

incentivar a criação, execução, improvisação. Nesse sentido, no próximo capítulo serão abordadas as diretrizes contemporâneas de educação musical e como esses direcionamentos influenciaram esta pesquisa-ação.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Questões sobre o ensino de música na contemporaneidade

Nos dias atuais, um dos maiores desafios do educador musical é fomentar um ensino em que os alunos sejam sujeitos ativos na prática pedagógico-musical, incentivando-os a trazerem suas experiências e vivências musicais à sala de aula, para, a partir delas, desenvolverem suas potencialidades. Conforme discute Swanwick (2003, p. 66-67), “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical”, portanto, “não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos que pensamos ser importantes para o seu desenvolvimento no futuro”. Para o referido autor, um dos princípios básicos da educação musical contemporânea deve ser analisar e compartilhar do discurso musical dos alunos, promovendo uma ampliação das relações que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências. Schroeder também concorda com essa visão:

Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouviu e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado. (SCHROEDER, 2009, p. 48)

Nessa mesma direção, Penna (2011b, p. 55) discute que, em relação à prática pedagógico-musical a ser desenvolvida em sala de aula, três questões direcionam a área de educação musical na contemporaneidade: **a necessidade de ensinar música musicalmente; a relação entre educação musical e cotidiano; e a preocupação com a formação global do indivíduo.** Concordando com a referida autora, esses pontos constituem diretrizes que a área de educação musical tem consolidado, mas, ao mesmo tempo, configuram desafios para a prática pedagógica nos dias atuais, pois carecem de profunda compreensão e devem ser assumidos de modo mais amplo, o que nem sempre tem acontecido.

2.1.1 Ensinar música musicalmente

A expressão “ensinar música musicalmente”, formulada pelo educador musical inglês Keith Swanwick (2003), pode até parecer redundante, mas não é. Em um contexto no qual aprender música é sinônimo de aprender a ler e escrever partitura, sobretudo nos espaços que supervalorizam a música erudita, concebendo-a como a música “séria” e digna de ser ensinada, a expressão de Swanwick faz todo o sentido. E também no senso comum, não raramente, deparamo-nos com o seguinte questionamento: você é músico? Não, eu não leio partitura, só toco tal instrumento! Como se fosse impossível ser músico sem saber partitura.

O que falar, por exemplo, dos integrantes das escolas de samba do Rio de Janeiro que promovem verdadeiros espetáculos com seus instrumentos, dos jovens e idosos que tocam alfaia nos maracatus de Pernambuco ou dos trios de forró da Paraíba que abrilhantam as festas juninas? Não são considerados músicos? Mesmo sendo aparentemente óbvio que todos os considerem músicos, em alguns locais, principalmente onde há um ensino de música – fato que já presenciei – chegam até a classificar e dividir essas pessoas nas categorias músico (o que lê partitura) e “tocador” (o que toca “de ouvido”). Além desses exemplos apresentados, há diversas culturas cujas práticas musicais seguem outros princípios e não são registradas através de partituras, como o Congado, por exemplo, discutido por Arroyo (2000), que será apresentado no item 2.1.2.

Penna (2010b, p. 51) também presenciou uma cena em que, conversando com um vendedor de instrumentos artesanais, em Belém do Pará, perguntou se o mesmo era quem fabricava os instrumentos e se ele era músico. Ele respondeu que fabricava, tocava, mas não era músico, pois não sabia ler partitura. Essa visão, em determinados espaços, é mais comum do que imaginamos, e, geralmente, desvaloriza a vivência e experiência musical cotidiana que cada pessoa possui, em menor ou maior grau.

Consequentemente, essa concepção é reproduzida por alguns professores nos espaços destinados ao ensino de música, com a ideia de que para aprender música, ser músico, o aluno tem que aprender partitura. Sem dúvida, o conhecimento da grafia musical é bastante útil, na medida em que permite o registro e a organização dos sons em códigos escritos, que foram construídos historicamente. Porém, partitura não é música! Concordando com Schafer (1991, p. 307): “Música é algo que soa. Se não há som, não é música”.

Conforme discute Penna (2011b, p. 57), em diversos contextos escolares, principalmente nas escolas especializadas de música, o ensino da grafia musical (leitura e

escrita) vem ganhando autonomia, sendo bastante valorizado. Também é possível identificar essa concepção em alguns livros didáticos de música para o ensino fundamental, onde é enfatizado o ensino da partitura, como desenho de claves e demais figuras musicais, sem que haja, contudo, uma referência sonora como prioridade. Desse modo, para que o aluno compreenda coerente e significativamente a grafia musical, ele precisa de uma vivência musical prévia, ou “esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical” (PENNA, 2011b, p. 59), que não são desenvolvidos apenas a partir do ensino da partitura. Quando o aluno não possui tal experiência anterior, muitas vezes é considerado como não possuidor de talento ou dom para música, ocasionando que muitos desistam de continuar os estudos musicais.

Eu mesmo presenciei vários casos de desistência na música. Em 1997, quando iniciei meus estudos musicais em uma cidade do interior da Paraíba, a regra para aprender um instrumento de sopro era a seguinte: o aluno deveria ler e solfejar sessenta lições de um método elaborado pelo maestro da banda de música do município. Quem conseguisse realizar todas as lições teria direito a receber um instrumento. O problema era que mais da metade dos alunos desistiam no meio do caminho. E mesmo os que passavam pelas lições, provavelmente, vivenciavam um ensino de música fragmentado e pouco significativo. A esse respeito, França comenta:

[...] professores e alunos frequentemente se dão por satisfeitos tão logo solfejos sejam “soletrados” com as alturas e ritmos corretos. Os andamentos geralmente são mais lentos do que o necessário para se alcançar autenticidade estilística. Preocupados com as notas, os alunos não conseguem perceber as melodias. Da mesma forma, raramente ouvem frases, relações e apoios harmônicos nos ditados musicais, ficando presos à identificação nota por nota. A distância entre esse manuseio quase penoso dos sons individuais e a experiência simbólica da música nunca será vencida se os programas não priorizarem a qualidade da experiência, mesmo correndo-se o risco de cobrir menos capítulos do livro de teoria. (FRANÇA, 2003, p. 54)

Com a desistência desses alunos, muitos diziam que eles não haviam “nascidos para a música”, não tinham dom. Na verdade, o ensino da grafia musical estava, naquele contexto, excluindo muitos meninos e meninas que queriam aprender. Nessa mesma direção, Souza (1999, p. 206) discute que “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão”, quando o conhecimento da grafia é determinante para atestar quem é ou não músico. Alguns desses alunos que eu conheço e que na época desistiram são

hoje grandes músicos profissionais tocando guitarra, bateria e sanfona em diversos grupos. Eles são bastante reconhecidos onde atuam, embora não leiam partitura, pois suas práticas musicais têm outras bases.

Schroeder (2009), fazendo uma analogia entre o ensino da escrita musical e o aprendizado de uma língua estrangeira, sintetiza bem a questão da supervalorização do ensino de partitura:

Modernamente, no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo [...] e a escrita só é trabalhada quando maior parte das dúvidas já foram resolvidas oralmente. Em outras palavras, o aluno só escreve ou lê aquilo que já compreendeu, ou cujo significado percebeu. Em música, no entanto, a escrita continua sendo um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem [...] Na verdade, a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler partitura é sinônimo de “saber música”. Isso tem feito com que muitos professores tenham certa pressa em introduzi-la, abrindo mão de um período precioso no qual o aluno poderia tocar “de ouvido” ou por imitação, situações de aprendizagem nas quais o nível discursivo musical é privilegiado. (SCHROEDER, 2009, p. 50)

Portanto, acredito ser de suma importância a vivência sonora na sala de aula, dando oportunidade aos alunos para que, através de músicas de seu cotidiano, músicas que pertençam ao seu “mundo musical” (ARROYO, 2002), estejam sempre se relacionando com a música-som, e não somente com o conhecimento sobre música, de forma “teórica”, descontextualizada. A proposta é que aprendam música musicalmente, pois, conforme discute Penna:

Ensinar música musicalmente significa tomar a música em sua concreticidade sonora, em seu caráter expressivo (característico das linguagens artísticas). Significa evitar simplesmente falar sobre música, mas sim trabalhar pedagogicamente com a música-som, tomando como base atividades de percepção/apreciação e de produção – seja através do canto ou da execução de algum instrumento, ou simplesmente manuseando criativamente possibilidades sonoras de diferentes materiais, inclusive de objetos cotidianos. (PENNA, 2011b, p. 63-64)

Dessa forma, o aluno, tendo contato com a música a partir de músicas de sua vivência, de seu cotidiano, experimentando os diversos sons disponíveis, tanto de instrumentos musicais como de objetos diversos, possivelmente construirá uma experiência sonoro-musical empírica, efetiva, possibilitando que se envolva com a música de modo cada vez mais consciente e prazeroso.

2.1.2 Música e cotidiano

Além de ensinar música musicalmente, outro desafio para a educação musical na contemporaneidade é romper com a dicotomia “música da escola” e “música do cotidiano”, “música do aluno”. Por “música da escola”, entende-se a música ensinada em conservatórios, escolas especializadas de música, ou aquelas utilizadas com finalidade didática – predominantemente erudita ou da música popular brasileira, como a bossa nova, por exemplo. Ou seja, a música dita “séria” e “digna de estar na escola”.

Acredito que muitos professores de música da educação básica já devem ter ouvido, mais ou menos, a seguinte frase de colegas de outras disciplinas ou de gestores da escola: “esses alunos só ouvem porcaria, traga música boa para eles, música de verdade”. Geralmente, nos contextos em que essa concepção é incentivada e até mesmo supervalorizada, a música do aluno é excluída das aulas, e, por vezes, e até mesmo objeto de preconceito. Esta música, aqui denominada de “música do cotidiano”, refere-se às produções que fazem parte do dia a dia dos alunos, que as consideram significativas e com as quais possuem mais experiência. Comumente, essas músicas são encontradas na internet, acessadas em seus celulares, nos corredores da escola, nas rodas de amigos, nos programas televisivos preferidos, nas rádios que costumam escutar, entre outros espaços. Como mostra Silva (2008, p. 40), os jovens passam grande parte de seu tempo com música e se envolvem, principalmente, com aquelas que circulam nos meios de comunicação.

Nessa mesma direção, diversos autores, como Souza (2000; 2008) e Penna (2011b), concordam que a música midiática, que por vezes não está presente em alguns contextos educativos, pode exercer um importante papel no ensino de música, pelo fato de ser acessível e fazer parte da vida de um grande número de pessoas. Conforme discute Penna:

[...] a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. (PENNA, 2011b, p. 66)

Acredito que trabalhar nesta perspectiva, partindo da vivência do aluno para ampliá-la, pode fazer com que os alunos sintam-se respeitados, “ouvidos”, e, consequentemente, motivados a participar das atividades musicais de forma prazerosa, atenciosa, tornando-se agentes ativos em um ensino expressivo. Souza (2000, p.7) argumenta que “sem compreender

as realidades socioculturais dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada”. E isso é um desafio, pois, na mesma sala de aula, pode haver uma diversidade cultural considerável, exigindo do professor uma postura multiculturalista. De acordo com Penna (2010, p. 90), o multiculturalismo na prática pedagógica em artes – consequentemente também em música – implica uma concepção ampla de artes, capaz de abranger as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. Portanto, o professor precisa estar atento às experiências prévias dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Arte, no tópico em que traz diretrizes para o ensino de música, considerando a diversidade de experiências e manifestações musicais, também trata do acolhimento à vivência do aluno, em uma concepção ampla de música:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 1997, p. 53)

Não só presente em continentes, países, ou estados diferentes, mas em cidades, bairros, ruas e até mesmo dentro de uma mesma casa, a diversidade cultural é um fator importante a ser considerado pelo educador musical em sala de aula nos dias de hoje. Penna (2010, p. 90) discute que “a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais”, de modo que se torna “indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais”. A respeito dessa diversidade, Queiroz afirma que:

[...] a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. (QUEIROZ, 2004, p. 102)

Concordando com este autor, acredito que é de suma importância o estabelecimento do diálogo entre as músicas que os alunos “consomem” no dia a dia com a prática pedagógico-musical realizada em sala de aula, identificando, respeitando, valorizando e acolhendo as músicas de seu cotidiano. Na mesma direção, Penna (2010, p. 94) concebe o diálogo como

princípio para uma educação musical efetiva. Para essa autora, “o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos”.

Entretanto, conforme discute Santos (1990, p. 41-42), ainda que os alunos de uma mesma turma morem no mesmo bairro, próximo à escola, isso não torna a turma homogênea. E se o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas for orientado somente pela vivência musical da maioria dos alunos – o que a referida autora chama de “pedagogia do agrado” – a turma perderá a riqueza que poderia ser proporcionada com a troca de experiência com os grupos minoritários. Portanto, para que essa riqueza aconteça, é preciso conhecer a vivência musical dos alunos, ou seja, as experiências com a música que cada pessoa possui. Em outros termos, é preciso buscar identificar os mundos musicais de cada um deles.

A esse respeito, Arroyo (2002) traz uma importante contribuição para a educação musical contemporânea. Fundamentada em Finnegan (1989), a autora discute o cruzar de *mundos musicais locais* no contexto educativo musical, e reflete “sobre as implicações das experiências musicais vivenciadas nesses mundos para a prática musical escolar” (ARROYO, 2002, p. 98). Em seu trabalho, Arroyo apresenta uma pesquisa etnográfica desenvolvida na cidade de Uberlândia-MG, na qual, por meio de observação participante, relata uma cena de musicalização através do cruzar de *mundos musicais locais* realizado no cenário da escola:

Quando conversávamos sobre ritmos, algumas mencionaram o samba, o pagode, e eu fui completando com o rock (já estávamos nos estilos musicais), o baião e o maracatu do Nordeste. [...] Rafael falou do forró, sertanejo, e Pablo [...] citou a catira. Assim, meio surpresa, comentei: - Isso mesmo, a catira. Que legal você conhecer a catira!! E ele disparou: Eu conheço muito por causa do meu avô! [...] Então completei: Que bacana! Alguém além do Pablo conhece a catira? (e ninguém conhecia). Combinei com eles que no próximo encontro íamos ouvir vários tipos e estilos de música e até uns desconhecidos como a catira e que Pablo poderia contar-nos mais sobre sua história. (ARROYO, 2002, p. 108)

Na ocasião, a professora utilizou a experiência do aluno que conhecia a catira – o único da sala – e compartilhou com todos os outros que não a conheciam, expandindo o conhecimento musical da turma e transformando a aula em um ambiente significativo de ensino, no qual os alunos interagiram fazendo perguntas sobre a catira – manifestação musical, até então, desconhecida de quase todos (ARROYO, 2002, p. 108-109). Naquele contexto, a catira não fazia parte do cotidiano dos demais alunos da classe, mas, através do diálogo e troca de experiência, todos puderam vivenciar uma nova música. Segundo Penna,

[...] o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. (PENNA, 2010b, p. 100)

Em outra pesquisa sobre práticas de ensino e aprendizagem da música, Margarete Arroyo estudou, sob um olhar antropológico, dois contextos distintos de prática pedagógico-musical: “o ritual que envolve a Festa do Congado e o Conservatório de Música, ambos em Uberlândia-MG” (ARROYO, 2000, p. 13). Em seu texto, a autora refletiu sobre questões presentes nos discursos de educadores musicais – tais como “considerar o contexto sociocultural dos alunos” ou “partir da experiência dos alunos” – relacionando-as com a experiência que vivenciou quando viu pela primeira vez uma festa de Congado. Nesta, encontrou crianças envolvidas no fazer musical de forma positiva, prazerosa e significativa, de modo distinto das crianças que estudam em escolas, com “ausência comum de envolvimento, corpos retraídos e expressões de tédio” (ARROYO, 2000, p. 13). Sobre os contextos do Congado e do Conservatório, a autora comenta:

O olhar antropológico que procurei lançar sobre o ensino e aprendizagem de música no *Congado* e no *Conservatório* mostrou estarem seus atores inseridos em mundos musicais contextualizados culturalmente. Mas esses contextos não são estáticos. Eles estão em constante movimento de criação e recriação de significados. Os congadeiros [...] criam um novo canto a cada ano, recriando e atualizando os significados rituais da Festa do Congado; estudantes e professores do Conservatório recriam as chamadas música erudita e música popular no cenário da escola [...] Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade (ARROYO, 2000, p. 19)

Assim como os congadeiros, que criam novos cantos a cada ano, e, consequentemente, novos significados da Festa do Congado, nossos alunos também recriam, constantemente, novos significados em música. Devido à rapidez da informação e ao advento da tecnologia, pelos quais é possível ter acesso às diversas produções – muitas delas independentes – quase instantaneamente ao lançamento ou gravação – diferentemente de tempos atrás, em que o artista fazia o lançamento do disco e esse, por vezes, demorava a chegar às mãos do ouvinte –, pelo *Youtube*, por exemplo, o contato com a música ficou muito mais dinâmico. Conforme discute Penna,

[...] a internet também gera e difunde novas formas de divulgação e produção musical. Assim, a democratização não é apenas no acesso à música como expectador ou ouvinte, mas como músico e artista, estendendo-se ao próprio fazer musical e à possibilidade de levá-lo a público. (PENNA, 2014b, p. 124)

Com isso, o professor precisa estar atento às demandas que surgem diariamente, de modo que o ensino de música leve em consideração, também, os significados que as músicas do cotidiano dos alunos trazem a eles. Desse modo, concordo com Penna quando diz que:

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. (PENNA, 2011c, p. 21)

Esse acolhimento, por sua vez, além de promover a expansão do universo musical dos alunos através do diálogo e a troca de experiência entre eles – o que é de suma importância – pode contribuir para o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Em outros termos, acredito que, em uma aula de música é possível garantir não somente os aprendizados técnicos e específicos da área, mas também uma formação global e integral do aluno, como respeito às diferenças de gostos, promoção da autoestima, da afetividade, dentre outros aspectos importantes, a partir do equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas da educação musical.

2.1.3 Música e formação global (integral) do aluno.

Como já discutido neste trabalho, é possível perceber que o ensino de música tem sido bastante valorizado em propostas de expansão da jornada escolar, com o status, muitas vezes, de “arte redentora”, capaz de afastar o indivíduo do crime, das drogas e de outros problemas presentes na sociedade contemporânea. Tanto em propostas de expansão da jornada escolar como em Organizações Não Governamentais (ONGs), espaços extraescolares e projetos sociais, acredita-se que o ensino de música é uma ferramenta eficaz na busca de atingir os objetivos propostos em cada um desses projetos. Em uma ONG que trabalha com adolescentes infratores, por exemplo, acredita-se que a música poderá afastá-los dessa prática nefasta. Ou então em um projeto social que busca combater o uso de drogas por jovens, o ensino de música é concebido, muitas vezes, como um instrumento de recuperação. Sem dúvida, tudo isso é muito bom. Entretanto, para que haja a efetividade das funções sociais a

que se propõem, acredito que é preciso haver um equilíbrio entre as funções sociais e as funções específicas da prática pedagógico-musical desenvolvida. Em outros termos, é preciso que as funções contextualistas não se sobressaíam às essencialistas.

Penna, Barros e Mello (2012), em um texto que discute essas duas funções, analisaram, através de estudos de caso em uma ONG e dois núcleos de um projeto social, em João Pessoa, a prática pedagógico-musical desenvolvida nesses três espaços educativos. Segundo os autores, não havia o equilíbrio necessário entre essas funções, vindo a comprometer o trabalho realizado:

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas. Os casos estudados apontam que as funções contextualistas [... voltadas] para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas. Assim, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado [...] que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. Pois, sem isso, sobra simplesmente “ocupar” ou “passar o tempo” (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 72).

Em muitos casos, quando os aspectos contextualistas são maximizados, o desejo de ajudar os participantes de tais projetos sociais – “tirando-os das ruas”, envolvendo-os em ações afetivas, de valorização da autoestima, de respeito mútuo dentre outros aspectos sociais – tende a fazer com que o ensino de música fique em segundo plano, superficial, descontextualizado e não significativo (cf. BRITO, 2011, p. 35-43; PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

Por outro lado, a visão essencialista, conforme discute Penna (2011b, p. 73), trouxe certa “ênfase no domínio técnico-profissionalizante [...] por vezes beirando o academicismo ou o padrão tradicional de ensino de música”. Segundo a autora, tal postura rejeitou os objetivos contextualistas, que colocavam em maior importância a formação global do aluno, através dos aspectos sociais. Um exemplo dessa prática é possível verificar no relato que apresentei no tópico 2.1.1 sobre minha iniciação musical, cujo ensino de música era restrito ao ensino da grafia musical.

Dessa forma, esse também é um extremo preocupante: cuidar apenas do ensino “técnico” e específico de música sem considerar o indivíduo como um ser dotado de sentimentos, de “problemas sociais”, de anseios, de expectativas ou falta delas, principalmente nos espaços que se propõem a trabalhar tais aspectos.

Concordando com Penna (2011b, p. 9), acredito que, para que a prática do ensino de música possa contribuir para o desenvolvimento global e integral do aluno, “é preciso equilibrar as funções contextualistas e essencialistas”, ou seja, que a aula de música nesses contextos tenha enfoques nos aspectos sociais, mas também um significativo e consistente ensino de música. Aliás, só assim os aspectos sociais poderão ser efetivamente alcançados. Conforme aponta Swanwick:

A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais. Mas, por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Tampouco oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem como articular o que torna o fazer musical tão válido. (SWANWICK, 2003, p. 18)

Desse modo, superar a oposição entre as funções contextualistas e essencialistas torna-se imprescindível à educação musical nos dias atuais. Ou seja, é preciso que o ensino de música, sem perder suas especificidades, seja uma ferramenta efetiva na formação global e integral do aluno através do equilíbrio entre os aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores e sociais, conectando a educação musical ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e afetivas dos alunos. Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), traçando diretrizes para a área de música, discute que “para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (BRASIL, 1997, p. 54).

Em suma, concordo com Penna (2011b, p. 80), quando, de forma brilhante, sintetiza o papel da educação musical na contemporaneidade: **“considerando a vivência cotidiana, ensinar música musicalmente, com vistas à formação global do indivíduo, como sujeito social”**.

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educação poderia ser um espaço apropriado para que tais questões fossem trabalhadas e desenvolvidas, pois, conforme é destacado no item 1.1 deste trabalho, o programa foi criado visando fomentar a **educação integral** de crianças, adolescentes e jovens, através do apoio a **atividades socioeducativas** no contraturno escolar de alunos da educação básica, nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2007), através de diversas atividades educativas, dentre elas, atividades musicais (BRASIL, 2014a, p. 11-13). Dessa forma, acredito que, no espaço do Mais Educação, seria possível desenvolver um

trabalho efetivo de ensino de música levando em consideração a integralidade de cada indivíduo.

A seguir, no próximo capítulo, apresento o contexto onde ocorreram as aulas da pesquisa-ação, abalizando, inicialmente, os procedimentos metodológicos que conduziram o trabalho. Apresento, também, as outras oficinas oferecidas na Escola X, na ocasião da pesquisa, o perfil dos respectivos monitores e demais estudos que influenciaram a prática pedagógica efetivada.

CAPÍTULO III

CONHECENDO O CAMPO

Neste capítulo, procuro descrever o contexto onde realizei a pesquisa-ação. Inicialmente, traço os caminhos e procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta intervenção. Apresento um breve histórico da escola, suas características físicas e sua oferta educativa. Também é descrita a implementação do Programa Mais Educação nessa escola, os critérios de seleção da professora comunitária, dos monitores e dos alunos participantes. Abordo, também, as oficinas oferecidas no segundo semestre de 2014 e o perfil dos seus respectivos monitores, como formação e experiência, concepções sobre sua oficina e sobre o programa, as dificuldades encontradas em sua prática e os possíveis pontos positivos que têm percebido. Por último, apresento um breve panorama das pesquisas realizadas pelo grupo MUCE, e como esses estudos influenciaram o presente trabalho.

3.1 Traçando os caminhos da pesquisa-ação

Seguindo os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, entendi que o caminho mais coerente a ser percorrido seria o da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; ALBINO; LIMA, 2009; ANDRÉ, 2008, p. 31-33). Através dela, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Desse modo, além da ação prática a ser desenvolvida, o pesquisador deve atender ao rigor metodológico inerente às pesquisas científicas.

Além do interesse por essa pesquisa, por ter sido monitor do programa em 2010, como já mencionado na introdução dessa dissertação, pretendi fazer de minha atuação nesse contexto uma oportunidade de desenvolver um trabalho sistemático e reflexivo através da pesquisa-ação. Assim, procurei superar o fato, apontado por diversas pesquisas, de que muitas vezes as práticas educativas dos monitores de música no programa têm sido desenvolvidas sem o indispensável caráter reflexivo. Nessa perspectiva, passei “de pesquisador a interventor e a agente da mudança”, nos termos de Barbier (2007, p. 30). Entretanto, a intenção deste

trabalho não foi de apresentar um modelo perfeito e pronto de proposta, mas colocar em prática alguns princípios contemporâneos de ensino de música, que partam da vivência musical dos alunos.

Diversos autores da área de educação musical já fizeram uso desse tipo de pesquisa em seus trabalhos, com outras temáticas, como Bellochio (2003; 2008), Pacheco (2005) e Rodrigues (2012), entre outros. Entretanto, Albino e Lima (2009, p. 65) afirmam que é um modelo de investigação científica pouco utilizada no ensino de música, mesmo tendo uma aplicação relevante nas ciências sociais.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa considerada como um dos tipos de investigação-ação, sendo definida genericamente como qualquer processo que siga um ciclo, no qual se aprimora a prática pelo diálogo sistemático entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 445-446). O mesmo autor, em uma vertente que denomina “pesquisa-ação educacional”, concebe esse tipo de pesquisa como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Nota-se, na sua concepção, o teor reflexivo da ação pedagógica, onde o pesquisador utiliza-se da pesquisa não apenas como um fim, ou de modo estanque e descontextualizado, mas como um meio específico de melhorar sua prática e envolver o alunado nesse processo. Foi o que procurei desenvolver ao longo do processo da pesquisa-ação: uma prática reflexiva, na qual, sempre que necessário, (re)ajustava o planejamento e a ação, de forma a abarcar os direcionamentos de uma educação musical contemporânea.

Corroborando com a visão de Tripp, Bellochio (2003, p.1) expõe que a pesquisa-ação, no campo educacional, “visa transformar, possibilitando aos professores problematizarem, compreenderem e melhorarem suas ações educativas num processo acoplado com reflexões permanentes, postura de pesquisa sobre a prática educativa”. Em relação aos primórdios da pesquisa-ação, costuma-se sustentar que Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, foi o criador dessa linha de investigação (BARBIER, 2007, p. 27).¹⁸ Lewin era um estudioso das questões psicossociais e almejava, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e fomentar mudanças em atitudes e comportamentos dos participantes (ANDRÉ, 2008, p. 31).

¹⁸ A respeito da história da pesquisa-ação, ver Barbier (2007, p. 25-40) e Tripp (2005, p. 445).

Marli André (2008, p. 31-33), abordando as diversas correntes da pesquisa-ação, menciona René Barbier como o principal representante da corrente francesa. Nessa corrente, há uma especial atenção com a educação não formal: educação de adultos, educação popular, entre outras. Nessa concepção, a pesquisa-ação objetiva a implementação de uma ação que resulte em uma melhoria para o grupo participante, geralmente pertencente às classes econômicas menos favorecidas. A autora ainda completa:

Há, assim, um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo. Além disso, há uma preocupação em proporcionar a essas classes sociais um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a. (ANDRÉ, 2008, p. 33)

Entretanto, nem todos esses aspectos da pesquisa-ação foram abarcados no meu trabalho na Escola X, apesar das atividades musicais do Mais Educação terem características de educação não formal, como mencionado no item 1.1. Embora haja algumas semelhanças com a definição acima apresentada por André (2008), minha questão de pesquisa não foi definida pelo grupo e também não houve uma interação colaborativa entre todos os participantes. A interação se deu apenas, em alguns momentos, com a professora comunitária e com alguns monitores das outras oficinas. Já com os alunos, eles participaram da escolha do repertório trabalhado.

A ação pedagógica desenvolvida teve como ponto de partida os diversos resultados das pesquisas do grupo MUCE – como vimos na introdução – buscando superar as dificuldades constatadas ao realizar uma intervenção na oficina de Canto Coral na Escola X, trabalhando a partir da vivência dos alunos, definindo um repertório com eles. Procurei levar em consideração, também, as especificidades do contexto do programa, as características da escola, na medida em que, não havendo uma obrigatoriedade de frequência dos alunos, permanentemente precisei refazer os planos das aulas seguintes¹⁹, pois, a cada semana, novos alunos compareciam e outros faltavam. Desta forma, procurei contribuir para a melhoria das práticas nas oficinas do Mais Educação. Mesmo que meu trabalho não tenha sido livre de dificuldades e não possa servir como modelo aplicável a qualquer situação (e nem pretendia), ele indica possibilidades que podem vir a serem incorporadas em outras situações.

¹⁹ A respeito dos planos de aula, ver apêndices.

3.2 Primeiros contatos e procedimentos utilizados

Para iniciar a pesquisa, primeiramente entrei em contato com a professora comunitária, pois já a conhecia. Após seu consentimento, conversei com a diretora geral da escola sobre a possibilidade do trabalho na Escola X. Com a autorização de ambas, pedi permissão, também, aos monitores das atividades desenvolvidas nessa escola, a fim de realizar as observações diagnósticas em suas aulas. Todos foram esclarecidos sobre os objetivos e metodologia da pesquisa, através de um termo de consentimento (ver apêndices A, B e C), que foi assinado por todos os agentes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos atores envolvidos (em apêndices D, E e F): a diretora geral da Escola X, buscando compreender o processo de inserção do programa naquela escola, assim como a escolha dos agentes que lá trabalharam no segundo semestre de 2014, período da pesquisa-ação. Por sua vez, a entrevista com a professora comunitária, responsável pela coordenação do Mais Educação na escola, visava conhecer suas concepções sobre o programa, como este funcionava na Escola X, os critérios de seleção dos monitores, dentre outros fatores.

Buscando a compreensão de suas concepções sobre o Programa Mais Educação, suas experiências e formações profissionais e acadêmicas, foram entrevistados os cinco monitores que atuavam na Escola X no segundo semestre de 2014. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, gravadas em equipamento eletrônico e, posteriormente, transcritas na íntegra, utilizando a ortografia padrão e conservando, no entanto, as construções e concordâncias empregadas. Todos os agentes envolvidos foram bastante solícitos em contribuir com o presente trabalho.

Também foi realizado um questionário com os alunos participantes (em apêndice G), em dezembro, ao término de todas as aulas. A intenção foi identificar há quanto tempo eles participavam do programa, os motivos de sua frequência ou não frequência, suas possíveis dificuldades em vir à escola no tempo oposto ao das aulas curriculares, se já haviam tido alguma vivência com o aprendizado de música, entre outras informações importantes.

Para nortear a ação pedagógica de minha intervenção, elaborei um plano de curso contendo os objetivos, os conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos, recursos empregados e os critérios de avaliação que realizei durante toda minha atuação na oficina, que será apresentada no 4º capítulo deste trabalho. Os planos para as aulas seguintes eram

realizados sempre ao término de cada encontro, pois objetivei uma prática flexível e reflexiva, na qual, a cada aula, ajustes necessários eram efetivados.

3.3 Caracterizando o campo de pesquisa na Escola X

A escola em que realizei a presente pesquisa foi criada em 1979, e está localizada em um bairro residencial bastante populoso da capital paraibana. De acordo com alguns alunos e gestores, o bairro é considerado violento, devido ao tráfico de drogas, principal problema relatado. Entretanto, o bairro conta com uma boa infraestrutura, o que possibilita à comunidade o provimento de suas necessidades básicas, como postos de saúde, escolas públicas e particulares, creches, igrejas, oficinas mecânicas, serralharias, feiras livres, supermercados, mercearias, farmácias, entre outros.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola X, as profissões predominantes dos pais de alunos e alunos (da EJA) que integram a escola são as seguintes: ajudante de pedreiro, empregada doméstica, faxineira, motorista, comerciante, carpinteiro, vendedor ambulante, funcionário público, vigilante, entre outras.

A Escola X funciona nos três turnos com os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1ª a 8ª etapa), com um total de 1.350 alunos matriculados, em um espaço físico de 12 salas de aulas, num total de 36 turmas. Além das salas de aula, a escola também conta com uma sala própria do Programa Mais Educação, sala dos professores, biblioteca, um ambiente cuja banda fanfarra da escola ensaia semanalmente, cozinha, refeitório, banheiros, sala dos especialistas (orientador, supervisor, assistente social e psicólogo), ginásio de esportes, sala de informática e uma pequena sala usada para a rádio escolar.

3.3.1 A implantação do Mais Educação na Escola X

Na Escola X, o Programa Mais Educação foi implantado em 2008, ou seja, desde sua criação em nível nacional. Na ocasião, a gestão da escola²⁰ foi convidada para uma reunião de apresentação do programa, na Secretaria de Educação, momento em que foi incentivada a aderir ao Mais Educação. O passo seguinte foi a escolha do professor comunitário, profissional responsável pela operacionalização do programa na escola, que, conforme as

²⁰ As informações sobre a adesão da escola no Programa Mais Educação foram obtidas com a diretora geral, em entrevista realizada em 15 de dez. 2014.

indicações do Manual Operacional do programa, deveria ser um(a) professor(a) que tivesse vínculo com a escola, conhecimento do alunado, e se identificasse com a proposta do programa, em relação às questões sociais (BRASIL, 2014a, p. 17-18). Nesse sentido, a direção indicou uma professora de ensino religioso, cujo vínculo com a rede municipal é de prestadora de serviços (PS). Segundo a diretora, a professora escolhida encaixou-se perfeitamente no perfil desejado. Entretanto, diversos estudos mostram que nem sempre é fácil a escolha de um profissional para ocupar esse cargo na escola. Na rede municipal de Esteio – RS, por exemplo, devido às dificuldades em encontrar pessoas disponíveis para coordenar o programa, desde 2011 a Secretaria de Educação abre um processo de seleção interno para a escolha de professores comunitários (MOREIRA, 2013, p. 69).

Na Escola X, a professora comunitária relatou que, no início, trabalhou em parceria com outra professora, o que não é comum encontrar em outras escolas, nem nas indicações dos manuais:

Eu fui convidada pela direção da escola, que, segundo a Secretaria de Educação, eles deveriam indicar um professor da escola. Eu era professora de ensino religioso, e ela [diretora] indicou meu nome para fazer parte desse grupo, e ficamos eu e a outra professora, de ensino fundamental I. Eu fiquei em um turno e a outra ficou no outro turno. Eu fiquei com vinte horas [semanais de trabalho]. (Professora comunitária, entrevista em 15 dez. 2014)

Essa parceira durou até 2010, quando, então, a escola passou a ter uma única professora comunitária trabalhando quarenta horas semanais, ou seja, respondendo pelo programa nos dois turnos. Essa professora comunitária permanece até hoje – 2014 –, o que entendo ser bastante positivo, na medida em que possibilita um trabalho em continuidade, tendo em vista que, mesmo tendo contratos anuais, por não ser efetiva, essa professora está desde o início na mesma função. Indagada sobre a importância de sua função no Programa Mais Educação, ela relatou:

[...] o professor comunitário é fundamental no processo desse trabalho, porque ele é quem faz esse vínculo entre gestão, escola, alunos, pais, monitores, e também faz essa ligação com a Secretaria [de Educação]. É ele quem recebe as informações das orientações da Secretaria de Educação para trazer para a escola. Então, eu acho que esse papel é muito importante porque ele tem que estar sempre em sintonia com a Secretaria [de Educação] e a escola. (Professora comunitária, entrevista em 15 dez. 2014)

Conforme as indicações do *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014a), o professor comunitário é o responsável por selecionar os monitores que irão

desenvolver as oficinas no programa. Sobre isso, a professora comunitária afirmou que segue as orientações do manual, escolhendo monitores com formação acadêmica e/ou pessoas da comunidade que possuem conhecimentos específicos em cada atividade, como, por exemplo, o monitor de judô, que possuía faixa preta, e o monitor de Horta Escolar – atividade oferecida anos atrás –, com conhecimento reconhecido na comunidade. Entretanto, segundo a professora comunitária, muitos profissionais graduados procuraram o programa, com interesse em ser monitor. Para a seleção desses monitores, ela pedia para cada um trazer um projeto pedagógico e os submetia a uma entrevista. Além da procura, por parte de interessados, a diretora geral informou que a Secretaria de Educação também enviava candidatos à escola. Identifiquei que essa era uma prática comum no processo de escolha desses agentes. Em muitos casos, o candidato que tinha interesse em participar do programa procurava o setor do Mais Educação na Secretaria de Educação, munido de seu currículo. Posteriormente, até mesmo de maneira informal, alguns professores comunitários entravam em contato com a secretaria e perguntavam se existia algum currículo para determinada área de conhecimento. Ou seja, a Secretaria de Educação também fazia esse elo entre monitoria e escola.

Segundo a professora comunitária, o fato de estar há seis anos na coordenação do programa, na mesma escola, possibilitou-lhe um bom conhecimento das propostas do Mais Educação quanto a algumas situações. De acordo com a mesma, nos primeiros anos, quando precisou realizar a seleção dos monitores, não sabia como desenvolver uma entrevista com os candidatos, pois não recebia orientações da secretaria. Com o passar dos anos, estando continuamente à frente do programa, o conhecimento de suas propostas e objetivos possibilitou uma seleção mais eficiente dos monitores. É possível perceber essa eficiência no perfil dos mesmos, na medida em que, dos cinco monitores que atuam na escola, três são graduados, um é concluinte e o outro está cursando a graduação.

Em relação à seleção dos alunos, a professora comunitária relatou que, no início da implantação do programa, a Secretaria de Educação enviou uma lista com dez itens sobre o perfil que o aluno deveria possuir para participar do Mais Educação. Apesar de os *Manuais Operacionais* conterem indicações sobre os alunos que poderiam ser selecionados, a secretaria orientou a escola para que priorizasse, dentre outros aspectos, “o aluno que não tivesse com quem ficar em casa no horário oposto [ao das aulas do turno regular]; o aluno que dá trabalho na escola; o aluno com dificuldade de aprendizado e de comportamento” (Professora Comunitária, entrevista em 15 dez. 2014).

A partir da indicação da Secretaria de Educação de João Pessoa, acima mencionada, a professora comunitária, na ocasião da implantação, passou a visitar as salas de aula e conversar com os professores, a fim de selecionar os alunos que mais se aproximavam do perfil delineado:

Eu ia às salas de aula, do Fundamental I, e falava com os professores [...] assim: “olha gente, eu quero que vocês façam uma lista dos alunos, só que eu só posso pegar cem... na época era cento e dez [alunos]. Então eu dividi para turma, deu, mais ou menos, vinte e seis, vinte e sete para cada turma. E vocês vão me indicar esse aluno, e elas me indicavam, porque eu não conhecia, não é? E como eu ia selecionar aluno se eu não sabia o comportamento? [...] E à tarde foi, mais ou menos, do mesmo jeito. Eu falava com aqueles professores que vinham todo dia, que é matemática e língua portuguesa, e pedia para que eles me dessem essa dica. Então eu selecionava, chamava esses alunos e mandava para casa uma autorização [...] para os pais assinarem autorizando o aluno a participar do Mais Educação nesse horário oposto às aulas curriculares. (Professora comunitária, entrevista em 15 dez. 2014)

No segundo semestre de 2014, segundo a professora comunitária, cento e cinquenta alunos da escola estavam cadastrados no Programa Mais Educação, distribuídos em cinco turmas de trinta alunos cada: estudantes do 1º ao 9º ano, na faixa etária entre seis a catorze anos. Entretanto, segundo a mesma, esses cento e cinquenta alunos não participavam com frequência das atividades do programa. Ela relatou que, no início, sempre participam bastantes alunos, mas, no decorrer do ano, muitos vão se desestimulando, desistindo do programa por motivos diversos. Muitos deles saem por necessidade de trabalhar, outros, por precisarem ajudar nas tarefas de casa. Em questionário realizado com os alunos, ratifiquei essa informação através da pergunta sobre quais os principais motivos da (in)frequência dos mesmos. Dos dezenove alunos que responderam o questionário, nove alegaram não vir com continuidade às oficinas por causa das tarefas que têm que realizar em casa, como cuidar dos irmãos mais novos, fazer companhia a avós e até mesmo ajudar as mães nas compras.

Mosna (2014, p. 130), em sua tese sobre o Programa Mais Educação na rede estadual do Rio Grande do Sul, também encontrou vários problemas em relação à frequência dos alunos participantes do programa. Segundo a autora, a maioria dos coordenadores informou que os alunos não costumavam frequentar as oficinas de que não gostavam. De fato, nos documentos oficiais, não há uma exigência clara e explícita sobre a obrigatoriedade dos alunos em participar assiduamente das atividades educativas do Mais Educação. Esse assunto fica apenas subentendido no Manual Operacional, quando diz que “é preciso garantir que os

estudantes inscritos no Programa Mais Educação tenham, pelo menos, sete horas diárias, ou 35 horas semanais, de atividades” (BRASIL, 2014a, p. 18). Entretanto, não encontrei essa exigência na prática. Por outro lado, há uma indicação, por parte de alguns gestores e coordenadores, sobre a cobrança da frequência para os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Segundo Mosna (2014, p. 130), em sua pesquisa, a participação dos alunos beneficiários do PBF é bem expressiva. De acordo com os dados coletados pela autora, 27% das gestoras que participaram de sua pesquisa informaram que há estudantes que não faltam às oficinas para não perder o benefício.

Na Escola X, em reunião de planejamento que participei, em junho de 2014, para o início das atividades do 2º semestre letivo, foi anunciado pela professora comunitária que a partir daquele momento, a frequência dos alunos seria vinculada ao Bolsa Família, de modo que o aluno que faltasse por três vezes teria o benefício cancelado. Essa “novidade”, segundo os monitores presentes, era muito bem vinda, uma vez que havia um número significativo de evasão em algumas oficinas. Para a professora comunitária, essa regra possibilitaria maior presença dos alunos, pois muitos tinham medo de perder o benefício. Porém, na prática, essa exigência não funcionou. Sobre esse assunto, a professora comunitária relatou em entrevista:

[...] Eu acho que tem que ser uma conscientização, primeiro. Até na própria escola também. Então eu ainda não vi direito como é que eu vou fazer essa questão do Bolsa Família, porque a gente sabe que o aluno do Mais Educação não é aquele aluno que vem todo dia. Às vezes ele vem dois, três dias, depois não vem. Depois vem um dia e não vem no outro. Então, não é aquele aluno que tem aquela coisa de ter que vir. Eles já estão nesse sistema. Mas no próximo ano eu acho que isso vai ter que mudar. A gente vai ter que ver como vai fazer isso, para que esse aluno que é vinculado ao Bolsa Família ter esse compromisso. Até porque se ele não vier vai perder o Bolsa Família e os pais não vão querer. Mas é uma faca de dois gumes, como acontece na escola. Às vezes o aluno, porque tem o Bolsa Família, tem que vir à escola, mas ele não participa, ele não estuda, ele não entra na sala de aula. E às vezes o professor não bota falta para não ter problemas com os pais, que aqui já teve muita ameaça, porque vai botar falta então o pai vem e briga com os professores [...] (Professora comunitária, entrevista em 15 dez. 2014)

Neste momento, é possível questionar a relação custo-benefício do programa, na medida em que tanto dinheiro público é investido com a intenção de oferecer atividades educativas para, preferencialmente, cem alunos (BRASIL, 2014a, p. 18), quando, na realidade, nem 15% dos alunos cadastrados no programa na Escola X participam das

atividades com frequência. Nas aulas que observei de outras oficinas, assim como na minha própria oficina, tínhamos, em média, de doze a catorze alunos presentes.

3.3.2 As demais oficinas e seus monitores do programa

No segundo semestre de 2014, a Escola X oferecia cinco oficinas, assim distribuídas na semana: Orientação de Estudos e Leitura, de segunda a sexta, manhã e tarde; Teatro, quartas feiras, manhã e tarde; Judô, terças e quintas, manhã e tarde; Esporte e Lazer, terças, manhã e tarde e quartas à tarde; e a oficina de Pintura, nas segundas, manhã e tarde, e nas terças à tarde. Além dessas oficinas, os alunos também participavam da Rádio Escolar, atividade oferecida pelo Programa Mais Cultura²¹, nas quartas feiras pela manhã, e da oficina de Informática, oferecida pela própria escola.

Os monitores que participavam do programa, na Escola X, possuíam experiência significativa na área em que atuavam. A responsável pela Orientação de Estudos e Leitura era formada em Pedagogia, possuía experiência de oito anos na educação infantil, e participava do programa desde sua criação, na mesma escola, o que considero positivo devido à experiência que possibilitava um maior conhecimento do contexto e das demandas locais. Em entrevista, essa monitora relatou que o número de alunos em sua oficina variava bastante: a turma era de aproximadamente vinte alunos pela manhã; à tarde, normalmente, eram dezoito a vinte e cinco alunos. Ela completou: “É porque varia muito o dia que eles vêm” (Monitora de Orientação de Estudos e Leitura, entrevista em 12 dez. 2014). A monitora atribuía à sua oficina a responsabilidade de melhorar o desempenho dos alunos no tocante à leitura. Indagada sobre a importância de sua oficina no programa, ela discorreu:

Eu acho que é motivar, incentivar os alunos à leitura, que essa é uma das dificuldades que a gente vê que eles têm muito grande. E assim, como a gente não trabalha com notas, aí eles se sentem mais motivados a fazer uma leitura, a compartilhar a leitura com os colegas, a refletir sobre o que leem, porque eles não são muito bons em interpretações. Então, eu acho que o importante é isso: a motivação pela leitura. (Monitora de Orientação de Estudos e Leitura, entrevista em 12 dez. 2014)

Diferentemente de muitas concepções de monitores encontradas em trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa MUCE (cf. BARROS, 2014, p. 51; BRITO, 2011, p. 52;

²¹ Trata-se de uma iniciativa interministerial, firmada entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), com o objetivo de fomentar ações que promovam o diálogo “entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios” (BRASIL, 2014b, p. 3).

PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27; BARROS; PENNA, 2013a, p. 588), por exemplo, percebi que a referida monitora não trazia um discurso exclusivamente assistencialista. Ela também demonstrava preocupação com o aprendizado dos alunos e o objetivo de motivá-los a aprender e a estar na escola.

O monitor da oficina de Teatro, por sua vez, era formado em Biologia, possuía Especialização em Arte-educação e participava de um grupo de teatro da cidade. Ele também estava no programa desde sua criação, tendo iniciado em uma escola do mesmo bairro, onde passou três anos. Na Escola X, ele participava desde 2010, ou seja, há quatro anos ininterruptos. Nesse sentido, também acredito que esse monitor possuía uma experiência significativa, pois, participando do Mais Educação desde 2008 no mesmo bairro – o que possibilita o conhecimento do contexto local –, ele sempre trabalhou com a mesma oficina. Distintamente da monitora de Orientação de Estudos e Leitura, o monitor de Teatro trabalhava, também, em outra escola. Em entrevista, ele relatou que o número de alunos que vinha à sua oficina sempre variava entre vinte e trinta alunos.

Em relação à função que atribuía à sua oficina, o monitor destacou a possibilidade de os alunos perderem a timidez. Segundo o mesmo, a oficina de Teatro “faz com que os alunos se soltem, tenham um contato maior com outros alunos, e se integrem mais, facilitando o contato dos mesmos no dia a dia” (Monitor de Teatro, entrevista em 12 dez. 2014).

Ao contrário da monitora de Orientação de Estudos e Leitura, o monitor de Teatro entendia que a principal função do Mais Educação era tirar o aluno da rua, fazendo com que ele não ficasse ocioso. Em entrevista, ele completou: “a partir dessas atividades, ele [pode] descobrir um talento e seguir uma carreira, quem sabe, e a partir disso aí, crescer”. (Monitor de Teatro, entrevista em 12 dez. 2014)

Em entrevista, o monitor da oficina de Judô relatou que cursou até o quarto período do curso de Educação Física, mas, devido à necessidade de trabalhar, precisou trancar o curso. Ele possuía faixa preta em judô e praticava o esporte desde os seis anos de idade. Com experiência profissional de dez anos com o judô, já havia atuado em outros projetos sociais. Participando do Mais Educação há quatro anos, o monitor também trabalhava em mais duas escolas, totalizando três no segundo semestre de 2014, sempre com a mesma oficina. Ele era um dos únicos monitores que não possuía uma graduação²², mas, na ocasião, cursava Direito em uma faculdade particular.

²² Faço referência a esse fato porque a professora comunitária priorizava, nas seleções dos monitores, os que possuíam graduação.

A atividade de Judô era uma das que os alunos mais frequentavam. Por isso, segundo a monitora de Orientação de Estudos e Leitura, a organização dos dias e horários das oficinas se dava de forma que as atividades de “menos interesse” – expressão dos próprios alunos – ficassem no mesmo dia das oficinas de “mais interesse”. Dessa maneira, só participaria do judô quem também participasse da outra atividade oferecida no mesmo dia.

Por sua vez, o monitor da oficina de Esporte e Lazer era concluinte do curso de Educação Física, em uma faculdade particular. Estando há pouco mais de seis meses na Escola X, o monitor acumulava mais de vinte anos de experiência na área do esporte, tendo sido treinador de tradicionais times de futebol da cidade, além de ter trabalhado em diversas escolas públicas e privadas de João Pessoa. Além da Escola X, esse monitor também trabalhava no Programa Mais Educação em mais duas escolas. Em relação à importância de sua oficina, o monitor apontava a possibilidade de combater a obesidade, tirar o menino do “mau caminho” e incentivá-los ao estudo. Em entrevista, o mesmo comentou:

Eu acho importantíssimo, certo [...] Às vezes a gente está perdendo espaço mais para o famoso computador, a internet, o WhatsApp, então, muitas vezes o pai compra, pensa em comprar um notebook, um computador, um celular daquele moderno, pensa que está tirando o menino... mas eu acho que o menino fica mais obeso, perde totalmente o que é a atividade esportiva, conhecer um pouquinho a rua, a prática de esporte, [...] a gente cobra muito o estudo, que é importantíssimo na vida deles. Eles sem estudo não são nada, entendeu? [...] E a gente passa isso para eles, mas a gente aprende com eles também, porque tem muitos meninos com problemas em casa, a gente conversa. É um trabalho psicológico também com eles, mas é muito importante a nossa área. Eu acho... eu amo minha área, entendeu? Eu... graças a Deus tirei muitos meninos do mau caminho. Quer dizer, eu já mostrei a realidade da vida deles, e já mostrei, e assim... e o esporte... e eu acredito que, se o Governo Federal, Estados, Municípios investissem mais no esporte, com certeza tirava muita gente do mau caminho, com certeza. (Monitor de Esporte e Lazer, entrevista em 12 dez. 2014)

O monitor de Esporte e Lazer relatou os pontos positivos de seu trabalho na Escola X, que, em sua opinião, eram em maior número que os negativos. Apesar de estar há pouco tempo trabalhando nessa escola, os principais destaques, segundo ele, foram as amizades construídas, o apoio da professora comunitária e a “descoberta de alunos talentosos”. Para ele:

[...] Foi bom. Poucos meses aqui. Questão de material eu não posso reclamar. Material esportivo [...] nossa coordenadora, graças a Deus, deixa tudo bom para a gente. Fiz boas amizades, certo? E alguns alunos foram destaques... E alguns alunos eu fui encaminhando para outro canto. No caso de xxx [aluna], uma grande menina aqui, a gente encaminhou para o professor [...] de judô. E outros atletas que tem aqui, eu sei que têm

capacidade, eu estou tentando encaminhar para outros... para outros colégios. (Monitor de Esporte e Lazer, entrevista em 12 dez. 2014)

Evidencia-se, neste momento, que o Programa Mais Educação pode exercer papel fundamental na vida dos estudantes. A aluna mencionada pelo monitor já estava participando de competições escolares e estava bem envolvida com o esporte. Ela relatou, em conversa informal, que pretendia ter o judô como profissão.

A quinta atividade oferecida pela Escola X era a oficina de Pintura. O monitor possuía duas graduações: uma em Arquitetura e Urbanismo e outra em Artes Plásticas. Além dessas formações, ele relatou ter uma vasta experiência na área de educação. Segundo o mesmo, desde os treze anos de idade trabalhava em projetos educativos em seu país de origem, Guiné Bissau, continente africano. Em entrevista, o monitor de Pintura relatou que participava do Mais Educação desde sua criação, em 2008, tendo entrado na Escola X em 2010. No entanto, diferenciando-se dos outros monitores, ele já tinha trabalhado com outras oficinas no programa – Matemática e Percussão –, estando, em 2014, como monitor em duas escolas.

Segundo o mesmo monitor, a importância de sua oficina se dava pela possibilidade de trabalhar coletivamente, pois os alunos tinham a oportunidade de avaliar os colegas e aprender uns com os outros. Como conteúdo, relatou em entrevista que desenvolvia o domínio de traços, noções básicas do desenho, teoria das cores e noções de pintura. Em suas aulas, informou que encontrava dificuldade com os alunos hiperativos, que, sendo muito distraídos, acabavam atrapalhando os demais. Sobre os aspectos positivos, o monitor destacou:

[...] eu vejo assim alguns alunos com talentos, e eles se revelam. E alguns que não têm talento se concentram mais e acham divertido, que é uma coisa, assim... muito lúdica [...] que isso ajuda a eles se entrosarem e também participam ativamente, que quebra aquele ciclo de fechamento, de alunos tímidos, então eles se entrosam mais. Coletivamente, eles vão trocando experiências. E isso é importante. Eu acho muito bacana isso. (Monitor de Pintura, entrevista em 12 dez. 2014)

Portanto, era clara a distinção, por parte desse monitor, dos possíveis alunos talentosos e não talentosos. De acordo com sua concepção, expressa na citação acima, ficava subentendido que somente alguns alunos poderiam levar a sério suas atividades, enquanto outros estariam apenas se divertindo. Essa concepção também é corrente em práticas tradicionais de ensino de música, como já discutido por Penna, Barros e Mello (2012, p. 75).

3.3.3 O Mais Educação e a “outra escola”

A partir das entrevistas realizadas com os monitores atuantes na Escola X, percebi que todos eles levavam bastante a sério os trabalhos que desenvolviam. Além da preocupação em “tirar o aluno da rua”, pude perceber que existia um esforço coletivo entre os monitores e a professora comunitária em realizar um trabalho coerente e relevante. Outro fator positivo era que a direção da Escola X dava total apoio ao programa, segundo a professora comunitária. Entretanto, não encontrei uma articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que deixava subentendido a existência de “duas escolas distintas”: uma de turno regular e outra do Programa Mais Educação.

Moreira (2013) também constatou esse problema em seu trabalho sobre o Mais Educação em três escolas de Esteio-RS. Segundo a autora, nas escolas pesquisadas

[...] o Programa Mais Educação, contrariamente ao que é proposto pelos materiais de referência, tem sido visto como um projeto que atende um público específico e não está implicado na modificação do currículo escolar que abrange todos os alunos, a parte comum obrigatória. É como se a escola recebesse em seu espaço físico atividades extraclasse que não estão articuladas necessariamente com a proposta da escola e permanecem na informalidade. (MOREIRA, 2013, p. 130)

Para que o programa atinja seus objetivos e finalidades, acredito que toda a comunidade escolar – em especial os profissionais da escola – deva conhecer o conteúdo dos documentos do Mais Educação e articulá-lo à sua prática pedagógica. Muitas vezes, notei no ambiente escolar que o sentimento dos professores e técnicos que não estão envolvidos no programa era de que ele é “mais um trabalho imposto pelo MEC”, e/ou “isso não me interessa”, o que, em minha opinião, impede que uma educação integral e integrada seja desenvolvida de maneira eficaz. Em vários documentos oficiais do Programa Mais Educação é possível encontrar orientações que objetivam “integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (BRASIL, 2014a, p. 5).

No documento *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (BRASIL, 2013d, p. 18, grifos meus), por exemplo, consta que as “atividades, com turmas formadas por estudantes de diferentes anos e classes, serão realizadas no turno inverso ao das aulas regulares, planejadas **em conformidade com o projeto político pedagógico da escola**”. Nessa mesma direção, com o objetivo de combater a dicotomia turno/contraturno, esse documento orienta que:

As atividades para as crianças e jovens participantes da educação integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que afinal é uma só. Seu projeto político-pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um continuum no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar. (BRASIL, 2013d, p. 22)

Nesse sentido, entendo como fundamental a integração entre os conhecimentos adquiridos na escola e as atividades desenvolvidas pelo Mais Educação, permitindo que todo o corpo docente atue em parceria com os monitores, cooperando entre si em busca do desenvolvimento integral do aluno. Sem dúvida, todos os atores educativos são responsáveis pela educação integral que é desenvolvida em sua escola. Entretanto, acredito que a maior responsabilidade pela articulação entre o programa e o “ensino regular” é da direção escolar. Em minha opinião, o gestor local deve incorporar as ações do Mais Educação às atividades regulares da escola, incentivando os professores do “turno regular” a interagirem e conhecerem não só a educação em tempo integral (concepção quantitativa), mas também a proposta de educação integral e integrada, de modo a ser possível desenvolver trabalhos em conjunto.

Nesse contexto, acima apresentado e discutido, realizei uma pesquisa-ação em uma oficina de canto coral na Escola X. Como tinha participado do programa como monitor da mesma oficina, em 2010, nessa mesma escola, acredito que isso facilitou a permissão em desenvolver o presente trabalho. A seguir, apresento o passo a passo do processo de inserção no campo de pesquisa.

3.4 Entrando em campo

Cheguei à escola às nove horas da manhã, quando os primeiros alunos que participam do Programa Mais Educação também iam chegando. O cheiro do almoço que vinha da cozinha, para os alunos que passariam o dia todo na escola, tomava conta de todo ambiente. Os comentários dos primeiros alunos se davam em torno da copa do mundo, que se iniciará no dia 12 de junho, e das festividades de São João, onde alguns discutiam sobre a preferência entre esta festa e o carnaval. (Diário de campo, 02/06/2014)

A cena descrita acima relata o primeiro dia que fui à escola. Em um momento inicial, com a intenção de sustentar o planejamento da intervenção, realizei quatro observações

diagnósticas prévias, buscando identificar o que Finnegan (1989, apud ARROYO, 2002) denomina “mundos musicais”, através dos gostos e preferências musicais dos alunos. Para Morato e Gonçalves (2008, p. 117), “a observação assume uma função importante para o futuro professor [pesquisador] poder se interar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reserva”.

Desse modo, entendo que é imprescindível o reconhecimento da rotina da turma, bem como seus relacionamentos, diálogos e os consumos de músicas que permeiam seu cotidiano. Mas como é possível reconhecer tais aspectos em uma turma que não é da “oficina de música”, tendo em vista que não era oferecida tal atividade? Através dos toques de celulares, ou mesmo seu manuseio durante as aulas das outras oficinas; as músicas que cantam durante os intervalos; as conversas informais sobre shows que assistiram ao vivo ou em DVD, dentre outras possibilidades. Pois, como Morato e Gonçalves (2008) indicam, “observar é mais do que ver”. Dessa forma, pretendi partir da vivência do aluno, estando atento às suas expectativas, ao seu “consumo musical” e ao contexto sociocultural em que estavam inseridos.

3.4.1 As observações diagnósticas

Devido à proximidade do término do primeiro semestre, realizei as observações iniciais em quatro dias seguidos, de 02 a 06 de junho de 2014, quando tive a oportunidade de conhecer os alunos com quem trabalharia por cinco meses. No primeiro dia de observações, 02 de junho de 2014, a professora comunitária avisou que só haveria a oficina de informática, atividade essa que, como já mencionado, era oferecida pela escola, e não pelo Mais Educação. Um a um os alunos foram chegando, estando presentes nesse dia vinte deles. A sala de informática era bem estruturada, possuindo ar condicionado, um amplo espaço físico e vários computadores. O monitor, bem receptivo, disse que os alunos ficariam “à vontade” para manusear os equipamentos.

Durante a oficina, a professora comunitária ficou o tempo todo na sala de informática, atitude recorrente em quase todas as aulas, controlando a turma e não permitindo que os alunos bagunçassem em certos momentos. Ela me confidenciou que naquele ano de 2014 estava bem desanimada com a gestão municipal do Programa Mais Educação. Segundo a mesma, o motivo foi a troca de gestão que ocorreu no final do ano passado (2013), ocasionando uma desaceleração do desenvolvimento que vinha ocorrendo nos últimos anos. A

professora comunitária disse que a gestão atual não vinha acompanhando o programa como deveria. Até a reunião mensal de planejamento realizada com os coordenadores foi extinta pela nova gestão, disse a professora comunitária.

Todos os dias, às nove e meia da manhã, acontecia um intervalo para o lanche, quando todos os alunos deixavam a sala e se dirigiam para o refeitório da escola. Nesse intervalo, a professora comunitária falou do problema que vinham enfrentando com a oferta do almoço. Segundo a mesma, a escola não estava oferecendo almoço aos alunos, não por falta de verba, mas por falta de cozinheira na escola. Esse problema foi solucionado no mês de maio.

No decorrer da oficina de informática, tentei perceber alguma preferência musical dos alunos. Como eles ficaram nos computadores, observei se acessariam algum site de música ou clipes musicais no *YouTube*, já que o monitor os deixou “à vontade”. A maioria dos alunos acessaram jogos. Um aluno fez um trabalho de ciências e duas alunas fizeram pesquisas sobre lendas urbanas. Em um determinado momento, um aluno acessou no *YouTube* o clipe do grupo “Pressão Hit” (desconhecido para mim). Após o aluno acessar essa música, outros também fizeram o mesmo. Uma aluna colocou “DJ Gil Bala”, e outro aluno ouviu “Pressão Hit”. Nesse momento, pensei que essas músicas poderiam ser um ponto de partida nas aulas a serem realizadas. Mesmo não as conhecendo, nem fazendo parte de meu “repertório particular”, acreditei que poderia ser interessante partir de tais músicas. Entretanto, para minha surpresa, no início das aulas, que apresentarei mais à frente, os alunos expressaram, espontaneamente, “gostos musicais” bem diferentes dessas músicas que estavam ouvindo.

Em um determinado momento, a professora comunitária falou do problema que vinha enfrentando com dois alunos, de doze anos, que tinham sido pegos fumando maconha na sala de aula do turno regular. Ela disse que vinha trabalhando no processo de resgate desses alunos. A professora também me apresentou uma aluna que disse ser cantora. Perguntei à menina se ela gostava de cantar e ela disse que sim, e que também gostava das oficinas de música que aconteceram em anos atrás na escola. Quatro alunos que estavam na aula de informática já tinham participado da banda marcial da escola. Um deles, aparentemente bem comportado, perguntou se voltaria a ter oficina de música, demonstrando interesse em retomar as aulas. Ele disse que tocava percussão. Nesse primeiro dia de observações, conheci alguns alunos do programa e pude perceber que uns já possuíam alguma vivência musical.

No segundo dia de observações, 03 de junho de 2014, ocorreu a oficina de Orientação de Estudos e Leitura, com vinte e um alunos presentes. A aula foi desenvolvida na sala específica do Programa Mais Educação. Sala espaçosa e arejada que contava, inicialmente,

com quatro ventiladores, uma TV, um aparelho de som e um de DVD, uma pequena caixa amplificadora, e um quadro grande. Posteriormente, a sala recebeu dois aparelhos de ar-condicionado.

A monitora iniciou a aula conversando com os alunos sobre violência, na intenção de conscientizá-los para uma cultura de paz. Logo após, explicou a atividade a ser realizada. Ela trouxe um texto para os alunos lerem, em duplas, e recortarem cada frase para, depois, formar novas frases, um novo texto, colando-as em uma nova folha. Ela explicou que o objetivo era trabalhar a leitura, coordenação motora e memorização.

Como acontecia todos os dias, os alunos saíram às 09:30 horas para o lanche da manhã, o que me pareceu uma quebra de ritmo da aula, pois as aulas estavam iniciando sempre às 09:00 horas e alguns alunos ainda chegavam atrasados, e logo era preciso interrompê-la. Ao retornarem do intervalo, a monitora distribuiu tesouras, folhas e cola para a atividade. Durante toda a aula, a professora comunitária esteve presente na sala acompanhando a turma. Ela sempre interferia quando alguma bagunça se iniciava. Notei a monitora bem atenciosa, sempre acompanhando cada dupla e ajudando-os nas dificuldades que surgiam.

Buscando identificar alguma “preferência musical”, observei que um aluno cantava baixinho um rap, mas não consegui identificar qual era a música. O aluno que estava ao lado dele vestia uma camisa com a palavra RAP, o que, possivelmente, retratava um interesse por esse estilo musical.

Um momento inesperado da aula foi quando uma aluna que não mostrava interesse se levantou e foi para o fundo da sala, onde tinha um violão. Ela sentou-se com ele e começou a “dedilhar”. Fui até ela e perguntei se ela sabia tocar. Disse que não, mas gostava de música, e continuou tocando aleatoriamente. Os alunos iam desenvolvendo a atividade proposta durante a aula e, num momento, o monitor de futsal (que estava presente) começou a ajudar os alunos, fato que se repetiu por várias vezes durante o segundo semestre. Nesse dia, estavam previstas as oficinas de Orientação de Estudos e Leitura e Futsal, mas como a quadra estava ocupada, os alunos ficaram só com Orientação de Estudos e Leitura. Como vimos na entrevista do monitor de Futsal, essa era uma reclamação constante. Como não havia uma organização de horários entre a aula de educação física do turno regular e a oficina de futsal, ficava claro o conflito entre as “duas escolas” que atuavam em um mesmo espaço.

Na metade da aula, chegaram dois alunos trazendo cada um uma pasta com partituras. Eles vinham do ensaio da banda marcial da escola, da qual participavam. Quando perguntei o

que eles tocavam, disseram percussão. Esses alunos também participavam do Mais Educação. Pelo fato de a escola ter uma banda marcial – por sinal muito boa –, alguns alunos demonstraram muito interesse por instrumentos percussivos. A professora comunitária relatou inclusive que desejava ver os alunos tocando no programa, pois havia vários instrumentos à disposição, parados e enferrujando por não serem usados.

No terceiro dia de observações, 04 de junho de 2014, ocorreu a oficina de Teatro, com 16 alunos presentes. Quando cheguei à sala, encontrei dois alunos “fazendo música”. Um com um violão, “tocando” aleatoriamente, e outro na bateria. Nesse dia, descobri que existia uma bateria que pertencia ao Mais Educação, e nunca tinha sido usada. Como estava coberta com um lençol, eu não tinha visto antes. O aluno que estava na bateria estava fazendo um ritmo de *funk*, o que foi mais um indicador de “preferência musical”.

O monitor de teatro iniciou a aula escrevendo no quadro: “Copa do mundo”. E também a frase do ex-jogador Ronaldo, que rodou as redes sociais naquela semana: “não se faz copa do mundo com hospitais”. A partir dessa frase, os alunos foram incentivados a discutir se concordavam ou não com essa afirmação. O monitor pediu para os alunos escreverem suas opiniões em uma folha, o que mostrou as divergências. Uma aluna disse: “a copa aí e um monte de gente morrendo”. O monitor respondeu aos alunos: “sejam críticos e pensativos, escrevam suas opiniões”.

A professora comunitária, que sempre estava presente nas aulas, fez mais uma pergunta para reflexão: “Será que em João Pessoa há hospitais suficientes para a população?”. A resposta foi em uníssono: “Não!”. Ela chamou a atenção da turma para que realizassem a atividade com seriedade e os motivou dizendo que todos ali eram inteligentes, que todos sabiam pensar. A partir daí, a turma se concentrou melhor. Refleti, naquele momento, como é importante a participação ativa do professor comunitário no programa, e como os alunos tendiam a responder melhor às atividades propostas.

Após os alunos concluírem a atividades, o monitor passou para o que ele chamou de etapa dois da aula: propôs, a partir das respostas/opiniões sobre a frase, que fizessem uma “releitura” da bandeira nacional: “Como você faria a bandeira nacional”, perguntou o monitor. Chamou-me atenção a criatividade de uma aluna (considerada desinteressada). Ela desenhou a bandeira e no meio colocou o nome copa, com uma faixa de proibido, e a frase: “luta com a sobrevivência”.

Quase no final da aula, três alunos que haviam concluído a atividade proposta pelo monitor foram para o fundo da sala e pegaram o violão, a bateria e uma flauta doce. Eles

começaram a “tocar” aleatoriamente. Em um momento, o aluno com a flauta começou a tocar a música “Asa branca” (de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga), com o “acompanhamento” do violão (o aluno não tocava acordes, só o “ritmo” batendo nas cordas) e da bateria. Logo após, dois alunos se juntaram aos três e começaram a criar novas letras a partir da melodia de asa branca. Muitos “palavrões” eram usados na “criação” de novas letras.

A última observação diagnóstica que realizei, em 05 de junho de 2014, também foi o último dia do primeiro semestre do Mais Educação. Nesse dia, aconteceu a oficina de judô. Logo no início, todos os alunos se dirigiram para a quadra, onde realizaram exercícios físicos e específicos. O monitor mostrou-se muito empenhado e cobrou disciplina e seriedade dos alunos. Nesse dia, a professora comunitária, mais uma vez relatando sobre a dificuldade que tinha com a oferta do almoço dos alunos, disse que só retornariam para o segundo semestre quando chegasse a verba para a alimentação, pois o repasse foi bastante problemático no primeiro semestre.

3.4.2 A reunião de planejamento

No dia 24 de julho de 2014, aconteceu uma reunião de planejamento das atividades do Mais Educação com a professora comunitária. Na ocasião, estavam presentes os monitores das oficinas de Orientação de Estudos e Leitura, Teatro, Pintura, Futsal e Judô, que trabalhariam durante o segundo semestre letivo. A professora comunitária iniciou a reunião demonstrando preocupação com o almoço dos alunos, pois os alimentos ainda não haviam chegado. Em seguida, ela apresentou diversos livros/documentos sobre o Mais Educação, como o *Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (BRASIL, 2009c); *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (BRASIL, 2013c) e o *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009b). Considerei essa atitude muito interessante, pois ainda não tinha sido vista, ao longo das pesquisas do grupo MUCE, essa preocupação do professor comunitário com o conhecimento, por parte dos monitores, sobre os documentos norteadores do programa.

Logo após, a professora comunitária nos entregou uma folha contendo a pauta e os informes que seriam abordados na reunião. O primeiro tópico foi uma mensagem de motivação, “Poema da Paz”, com a leitura desse poema de Madre Tereza de Calcutá, que apresenta frases de motivação e autoestima. Os monitores foram estimulados a falar qual a frase do texto lhe chamou mais atenção, e a refletir sobre a solução de alguns dilemas.

Algumas frases discutidas foram: “A primeira necessidade? Comunicar-se”; “O erro maior? Abandonar-se”; “Os melhores professores? As crianças”. Enfim, foi uma dinâmica em que todos puderam se expressar nesse primeiro momento. Notei que foi uma estratégia da professora comunitária para incentivar os monitores ao diálogo.

O tópico seguinte foi a leitura e reflexão sobre o texto “As atividades de educação integral dialogam com o que a escola faz?” Tratava-se da leitura de um item do caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (BRASIL, 2013d, p. 22), no qual se discute a importância do diálogo entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as ações do Mais Educação; a importância em trabalhar a partir da linguagem dos alunos; e a reflexão em trabalhar em *continuum* no tempo escolar, superando a fragmentação dos conteúdos oferecidos, que não se comunicam com o que está sendo desenvolvido no espaço escolar. Esse foi um momento muito importante da reunião, em que todos nós lemos esse recorte do texto e pudemos discutir e refletir sobre ele. A professora comunitária, nesse momento, comprometeu-se em trazer o PPP da escola para discutirmos, mas, durante todo o segundo semestre, não o trouxe.

Apesar da excelente intenção da professora comunitária em levantar e incentivar a discussão de tais temas, na prática não consegui identificar essa superação da fragmentação dos conteúdos através da integração com as atividades do “turno regular”. Como já discutimos, acredito que a maior responsabilidade dessa integração é da direção geral da escola, realizando planejamentos em conjunto entre professores e monitores. Mas isso não aconteceu.

Ainda nesse momento, todos os monitores destacaram um trecho do texto e discutiram o que vinha acontecendo na escola e o que precisava melhorar, tendo em vista que todos eles já estavam atuando na Escola X há um bom tempo, fato que difere do contexto em que Mosna (2014, p. 153) pesquisou, no qual a rotatividade dos monitores era um dos maiores problemas encontrados, devido à baixa “remuneração” recebida por eles, segundo os coordenadores do programa. Acredito que, se essa atitude fosse adotada na reunião de planejamento com os professores, com regularidade, e também em outras escolas participantes do Mais Educação, possivelmente encontraríamos práticas mais consistentes e coerentes com os objetivos do programa, o que seria fundamental para a proposta indutora do Programa Mais Educação.

Em um momento da reunião, a professora comunitária abriu um espaço para eu apresentar minha pesquisa aos demais monitores. Expliquei que atuaria, durante todo o segundo semestre de 2014, como monitor da oficina Canto Coral. Nesse momento, foi

possível iniciar um “acordo” com os outros monitores para tentar trabalhar em conjunto, com base no diálogo entre as oficinas oferecidas. Para a realização da minha pesquisa, a professora comunitária não ofereceu uma nova oficina, mas me cedeu um dia de Orientação de Estudos e Leitura (quarta feira, das 08:00 às 11:30), tendo em vista que essa oficina acontecia em todos os dias da semana.

Outro tópico da reunião foi a sugestão de temática para a construção do plano de curso. Nesse tópico, a professora comunitária relatou que a então gestão municipal do Programa Mais Educação não era aberta ao diálogo, o que causava, segundo ela, algumas incoerências na operacionalização do Programa. Ela citou uma reunião que ocorreu, no âmbito municipal, com todos os professores comunitários (cinquenta e nove profissionais com especialização em Educação Integral e Direitos Humanos), na qual nenhum deles fora consultado para a elaboração do plano de ação. Essa questão apresentada na reunião surgiu diante da exigência por parte da coordenação municipal do programa, da elaboração e entrega de um plano de curso, o que, segundo a professora comunitária, nunca havia sido pedido.

Naquele momento, a diretora geral chegou à reunião e elogiou as ações do programa na escola. Não permanecendo por muito tempo, enfatizou a importância do Mais Educação na vida dos alunos. Outra que compareceu por um momento na reunião, tendo sido chamada pela professora comunitária, foi a psicopedagoga da escola, também oferecendo apoio aos monitores presentes. Pude perceber que a professora comunitária procurava integrar o Programa Mais Educação com os demais profissionais da escola, atitude importante para sua eficácia.

Ainda na reunião, a professora comunitária pediu que todos os monitores elaborassem um plano bimestral de ação, a fim de nortear as ações desenvolvidas. Realizei o meu, mas na verdade não chegou a ser cobrado de nenhum monitor.

Outro assunto abordado foi a frequência do aluno, vinculado ao Programa Bolsa Família. Foi anunciado que, a partir daquele semestre, quem faltasse por três vezes teria o benefício cancelado. Entretanto, como já mencionado no item 3.2.1 desse capítulo, essa ação não funcionou.

Havendo passada essa parte mais geral, a professora comunitária anunciou o novo horário para o funcionamento do programa. No primeiro semestre, as oficinas do Mais Educação começavam às nove horas. Neste segundo semestre, iriam se iniciar às oito, indo até nove e meia, quando o lanche seria servido. Voltando às dez, as atividades iriam até onze e

meia, horário em que os alunos partiriam para o almoço. Entretanto, na prática, o horário de aula terminava sempre às onze horas da manhã.

Finalizando a reunião de planejamento, a professora comunitária pediu para que todas as oficinas comessem, nos primeiros dias, com dinâmicas de socialização, enfatizando a importância do respeito ao próximo.

Terminadas as pautas da reunião, fomos informados que as aulas do programa começariam na segunda-feira, dia 28 de julho. No final, a professora comunitária me mostrou o material disponível para a oficina de canto coral: teclado, violões, bateria, caixa amplificadora com dois microfones e vários instrumentos de percussão. Ela pediu-me que trabalhasse com o maior número possível deles. Finalmente, na quarta-feira, dia 30 de julho, iniciei as aulas da oficina de canto coral como serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA OFICINA DE CANTO CORAL

4.1 O plano de curso

A oficina de canto coral aconteceu no período de 30 de julho a 10 de dezembro de 2014, totalizando dezesseis aulas e uma apresentação final. As aulas ocorriam às quartas feiras, das oito às onze da manhã. Compareciam às aulas da oficina, em média, catorze alunos, com faixa etária entre onze e quinze anos, do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nesse contexto, com base nas observações diagnósticas, nas orientações dos documentos do programa, e na orientação da professora comunitária sobre trabalhar, também, com os instrumentos musicais disponíveis, elaborei um plano de curso para os cinco meses de atividades musicais a serem realizadas na oficina de canto coral.

Objetivo geral:

- Ao decorrer das aulas, os alunos deverão ser capazes de desenvolver práticas musicais com canto e com instrumentos musicais, em atividades de apreciação, criação e interpretação, integradas às demais oficinas, buscando um desenvolvimento musical a partir de músicas de sua vivência.

Objetivos específicos:

- Cantar em conjunto;
- Reconhecer fontes sonoras;
- Criar e reproduzir sequências, células rítmicas e ostinatos com percussão corporal;
- Reconhecer os parâmetros do som (altura, intensidade, timbre e duração);
- Apreciar músicas ativamente, conscientizando-se de elementos musicais;
- Utilizar a voz, sons do corpo e instrumentos musicais na criação orientada de pequenos arranjos;
- Discutir sobre as letras das músicas e seus significados;
- Discutir, a partir dos registros em áudio, o processo musical realizado em aula.

Conteúdos programáticos

- Canto;
- Afinação;
- Pulso, sequências e células rítmicas;
- Andamentos (lento, moderado e rápido);
- Intensidade (fraco, médio e forte);
- Duração (curto, médio e longo);
- Timbres de variados instrumentos;
- Percussão corporal;
- Execução instrumental.

Procedimentos metodológicos

- Canto em conjunto: a partir das escolhas das músicas, feitas pelos alunos, serão realizados ensaios, nos quais trabalharemos afinação, ritmo, emissão da voz e articulação das palavras, assim como a vivência de pequenos arranjos vocais e instrumentais.
- Apreciação ativa de músicas: a partir das ações de diagnóstico realizadas anteriormente, serão utilizadas, inicialmente, músicas/ritmos do contexto/vivência dos alunos. Através da audição, os alunos deverão reconhecer diversas fontes sonoras.
- Exercícios de percussão corporal através de audição, reprodução e criação: serão propostas células rítmicas através dos sons do corpo. A partir dessas células, os alunos, trabalhando em grupo, deverão criar novas células rítmicas.
- Discussão sobre o significado de letras de músicas.
- A partir das músicas trabalhadas, serão selecionadas três delas para uma apresentação final.

Recursos

- Aparelho de som, pendrive, TV, DVD;
- Gravador;
- Percussão, teclado, saxofone;
- Computador;
- Quadro negro e giz.

Avaliação

- A avaliação do processo se dará de duas formas: a cada aula, propondo que os alunos

“componham”, “montem”, com meu auxílio, pequenos arranjos com base nas músicas apreciadas e trabalhadas; e, no final do semestre, quando será proposta uma apresentação para o encerramento das atividades. Além disso, serão analisadas as capacidades de “criação” e “performance” dos alunos durante as oficinas.

Esse plano de curso serviu como guia para as atividades desenvolvidas. No entanto, como a frequência irregular dos alunos também afetou nossa oficina, era praticamente impossível seguir um planejamento fechado. Por isso, a cada dia realizava planos de aula, o que implicava um processo flexível e reflexivo.

4.2 As aulas

A partir do plano de curso, iniciei as atividades pedagógico-musicais no dia 30 de julho de 2014. A seguir, apresento um recorte do diário de campo de como foi o primeiro contato com a turma. Descrevo com mais detalhes essa primeira aula pela sua relevância para o processo de trabalho.

4.2.1 Apresentando e discutindo as aulas

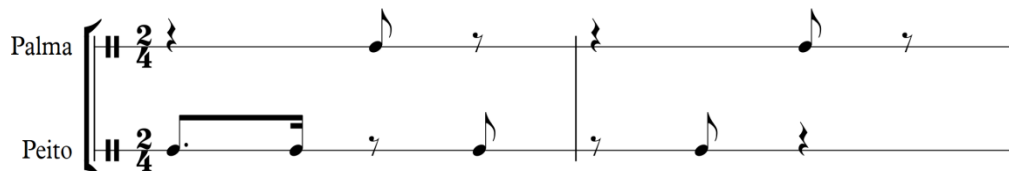
- **Aula 1 – primeiro dia**

No primeiro dia, cheguei às 07:50hs na escola, onde encontrei uma aluna participante do Mais Educação. Era a única que havia chegado. Tive a oportunidade de conversar um pouco com ela, que me disse que sempre chegava cedo, pois gostava muito do programa. “É muito chato ficar em casa, não tem nada para fazer, por isso venho sempre”, disse a aluna. Apresentei-me a ela, dizendo que seria o novo monitor do programa e que trabalharíamos, neste semestre, com a oficina de canto coral. A mesma esboçou um sorriso, dizendo que gostava de música e de cantar. Por um momento, pensei que não haveria aula, pois já eram 08:20hs – o início das oficinas era previsto para 08:00hs – e só haviam chegado três alunos. Às 08:25hs chegou a professora comunitária, e disse que na primeira semana era normal ter poucos alunos no início das aulas, pois, no primeiro semestre, as oficinas começavam às 09:00hs, e “os alunos ainda teriam que se acostumar em acordar cedo”, disse a professora comunitária. Dalí,

fomos para a sala do Mais Educação.

Aos poucos, os alunos iam chegando em horários diferentes. Só as 08:45 tivemos todos os alunos reunidos, quando iniciamos a oficina. Nesse dia, apenas treze alunos estavam presentes, oito meninos e cinco meninas, número muito baixo para a proposta do programa. A receptividade foi muito boa, e todos se mostraram interessados em participar, o que achei muito importante. Um aluno de quinze anos me chamou muita atenção pelo fato de tocar violão muito bem. Ele não largava o instrumento e disse que estudava todo dia através de vídeos-aula no *YouTube*.

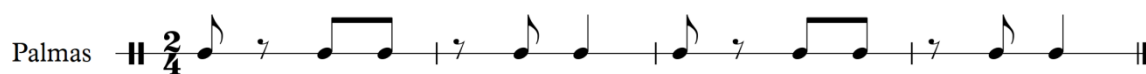
Como planejado para essa aula, iniciamos com uma “atividade de socialização”, nome sugerido pela professora comunitária a todos os monitores, para, na linguagem específica de cada oficina, realizar uma atividade em que fosse enfatizada a sociabilidade. Realizei um exercício em que todos os alunos deveriam reconhecer quatro fontes sonoras no corpo humano (pés, coxa, peito, e palma) e sugeri, inicialmente, uma batida de *funk* da seguinte maneira:



A partir dessa batida, os alunos deveriam dizer seus nomes no contratempo do segundo tempo do compasso binário, o que era realizado intuitivamente e por audição.

No início, alguns alunos tiveram dificuldade em sincronizar a batida no corpo com a voz, e notei que o problema se deu por conta do andamento que iniciei, que ficou um pouco rápido. Quando retomei num andamento mais lento, houve uma melhora significativa e os alunos conseguiram realizar a célula rítmica com o corpo, mas com certa dificuldade para acrescentar a voz sem perder o ritmo. Inclusive o monitor de Teatro, que permaneceu na sala durante toda a aula, participou das atividades. Mas foi a partir da terceira vez que todos a realizaram satisfatoriamente. Porém, em um determinado momento, as meninas reclamaram da batida no peito, alegando dor. Logo, pedi que fizessem de outra maneira, com estalos e pés:

Grupo 4 (três meninos):



Combinamos que, ao meu sinal, cada grupo entraria após oito compassos do grupo antecessor, ou seja, após oito compassos do primeiro grupo, o segundo iniciaria, e daí por diante, em sobreposição. Entretanto, não expliquei sobre compasso na hora, preferindo dar as entradas, apontando para cada grupo. Depois de duas passadas, eles já entravam sozinhos, sem o meu comando. Nesse momento, busquei não “teorizar” essas entradas (contando “um, dois, três, quatro”, por exemplo), apenas fiz um gesto com o corpo para cada grupo começar.

Registrei, com a câmera do celular, o resultado final do pequeno arranjo realizado pelos alunos para discutirmos depois, conjuntamente, a fim de verificar as nuances da execução – como pulso, intensidade, andamento –, com o objetivo de aprimorá-la. A intenção era que os próprios alunos refletissem sobre suas práticas e identificassem os pontos em que poderiam melhorar. Logo após essa atividade, os alunos partiram para o lanche, que durou cerca de vinte e cinco minutos.

No retorno do lanche, passamos para a outra atividade prevista no plano de aula. Tratou-se da apreciação ativa da música “Tche gue die” (composição de MC Cléber), do grupo Ao Cubo (ver anexo 1). Para minha surpresa, seis alunos já conheciam essa música, o que facilitou bastante o processo realizado. Ouvimos a música uma vez, de posse da letra impressa, para reconhecimento de elementos musicais, como melodia e ritmo. Percebi que, quando se parte de músicas que os alunos conhecem e gostam, eles tendem a se concentrar melhor, participando mais ativamente. Foi assim com essa canção.

Passamos, então, a cantar o refrão da música. A princípio, eu estava preocupado com a relação entre o tom da música e a tessitura das vozes dos alunos, tendo em vista que eram adolescentes em “mudança de voz”, mas não houve nenhum problema. O tom da música – Dó maior – ficou confortável para eles.

Em uma parte do refrão, tinha um acompanhamento de piano. Apesar de contarmos com um teclado em sala, preferi aproveitar a participação do aluno que tocava violão. Fiquei impressionado com a capacidade de o mesmo pegar a música “de ouvido”, pois o aluno reconheceu de imediato a sequência simples de acordes (Dó-Fá-Fá-Dó).

Nessa escola, como já mencionei, o programa dispõe de uma bateria, então, decidimos utilizá-la. Um aluno logo pediu para tocar, acompanhando a música apreciada. Vendo esse aluno tocar, todos os outros pediram para tocar outros instrumentos que tínhamos à disposição. Então, eles pegaram dois bongôs, uma pandeiriola, dois pandeiros e três atabaques. Distribuí células rítmicas para cada instrumento e começamos a execução do refrão, cantando e tocando. Organizamos da seguinte maneira:

1ª parte	2ª parte	3ª parte	4ª parte
Todos cantando a primeira parte do refrão.	Todos cantando a primeira parte do refrão + percussão realizando o ritmo.	Todos cantando a segunda parte do refrão + violão realizando a harmonia.	Todos cantando a segunda parte do refrão + percussão realizando o ritmo + violão realizando a harmonia.

A execução ficou boa, mas achei que estavam muitos instrumentos tocando ao mesmo tempo e nem todos realizavam o ritmo corretamente. No entanto, como não tinha o objetivo de selecionar os alunos “mais capacitados”, permiti que todos vivenciassem a experiência de tocar um instrumento, mesmo que de forma mais simples. Assim, os alunos que conseguiam realizar a célula rítmica no instrumento e cantar ao mesmo tempo continuaram fazendo o que foi proposto. Aos que não conseguiam, sugeri que realizassem só a marcação do pulso. Foi o caso dos que tocavam pandeiriola e pandeiro. Do mesmo modo que com a primeira atividade, também registrei essa prática com a câmera do meu celular, a fim de discutirmos, posteriormente, o que poderia ser melhorado, o que foi feito na aula seguinte.

De acordo com o que também estava proposto, fizemos a leitura da letra da música trabalhada, a fim de discutirmos seus significados. Chamei uma aluna para ler a primeira estrofe da música, a qual veio de imediato. Para a segunda estrofe, chamei outro aluno, que também veio sem maiores problemas. No início dessa atividade, os alunos participaram bem, mas logo se dispersaram. Por último, sugeri que todos realizassem, na oficina de informática, pesquisas sobre as gírias presentes na letra da música. Pedi que trouxessem na próxima aula.

Chamou-me atenção a quantidade de sugestões que os alunos propuseram quanto ao repertório a ser trabalhado. Terminamos a aula com o acordo de ensaiarmos, nas próximas aulas, duas músicas que o aluno do violão apresentou tocando: “Meu erro”, composição de Herbert Vianna, arranjo da banda Paralamas do Sucesso, e “Anna Júlia”, composição de

Marcelo Camelo, arranjo do grupo Los Hermanos. Percebi que os alunos tinham uma boa capacidade de elaboração, de afinação, e alguns já tocavam bem algum instrumento, como o aluno do violão e outros de percussão. Também refleti que eles se concentravam melhor quando participavam ativamente dos exercícios, principalmente quando eram incentivados a tocar os instrumentos e a trazer as músicas que mais gostavam. Perguntado de onde eles conheciam essas músicas, disseram que da televisão.

Entretanto, a atividade de reflexão sobre a letra da música, embora alguns alunos tenham participado bem, não funcionou como esperado, pois percebi que eles tinham dificuldade em sentar, escutar e discutir, dispersando-se rapidamente. Todavia, considero que o primeiro dia foi bastante positivo, pois saímos todos com planos para as próximas aulas. E o mais importante é que esses planos tinham partido, principalmente, dos próprios alunos.

4.2.2 Primeiras dificuldades

Na segunda aula, os alunos chegaram mais cedo que na primeira. Por volta de 08:25 já contávamos com doze estudantes, do total de quinze que compareceram nesse dia, sendo nove meninos e seis meninas. Porém, quatro deles – três meninos e uma menina – não estiveram presentes na semana anterior. Três desses novos alunos não se comportaram bem na aula e, de certa forma, prejudicaram os demais. A professora comunitária, que frequentemente estava presente em sala de aula, contou-me a história de um desses alunos que ficava disperso e bagunçando. Ela revelou que a mãe dele não era presente em casa, era usuária de drogas e repetidamente batia nos filhos. Para a professora comunitária, esse era um dos motivos de seu comportamento. A mesma relatou que já o tinha chamado para conversar e aconselhá-lo, e que a realidade de muitos alunos era parecida.

A chegada de alunos novos aconteceu durante toda a pesquisa-ação, configurando uma das principais dificuldades enfrentadas. Meu objetivo era seguir um processo contínuo de aulas e montagem de repertório, mas, diante desta situação, por vezes foi preciso repetir atividades anteriores para que todos fossem integrados no processo. Em alguns momentos, tínhamos até que desistir, momentaneamente, de determinadas músicas ensaiadas, por terem faltado à aula os alunos que estavam “mais seguros” por possuírem maior vivência musical e mais interesse, e que, de certa forma, estimulavam os demais.

Um dos objetivos propostos para a segunda aula foi avaliar, coletivamente, as atividades efetivadas na aula anterior, que tinham sido gravadas com a câmera do celular. A meta era discutirmos o resultado da atividade gravada, na intenção de reconhecermos os

fatores positivos (o que foi proposto e efetivado), e os fatores negativos (o que foi proposto e efetivado insatisfatoriamente, ou não efetivado). A ideia era que os próprios alunos reconhecessem, com meu auxílio, os pontos que, possivelmente, precisavam melhorar. Nessa atividade, ouviríamos como ficou a gravação do exercício de criação rítmica com sons do corpo, em uma caixa amplificadora. Entretanto, a caixa não pegou com o celular, e não conseguimos prosseguir. Apesar do fato de que todos os alunos puderam ouvir pelo som do celular, a qualidade e intensidade do áudio não eram suficientes para analisarmos a gravação. Refleti, naquele momento, a importância de contarmos com um bom equipamento de captação de áudio, pois,

A gravação permite a audição de uma execução musical por mais de uma vez. Podemos gravar uma performance que nunca mais se repetirá de modo exatamente igual. Deste modo, o aluno que tem sua performance gravada, pode ouvi-la diversas vezes, estando sujeito também a perceber e internalizar múltiplos detalhes desse registro, assim como construir outras possibilidades de arranjos, através da observação dos seus erros e acertos. (MELO, 2015, p. 2)

A partir daquele momento, providenciei um gravador profissional para utilizar nas próximas aulas. Como a atividade proposta não funcionou a contento, decidi retomar a “atividade de socialização” realizada na primeira aula, tendo em vista que quatro alunos presentes não estavam naquele dia. Notei que os demais alunos estavam mais seguros, realizando, com mais desenvoltura, o ritmo com percussão corporal. Por isso, a partir da positiva constatação de que os alunos incorporavam melhor o exercício quando realizado pela segunda vez, em outro dia, e de ser alertado pela professora comunitária sobre a questão da rotatividade de alunos, considerei necessário sempre retomar no início das aulas algumas atividades realizadas anteriormente, por dois motivos: para “avaliar” se estavam conseguindo realizar o que estava sendo proposto; e para integrar os novos alunos que chegavam aos demais que participavam assiduamente, mesmo estes sendo poucos.

Também tivemos como objetivo, nessa aula, discutir os significados das gírias contidas na letra da música “Tche gue die”, do grupo de hip hop gospel Ao cubo, como havia sido proposto na aula passada. Entretanto, os alunos não realizaram a pesquisa na oficina de informática, mesmo tendo acesso a momentos para isso naquela oficina, como informado por eles mesmos. Eles alegaram que haviam esquecido, mas, mesmo sendo incentivados a trazer o trabalho nas aulas seguintes, nunca o realizaram. A minha intenção, com essa atividade, era

de buscar envolver a oficina de canto coral com a de informática, objetivando um trabalho integrado.

A pedido dos próprios alunos, novamente escutamos a música “Tche gue die” e cantamos o “arranjo” elaborado na aula passada, incluindo os novos alunos. Dessa vez, não utilizamos todos os instrumentos de percussão, como na primeira aula, pois achei melhor diminuir a sonoridade para destacar mais as vozes, o que funcionou bem.

Um pequeno “problema” que constatei foi a relação dos alunos com os instrumentos de percussão, pois a maioria preferia tocar a cantar. Como a média de alunos participantes era relativamente pequena, quando os alunos tocavam os instrumentos, esses se sobressaíam em relação às vozes. Percebi naquele momento que fazer com que os alunos também se interessassem pelo canto seria mais um desafio a ser enfrentado. Por isso, fui incluindo os instrumentos aos poucos, moderadamente, conscientizando os alunos do equilíbrio que devia existir entre as vozes e o instrumental.

Ainda na segunda aula, iniciamos a prática de canto das músicas escolhidas pelos alunos. No intervalo do lanche, passei com o aluno que tocava violão a harmonia da canção a ser trabalhada: “Meu erro”, da banda Paralamas do Sucesso. Quando os alunos retornaram do lanche, iniciamos apreciando dois arranjos dessa música: uma da banda Conduto Positiva, um pop rock, e a outra, um arranjo de Luiz Lima, com voz e violão, em um ritmo de soul. Os alunos puderam ouvir e reconhecer os instrumentos utilizados em cada arranjo, o que não foi difícil para eles. Entre as diferenças das duas interpretações estão o ritmo e o andamento: a primeira, mais rápida, possui uma instrumentação mais completa, com bateria, baixo, guitarra e teclado. A segunda, mais lenta e só com violão. A partir desses arranjos, busquei conscientizar que é possível, com uma mesma música, realizar interpretações diferentes. Acredito que atividades de apreciação são importantes para os alunos, pois, conforme discutem França e Swanwick, tais atividades:

[...] devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13)

A partir da apreciação dos dois arranjos, propus que criássemos o nosso próprio arranjo. Fizemos da seguinte maneira: iniciamos a música em um andamento mais lento, com o violão fazendo a introdução com a harmonia original (Lá – Mi – Ré [3x]; Lá – Mi – Ré – Ré

menor). Na metade da música, passamos para um andamento mais rápido, introduzindo a pandeiriola. A afinação foi um aspecto positivo que observei, mas alguns alunos tiveram dificuldades com a letra. Então, cantamos em andamento mais lento, de forma que todos pudessem acompanhar. Ficou bem melhor. Naquele momento, notei que os alunos se interessaram mais pela parte mais rápida. Daí, acordamos que cantaríamos sempre no mesmo andamento, mais rápido.

Nesse dia tive algumas dificuldades, como a primeira atividade que não funcionou, pela falta de qualidade da gravação; depois, com alguns alunos indisciplinados, dos quais dois não voltaram para a aula depois do intervalo. Apesar disso, conseguimos realizar uma prática musical que considere relevante: retomamos a atividade de criação de células rítmicas e o pequeno arranjo da música “Tche gue die”; apreciamos dois arranjos de uma música escolhida pelos alunos; reconhecemos elementos musicais distintos em cada interpretação e elaboramos, coletivamente, um arranjo com vozes, violão e pandeiriola e o executamos. De acordo com França e Swanwick (2002, p. 8), atividades de apreciação, criação e execução são os processos basilares “da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado”. Nesse sentido, o foco, que perdurou durante toda a pesquisa-ação, foi desenvolver uma prática pedagógico-musical, de modo que o processo era mais importante que o produto.

4.2.3 Apreciação, percussão, ensaio e preconceito

Para a aula seguinte, os objetivos eram: apreciar músicas ativamente para reconhecimento de elementos musicais; conscientizar os parâmetros sonoros; cantar e ensaiar as músicas apreciadas. Através de diversos vídeos, os alunos deveriam reconhecer os instrumentos utilizados e demais elementos musicais (como ritmo, andamento, altura, melodia) em diversos arranjos: “Cadeirada”, do grupo Barbatuque, para conscientização das possibilidades dos sons do corpo; “Meu erro” em três arranjos distintos: Paralamas do sucesso (em rock); Banda Chimarruts (em reggae); e grupo Pagode Social (em samba). O objetivo era identificar os instrumentos musicais em cada arranjo e conscientizar as possibilidades sonoras, a fim de elaborarmos coletivamente um arranjo dessa mesma música. Abaixo, segue um pequeno recorte do início da aula.

- **Aula 3 – primeiros momentos**

Nesse dia, contamos com dezenove alunos presentes, seis meninas e treze meninos, sendo que três participavam pela primeira vez. Assim tem sido nesses primeiros dias. Uns faltam, outros chegam, mas a maioria tem participado continuamente, o que considero importante para o processo de ensino e aprendizado que objetiva um resultado progressivo e satisfatório. A atividade proposta para o início da oficina não funcionou, pois a caixa amplificadora pertencente ao Programa Mais Educação havia sido emprestada à banda da escola e ainda não haviam devolvido. A professora comunitária contatou o responsável pelo empréstimo, que estava em casa, e ele se comprometeu em vir abrir a sala da banda para pegar a caixa amplificadora e devolvê-la. Como tudo isso iria demorar, decidimos passar para a segunda atividade planejada, o ensaio com os instrumentos musicais.

Foi impressionante como os alunos ficaram contentes ao saber que iriam tocar. Um dos alunos que estava pela primeira vez disse que já havia tocado bateria, e tinha até trazido suas baquetas para a aula. Dessa vez, o aluno que tocava violão trouxe um afinador, demonstrando mais interesse e comprometimento pelo trabalho, uma vez que, quando na primeira aula falei que o violão estava desafinado, ele não se preocupou nem procurou corrigir na segunda aula. Esse aluno, que nas duas primeiras aulas chegou bem atrasado, nesse dia foi um dos primeiros a chegar.

Na semana anterior, eu havia dito que era melhor os alunos não tocarem os instrumentos, devido ao grande volume de som, à pouca experiência deles – pois alguns deles não realizaram os ritmos conforme proposto – e à preferência pelos instrumentos em detrimento ao canto. No entanto, concluí que eu deveria rever essa posição.

Sobre a situação em que os alunos, apesar de desenvolverem uma prática musical, não realizam as batidas da forma com que o professor propõe, concordo com Schroeder, que discute:

[...] às vezes um aluno altera o ritmo de uma determinada música, mas mantém a métrica. Isso significa que, embora ele não tenha entendido com exatidão as subdivisões pequenas do tempo, captou o tempo total, musicalmente muito mais importante e, inclusive, mais difícil de ser percebido. Se o professor não tem uma compreensão do que realmente

aconteceu em termos de qual foi a provável percepção do aluno, corre o risco de corrigir o erro e deixar perder essa significação global já conquistada, ou seja, às custas do detalhe, sacrificar o todo. (SCHROEDER, 2009, p. 51)

Pude refletir, empiricamente, que um dos principais fatores para que uma aula de música se efetive satisfatoriamente era a motivação dos alunos. Era o aluno realizar o que gostava, o que o fazia se sentir útil. A motivação é, sem dúvida, uma das grandes responsáveis pelo desempenho positivo em qualquer atividade, pois é por meio dela que os desafios e dificuldades são superados com êxito e, de certa forma, prazerosamente. Assim, compreender os fatores que motivam o aluno torna-se muito importante para o ensino e aprendizagem da música. Segundo Araújo (2008),

[...] estudos sobre processos motivacionais presentes na aprendizagem e prática musical têm revelado resultados que podem auxiliar músicos e educadores a compreender aspectos do investimento pessoal dos sujeitos e o grau de envolvimento destes nas tarefas realizadas, bem como refletir sobre a qualidade de tal envolvimento e as consequências e resultados das atividades musicais na relação entre motivação intrínseca e extrínseca²³. (ARAÚJO, 2008, p. 40-41).

Partindo da aparente motivação dos alunos para a prática instrumental, busquei integrar os instrumentos musicais de forma que pudéssemos levar em consideração o parâmetro sonoro intensidade. Começamos a trabalhar, inicialmente, só com os instrumentos, sem as vozes. A intenção foi que todos participassem, sem haver seleção prévia dos “mais habilidosos”. A seleção dos instrumentos foi feita pelos próprios alunos. Cada um escolheu o seu instrumento e não houve confusão nessa escolha.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes: uma bateria, dois violões (um aluno tocando e outro “aprendendo²⁴”), uma pandeiriola, um pandeiro, um bongô e quatro atabaques. Os alunos que não pegaram instrumento ficaram só cantando. Na metade da aula, três alunos foram ensaiar uma peça com o monitor de Teatro em outra sala. Estes estavam sem instrumentos. Em nossa oficina, havia também um aluno que não estudava mais na escola, mas vinha todos os dias para participar do programa. Entretanto, ele quase não ficava na sala. Nesse contexto local, observei que o programa também tinha essa característica, na medida

²³ Para Ryan (1982, apud ZERBINATTI, 2010), motivações intrínsecas são representadas pelas necessidades, interesses e aptidões individuais. Já as motivações extrínsecas são representadas pelos estímulos e necessidades do ambiente, e ambas estão em constante interação.

²⁴ Nesse dia, um aluno disse que estava aprendendo a tocar violão. Ele quis ficar ao lado do aluno que já tocava para, segundo o mesmo, aprender mais.

em que ex-alunos podiam participar das atividades como se fossem da escola. O problema, a meu ver, era o comprometimento desse aluno que, como percebi, não sentia a responsabilidade de participar assiduamente das oficinas, tendo-as como um passatempo, como o mesmo relatou. No quadro abaixo, trago um pequeno recorte de como organizamos a música ensaiada.

Distribuídos os instrumentos, começamos a ensaiar a música “Meu erro”, iniciada na aula passada, assim elaborada com os alunos: a música começava com a introdução tocada pelo violão, realizando a harmonia (Lá – Mi – Ré [3x]; Lá – Mi – Ré – Ré menor), com a pandeirola marcando os segundo e quarto tempos do compasso quaternário. Cantavam as duas primeiras estrofes e os dois primeiros estribilhos da música em um andamento moderado, só vozes, violão e pandeirola. Logo após o segundo estribilho, a música passava para um andamento rápido onde é incluído o restante dos instrumentos.

Os alunos participaram muito bem dessa atividade, expressando contentamento. Durante o processo, alguns alunos demonstraram mais “habilidades” que outros. Possivelmente, a vivência que tiveram na banda da escola possibilitou tal desenvoltura. A ideia de ensaiarmos, inicialmente, só o instrumental deu muito certo e os alunos se envolveram bastante nessa atividade. Tanto é que na hora do intervalo os alunos passaram somente cinco minutos no lanche e logo retornaram para a sala, para continuar.

Como o som dos instrumentos estava relativamente forte, “atrapalhando” as aulas das salas vizinhas, os alunos sugeriram que fôssemos para a quadra da escola, pois lá teríamos mais liberdade. Levamos os instrumentos e a caixa amplificadora para lá, organizamos os espaços entre os instrumentos, ligamos o violão e continuamos o ensaio. No entanto, com apenas cinco minutos depois chegou uma turma de educação física da escola. O estranho foi que a professora dessa turma não falou nada e foi logo ocupando o espaço em que estávamos sem olhar nem dar nenhuma palavra comigo. Notei certo “descrédito” ou até mesmo preconceito por sermos do Mais Educação.

Situação semelhante a essa foi encontrada por Moreira (2013), em sua pesquisa sobre o Programa Mais Educação em Esteio-RS. Quando abordou o assunto espaço físico em entrevista com uma gestora do programa, a autora obteve o seguinte relato:

Muitas vezes o oficineiro chega com a sua turma e tem que angariar um espaço para que ele possa realizar a atividade porque a quadra já está ocupada pelo professor de educação física do currículo formal, a biblioteca já está sendo usada por uma turma..., parece que tem que mendigar o espaço e isso desqualifica também. Então o espaço físico não é uma questão só de Esteio, é também uma questão nacional. Escuto isso em todos os Seminários e em todas as pessoas que dão seus depoimentos. (MOREIRA, 2013, p. 71)

Além da atitude da professora de Educação Física da Escola X, que também pode ocorrer de modo semelhante em outros lugares, conforme a citação acima, também foi possível vivenciar outras situações constrangedoras com os alunos do programa, como, por exemplo, um dia em que os levei para o lanche, e pudemos ouvir uma pessoa do refeitório dizer: “lá vem a muniça²⁵ do Mais Educação!” De certa forma, essas situações demonstram concepções que permitem visualizar, empiricamente, duas escolas em uma: de um lado, a escola “problemática”, a “muniça”; de outro, “a escola séria”. Paradoxalmente, os alunos são os mesmos dessas “duas escolas”. Moreira (2013) também encontrou essa realidade de distinção entre os alunos. Segundo a autora:

A segregação do Programa Mais Educação [...] é evidenciada na diferenciação do tratamento que os alunos recebem na escola quando estão no turno regular e quando estão no turno inverso. A divisão da escola em turnos – um turno com o currículo regular e o outro com atividades diversificadas – tem induzido à identificação dos alunos que comparecem no turno inverso com os alunos do Mais Educação e não com alunos da escola. (MOREIRA, 2013, p. 139)

De acordo com a mesma autora, um dos motivos dessa segregação é o critério de seleção dos alunos. Na medida em que a maioria deles é vista como em pior situação escolar, isso colabora para que o programa seja considerado um problema.

Diante do acontecido na quadra da escola, decidimos que continuaríamos com o ensaio. Então, partimos para o pátio da escola que ficava ao lado da cantina. Achei muito interessante a forma com que os alunos se comportaram. Como passavam muitas pessoas pelo pátio, como funcionários, alunos e professores (inclusive as merendeiras e faxineiras começaram a dançar ao som da música ensaiada), verifiquei que eles se esforçavam mais para “fazer bem feito”, “dar o melhor”. Ensaíamos cinco vezes o “arranjo” elaborado coletivamente. Mesmo depois, as cinco alunas que estavam cantando passaram a ensaiar por conta própria, o que demonstrou um bom envolvimento com a atividade. Refleti que o

²⁵ Termo regional de caráter pejorativo, que significa grupo de pessoas sem educação e bagunceiros, que chama a atenção dos outros pelo mau comportamento.

sentimento de pertencimento a um grupo é importante para o aluno. Preocupei-me para que todos os alunos que escolheram um instrumento pudessem participar com a mesma importância. Mesmo os que não possuíam vivência musical prévia puderam ter a experiência de participar de um grupo como “músico”. A intenção não foi que esses alunos fizessem qualquer coisa, mas tarefas “mais simples”, como a marcação do pulso com seu instrumento, por exemplo. Desse modo, concordo com Schroeder, quando discute que:

Além das razões mais ou menos óbvias do fator estímulo que caracteriza as atividades coletivas, as aulas em grupo permitem realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas. Alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem, muitas vezes, tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais. (SCHROEDER, 2009, p. 49)

Como não tínhamos conseguido assistir aos vídeos no primeiro momento, como planejado, passamos essa atividade para o final da aula, quando a caixa amplificadora já havia sido entregue. Depois do ensaio, senti a turma mais confiante e empenhada no trabalho, na medida em que todos estavam sentados, em silêncio, aguardando o início dos vídeos, situação que não havia acontecido anteriormente. Devido ao horário avançado, assistimos apenas ao vídeo da música “Cadeirada”, do grupo Barbatuques, a fim de que os alunos se conscientizassem sobre as possibilidades de realizar músicas com os sons do corpo. Todos prestaram bastante atenção e comentaram positivamente sobre a apresentação.

Na aula seguinte, a quarta aula, passamos a ensaiar outra música sugerida pelos alunos. Abaixo, um trecho do relatório:

Nesse dia, mantivemos o mesmo número de alunos da aula passada: dezenove alunos, sendo cinco meninas e quatorze meninos. Iniciamos às 09:15hs com a apreciação da canção “Anna Júlia”, do grupo Los Hermanos, que os próprios alunos tinham escolhido nas aulas passadas. Tenho refletido que é muito importante trabalhar com a música que o aluno traz, pois percebo mais interação e comprometimento dos mesmos. Os alunos ouviram pela primeira vez a gravação para identificar os instrumentos utilizados, o que não foi difícil para eles. Venho percebendo que os alunos têm uma boa “experiência” quanto ao som dos instrumentos quando estimulados a identificá-los. Voltamos a ouvir a música, agora de posse da letra, para acompanharmos cantando, na intenção de vivenciarmos a correta emissão das palavras. Após essas ações, passamos a cantar com

o auxílio do violão, observando a afinação e a tonalidade da música em relação à tessitura de voz dos alunos. A tonalidade ficou boa (Lá maior) e cantamos a música toda. Nem todos os alunos se envolveram no início, sempre perguntando se iriam tocar. Como tinha havido reclamações na aula passada por conta do alto volume de som dos instrumentos, e por verificar que os alunos se envolveram bastante tocando fora da sala de aula, combinamos que não ensaiaríamos mais na sala, mas no pátio da escola como na aula anterior. Tenho notado que os meninos preferem tocar a cantar. Por outro lado, a maioria das meninas só quer cantar. Tenho procurado incentivar que todos se envolvam e vivenciem tanto cantar como tocar.

4.2.4 Motivação e os alunos sem experiências prévias

Como já mencionado, uma das dificuldades que vivenciei e procurei superar foi quanto à integração de todos os alunos, sem exceção, sem seleção prévia dos “mais talentosos”. Percebi que alguns alunos queriam participar tocando um instrumento, mas a crítica de outros fazia com que a sala se dividisse em opiniões sobre deixar ou não. Realmente, alguns tinham mais “experiência” do que outros, devido, em alguns casos, à vivência que tiveram na banda marcial da escola. Como também já mencionei, procurei estimular que todos participassem, não fazendo qualquer coisa, fora do ritmo, só para alegrá-los, mas que esses alunos realizassem coisas “mais simples”.

Entretanto, houve momentos em que alguns desses alunos que não tinham muita vivência “se empolgavam” e passavam a tocar mais forte, querendo acompanhar os alunos que já conseguiam fazer um ritmo com regularidade. Particularmente, achei isso muito bom, pois notei que esses alunos estavam envolvidos na prática musical e buscavam melhorar. Mas os outros alunos, constantemente, reclamavam dessa “empolgação”. O que tocava violão, por exemplo, estava bem envolvido nas aulas, chegando sempre cedo e participando ativamente de todas as atividades, porém reclamava bastante quando os demais alunos não conseguiam “tocar direito”.

Essa situação também se tornou um grande desafio para mim, na medida em que os alunos com menos “experiência”, quando se envolviam e participavam com satisfação, eram alvos de críticas dos que possuíam mais “desenvoltura” com a música. Entretanto, busquei apoiar esses alunos que tinham pouca experiência, estabelecendo algumas metas e limites – por exemplo, para alguns tocarem apenas no primeiro tempo de cada compasso, o que para

uns não era tão fácil –, acreditando que aqueles momentos poderiam ser importantes para eles, pois estariam em um momento de “experiência de fluxo”, conforme indicam alguns autores.

Araújo (2008, p. 42) afirma que, para Csikszentmihalyi (1999), o fluxo ocorre quando a pessoa está completamente envolvida, imersa numa atividade que lhe proporciona desafio, no limite de suas capacidades de controle. Para o autor, o estabelecimento de metas é o primeiro passo para que, em seguida, o indivíduo possa seguir para uma etapa de concentração. A concentração do sujeito, por sua vez, pode suscitar o estado de fluxo, desde que o desafio seja plausível à sua capacidade, pois se estiver além de sua aptidão, pode acabar causando ansiedade, preocupação e conseqüentemente, frustração. Da mesma forma, se os desafios estiverem abaixo de suas competências e habilidades, podem ocasionar o relaxamento e, por conseguinte, apatia, tédio e desinteresse.

4.2.5 Arranjos e discussões

Ainda na sala de aula, passamos três vezes a canção “Anna Júlia” com o violão e uma pandeiriola. Quando terminou o horário do lanche, 10:00hs, partimos para o pátio, onde ensaiamos a parte instrumental. Fizemos alguns ajustes, coletivamente, como: o instrumento que começaria a música, alguns trechos com crescendo, algumas partes mais fracas (piano), outras mais fortes etc. Logo após, ensaiamos com o grupo completo, vozes e instrumentos. Nesse dia, havia três meninos que estavam sem instrumento e não queriam cantar. Naquele momento, a professora comunitária, que sempre estava por perto, interveio dizendo: “em um coral existem vozes masculinas e femininas, então comecem a cantar”. Um dos fatores positivos do trabalho na Escola X era a presença da professora comunitária: os alunos a respeitavam bastante e ela sempre apoiava os monitores.

Em relação à música “Anna Júlia”, elaboramos o “arranjo” da seguinte forma: o violão iniciava a introdução junto com a pandeiriola, os alunos começavam cantando e no refrão entravam os outros instrumentos de percussão (quatro atabaques e dois bongôs). Às vezes, o violão iniciava a música um pouco rápido, mas os próprios alunos pediam um andamento um pouco mais lento. Naquele dia, percebi que os alunos estavam mais seguros na prática musical.

Como acontecia em todas as oficinas, conforme os alunos relataram, às onze horas eles iam para a quadra jogar futebol. Esse fato também aconteceu nas últimas aulas de canto coral. Nesse dia, entretanto, sete alunos não foram para a quadra: as quatro meninas e três meninos (o do violão, o da bateria e outro que estava presente pela primeira vez). Perguntei

sobre as músicas que queriam trabalhar nas próximas aulas, e as que vinham à cabeça eles iam cantando. Achei aquele momento interessante e procurei ouvir o “gosto” de cada um. Um a um eles apresentaram uma sugestão, e pude notar que o “mundo musical” de cada aluno variava bastante. Entre as músicas apresentadas estavam “A barata”, gravada pelo grupo de pagode Só pra contrariar, de autoria de Alexandre Pires; “Incondicional”, composição de Thiago Servo, gravada por Luan Santana; e “Ele não desiste de você”, de autoria e gravação do cantor gospel Marquinhos Gomes. Alguns alunos criticaram a escolha da “música da barata”, agindo como se essa não fosse música para estar dentro da escola, mesmo todos cantando fortemente e com expressão de contentamento. Busquei dialogar com eles na intenção de que não houvesse discriminação em relação à música do outro.

Essa atitude crítica por parte dos alunos, possivelmente, repetiu-se na escolha do repertório trabalhado durante a pesquisa-ação. Nas observações diagnósticas, o gosto musical girava em torno do funk, conforme observei, mas, diferentemente desse estilo, as músicas sugeridas por eles mesmos foram de outros gêneros da música popular brasileira. Em seu trabalho, Barros (2014, p. 48) percebeu que, junto com a distinção entre a música “boa” para se trabalhar na escola e a música “ruim”, existia também um preconceito em relação à bagagem cultural dos jovens das classes mais baixas. No entanto, isto acontecia da parte dos gestores, não dos alunos, como na Escola X. Obviamente, essa concepção não estava explícita no discurso dos alunos, mas a atitude em relação à “música da barata”, acima mencionada, permite-nos entender que: os próprios alunos definiam o que era “música de escola”.

4.2.6 O Problema de continuidade e as atividades de composição²⁶

A quinta aula só ocorreu três semanas após a quarta²⁷. Senti que foi uma “quebra” no processo, pois vínhamos montando um repertório interessante e estávamos contanto com um bom número de participantes na oficina, algo que não era tão simples de acontecer.

No dia da aula – 10 de setembro –, levei o vídeo da música “Brasil com P”, do rapper GOG, Genival Oliveira Gonçalves, (letra no anexo C), para os alunos reconhecerem os instrumentos utilizados, fazerem relações da letra da música com a realidade do bairro e/ou cidade onde viviam, refletindo sobre suas realidades educacionais e sociais e iniciar um

²⁶ O termo “composição”, concebido neste trabalho, leva em consideração qualquer ato de criação consciente em música, segundo alguns autores (cf. FRANÇA; SWANWICK, 2012).

²⁷ No dia 27 de agosto não houve aula devido à professora comunitária sentir-se mal e não ir à escola. Na semana seguinte, dia 03 de setembro, aconteceu o desfile cívico do bairro e toda a escola participou, por isso não teve aula no Programa Mais Educação. Como somente a professora comunitária tinha a chave da sala, quando ela faltava não havia aula.

processo de criação de uma música tendo como base as reflexões em sala de aula. A esse respeito, concordo com França e Swanwick:

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas falas improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (FRANÇA; SWANWICK, 2012, p. 11)

Nessa mesma direção, apresento, no quadro abaixo, um recorte do relatório semanal de como se iniciou o processo.

- **Atividade de composição**

Nesse dia, a professora comunitária me ligou às 08:15hs avisando que chegaria com atraso e pediu que eu levasse os alunos que já haviam chegado para um espaço atrás da sala do Mais Educação e iniciasse alguma atividade. Comecei conversando com eles sobre o que trabalharíamos nessa aula. Falei da música que iríamos apreciar e, para minha surpresa, um aluno já conhecia a música proposta, do rapper GOG. Pedi para que ele dissesse aos colegas qual a principal mensagem da música. O aluno disse que a música tratava da realidade do Brasil e o autor só usava palavras com a letra “p”. Tivemos a oportunidade de conversar sobre a realidade do bairro em que viviam, a relação com a família e a importância dos estudos. Havia, naquele momento, apenas seis alunos presentes. Falei da intenção de elaborarmos uma música que retratasse a realidade deles e sugeri um rap. Um aluno disse que “os raps só falavam de pornografia”. Naquela ocasião, foi um bom momento para refletir com os alunos, novamente, sobre o cuidado que devemos ter com os estereótipos criados em relação a certos estilos, a fim de evitar hierarquias musicais. Um aluno, que estava vindo pela primeira vez, sugeriu a primeira frase de nossa música: “O Mais Educação faz parte de nossa história”. Percebendo que poderíamos levar a “composição” para a temática do Programa Mais Educação, resolvi incentivá-los. Aos poucos, outros alunos foram

chegando e se inteirando da atividade iniciada. No total, quinze alunos estiveram presentes nesse dia. Em seguida, a professora comunitária chegou e abriu a sala do Mais Educação. Enquanto ela disponibilizava o material, o monitor de Teatro levou cinco alunos para uma outra sala, para trabalhar com eles uma atividade de sua oficina. Montei o material (notebook, projetor e caixa amplificadora) para iniciar a apreciação, mas deu a hora do intervalo e os alunos foram lanchar.

Atividades de composição na sala de aula são importantes na medida em que possibilitam o desenvolvimento da criatividade e interação, em uma educação musical abrangente:

A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8-9)

Uma novidade nessa quinta aula foi o início da oficina de Rádio Escolar. Na hora do intervalo, alguns alunos iam para a rádio e liam textos disponibilizados pelo monitor dessa oficina. Nesse dia, os alunos que foram para o lanche e não foram para a rádio retornaram logo para a sala. Mas, como na sala de aula havia uma caixa de som que transmitia as atividades da rádio, não pudemos iniciar logo a nossa atividade, tendo que esperar até o fim do intervalo.

Quando os alunos retornaram, coloquei o vídeo da música “Brasil com p”, conforme planejado. Eles acharam interessante o fato de as palavras serem todas iniciadas com a letra “p”. Afora algumas “conversas paralelas”, os alunos participaram muito bem. Pudemos refletir sobre a letra da música, que também disponibilizei na projeção, e me impressionei com alguns alunos que não estavam participando muito bem antes e que, após o vídeo, interagiram mais. Discutimos sobre a letra e fizemos relação com a realidade do bairro e cidade onde viviam.

Finalmente, começamos a elaboração da letra de nossa música, iniciada antes do intervalo. Como um aluno havia iniciado com uma frase falando do Mais Educação, continuamos nessa temática, sugerindo que refletissem como concebiam o programa, o que aprendiam e o que mais achavam interessante expressar. Concordando com França, acredito que:

A composição permite agir criativamente, selecionar e rejeitar ideias, transformá-las, reconstruí-las e reintegrá-las em novas formas. Os alunos podem articular e compartilhar seu pensamento musical, sendo as criações resultantes expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (FRANÇA, 2003, p. 7-8)

A intenção foi de que eles criassem a música livremente com o mínimo de intervenção minha. No término da aula, os alunos haviam criado duas estrofes:

- **Criação do rap**

“O Mais Educação faz parte da nossa história
Gente criativa que gosta de estar na escola
Se você quer aprender, então venha pra cá
Vamos nos divertir e também vamos estudar”

“Na segunda tem Leitura, na terça tem Futsal
Na quarta tem Teatro, Rádio e Canto Coral
Na quinta tem Judô, que é sensacional
Na sexta concluímos com Pintura e Jornal”

4.2.7 Rotatividade, aspectos sociais e mais ensaios

Combinamos de continuar a atividade de composição na semana seguinte, mas, novamente, nos deparamos com o problema de “rodízio de alunos”. Na aula seguinte, quinze alunos estavam presentes em sala, sendo onze meninos e quatro meninas. Entretanto, dois alunos estavam participando pela primeira vez e outros três não tinham vindo às duas aulas anteriores.

Então, iniciamos assistindo novamente o vídeo da música “Brasil com p”, que foi o ponto de partida da atividade de composição. Os alunos puderam reconhecer os instrumentos utilizados na música, como bateria, percussão, guitarra, baixo e vocal. Após a apreciação, discutimos novamente – haja vista termos “novos alunos” em sala – a letra da música. Quando eu perguntei se a letra da música tinha alguma relação com a nossa realidade, dois alunos se destacaram na discussão. No quadro abaixo, relato o conteúdo da fala desses alunos.

- **Discussão sobre o contexto em que vivem**

Aluno 1: “O problema são os políticos que prometem e não fazem nada e a impunidade que existe. Quando os ricos praticam crimes não são presos, mas, quando é o contrário, o pobre sempre sofre mais quando faz coisas erradas”.

Aluno 2 (em tom de revolta): “No meu bairro o esgoto corre solto, mas quando aparece um buraco pequeno em Manaíra²⁸, logo aparece a Cagepa²⁹ para consertar”.

Perguntado sobre o que poderíamos fazer para mudar essa situação, o aluno 1 respondeu:

Aluno 1: “A gente precisa estudar para ser alguém na vida e chegar lá em cima para mandar e melhorar essas coisas”.

O **aluno 2** perguntou aos demais: “o que vocês acham?” e continuou: “tem jeito não! Quando o cara é pobre sempre diz que quando tiver no poder vai mudar as coisas para melhor, mas quando consegue, o poder e o dinheiro sobem à cabeça e fazem sempre as mesmas coisas”.

O **aluno 1** retrucou: “Mas nem todo mundo pensa assim, a gente precisa ser alguém na vida e mudar tudo isso”.

Achei muito interessante essa discussão, pois demonstrou a concepção de alguns alunos sobre a sua realidade. Um acredita que não tem mais jeito, pois todos se corrompem, enquanto o outro crê que é possível mudar as situações adversas através dos estudos, “sendo alguém na vida”.

Na turma, existiam cinco alunos que desde o início das aulas participavam ativamente de todas as atividades e não faltavam às aulas. Contudo, nas últimas três semanas, o monitor de Teatro levou esses alunos para outra sala, a fim de trabalhar uma peça que iriam apresentar em outubro. Por serem os mais participativos, o monitor os selecionava. Alguns dos alunos que ficavam na minha aula, depois que o outro grupo saía, além de não participarem com muita frequência, eram bem dispersos, e acabavam atrapalhando os demais.

²⁸ Manaíra é o nome de um bairro da orla marítima, considerado nobre em João Pessoa.

²⁹ Cagepa: Companhia de Água e Esgoto da Paraíba.

Tentei continuar com a elaboração do rap, mas não funcionou muito bem. Dessa vez os alunos não se envolveram na atividade como na aula anterior. Pude perceber que quando um grupo de alunos interagiu, fazia com que os demais também participassem, mas também acontecia o contrário. Quando algum aluno não tinha iniciativa, os demais não interagiam. Assim aconteceu. Quando os alunos que mais participavam das atividades foram para o ensaio de teatro, tentamos concluir o rap, mas só conseguimos ajustar o que já havia sido criado, com os próprios alunos ajustando a relação oficina/dia.

Após esse momento, passamos a assistir ao vídeo da música “É preciso saber viver”, composição de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, num arranjo da banda Titãs. Os alunos reconheceram os instrumentos utilizados e acompanharam cantando a música (pois muitos já conheciam). Essa foi a primeira música que eu trouxe sem ser sugerida pelos alunos. A intenção foi saber se eles se envolveriam como nas músicas que escolheram, nas primeiras aulas. Como todos disseram que já conheciam a música, não tivemos dificuldades para cantar. Sem o violão, notei problemas de afinação dos alunos e tentei corrigir, mas também estava sem referência de altura. Como estava contando que o aluno que tocava violão iria à aula, não liguei o teclado. Foi um erro.

Como havia três alunos que não se concentravam, pedi que eles pegassem instrumentos para acompanhar o canto: uma pandeirola, um atabaque e uma caixa. A partir daí eles participaram mais. Passamos a música mesmo sem um instrumento harmônico, por isso a afinação variou bastante. Os alunos estavam de posse da letra da música e eu passei trecho por trecho para corrigir possíveis erros na pronúncia das palavras.

4.2.8 Ensaio para a apresentação que não ocorreu

A sétima aula, por sua vez, aconteceu em um dia extra, numa sexta-feira. O monitor de Teatro havia pedido minha ajuda para ensaiar com alguns alunos que participariam de uma apresentação de sua oficina. Um grupo cantaria a música “Tenho sede”, composição de Dominguinhos e Anastácia, interpretada por Dominguinhos, Elba Ramalho e Gilberto Gil, enquanto outro grupo encenaria. Estavam previstos seis alunos para participar do grupo vocal, mas apenas três compareceram. Nesse dia, a professora comunitária, que participava como cantora de um grupo religioso, também nos ajudou. Iniciamos, então, com o auxílio do teclado, cantando cada trecho da música, observando a afinação.

Inicialmente, os três alunos estavam bem tímidos, mas logo se envolveram e cantaram afinados e com boa intensidade sonora. Entretanto, pensamos o seguinte: como a apresentação

será no auditório da Estação Ciência e serão poucos alunos que cantarão, sem contar com o tamanho do local, preferimos gravar a música com os alunos cantando, para, na apresentação, eles apenas dublarem. O monitor da oficina de Rádio Escolar possuía um equipamento de gravação e se prontificou em nos ajudar na captação do áudio. Contudo, não conseguimos realizar a gravação, pois nas duas quartas feiras seguintes não houve aula devido tanto à apresentação de um grupo de alunos na “Mostra Cultural”, evento realizado pela coordenação geral do Programa Mais Educação, quanto ao segundo turno das eleições, pois a escola foi entregue à Justiça Eleitoral cinco dias antes do pleito.

Acompanhei os alunos no evento “Mostra Cultural”, organizado pela coordenação municipal do Programa Mais Educação, no dia 14 de outubro, na Estação Cabo Branco - Ciência, Cultura e Artes³⁰. Nesse dia, treze escolas participaram da mostra, e cada escola realizou uma apresentação com oficinas de arte. Vinte e um alunos da Escola X foram assistir às apresentações, e, destes, apenas cinco participaram da apresentação: uma encenação sobre o combate às drogas. Notei que em todas as escolas era da mesma forma, grupos pequenos realizando apresentações, de modo que pude inferir que, possivelmente, são alunos “selecionados” para as atividades, que não aconteciam com a inclusão de todos, ou pelo menos da maioria dos alunos. Pode ser que um grupo comece com poucas pessoas, mas chamou-me a atenção o fato de todos os grupos serem pequenos nas apresentações que assisti.

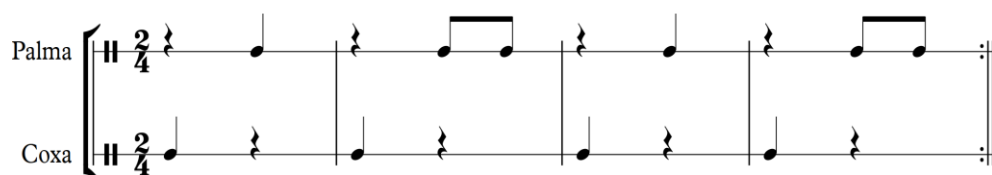
4.2.9 Outra quebra no processo, discussão e novo arranjo

Nossa próxima aula só ocorreu, de fato, no dia 29 de outubro, após o segundo turno das eleições. Nesse dia, treze alunos compareceram à aula, sendo que dois destes vieram pela primeira vez. Ou seja, três meses depois do início da oficina ainda tinha aluno chegando. Inquieto pela oscilação de frequência dos alunos, iniciei a aula com uma conversa com os mesmos. Sentamos em círculo e perguntei o que eles achavam Mais Educação, como viam o programa e o que os fazia vir à escola no turno oposto. Uma aluna disse que achava bom porque aprendia coisas novas, outro disse que era muito bom vir ao programa quando não se tinha nada para fazer em casa. Perguntado o porquê de tantas faltas, dois alunos disseram que não vinham quando estavam com preguiça. A mesma aluna que disse que aprendia coisas

³⁰ A Estação Cabo Branco foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e inaugurada em 2008. Fica situada no bairro Altiplano Cabo Branco, na capital paraibana, e tem o objetivo de levar cultura, arte e ciência à população, de forma gratuita.

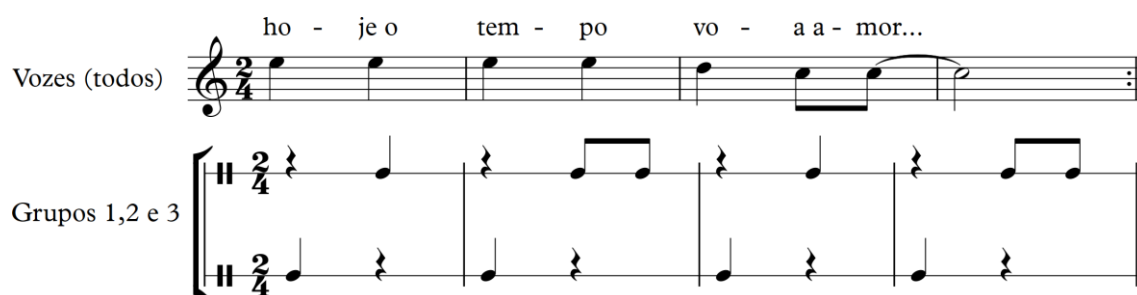
novas justificou suas faltas alegando que não havia obrigação de vir ao programa, diferente do turno regular “que se não vier apanha em casa”.

Após essa conversa, passamos a apreciar a música “Tempos modernos”, composição de Lulu Santos, interpretada pela banda Jota Quest. Inicialmente, ouvimos a música com a letra em mãos. Um aluno perguntou o que era “hipocrisia”, palavra presente na letra da música. Logo uma aluna levantou-se, pegou o dicionário, leu o significado e começamos a discutir toda a letra da música. Foi um momento interessante de interação e discussão. Em seguida, acompanhamos a música junto com o áudio (em uma intensidade mais fraca em relação à voz), na intenção de verificarmos a afinação. Cantamos duas vezes antes do intervalo e os alunos participaram muito bem. Quando os alunos retornaram do intervalo, cantamos a música com um playback. Após esses momentos, buscamos trabalhar a criação de um arranjo para essa música, utilizando os sons do corpo. Dividimos, então, a turma em três grupos. Coletivamente, elaboramos o seguinte ostinato com percussão corporal:



Elaborado o ostinato, combinamos as entradas entre os três grupos, incluindo vozes no final, num arranjo assim estruturado:

- O grupo 1 iniciava o ostinato e continuava até o fim;
- Os grupos 2 e 3 iniciavam sucessivamente após quatro compassos do grupo antecessor;
- Após todos os grupos iniciarem e tocarem juntos quatro compassos, entravam as vozes:



Nessa aula, utilizamos um gravador profissional de áudio para registrar as atividades. Foi perceptível a atenção que os alunos tiveram ao analisar o que haviam realizado. O interessante na gravação é que os próprios alunos analisavam, refletiam e se corrigiam buscando aprimorar sua prática. Melo (2015, p. 66) também corrobora com essa ideia, discutindo que “a alternativa da gravação, quando utilizada de forma didática em aulas de música, pode tornar-se uma forte ferramenta para que o aprendiz possa observar o quanto ele conseguiu progredir no decorrer do tempo”.

Também gravamos a atividade de canto da canção “Tempos Modernos”, com o playback. Todos se concentraram muito bem, e, de posse da letra música, cantamos e gravamos. Em semicírculo, analisamos coletivamente o resultado. Corrigimos alguns trechos onde as palavras não estavam sendo pronunciadas corretamente, como a palavra hipocrisia. Uma aluna sempre dizia “hipocresia”. No final da música, dividimos a turma em dois grupos, para cantar um trecho em que as vozes, no arranjo original, se sobrepõem:

The image shows a musical score for two groups, Grupo 1 and Grupo 2, in 2/4 time. Grupo 1's part starts with a quarter rest, followed by a quarter note, an eighth note, and a quarter note. The lyrics 'va - mos nos per-mi-tir...' are written above the staff. A triplet of eighth notes is indicated under the second measure. Grupo 2's part starts with a half rest, followed by a quarter note, an eighth note, and a quarter note. The lyrics 'ho - je o tem - po vo - a a-mor...' are written below the staff. A triplet of eighth notes is also indicated under the second measure. Both parts end with a double bar line and repeat dots.

4.2.10 A rádio que nunca fomos

Na semana seguinte, tive uma “surpresa agradável”: vinte e quatro alunos compareceram à aula. Destes, seis estavam pela primeira vez. Seis! Apesar desse bom número de alunos, o maior até hoje, eles iam chegando aos poucos, sem um horário fixo, o que dificultava a concentração dos demais, assim como a fluência da aula, que precisava ser constantemente interrompida. Passamos, então, a ensaiar as músicas já trabalhadas para cantarmos na rádio da escola, como combinado na aula anterior. A música que os alunos escolheram para a rádio foi “Anna Julia”, mas não conseguimos nos apresentar devido ao atraso da maioria, inclusive do aluno que tocava violão. Ensaíamos as músicas “Tempos modernos”, com playback, “Anna Júlia”, com o acompanhamento do violão e pandeirola, e

“Meu erro”, também com violão e pandeiriola. Todos os alunos estavam com as letras das músicas impressas.

Nesse dia, novamente usamos o recurso da gravação para análise coletiva da prática. Apesar do grande número de alunos em sala, eles se concentraram e levaram a sério a gravação. Perguntado aos alunos o que eles acharam, as opiniões se dividiram: um aluno disse: “professor, ficou muito bom”, outro, reclamou: “as vozes ficaram muito baixas”, outro, disse: “tem gente que está cantando errado”. Pude notar que, através do recurso da gravação, os alunos refletiram sobre a prática realizada e buscaram corrigir os erros cometidos. Durante o ensaio, buscamos trabalhar a afinação e a intensidade, tanto dos instrumentos (violão e pandeiriola) como das vozes.

Cada música foi ensaiada duas vezes antes de gravarmos, para poder dar certa segurança aos alunos. Mas também foi possível notar alunos desinteressados em participar das atividades, o que pode ser considerado normal. Entretanto, para minha surpresa, fiquei sabendo que o real motivo do grande número de estudantes nesse dia se deu por conta de uma seleção que os alunos participariam para formar um time de futebol que iria jogar em Natal-RN.

Sobre esse fato, a professora comunitária disse que nas outras oficinas até menos alunos participavam. “O que os alunos se interessam é por bola”, disse ela. Naquele momento, refleti mais uma vez que a não obrigatoriedade dos alunos em participar do programa causa sérias dificuldades em um planejamento construído coletivamente, pois quem vem hoje escolhe a música de amanhã, mas amanhã já são outros alunos diferentes que vêm, e assim diversos replanejamentos acontecem, na tentativa de proporcionar uma aula significativa para todos.

4.2.11 Novos músicos

Já na aula seguinte, apenas cinco alunos compareceram. Inclusive o aluno do violão não veio. Nesse dia, pela primeira vez, apareceu um aluno com uma guitarra, caixa amplificadora e pedaleira. A professora comunitária disse que sempre o chamou para participar do programa, mas ele nunca vinha. Fomos apresentados e ele disse que ficou sabendo pelo aluno do violão as músicas que estávamos trabalhando e se interessou em participar. Esse aluno ligou seu equipamento e comecei a passar com ele as músicas. Ele disse que tinha um amigo baterista que estudava à noite e que o chamaria para tocar conosco. Então, combinamos de trabalhar dali pra frente com quatro músicas: “Anna Júlia”, “Meu

erro”, “Tempos modernos” (músicas já trabalhadas), e “Vou deixar”, composição de Chico Amaral e Samuel Rosa, interpretada pela banda Skank, sugerida por esse aluno. Preocupado com sua frequência, pedi o número de seu celular para lembrá-lo, um dia antes, da aula da quarta feira seguinte.

Na outra semana, como prometido, o aluno guitarrista retornou e trouxe o baterista (um aluno de dezoito anos que estudava na EJA, no turno da noite). Esses dois alunos possuíam uma boa experiência com os instrumentos, e até participavam de bandas fora da escola. Como acordado na aula passada, retornamos as músicas já cantadas, agora com a guitarra e bateria, preparando para uma apresentação final.

Foi possível observar uma melhor concentração dos alunos com a presença dos dois colegas músicos. A presença deles pareceu ter trazido mais “legitimidade” às atividades, como observado já no início, com a montagem dos instrumentos. Muitos alunos foram ajudar a montar e limpar a bateria, pegar a extensão para a caixa amplificadora, e organizar o ambiente.

Depois de tudo pronto, guitarra afinada, bateria montada, alunos de posse da letra, começamos com a música “Anna Júlia”. Demos uma primeira passada, com todos os alunos em pé, em semicírculo, por trás da bateria e da guitarra. Um aluno pegou a pandeiriola e integrou o instrumental. A primeira execução foi para “equalizarmos” o som, de modo que instrumental e vozes pudessem “se ouvir” bem. No início, os instrumentos estavam mais forte que as vozes, daí falei sobre as dinâmicas e trabalhamos a intensidade dos sons, como fraco, meio forte, forte e crescendo. Minha intenção foi de que esses elementos musicais fossem internalizados através das músicas ensaiadas, e assim o fizemos. Na música ensaiada, existem algumas pausas e crescendos no instrumental, que foram trabalhados enquanto ensaiávamos. A ideia era não ter que parar muito para correção, mas que esses ajustes fossem feitos no decorrer da música. A performance dos alunos ficou boa, e se envolveram bastante na atividade proposta.

Em seguida, trabalhamos a música “Meu erro”. Na primeira vez que ensaiamos essa música, há dois meses, havíamos convencionado um arranjo com os instrumentos de percussão (atabaques, pandeiriola), bateria e violão. Como apenas dois dos alunos que tocaram percussão no primeiro ensaio estavam na sala, preferi pedir a opinião dos alunos novatos (guitarrista e baterista) quanto ao arranjo instrumental. Apresentei a forma como ensaiamos na primeira vez, mas eles preferiram tocar o arranjo original, em um só andamento,

diferentemente do arranjo anteriormente elaborado, que iniciava lento e na metade da música passava para rápido. Também procurei ouvir a opinião dos demais, e todos concordaram.

Um fator negativo foi a dispersão dos alunos no intervalo de uma música para outra. Os alunos conversavam muito e demoravam a se concentrar, fato que aborreceu os alunos músicos. Frequentemente, o guitarrista chamava a atenção dos outros. Segundo a professora comunitária, esse aluno sempre foi muito disciplinado. Realmente, ele levava as atividades musicais da oficina muito a sério.

Nas duas músicas ensaiadas, utilizamos um microfone para a voz, como os próprios alunos pediram. Uma aluna e um aluno o dividiram. Essa aluna sempre foi bem participativa em todas as atividades, fazendo com que outros alunos também interagissem.

A aula desse dia foi muito proveitosa. Os alunos, apesar das dispersões, participaram bem das atividades. O aluno guitarrista e o baterista foram fundamentais no decorrer da aula, demonstrando bastante interesse. No final da aula, eles continuaram tocando várias músicas enquanto os outros alunos, mesmo sem saber as letras, tentavam acompanhar. Procurei incentivar essa atitude, acreditando que seria um bom momento de vivência sonora e musical.

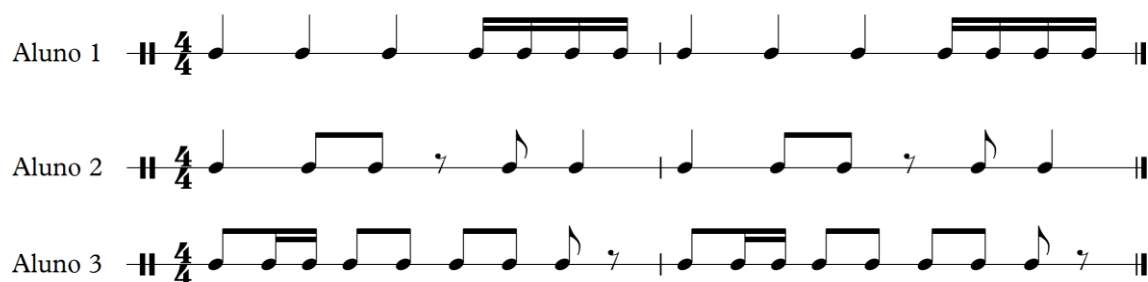
A décima terceira aula, na semana seguinte, foi bem diferente do que eu havia planejado. Enquanto eu esperava os alunos da guitarra e da bateria chegarem, coloquei, na caixa amplificadora, a música “Vou deixar”, para os alunos irem ouvindo e acompanhando a letra. Ouvimos a primeira vez para (re)conhecimento da letra; na segunda vez, cantamos juntos com o áudio; na terceira vez, cantamos sem o áudio na intenção de verificarmos a afinação e a correta emissão das palavras. A ideia era adiantar a parte das vozes, enquanto os instrumentistas não chegavam.

Contávamos, inicialmente, com apenas oito alunos, mas, aos poucos, outros foram chegando. Porém, os alunos da guitarra e da bateria não compareceram à aula, o que causou, mais uma vez, uma descontinuidade no desenvolvimento planejado. O mais triste nisso tudo foi que um aluno que chegou atrasado disse que se encontrou com o guitarrista, dois dias antes no turno regular, e relatou que eles não viriam mais devido ao desinteresse dos outros alunos em participar dos ensaios. Segundo o guitarrista, os meninos bagunçavam, atrapalhavam e não se interessavam pelo ensaio. “A pessoa se mata a semana toda para pegar as músicas bem direitinho, e esses pirralhos não querem nada e ainda atrapalham”, disse o aluno.

4.2.12 Reinventando: criação e improvisação

Devido a esse contratempo, precisei “improvisar” uma nova atividade. Daí, decidi pegar os instrumentos de percussão para trabalhar com os alunos: quatro atabaques, um pandeiro e um chocalho. Até mesmo os alunos mais “bagunceiros” se motivaram com essa atividade. Propus um ritmo inicial que todos pudessem realizar, para, a partir dele, trabalhar andamentos, intensidades, criação e improvisação. Foi um momento interessante. A partir do ritmo proposto, eu realizava sinais com as mãos que convencionamos fraco (as mãos mais perto do chão), meio forte (as mãos mais afastadas do chão), e forte (com as mãos para cima). Também trabalhamos crescendo e diminuindo os sons. Cada aluno teve a oportunidade de “reger” o grupo, indicando a intensidade que gostaria de ouvir.

Em um segundo momento, os alunos foram incentivados a criar novas células rítmicas com os atabaques. Cada aluno devia criar uma célula e passar para os outros. Impressionei-me com o interesse dos alunos em participar. Eles criaram as seguintes células rítmicas:



A partir da criação das células rítmicas, cada aluno deveria ensinar aos outros a célula que criou e “reger”, da forma que quisesse, com andamentos e intensidades variados (lento, moderado, rápido, fraco, meio forte, forte). Foi um momento muito interessante e de criatividade dos alunos em que tiveram, também, oportunidade de “improvisar” dentro do pulso proposto. Certamente, eles se envolveram porque já tinham alguma experiência na banda da escola. O quarto aluno que estava com um atabaque, apesar de estar participando muito bem das atividades, não quis criar uma célula rítmica, acredito que por vergonha de não possuir experiência anterior como os demais. Como já indicado por outros educadores musicais,

É comum encontrarmos alunos que já sabem tocar algum instrumento de percussão. É importante valorizar seus conhecimentos, incluindo esse saber nas atividades desenvolvidas, mas não deixar que eles monopolizem a aula, ou que se contentem em só repetir o que já sabem. Existem também aqueles

que se recusam a tocar. É fundamental enfatizar que todos estão ali para aprender. (SILVA et al., 2011, p. 53)

Outra dificuldade recorrente que encontrei no Programa Mais Educação, na Escola X, foi a não sistematização de horários. Nesse dia, por exemplo, seis alunos foram para a rádio e lá permaneceram até o término da manhã. Apenas dois alunos ficaram na oficina de Canto Coral, o que impossibilitou a realização de outras atividades. Para não deixá-los dispersos, entreguei-lhes instrumentos, na intenção de que experimentassem os sons de todos, pois quando estão em uma turma completa cada um toca, no máximo, dois instrumentos.

Assim terminou essa aula. Tive que reinventar atividades devido à falta dos alunos da guitarra e da bateria. Foi decepcionante saber que esses alunos não queriam mais participar devido à falta de interesse dos demais. Refleti que enquanto não fosse exigida a presença dos alunos, não seria um programa eficaz. Essas faltas frequentes, segundo os outros monitores, eram comuns em todas as outras oficinas. Era recorrente, na fala deles, que os alunos só se interessassem pelo futebol.

Acredito que o professor tem a responsabilidade de proporcionar uma aula atrativa aos alunos, mas quando não existe a obrigatoriedade em vir às aulas, fica difícil realizar um planejamento progressivo, buscando conhecer a cada dia a realidade dos alunos, especificamente no que se refere à música. Em determinados momentos fiquei bastante frustrado quanto à disparidade do número de estudantes. Semanalmente, refletia sobre minha prática, buscando rever o que estava dando certo e o que não era eficaz. Quase sempre conseguia melhorar e adaptar a aula à realidade dos alunos. Entretanto, quando realizava essas adaptações e dava certo para a turma, sendo possível observar o envolvimento dos alunos, nas aulas seguintes outros alunos apareciam pela primeira vez e interrompiam esse processo, obrigando-me a readaptar constantemente.

Acredito que essa é a função do professor reflexivo: buscar, a cada aula, melhorar sua prática. Mas, infelizmente, percebi que na Escola X, assim como em outras escolas estudadas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação (MUCE), o Programa Mais Educação tem um caráter prioritariamente assistencialista, com atividades “optativas” para os alunos que vêm quando querem e participam do que acharem mais conveniente, sem, contudo, ter uma exigência maior por parte da coordenação. Sobre esse assunto abordado nas diversas pesquisas sobre o programa, realizadas na Grande João Pessoa, Penna discute:

No que concerne à concepção de educação integral que fundamenta o programa, o que constatamos nas pesquisas desenvolvidas, em relação às diversas oficinas de música, é que o programa tende a se concretizar como atividades extracurriculares de cunho assistencialista, sendo percebido como algo que vem proposto (ou mesmo imposto) de cima para baixo – pelo Ministério da Educação. Neste quadro, mesmo que possa trazer benefícios para a escola, o Programa Mais Educação está longe de se consolidar, nas instituições paraibanas pesquisadas, como um projeto coletivamente assumido e construído. (PENNA, 2014a, p. 94)

Por outro lado, há também uma visão assistencialista por parte dos pais dos alunos. Foi o que constatou Mosna (2014, p. 168) em sua pesquisa, na fala de alguns pais, quando sugeriram que o programa também funcionasse nas férias, pois teriam onde deixar seus filhos. Na Escola X também foi possível constatar essa concepção por parte de algumas mães. Uma delas, por exemplo, reclamava bastante quando não havia aula no Mais Educação, interrogando: “onde eu vou deixar meu filho quando não tem aula?”

Acredito que muitos desses problemas são causados pela falta de reconhecimento das propostas do programa pela gestão da escola. Seria importante uma maior conscientização sobre o Programa Mais Educação, chamando os professores do turno regular a participar, ainda que apenas em reuniões, de um processo indutor, que buscasse superar a dicotomia turno regular / Mais Educação.

Um dia antes da aula seguinte, entrei em contato, via celular, com o aluno que tocava guitarra, com o objetivo de convencê-lo a voltar a participar. Combinei com ele que ensaiaríamos a parte instrumental das músicas, eu, ele, o baterista e um aluno na pandeirola. Caso o aluno do violão fosse, ele também integraria o grupo instrumental. O guitarrista alegou que estava treinando para uma corrida até tarde da noite, de modo que estava com dificuldade em acordar cedo para ir à aula. Percebi que estava arrumando desculpa para não ir. Mas consegui convencê-lo por telefone. Entretanto, como não senti firmeza em suas palavras, pensei em dois planos para a aula: com os alunos do instrumental e sem eles.

4.2.13 Uma estratégia interessante: o saxofone em aula

Inicialmente, apenas sete alunos estavam presentes, sendo seis meninos e uma menina. Como imaginei, os alunos do grupo instrumental não compareceram. Daí, segui o “plano B”. Decidi, nesse dia, levar o saxofone para a aula, a fim de ensaiar com o grupo instrumental, ou realizar uma atividade com os demais alunos. Foi bem interessante. Pedi para os alunos pegarem os instrumentos de percussão para tocarmos juntos: pegaram quatro atabaques, a

caixa da bateria e dois afoxés. Toquei no saxofone a música “Porta do Sol”, do compositor paraibano Fuba, mais conhecida na voz de Renata Arruda.

Os alunos participaram muito bem das atividades. O saxofone, de certa forma, atraiu os alunos a participarem. Trabalhamos com essa música até a hora do intervalo, quando outros alunos chegaram e também quiseram participar. Enquanto os que estavam na sala foram lanchar, três alunos que chegaram atrasados pegaram os instrumentos. Após o lanche, tocamos outra música: “Eu sou de Jesus” do cantor gospel Irmão Lázaro. Essa música era bastante conhecida, pois fez sucesso nos anos 1990 com a banda Olodum, da qual o compositor era integrante, sendo conhecida como “melô do pom pom pom”.

Como já mencionado, todas as quartas feiras os alunos iam para a rádio da escola ler as notícias do dia. Mas já há duas semanas eles iam e ficavam até o término da manhã. Por isso, levei apenas seis alunos para o pátio para ensaiar as músicas, com os seguintes instrumentos: quatro atabaques e a caixa da bateria. Foi bastante produtivo e decidimos gravar essa música, também. Como já havia notado nas outras vezes, os alunos participavam muito bem quando estavam em público. Os alunos foram elogiados pelo monitor de informática e por outras pessoas que passavam pelo pátio. Até a diretora geral parou para assisti-los.

4.3 Preparação e apresentação final

Na penúltima aula, ensaiamos para a apresentação do encerramento do semestre letivo. Nesse dia, o aluno que tocava violão apareceu e trouxe o baterista. Foi um alívio! Uma dificuldade para a apresentação final foi que os alunos estavam em semana de avaliações, e, segundo a professora comunitária, sempre que tinha provas os alunos mais participantes passavam a semana em casa, no horário do Mais Educação, estudando. Foi como se tivéssemos iniciado o processo naquele dia, pois estávamos contanto com apenas dez alunos, sendo que oito deles não queriam cantar, só tocar. Tínhamos quatro músicas prontas para apresentar, mas, devido ao número reduzido de alunos, decidimos tocar apenas duas: “Eu só quero um xodó³¹” e “Meu erro”.

A professora comunitária comprometeu-se em nos ajudar no vocal e começamos a ensaiar. Na ocasião, o grupo contava com uma bateria, um violão, quatro atabaques, uma pandeirola, um bongô, um saxofone (tocado por mim) e duas vozes, usando microfone. O

³¹ Não tínhamos ensaiado essa música anteriormente, mas como não tínhamos muito tempo, e era uma música conhecida por eles e pela professora comunitária que nos ajudou, foi encaixada no repertório.

ensaio foi muito produtivo. Conseguimos passar as duas músicas sem nenhum problema e estávamos todos “empolgados” para a apresentação final.

Finalmente, no dia 12 de dezembro de 2014, realizamos uma apresentação final marcando o encerramento das atividades do Programa Mais Educação e do ano letivo escolar. A apresentação, mesmo não sendo como esperávamos, pois nem todos os alunos participaram, foi um momento muito importante para os alunos presentes. Nesse dia, muitos pais vieram à escola e ficaram contentes em ver seus filhos tocando ou cantando.

Montamos um palco no centro da quadra da escola, colocamos caixas de som, microfones para as vozes e organizamos os instrumentos musicais. Era possível ver nos rostos das crianças um contentamento em participar daquele momento. Havia uma programação com outras turmas do turno regular e nossa apresentação ficou por último, o que causou grande ansiedade nos alunos.

Na apresentação, cantamos as duas músicas previstas: “Eu só quero um xodó” e “Meu erro”. Os alunos da escola, assim como vários pais, aplaudiram bastante e participaram ativamente das músicas cantadas. No final da primeira música, toda a quadra gritou “mais um, mais um”. Foi muito bom ver os alunos tendo prazer na prática musical. Pena que os demais não participaram, pois acredito que foi um dia muito especial para todos. A apresentação também marcou a despedida de alguns alunos que estavam concluindo o Ensino Fundamental. Na última música cantada, pude ver alunos tocando e chorando, o que me emocionou bastante.

Pudemos concluir o processo da oficina de forma positiva. Apesar das dificuldades enfrentadas, como a rotatividade de alunos e a não obrigatoriedade em participar das aulas, conseguimos chegar ao final do semestre tendo vivenciado diversas atividades, como apreciação musical, contextualização de músicas, elaboração de pequenos arranjos, criação de um pequeno rap, improvisação, prática vocal e instrumental, além de discutimos sobre os aspectos sociais tão importantes nas propostas do programa (BRASIL, 2014a, p. 11).

O que mais me deixou contente nesse processo foi ter conseguido fazer música, envolver os alunos em uma prática musical a partir das canções que eles traziam às aulas. Os desafios foram intensos, mas aprendi que é possível realizar algo significativo nesse contexto a partir da música do aluno, ao contrário do que nos revelaram diversas pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa MUCE, como vistas ao longo deste trabalho.

Mesmo com as dificuldades de “rodízio de alunos”, considero que eles participaram muito bem da oficina, demonstrando contentamento e satisfação. Pude perceber, a partir de

várias atividades – como as de prática instrumental, principalmente –, o respeito mútuo que conseguimos construir, a autoestima dos que nunca haviam participado de um grupo musical – percebida na apresentação final e nos dias que antecederam –, a afetividade vivenciada em cada criação de arranjos e o desenvolvimento musical dos alunos, observado ao longo de todo processo. Não considero tudo isso exagero, pois a própria diretora e a professora comunitária também concordaram com esses aspectos alcançados. Por fim, refleti que, se olharmos para a realidade, podemos parar nos problemas que nos são impostos; mas se acreditarmos que é possível, poderemos viver grandes e emocionantes conquistas através da educação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar as estratégias e processos de ensino e aprendizagem de música empregados em oficina do Programa Mais Educação em uma escola pública de João Pessoa. Para tanto, realizei uma pesquisa-ação durante o segundo semestre de 2014, na oficina de Canto Coral, em uma escola municipal, aqui denominada de Escola X. As aulas ocorriam uma vez por semana, das oito às onze da manhã, com uma média de catorze alunos presentes, com faixa etária entre onze e quinze anos.

Vários trabalhos, ligados ao Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação* (MUCE), da UFPB, já haviam sido realizados sobre as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no Programa Mais Educação, na Grande João Pessoa (PENNA, 2010a; 2011; BRITO, 2011; PENNA, 2013a; FÉLIX, 2013; MENDES, 2013; BARROS, 2014; PEREIRA, 2014; BARROS; PENNA, 2014a; PENNA et al., 2015; entre outros). Conforme apresentados e discutidos na introdução desta dissertação, a maioria desses trabalhos revelou que as práticas pedagógicas, desenvolvidas em oficinas de música, distanciavam-se das tendências contemporâneas da educação musical. Em muitos desses casos, a música do aluno não era considerada, não era trabalhada a afinação quando cantavam, não era aberto espaço para atividades de criação, improvisação, dentre outras atividades importantes do fazer musical.

Assim, com base em muitos desses trabalhos, a pesquisa-ação foi efetivada. Durante todo o processo, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica, na intenção de caracterizar as propostas do Programa Mais Educação e as especificidades da educação integral e as produções a respeito. Também realizei entrevistas semiestruturadas com os agentes envolvidos diretamente no programa, na Escola X: diretora, professora comunitária e os monitores das outras atividades, objetivando reconhecer os mecanismos da operacionalização do Mais Educação no contexto local, concepções sobre o programa e experiências dos monitores. Por sua vez, foi aplicado um questionário com os alunos participantes, para conhecer suas motivações, o que mais gostavam no programa e suas principais dificuldades.

Na etapa de intervenção, atuei como monitor da oficina de Canto Coral durante todo o segundo semestre de 2014, buscando pôr em prática as principais questões da educação musical na contemporaneidade, como ensinar música musicalmente, a relação entre música e cotidiano e a formação global do aluno. Nas aulas, procurei partir da experiência musical dos alunos, trabalhando com músicas que faziam parte de sua vivência, com um repertório

escolhido por eles mesmos. Assim, planejei e desenvolvi as aulas, registrando-as e refletindo sobre minha prática para ajustá-la sempre que fosse preciso.

Desse modo, procurei responder à questão de pesquisa deste trabalho: quais estratégias e processos de ensino e aprendizado musical são efetivos e adequados para um trabalho que tome como ponto de partida a vivência musical dos alunos em uma oficina de música do Programa Mais Educação em uma escola de João Pessoa? Considero que as principais estratégias que se mostraram efetivas e adequadas nesta pesquisa-ação, levando em consideração as experiências musicais prévias dos alunos, foram as seguintes: atividades de canto em conjunto, respeitando a tessitura dos alunos e trabalhando a afinação vocal; prática instrumental com percussão, tanto nas canções ensaiadas, como na criação de células e sequências rítmicas; apreciação musical/audição consciente de músicas do cotidiano dos alunos, para o reconhecimento de instrumentos musicais e arranjos distintos; e prática musical em conjunto, com vozes, bateria, percussão e violão. Enfim, um processo em que os alunos foram agentes ativos no fazer musical, experimentando sons diversos, vivenciando a experiência de participar de um grupo musical, ampliando, assim, seus conhecimentos em música.

Na oficina, pude perceber o envolvimento, a participação e o desenvolvimento musical de vários alunos durante as aulas e ensaios – principalmente os que ocorriam no pátio da escola. Percebi que, quando os alunos recebiam a responsabilidade de ensaiar ou se apresentar em público, eles tendiam a se envolver com mais afinco, mais seriedade, esforçando-se para dar o seu melhor. Pude identificar um aumento da autoestima dos alunos, principalmente quando recebiam elogios da diretora, nas vezes que passava pelo local, e quando as funcionárias da cozinha dançavam ao som das músicas ensaiadas. Nesses momentos, foi possível desenvolver um processo de equilíbrio entre os aspectos “cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”, de acordo com uma das principais características da educação integral (GUARÁ, 2009, p. 70). Foi muito bom ver a positiva reação dos alunos. Entretanto, problemas relacionados ao funcionamento do programa no contexto local dificultaram bastante o processo pedagógico-musical durante todo o processo, trazendo-me, em alguns momentos, muita frustração.

O programa Mais Educação, por ser um programa federal com administração local, possui, por vezes, entendimentos diferenciados por cada gestor escolar, com um modo próprio de operacionalização. De acordo com Cavaliere (2010), essa descentralização do programa traz desafios em termos de gestão e administração, pois fica dependendo diretamente dos

agentes locais. No caso da Escola X, não foi possível identificar uma ação indutora do Mais Educação com vistas à educação integral, que é um dos maiores objetivos declarados do programa. Ao contrário, por vezes foi possível perceber “duas escolas presentes”: uma de turno regular, a escola “séria”, na qual os alunos frequentavam as aulas curriculares, e outra em que os alunos iam passar o tempo ocioso. Este fato é semelhante ao que Moreira (2013, p. 130) encontrou em sua pesquisa de mestrado no município de Esteio-RS. De acordo com a autora, “é como se a escola recebesse em seu espaço físico atividades extraclasse que não estão articuladas necessariamente com a proposta da escola e permanecem na informalidade”.

Dessa forma, acredito que as atividades do Mais Educação permitiam o aumento do tempo de permanência dos alunos da Escola X. Essa percepção se deu, sobretudo, pela não obrigatoriedade da participação dos alunos, ou seja, não era oficialmente exigida, por parte da coordenação local, a presença dos estudantes nas oficinas do programa na escola. Embora essas oficinas tenham possibilitado esse aumento a alguns alunos, expansão da jornada escolar é diferente de ações de educação integral, como abordado no item 1.2, em que vários autores discutem essa problemática (GUARÁ, 2009, p. 70; MOSNA, 2014, p. 50; PARO, 2009, p. 13).

A não obrigatoriedade da participação dos alunos nas oficinas foi a maior dificuldade encontrada neste trabalho. A cada aula realizada, novos alunos chegavam e outros saiam, causando uma quebra pedagógica no planejamento e no desenvolvimento das atividades. Esse problema também foi encontrado por Mosna (2014, p. 130), em sua tese de doutorado sobre o Mais Educação no Rio Grande do Sul, em que os alunos não frequentavam as oficinas de que não gostavam. Entretanto, muitos alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família (PBF) participavam para não perderem esse benefício, o que não acontecia na Escola X, apesar da indicação da professora comunitária.

Em muitos momentos, frustrei-me por não ter conseguido desenvolver as atividades como eu esperava. Em algumas ocasiões, cheguei a pensar que os alunos não estavam gostando das aulas e/ou eu não estava sabendo como agir. Quando era iniciada a montagem de um arranjo com os alunos presentes, por exemplo, e era preciso continuar na aula seguinte, não conseguíamos dar prosseguimento, porque era necessário reiniciar com os novos alunos. Isso fazia com que o processo atrasasse muito, pois meu objetivo era trabalhar com todos, e não apenas com os mais experientes. Assim, por vezes foi preciso adaptar as atividades para a “nova turma” que se apresentava. Apesar de termos realizado uma boa apresentação na quadra da escola, com pais e alunos presentes, acredito que, se não fossem tais problemas,

poderíamos ter desenvolvido um processo maior de ampliação das experiências musicais dos estudantes e do repertório de músicas trabalhadas. Outra dificuldade vivenciada foi o aparente desconhecimento das propostas do Programa Mais Educação por parte da direção escolar. Apesar da dedicação da professora comunitária – começando pela seleção dos monitores, cuja maioria possuía boa experiência na área em que atuava –, que estava sempre presente durante as oficinas, apoiando os monitores em suas ações e, constantemente, cobrando disciplina dos alunos durante as aulas, a direção da escola parecia não se envolver com o programa, ainda que reconhecendo sua importância. Acredito que a atuação da direção é imprescindível para o sucesso do Mais Educação no contexto local, podendo, por exemplo, realizar reuniões periódicas entre professores e monitores e fomentar um trabalho integrado entre as disciplinas do turno regular e as oficinas do programa. Ao contrário disso, presenciei cenas de preconceito com os alunos do Mais Educação e a indiferença de uma professora em uma situação na quadra da escola, como vimos no item 4.2.3. A impressão que tive foi que muitos desconheciam a função do programa e o tinham como um trabalho secundário, não importante, imposto pelo MEC, no qual os alunos iam apenas para brincar e sair da rua.

Por outro lado, um fator positivo foi que, na Escola X, o programa contava com uma boa estrutura: sala ampla, climatizada, com TV, DVD, projetor, aparelho de som, caixa amplificadora, impressora, entre outros. Além desses equipamentos, o programa possuía vários instrumentos de percussão, como bongôs, pandeiro, pandeiros e atabaques, e ainda teclado, violões e uma bateria. Todos esses instrumentos foram utilizados nas aulas, o que, a meu ver, possibilitou que os alunos vivenciassem positivamente diversas atividades sonoro-musicais.

Além de experientes, os monitores das outras oficinas eram empenhados em seus trabalhos, alguns até atuando nas oficinas com vistas à profissionalização, como vimos no item 3.3.2. Entretanto, não foi possível concretizar um trabalho integrado entre as oficinas, inclusive com a minha, de Canto Coral. Mesmo havendo programado atividades em conjunto com a oficina de Informática, além da possibilidade que surgiu de um trabalho com a oficina de Teatro e de Rádio Escolar, não consegui colocar em prática ações integradas. Percebi como isso é difícil, pois exige um trabalho coletivo e o envolvimento de todos os atores.

Deste modo, o Mais Educação, apesar de ser um programa que oferece perspectivas para a expansão das atividades musicais nas escolas, carece de maior entendimento de suas funções por parte dos gestores locais. Embora sem pretender generalizar a partir deste trabalho, considero possível afirmar que, por mais que o monitor trabalhe a partir da

perspectiva dos alunos, levando em consideração sua vivência e experiência musical e cultural, só é possível realizar um trabalho de indução à educação integral quando todos os agentes estão empenhados nesse fim, não havendo distinção entre turno regular e atividades do Programa Mais Educação. Não obstante, apesar do não engajamento de todos os atores da escola e, por vezes, o caráter assistencialista do programa, na visão de alguns monitores e algumas mães de alunos da Escola X – o que foi discutido nos tópicos 3.3.2 e 4.2.12 –, acredito que é imprescindível a realização de um trabalho consistente com a música, guardando o devido equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas da educação musical, tratadas no tópico 2.1.3.

Por fim, concluo que, embora o Programa Mais Educação não tenha cumprido sua função indutora de educação integral na Escola X, as atividades musicais realizadas nesta pesquisa-ação, que consideraram e respeitaram as experiências prévias dos alunos, mostraram-se importantes estratégias nesse contexto específico. Desse modo, espero que este trabalho possa contribuir para a compreensão de que, por um lado, é possível realizar um trabalho que supere as perspectivas “tradicionais” de ensino de música, nas quais o ensino da notação musical era central e a vivência musical do aluno não era valorizada. Para isso, é importante que se conheça e se coloque em prática as propostas contemporâneas da educação musical. Em suma, espero ter propiciado aos alunos participantes uma experiência significativa, que, embora rápida, possa ter contribuído de algum modo para sua relação com a música.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César; LIMA, Sônia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v.9, n. 2, p. 65-89, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 17. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Experiência de fluxo na aprendizagem musical. *Música em perspectiva*, Curitiba, v.1, n.2, outubro 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/viewFile/19491/12742> acesso em 07 nov 2010.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

_____, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159 p.

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de banda fanfarra e Hip Hop no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa*. João Pessoa: PRPG, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2011-2012).

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. Banda Fanfarra no Programa Mais Educação: analisando as práticas. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013a, Pirenópolis. *Anais...* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 580-591.

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de banda fanfarra e flauta doce no Programa Mais Educação: um estudo de caso múltiplo em escolas estaduais de João Pessoa*. João Pessoa: MUCE, 2013b. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2012-2013).

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas públicas de Cabedelo*. João Pessoa: MUCE, 2014. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2013-2014)

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e. *A banda da escola: um estudo multicaso nas oficinas de banda fanfarra do Programa Mais Educação em João Pessoa*. 2014. 80 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação* v. 28, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/NVsxtM>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: out. 2008. Disponível em: <http://goo.gl/WUFP8o> Acesso em: 24 ago. 2014.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

_____. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 32 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008*. 2008. Disponível em: https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/manual_educacao_integral.pdf Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009*. 2009a. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1227220.pdf> Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010*. 2010b. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/educação integral, no exercício de 2011*. 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Jeovany12/manual-2011-programa-mais-educacao> Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/educação integral, no exercício de 2012*. 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012> Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. *Relatório de Gestão: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. FNDE 2012, 2013a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o> Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual operacional de educação integral*. Brasília: 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Dilma vê dois turnos na escola como fundamentais para um país desenvolvido*. 2013c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18925:-dilma-ve-

[dois-turnos-na-escola-como-fundamentais-para-um-pais-desenvolvido&catid=379&Itemid=86](#) Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação: passo a passo*. [2. ed.] Brasília, 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15483&Itemid= Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual operacional de educação integral*. Brasília: 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113 Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: 2014b. 256 p.

_____. *Relatório de Gestão: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. FNDE 2013. Brasília: 2014c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o> Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa alcança 12% do total de matrículas das redes públicas. 2014d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20803:programa-alcanca-12-do-total-de-matriculas-das-redes-publicas&catid=379&Itemid=86 Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Cadernos pedagógicos Mais Educação: territórios educativos para educação integral*, s/d(a). Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf> Acesso em: 27 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Saiba Mais – Programa Mais Educação, s/d(b) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1113 Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Cadernos pedagógicos Mais Educação: cultura e artes*. Brasília, s/d(c). Disponível em: <http://goo.gl/mnlCwx> Acesso em: 23 abr. 2016.

BRITO, Alan de Araújo de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. 2011. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; KOKAY, Max Jucá; LEMOS, Ana Maria Pinto de. Escolas Parque de Brasília: patrimônio vivo. *Revista de Estudos Sobre a Educação Pública*, Brasília, v.1, n.1, ago. 2013, p. 43-58. Disponível em:

<http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/view/8/14> Acesso em: 14 ago. 2015.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

<http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/> Acesso em: 10 jun. 2016.

CARVALHO, Ronaldo Roella. A implementação da linguagem musical por meio do Programa Mais Educação: possibilidades e desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, SIMPOM, 2016. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5705> Acesso em: 20 jul. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, v. 9: 1-11, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Trabalhos*. Natal, ANPED, 2011. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf> Acesso em: 20 mai. 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. MEC anuncia que irá avaliar continuidade de programas como o Mais Educação e Pibid. 2015. Disponível em:

<http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-anuncia-que-ira-avaliar-continuidade-de-programas-como-mais-educacao-pibid/> Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Relembre as notícias do Mais Educação em 2015. 2016. Disponível em:

<http://educacaointegral.org.br/noticias/relembre-noticias-sobre-mais-educacao-em-2015/> Acesso em: 29 jun. 2016.

CHAGAS, Marcos A. M. das; SILVA, Rosemaria J. V; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Rubeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 72-81.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do programa Mais Educação na rede municipal do ensino do Natal, RN. *Quipus*, Natal, v. 1, n.1, p. 25-37, 2011.

FÉLIX, Michel Charles Nunes. *A banda vai passar: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. Ampliação de temas e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 345-358.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Educação Musical Escolar. *Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 5-9, jun. 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf> Acesso em: 27 mar. 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948> Acesso em: 01 fev. 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Educação Integral e tempo integral. Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LINHARES, Ian Bandeira; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas públicas de Santa Rita*. João Pessoa: PRPG, 2014. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2013-2014).

LOURENÇO, Gilmar dos Santos. *Educação musical na escola de tempo integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Gilmar_dos_Santos_Louren%C3%A7o.pdf Acesso em: 20 jul. 2016.

MACHADO, Lurdes Regina Borges Lima; THIESEN, Juarez da Silva. Educação integral no EBIAS: o Programa Mais Educação como transitoriedade e ação indutora. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2014, Florianópolis. 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_9.53.08.780cc79e827c3620584c7a02e81140f9.pdf Acesso em: 10 mar. 2015.

MACHADO, Denise de Almeida; WEYH, Cênio Back. Anísio Teixeira e o projeto de escola integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque). S/d. Disponível em: http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo5/eixo5_denisedealmeidamachado.pdf Acesso em: 20 abr. 2011.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. *Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/programa-mais-educacao-mais-escola-avancos-e-desafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/view> Acesso em: 26 abr. 2016.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MELO, Bruno Torres Araújo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares*. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MENDES, Eliane Josefa Ribeiro. *Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre práticas de canto coral em escolas paraibanas*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. *Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias*. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/> Acesso em: 10 jun. 2016.

MOLL, Jaqueline (org.). Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

_____, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/447> Acesso em: 09 set. 2015.

MOREIRA, Simone Costa. *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Orlandil de Lima; LIMA, Maria Margareth de (Orgs.). *Educação integral e direitos humanos: implicações pedagógicas e culturais*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

MOREIRA, Orlandil de Lima; LIMA, Maria Margareth de. Caminhos e (des) caminhos da educação integral. In: MOREIRA, Orlandil de Lima; LIMA, Maria Margareth de. (Orgs.).

Educação integral e direitos humanos: implicações pedagógicas e culturais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 9-19.

MOSNA, Rosa Maria. *Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental.* 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. *Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola.* 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/> Acesso em: 10 jun. 2016.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.* 2005. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/2opqoE> Acesso em: 24 ago. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.* Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PENNA, Maura. Programa mais educação: música nas escolas, mas como? In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora da UFG, 2010a, p. 1921-1932.

_____. *Música (s) e seu Ensino.* 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2010b.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan.-mar. 2011a.

_____. Questões sobre a educação musical na contemporaneidade. In: ALCANTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Orgs.). *Abrangências da música na educação contemporânea: contextualizações, problematizações e experiências.* Goiânia: Kelps, 2011b. p. 55-80.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibpx, 2011c. p. 13-24.

_____. Música no Programa Mais Educação: discutindo a diversidade das práticas. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.14 - n. 2, 2014a, p. 84-98.

_____. Percursos da música na cibercultura: o caso de “A Mancha” de Lenine. *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 3, v. 1, p. 121-41, jul.-dez. 2014b.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, p. 6578, jan.jun 2012.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane Josefa Ribeiro; BANDEIRA, Ian; BARROS, Olga Renalli de Nascimento e. O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM /ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., Natal, 2015. *Anais...* Natal: Editora da UFRN, 2015.

PEREIRA, Enner Jefferson Dias. *Oficina de violão no Programa Mais Educação: o envolvimento de três alunos de uma escola regular de Ipatinga-MG*. 2014. 37 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes. *A música na ampliação da jornada escolar: o canto coral no Programa Mais Educação numa escola municipal de João Pessoa*. 2014. 68 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de canto coral e percussão no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa – PB*. João Pessoa: PRPG, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2011-2012)

_____. *Oficinas de canto coral e percussão no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas estaduais de João Pessoa – PB*. . João Pessoa: PRPG, 2013. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2012-2013)

PESTANA, Simone Freire Paes. *Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?* 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2013/letramento-e-o-programa-mais-educacao-concepcao-e-pratica-s-para-uma-educacao-integral/view> Acesso em: 26 abr. 2016.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2009/dissertacoes/programa-mais-educacao-uma-concepcao-de-educacao-integral/view> Acesso em: 26 abr. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação. Programa espera atender mais de 14 mil estudantes do ensino fundamental em 2014. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/programa-espera-atender-mais-de-14-mil-estudantes-do-ensino-fundamental-em-2014/> Acesso em: 12 mar. 2015.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2014.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. *Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcances da experiência*. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/> Acesso em: 10 jun. 2016.

RODRIGUES, Marisa Nóbrega. *Frente às mídias: o impacto do fonógrafo sobre a produção e difusão musical*. 2002. 76f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNLXE5X2tqNFZtb1E/edit> Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, Regina M S. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. *Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu-RJ*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação).). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/thiago_luiz_alves_dos_santos.pdf Acesso em: 27 mai. 2016.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

SILVA, Helena Lopes. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 39-57.

SILVA, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e; et al. *O Ensino curricular de música: uma proposta de atividades*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2011. 101 p.

SILVA, Claudio Aparecido. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 368-379.

SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e. *Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação*. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2013/educacao-integral-e-arte-educacao-concepcoes-desafios-e-possibilidades-no-programa-mais-educacao/view> Acesso em: 26 abr. 2016.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2013/interesses-dilemas-e-a-implementacao-do-programa-mais/view> Acesso em: 26 abr. 2016.

SILVA, Oziel Cardaso da. *Perspectivas e desafios para o ensino de música no Programa Mais Educação: um estudo em Natal/RN*. 2014. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes na Educação Básica: Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgIBkAD/perspectivas-desafios-ensino-musica-no-programa-mais-educacao-estudo-natal-rn> Acesso em: 17 abr. 2015.

SOBCZACK, Nara Rejane. *A música abrindo caminhos: oportunidades formativas a partir do Programa Mais Educação*. 2013. 16 f. Artigo (Trabalho de conclusão de especialização) – Curso de Especialização em Educação Integral Integrada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/04e71g> Acesso em: 20 mar. 2014.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alli. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999. p. 205-214.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

_____.(Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Sinára Ferreira de. *A música e as aprendizagens dos alunos: um estudo em educação integral*. 2013. 17 f. Artigo (Trabalho de conclusão de especialização) – Curso de Especialização em Educação Integral Integrada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/jykcus> Acesso em: 20 mar. 2014.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 359-367.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 319-335.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

VALADARES, Juarez Melgaço. *A Escola Plural*. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em:
<http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/> Acesso em: 10 jun. 2016.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253> Acesso em: 27 abr. 2016.

ZAIDAN, Samira. *A Escola Plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada: qual é o papel da escola?* XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 3 - p. 000369. Disponível em:
http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0101s.pdf Acesso em: 27 mai. 2016.

ZERBINATTI, Camila Durães. *Motivações intrínsecas: contribuições da Psicologia da Música ao ensino instrumental*. In: IX ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. II Fórum Rio Grandense de Educação Musical. Natal, 17, 18 e 19 de junho de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento

Como diretora da Escola X, autorizo o mestrando em Música Alan de Araújo de Brito, da Universidade Federal da Paraíba, a realizar pesquisa em uma oficina de música a ser desenvolvida nesta escola, através do Programa Mais Educação, durante o 2º semestre de 2014, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A pesquisa será realizada pelo aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, na área de Educação Musical, Alan de Araújo de Brito, sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna, desenvolvendo especificamente o projeto de pesquisa “Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação na oficina de Canto Coral em uma escola pública de João Pessoa”.
- A pesquisa envolverá a atuação de Alan de Araújo de Brito como monitor em uma turma de Canto Coral, às quartas feiras, no turno da manhã, no período de 30 de julho de 2014 a 10 de dezembro do mesmo ano.
- A escola não será identificada, e os nomes de todos os envolvidos na pesquisa – diretor, professor comunitário, monitores e alunos não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.
- Estou ciente que os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos.
- Está autorizada a publicação de resultados de pesquisa em eventos e periódicos acadêmicos.
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a Secretaria de Educação - SEDEC, a escola ou qualquer instância do Programa Mais Educação.
- Fui devidamente informada da proposta e dos procedimentos da pesquisa, e, como diretora da Escola X, decidi, livremente, autorizar a sua realização, inclusive me dispondo a conceder entrevista.

João Pessoa, 05 de junho de 2014.

Diretora

APÊNDICE B

Termo de Consentimento

Como Professora Comunitária do Programa Mais Educação na Escola X, autorizo o mestrando em Música Alan de Araújo de Brito, da Universidade Federal da Paraíba, a realizar pesquisa em uma oficina de música a ser desenvolvida nesta escola, através do Programa Mais Educação, durante o 2º semestre de 2014, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A pesquisa será realizada pelo aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, na área de Educação Musical, Alan de Araújo de Brito, sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna, desenvolvendo especificamente o projeto de pesquisa “Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação na oficina de Canto Coral em uma escola pública de João Pessoa”.
- A pesquisa envolverá a atuação de Alan de Araújo de Brito como monitor em uma turma de Canto Coral, às quartas feiras, no turno da manhã, no período de 31 de julho de 2014 a 12 de dezembro do mesmo ano.
- A escola não será identificada, e os nomes de todos os envolvidos na pesquisa – diretor, professor comunitário, monitores e alunos não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.
- Estou ciente que os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos.
- Está autorizada a publicação de resultados de pesquisa em eventos e periódicos acadêmicos.
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a Secretaria de Educação - SEDEC, a escola ou qualquer instância do Programa Mais Educação.
- Fui devidamente informada da proposta e dos procedimentos da pesquisa, e, como Professora Comunitária, decidi, livremente, autorizar a sua realização, inclusive me dispondo a conceder entrevista.

João Pessoa, 05 de junho de 2014.

Professora Comunitária

APÊNDICE C

Termo de Consentimento

Como Monitor(a) do Programa Mais Educação na Escola X, me disponho a conceder entrevista ao mestrando em Música Alan de Araújo de Brito, da Universidade Federal da Paraíba, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A escola não será identificada, e os nomes de todos os envolvidos na pesquisa – diretor, professor comunitário, monitores e alunos não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.
- Estou ciente que os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos.
- Está autorizada a publicação de resultados de pesquisa em eventos e periódicos acadêmicos.
- Fui devidamente informado da proposta e dos procedimentos da pesquisa, e, como Monitor, decidi, livremente, participar de sua realização.

João Pessoa, 10 de dezembro de 2014.

Monitor(a) da Oficina_____

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista com a diretora da escola

1. Há quanto tempo o Programa Mais Educação chegou a esta escola?
2. De quem foi a iniciativa de inscrever esta escola no Programa Mais Educação?
3. Como é feita a seleção da professora comunitária?
4. Como é feita a seleção dos monitores?
- 4.a. Há alguma dificuldade neste processo?
5. Quais são os critérios de seleção dos alunos?
- 5.a. Quantos são?
- 5.b. De que turmas?
6. Quais foram os critérios para escolha das oficinas ofertadas nesta escola?
- 6.a. Quais são elas?
- 6.b. Já houve oficinas de música na escola?
- 6.c. Por que não há mais?
7. Que refeições os alunos que participam do Programa Mais educação recebem?
8. Quais os efeitos do Programa Mais Educação para a comunidade?
9. No seu ver, quais os principais objetivos do Mais Educação?
10. Há atividades conjuntas entre os monitores e professores? Há essa intenção?
11. Você quer acrescentar mais alguma informação que acha importante?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista com a professora comunitária

1. Há quanto tempo é professora comunitária do Programa Mais Educação nesta escola?
 - 1.a. Como foi a sua entrada no Programa?
2. Como você vê o papel do professor comunitário no Mais Educação?
3. Como é feita a seleção dos monitores?
 - 3.a. Há alguma dificuldade neste processo?
4. Como é feita a seleção dos alunos?
 - 4.a. Quantos são?
 - 4.b. De que ano escolar e idade?
5. Quais são os critérios para escolha das oficinas ofertadas nesta escola? Há continuidade dessas oficinas, renovação?
 - 5.a. Quais são as oficinas oferecidas neste segundo semestre de 2014?
 - 5.b. Já houve oficinas de música nesta escola?
 - 5.c. Em que época?
 - 5.c. Por que as oficinas de música não são mais oferecidas nesta escola?
6. Que refeições os alunos que participam do Programa Mais educação recebem?
 - 6.a. Há alguma dificuldade em oferecer as refeições?
7. Em sua opinião, quais têm sido os efeitos do Programa Mais Educação na escola?
8. Como é a relação com a coordenação geral? Há algum acompanhamento?
9. Em seu ponto de vista, quais são os principais objetivos do Programa Mais Educação?
10. O que você entende por Educação Integral?
11. Como é tratada a questão da rotatividade dos alunos? Não é obrigada a frequência dos que recebem bolsa família?
12. Há atividades conjuntas dos monitores com os professores do turno regular? Há planejamento conjunto?
13. Quais as principais dificuldades encontradas para a professora comunitária?
14. Como professora comunitária, você tem algum contato com os comitês regionais ou locais?
15. Você quer acrescentar mais alguma informação que acha importante?

APÊNDICE F

Roteiro de entrevista com os monitores

1. Há quanto tempo você é monitor no Programa Mais Educação?
- 1.a. Há quanto tempo é monitor nesta escola?
- 1.b. É monitor em outra escola também?
- 1.c. Sempre trabalhou com a mesma oficina?
2. Como sua atividade é organizada? (quantos encontros por semana, número de turmas, número de estudantes por turma, definição dos alunos).
3. Você pode falar sobre sua carreira (formação/experiência) como “professor” / “educador”? *[aqui o foco é a carreira como educador de modo amplo, abarcando todo tipo de experiência docente]*.
4. Em sua opinião, qual a importância da sua oficina no Mais Educação?
5. Quais os conteúdos que você trabalha nas suas aulas/atividades no Programa Mais Educação?
6. Como você prepara (planeja ou estrutura) suas aulas para as atividades que desenvolve?
7. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento de suas aulas/atividades nesta escola?
8. Quais os aspectos positivos que você destacaria no trabalho que tem desenvolvido em suas aulas/atividades no Programa Mais Educação?
9. Como tem sido a frequência dos alunos em sua oficina? Há rotatividade de alunos? Como você lida com isso?
10. Em sua opinião, quais os principais objetivos do Programa Mais Educação?
11. Você quer acrescentar mais alguma coisa sobre o seu trabalho no Mais Educação? Esteja à vontade.

APÊNDICE G
Questionário com os alunos

Nome: _____ Idade: _____ Ano escolar: _____

1. Há quanto tempo você participa do Programa Mais Educação?
2. Você vem todos os dias?
3. Quando você falta, qual(is) o(s) principal(is) motivo(s)?
4. Você encontra alguma dificuldade em vir ao Mais Educação, como cuidar de casa, dos irmãos, ou outros impedimentos?
5. Fora da escola, você já fez alguma atividade musical? Qual(is)?
6. O que você mais gosta no Programa Mais Educação?
7. O que você menos gosta no Programa Mais Educação?
8. A escola sempre oferece refeição a você (lanche, almoço)?
9. O que você achou da Oficina de Canto Coral? Comente o que gostou e o que não gostou.

APÊNDICE H

Planos de aula

PLANO DE AULA 01 (30/07/14)

OBJETIVOS:

- Reconhecer os sons do corpo;
- Desenvolver células rítmicas através dos sons do corpo;
- Apreciar música ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Montar pequeno arranjo a partir da música apreciada;
- Cantar e ensaiar o arranjo desenvolvido;
- Discutir a letra da música e seus significados;
- Propor pesquisa, através da oficina de informática, sobre gírias.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Ostinatos;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Como orientado pela professora comunitária, serão desenvolvidas, inicialmente, dinâmicas de socialização. Para tal, faremos, primeiramente, o reconhecimento dos sons do corpo (pés, coxa, peito, palma) com todos os alunos em pé. Logo após, será proposta uma batida de funk utilizando peito e palma. A cada ostinato, cada aluno diz seu nome. Em seguida será proposto que alguns alunos criem a mesma batida com outros elementos sonoros (ex: pés e coxa). Dessa vez, o aluno falará o nome do colega ao lado. Como desdobramento da atividade, poderá ser falado o nome do colega em seguida, após o primeiro, utilizando, por exemplo, três elementos sonoros (ex: pés, coxa e peito).

- Apreciação ativa da música “Tche gue die”, do grupo de hip hop gospel Ao Cubo: A música será tocada uma vez para o reconhecimento dos padrões rítmicos e melódicos, assim como da instrumentação utilizada. Em seguida, será tocada mais uma vez para acompanharmos, cantando o refrão da música, de posse da letra. Por último, executaremos o refrão com percussão corporal.

- Discussão da letra da música “Tche gue die”, buscando entender seus significados e contextualizar com a vida em comunidade. Através dessa atividade, será proposto que os alunos realizem, na aula de informática, pesquisas sobre os significados das gírias contidas na letra da música, como “pampa, zica, tiriça”.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive, celular; percussão, teclado.

PLANO DE AULA 02 (06/08/14)

OBJETIVOS:

- Avaliar, coletivamente, as atividades realizadas na aula passada.
- Conscientizar sobre os parâmetros sonoros;
- Apreciar músicas ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Cantar e ensaiar a música apreciada;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Ostinatos;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A partir dos registros realizados na aula passada, pela câmera do celular, discutiremos coletivamente o resultado das atividades gravadas, na intenção de reconhecer os fatores positivos (o que foi proposto e efetivado), e os fatores negativos (o que foi proposto e efetivado insatisfatoriamente, ou não efetivado). A ideia é que os próprios alunos reconheçam, com meu auxílio, os pontos que, possivelmente, precisam melhorar. Buscaremos, também, conscientizar sobre os andamentos nas músicas e a intensidade sonora na execução das mesmas.

- Discutir os significados das gírias contidas na letra da música “Tche gue die”, do grupo Ao cubo, através da pesquisa proposta na aula passada.

- Retomada do pequeno arranjo trabalhado na aula passada, da música “Tche gue die”, do grupo Ao cubo, para as possíveis correções realizadas coletivamente. A intenção não é ficar muito tempo nessa música, mas conscientizar das possibilidades de ajustes quando necessário.

- Apreciação ativa da música “Meu erro”, do grupo Paralamas do sucesso, para conscientização de elementos musicais, como instrumentação, ritmo, melodia, harmonia e letra. A partir dessa música, escolhida pelos alunos, faremos o reconhecimento desses elementos para, também, cantarmos observando os parâmetros sonoros e a afinação. Serão apreciadas três versões diferentes da mesma música: a original; uma versão da banda Conduta Positiva; e a versão do cantor Luiz Lima. Os alunos deverão reconhecer, com meu auxílio, o que há de semelhanças e diferenças em cada versão, como instrumentação, ritmo, andamento, entre outros fatores.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; percussão, teclado, violão; Caixa amplificadora, celular.

PLANO DE AULA 03 (13/08/14)

OBJETIVOS:

- Apreciar músicas ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Conscientizar sobre os parâmetros sonoros;
- Reconhecer instrumentação;
- Cantar e ensaiar as músicas apreciadas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Através da apreciação de vídeos, os alunos deverão reconhecer a instrumentação utilizada nas músicas e demais elementos musicais, como ritmo, andamento, altura, melodia em diversos arranjos: música “Cadeirada”, do grupo Barbatuque, para conscientização das possibilidades dos sons do corpo; música “Meu erro” em três versões distintas: Paralamas do sucesso (versão em rock); Banda Chimarruts (versão em reggae); e grupo Pagode Social (versão em samba). O objetivo é reconhecer a instrumentação em cada versão e conscientizar das possibilidades de arranjos da mesma música, a fim de refletirmos no “arranjo” elaborado coletivamente dessa mesma música, em sala de aula.

- Prática instrumental: Através dos instrumentos disponíveis (pandeiro, atabaque, bateria, violão, bongô) buscaremos vivenciar o ritmo da música “Meu erro”, iniciada na aula passada. O objetivo é que os alunos experimentem os sons dos instrumentos e se conscientizem sobre os parâmetros sonoros intensidade, duração e timbre.

- Elaboração e ensaio do “arranjo” da música “Meu erro”, com vozes e instrumentos. A ideia é realizar uma dinâmica de ensaio, onde serão conscientizados os parâmetros sonoros e a afinação.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- TV, DVD; percussão, teclado, violão; Caixa amplificadora.

Links dos vídeos:

Meu erro (Paralamas do Sucesso) disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jkDLGRNIEYM>

Cadeirada (Barbatuques) disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ljfvWmlPrGo>

Relógio (Barbatuques) disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bD9eLlxOFyg>

Meu erro (Pagode Social) disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TQJp8DiisNI>

PLANO DE AULA 04 (20/08/14)

OBJETIVOS:

- Apreciar músicas ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Conscientizar sobre os parâmetros sonoros;
- Reconhecer instrumentação;
- Elaborar arranjos coletivamente, cantar e ensaiar as músicas apreciadas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Prática instrumental;
- Canto;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Através da apreciação ativa da música “Anna Júlia”, do grupo Los Hermanos, os alunos deverão reconhecer a instrumentação utilizada e demais elementos musicais como ritmo, andamento, altura, melodia. O objetivo é identificar esses elementos na intenção de vivenciar, coletivamente, a elaboração de um “arranjo” da música apreciada em sala de aula.
- Canto: com a letra da música “Anna Júlia”, em mãos, passaremos a cantar com o acompanhamento do violão, na intenção de verificar e trabalhar a afinação e o ritmo vocais. Cantaremos, inicialmente, em um andamento lento para verificar se todos estão emitindo as palavras corretamente. A ideia, além das palavras, é conscientizar, implicitamente, sobre o andamento da música, partindo do lento para, posteriormente, mais rápido. Em seguida, já verificadas a afinação e as palavras, cantaremos no andamento mais rápido, conscientizando, também, sobre a intensidade sonora dos instrumentos que acompanharão o canto.
- Prática instrumental: Através dos instrumentos disponíveis (bateria, violão, pandeiro, atabaque e bongô) buscaremos vivenciar o ritmo da música “Anna Júlia”. O objetivo é que os alunos experimentem os sons dos instrumentos e se conscientizem sobre os parâmetros sonoros intensidade, duração e timbre.
- Elaboração e ensaio do arranjo da música “Anna Júlia”, com vozes e instrumentos. A ideia é realizar uma dinâmica de ensaio, onde serão conscientizados os elementos musicais identificados previamente, os parâmetros sonoros e a afinação.
- Todas as ações anteriores serão repetidas com a música “Céu azul”, do grupo Charlie Brown Jr: reconhecimento de elementos musicais, ensaio de vozes, ensaio instrumental e dinâmica de ensaio.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; bateria, percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 05 (27/08/14)

OBJETIVOS:

- Appreciar música ativamente para o reconhecimento de elementos musicais;
- Discutir o significado de letra de música.
- Reconhecer instrumentação;
- Vivenciar a composição de uma música;
- Ensaiar a música trabalhada.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Composição;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Apreciação do vídeo da música “Brasil com P”, do rapper GOG: A partir dessa música, os alunos deverão reconhecer a instrumentação utilizada; contextualizar a letra da música com a realidade do bairro e/ou cidade onde vivem. Os alunos serão estimulados a refletir sobre suas realidades educacionais e sociais e vivenciar a elaboração de um texto a partir das reflexões em sala de aula.

- A partir do texto elaborado pelos alunos, buscaremos “musicalizá-lo” utilizando o violão, a bateria e demais instrumentos de percussão.

- Prática de ensaio: a partir da elaboração da “música” criada, passaremos a ensaiar conscientizando sobre a intensidade sonora dos instrumentos em relação à voz; a afinação; e o andamento rítmico. A intenção é que os alunos se envolvam e combinem, como meu auxílio, a entrada, o desenvolvimento e a finalização da música.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Projetor, notebook, caixa amplificada; violão, bateria, percussão.

PLANO DE AULA 06 (17/09/14)

OBJETIVOS:

- Vivenciar a composição de uma música;
- Desenvolver a criatividade;
- Apreçar música ativamente para o reconhecimento de elementos musicais;
- Reconhecer instrumentação;
- Ensaiar as músicas trabalhadas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Composição;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Continuaremos com a elaboração da música iniciada na aula passada. A ideia é que os alunos interajam na atividade de composição para o desenvolvimento da criatividade. A partir das duas estrofes já realizadas, os alunos serão estimulados a continuar a composição da letra da música.
- A partir do texto elaborado pelos alunos, buscaremos “musicalizá-lo” utilizando o violão, a bateria e demais instrumentos de percussão.
- Apreciação da música “É preciso saber viver”, na versão da banda Titãs, para o reconhecimento da instrumentação utilizada e da letra da música. Cantaremos com o auxílio do violão e dos instrumentos de percussão.
- Prática de ensaio: a partir da elaboração da “música” criada, o rap de elaboração dos alunos, e da música “É preciso saber viver”, passaremos a ensaiá-las conscientizando sobre a intensidade sonora dos instrumentos em relação à voz; a afinação; e o andamento rítmico. A intenção é que os alunos se envolvam e combinem, como meu auxílio, a entrada, o desenvolvimento e a finalização da música.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Projetor, notebook, caixa amplificadora; violão, bateria, percussão.

PLANO DE AULA 07 (19/09/14)**OBJETIVOS:**

- Cantar em conjunto;
- Desenvolver afinação;
- Ensaiar para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Canto
- Afinação
- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Prática de ensaio: Integrado à oficina de Teatro, trabalharemos a música “Tenho sede”, para a apresentação do evento “Amostra cultural”. De posse da letra da música, cantaremos observando a afinação, o ritmo, a intensidade e demais aspectos musicais.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Teclado, violão, caixa amplificadora e pendrive.

PLANO DE AULA 08 (25/09/14)

OBJETIVOS:

- Cantar em conjunto;
- Desenvolver afinação;
- Ensaiar para gravação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Canto
- Afinação
- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Prática de ensaio com os alunos da tarde: Integrado à oficina de Teatro, trabalharemos a música “Tenho sede”, para a apresentação do evento “Amostra cultural”. De posse da letra e do áudio da música, cantaremos observando a afinação, o ritmo, a intensidade e demais aspectos musicais.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Teclado, violão, caixa amplificadora e pendrive.

PLANO DE AULA 09 (15/10/14)

OBJETIVOS:

- Apreciar música ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Reconhecer instrumentação;
- Elaborar arranjo;
- Cantar e tocar instrumentos musicais.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A partir da apreciação ativa da música “Tempos Modernos”, interpretada pela banda Jota Quest, os alunos deverão reconhecer a instrumentação utilizada e demais elementos musicais como ritmo, andamento, altura, melodia. O objetivo é identificar esses elementos na intenção de vivenciar, coletivamente, a elaboração de um arranjo da música apreciada em sala de aula.

- Canto: com a letra da música apreciada, passaremos a cantar com o acompanhamento do violão, na intenção de trabalhar a afinação e o ritmo vocais. Cantaremos, inicialmente, em um andamento lento para verificar se todos estão emitindo as palavras corretamente. A ideia, além das palavras, é conscientizar, implicitamente, sobre o andamento da música, partindo do lento para, posteriormente, mais rápido. Em seguida, já verificadas a afinação e as palavras, cantaremos no andamento mais rápido, conscientizando, também, sobre a intensidade sonora dos instrumentos que acompanharão em relação às vozes.

- Prática instrumental: Através dos instrumentos disponíveis (bateria, violão, pandeiro, atabaque e bongô) buscaremos vivenciar o ritmo da música “Tempos Modernos”. O objetivo é que os alunos experimentem os sons dos instrumentos e se conscientizem sobre os parâmetros sonoros intensidade, duração e timbre.

- Elaboração e ensaio do arranjo da música apreciada, com vozes e instrumentos. A ideia é realizar uma dinâmica de ensaio, onde serão conscientizados os elementos musicais identificados previamente, os parâmetros sonoros e a afinação.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; bateria, percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 10 (05/11/14)

OBJETIVOS:

- Apreciar música ativamente para reconhecimento de elementos musicais;
- Reconhecer instrumentação;
- Elaborar arranjo;
- Ensaiar para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- No primeiro momento da aula, ensaiaremos a música “Tempos Modernos” iniciada na aula passada, para apresentação na rádio da escola.
- Em seguida, através da apreciação ativa da música “Porta do Sol”, interpretada pela cantora Renata Arruda, os alunos deverão reconhecer a instrumentação utilizada e demais elementos musicais como ritmo, andamento, altura, melodia. O objetivo é identificar esses elementos na intenção de vivenciar, coletivamente, a elaboração de um “arranjo” da música apreciada em sala de aula.
- Contextualização: de forma breve, os alunos serão estimulados a fazer a relação da letra da música com a cidade de João Pessoa. Nesse momento, os alunos deverão falar sobre suas possíveis experiências com a cidade, como quais os pontos turísticos conhecem ou já ouviram falar; o porquê que a letra da música chama a cidade de extremo oriental, etc.
- Ensaio de vozes: com a letra da música “Porta do Sol”, passaremos a cantar com o acompanhamento do violão, na intenção de verificar e trabalhar a afinação e o ritmo vocais. Cantaremos, inicialmente, em um andamento lento para verificar se todos estão emitindo as palavras corretamente. A ideia, além das palavras, é conscientizar, implicitamente, sobre o andamento da música, partindo do lento para, posteriormente, mais rápido. Em seguida, já verificadas a afinação e as palavras, cantaremos no andamento mais rápido, conscientizando, também, sobre a intensidade sonora dos instrumentos que acompanharão em relação às vozes.
- Prática instrumental: Através dos instrumentos disponíveis (bateria, violão, pandeiro, atabaque e bongô) buscaremos vivenciar o ritmo da música “Porta do Sol”. O objetivo é que os alunos experimentem os sons dos instrumentos e se conscientizem sobre os parâmetros sonoros intensidade, duração e timbre.
- Elaboração e ensaio do arranjo da música apreciada, com vozes e instrumentos. A ideia é realizar uma dinâmica de ensaio, onde serão conscientizados os elementos musicais identificados previamente, os parâmetros sonoros e a afinação.

- Após termos trabalhado a música “Porta do Sol”, buscaremos relembrar os “arranjos” convencionados das músicas já trabalhadas em aula, como “Meu erro”, “Anna Júlia” e “Tempos Modernos”.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; bateria, percussão, violão; caixa amplificada.

PLANO DE AULA 11 (06/11/14)

OBJETIVOS:

- Ensaiar para apresentação;
- Cantar afinado;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Ensaiaremos as músicas “Anna Júlia” e “Meu erro”, para apresentação na rádio da escola: De posse da letra das músicas, os alunos deverão cantar com o acompanhamento do violão e da pandeirola. Serão trabalhadas a afinação e a intensidade das vozes e dos instrumentos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 12 (12/11/14)

OBJETIVOS:

- Desenvolver prática de ensaio;
- Ensaiar para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Ensaiaremos as músicas “Anna Júlia”, “Meu erro” e “Vou deixar”, da banda Skank, para preparação de apresentação final: De posse da letra das músicas, os alunos deverão cantar com o acompanhamento do violão, da guitarra e da bateria. Serão trabalhadas a afinação e a intensidade das vozes e dos instrumentos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; bateria, guitarra, percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 13 (19/11/14)

OBJETIVOS:

- Desenvolver prática de ensaio;
- Ensaiar para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Ensaiaremos as músicas “Vou deixar”, da banda Skank, e “Meu erro”, da banda Paralamas do Sucesso, para preparação de apresentação final: De posse da letra das músicas, os alunos deverão cantar com o acompanhamento do violão, da guitarra e da bateria. Serão trabalhadas a afinação e a intensidade sonora das vozes e dos instrumentos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; bateria, guitarra, percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 14 (26/11/14)

OBJETIVOS:

- Desenvolver prática de ensaio;
- Ensaiar para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Ensaaremos as músicas “Vou deixar”, da banda Skank, “Anna Júlia”, do grupo Los Hermanos e “Meu erro”, da banda Paralamas do Sucesso, para preparação de apresentação final: De posse da letra das músicas, os alunos deverão cantar com o acompanhamento do violão, da guitarra e da bateria. Serão trabalhadas a afinação e a intensidade sonora das vozes e dos instrumentos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; saxofone, bateria, guitarra, percussão, violão; caixa amplificadora.

PLANO DE AULA 15 (01/12/14)

OBJETIVOS:

- Desenvolver prática de ensaio;
- Ensaio geral para apresentação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Realizaremos o último ensaio para a apresentação final, na quadra da escola. Ensaiaremos as músicas “Vou deixar”, da banda Skank, “Anna Júlia”, do grupo Los Hermanos e “Meu erro”, da banda Paralamas do Sucesso. De posse da letra das músicas, os alunos deverão cantar com o acompanhamento do violão, da guitarra e da bateria. Serão trabalhadas a afinação e a intensidade sonora das vozes e dos instrumentos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aparelho de som, pendrive; saxofone, bateria, guitarra, percussão, caixa amplificadora e microfone.

PLANO DE AULA 16 (02/12/14)

OBJETIVO:

- Apresentação final.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Pulso e ritmo;
- Andamentos;
- Parâmetros sonoros;
- Canto;
- Prática instrumental;
- Afinação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Na quadra da escola, realizaremos uma apresentação para o fechamento do ano letivo do Programa Mais Educação. Apresentaremos as músicas “Anna Júlia”, do grupo Los Hermanos e “Meu erro”, da banda Paralamas do sucesso.

RECURSOS:

- Caixa amplificadora, microfone, bateria, percussão, guitarra e saxofone.

ANEXOS

Letras das músicas trabalhadas

ANEXO A

TCHE GUE DIE – GRUPO AO CUBO

Quem é que tem a receita de viver feliz?
 Vem a pampa até a tampa então diz:
 Hein sem b.o. sem pó natural distante
 bem longe de todo o mal
 Uau sensacional o estilo de vida me
 chama de louco
 Eu acho que sou mesmo um pouco
 Fica de troco a dica pra essa hora se
 embora
 Se embola com a gente se solta
 Levanta sua mão pro alto em direção
 Ao único que pode mudar sua situação
 Jinga, "swing" seu corpo e esquece
 O que te entristece isso vinga faça um
 teste.
 Estresse com "nóis" não tem vez sai
 "zika"
 Que eu sou filho do rei dos reis
 Ele que me fez então ele me conhece
 Tudo no seu controle "tiozão" acontece.

Tche tche gue die gue die tche gue die
 Gue die tche gue die gue die eu tô a
 pampa.
 Tche tche gue die gue die tche gue die
 Gue die tche gue die gue die eu tô a
 pampa.
 Tche tche gue die gue die tche gue die

Gue die tche gue die gue die eu tô a
 pampa.
 Quem é que vai falar ou vai contra-
 dizer?
 Que eu sou feliz e pá na na na na na .
 Quem é que vai falar ou vai contra-
 dizer?
 Que eu sou feliz e pá na na na na na .
 Se a "deprê" te pegou sai "zika"
 Que essa fita nunca prestou é "tiriça"
 brow se liga sai dessa
 Tô "zuadão" "tiozão" xiii as conversa,
 Problema todo mundo tem é normal
 vem tira a paz de quem ta bem? Ai
 deixa mal,
 E sem querer e sem você deixar a
 "deprê"
 Tira a paz sem você convidar
 É como um frio vazio que não acaba,
 um rio que mata afogado sem água
 E por um fio para sara e volta
 Tranca o sujeito num quarto sem janela
 e sem porta
 Iih sai fora ooh se joga expulsa da sua
 vida
 Isso não te pertence mais iih sai fora
 Ooh se joga não te pertence mais não te
 pertence mais.

ANEXO B**ANNA JÚLIA – GRUPO LOS HERMANOS**

Quem te ver passar assim por mim não sabe o que é sofrer
Ter que ver você assim sempre tão linda
Contemplar o sol do teu olhar perder você no ar
Na certeza de um amor me achar
um nada, pois sem ter teu carinho eu me sinto sozinho
eu me afogo em solidão

Oh Anna Julia
Oh Anna Julia

Nunca acreditei na ilusão de ter você pra mim
Me atormenta a previsão do nosso destino
Eu passando o dia a te esperar você sem me notar
Quando tudo tiver fim, você vai estar com um cara

Um alguém sem carinho será sempre um espinho
dentro do meu coração

Oh Anna Julia
Oh Anna Julia

Sei que você já não quer o meu amor
sei que você já não gosta de mim
Eu sei que eu não sou quem você sempre sonhou
Mas vou reconquistar o seu amor todo pra mim

Oh Anna Julia
Oh Anna Julia
Oh Anna Julia
Oh Anna Julia, Julia, Julia ou, ou, ou

ANEXO C

BRASIL COM P – RAPER GOG

Pesquisa publicada prova:
 Preferencialmente preto, pobre,
 prostituta
 Pra polícia prender
 Pare, pense, porque?
 Prossigo,
 Pelas periferias praticam perversidades:
 PMs!
 Pelos palanques políticos prometem,
 prometem,
 Pura palhaçada. Proveito próprio?
 Praias, programas, piscinas, palmas...
 Pra periferia? Pânico, pólvora, pápápá!
 Primeira página.
 Preço pago?
 Pescoço, peito, pulmões perfurados.
 Parece pouco?
 Pedro Paulo,
 Profissão: pedreiro,
 Passa-tempo predileto: pandeiro,
 Preso portanto pó, Passou pelos piores
 pesadelos.
 Presídios, porões, problemas pessoais,
 psicológicos...
 Perdeu parceiros, passado, presente,
 País, parentes, principais pertences.
 PC: político privilegiado
 Preso, parecia piada.
 Pagou propina pro plantão policial,
 Passou pela porta principal.
 Posso parecer psicopata,
 Pivô pra perseguição,
 Prevejo populares portanto pistolas,
 Pronunciando palavrões,
 Promotores públicos pedindo prisões...

Pecado, pena,
 Prisão perpétua!

 Palavras pronunciadas pelo profeta,
 periferia.

 Próxima Parte:

 Pelo presente pronunciamento,
 pedimos punição para peixes pequenos,
 poderosos pesos pesados.
 Pedimos principalmente paixão pela
 pátria
 prostituída pelos portugueses.
 Prevenimos, posição parcial poderá
 provocar
 protestos, paralisações, piquetes,
 pressão popular.
 Preocupados?
 Promovemos passeatas pacíficas,
 palestras,
 panfletamos.
 Passamos perseguições, perigos por
 praça, palcos...
 Protestávamos porque privatizaram
 portos,
 pedágios... (precisamos produzir)...
 proibidos.
 Policiais petulantes, pressionavam,
 pancadas,
 pauladas, pontapés (precisamos
 produzir).
 Pangarés pisoteando, postulavam
 prêmios, pura
 pilantragem.

Padres, pastores, promoveram
 procissões
 pedindo piedade, paciência para
 população.
 Parábolas, profecias, prometiam pétalas,
 paraíso, predominou predador.
 Paramos, pensamos profundamente:
 Porque pobre pesa plástico, papel,
 papelão,
 pelo pingado, pela passagem, pelo pão?
 Porque proliferam pragas, pestes pelo
 país?
 Porque Presidente?
 Pra Princesinha, Patricinha: Prestigio,
 Patrocinio,
 Progresso, Patrimonios, Propriedade,
 Palacetes,
 Porcelana, Pérolas, Perfumes, Plásticas,
 Plumas,
 Paetés.
 Porque Prossegue?
 Pro Plebeu Predestinado: Pranto,

Perfuracoes, Pesames,
 Pulseira Pro Pulso, Pinga, Poeira,
 Pedradas, Pagar
 Prestacao Por Prestacao, Parceiros
 Paraliticos,
 Paraplégicos, Prostituição.
 Personalidades Publicas Podiam
 Pressionar, Permanecem
 Paralizadas. Procedimento Padrao,
 Parabens! Peco
 Permissao Pra Perguntar: Porque Pele
 Preta, Postura
 Parda? Po Pensador, Pisou, Pior, Posou
 Pros Playboys,
 Pra plateia. Peço Postura,
 Personalidade. Pros
 Parceiros, Pras Parceiras.
 Presidente, Palmares Proclama:
 Primeiro, Presenca
 Popular Permanente. Proposta: Pente
 Por Pente, Pipoco
 por Pipoco Paredao Pros Parisitas.

ANEXO D
CÉU AZUL – CHARLIE BROW JR.

Tão natural quanto a luz do dia
 Mas que preguiça boa
 Me deixa aqui à toa
 Hoje ninguém vai estragar meu dia
 Só vou gastar energia pra beijar sua boca

Fica comigo então
 Não me abandona, não
 Alguém te perguntou como é que foi seu dia?
 Uma palavra amiga, uma notícia boa
 Isso faz falta no dia a dia
 A gente nunca sabe quem são essas pessoas

Eu só queria te lembrar
 Que aquele tempo eu não podia fazer mais por nós
 Eu estava errado e você não tem que me perdoar

Mas também quero te mostrar
 Que existe um lado bom nessa história
 Tudo que ainda temos a compartilhar

E viver
 E cantar
 Não importa qual seja o dia
 Vamos viver
 Vadiar
 O que importa é nossa alegria

Vamos viver
 E cantar
 Não importa qual seja o dia
 Vamos viver

Vadiar
 O que importa é nossa alegria

Tão natural quanto a luz do dia
 Mas que preguiça boa
 Me deixa aqui à toa
 Hoje ninguém vai estragar meu dia
 Só vou gastar energia pra beijar sua boca

Eu só queria te lembrar
 Que aquele tempo eu não podia fazer mais por nós
 Eu estava errado e você não tem que me perdoar

Mas também quero te mostrar
 Que existe um lado bom nessa história
 Tudo que ainda temos a compartilhar

E viver
 E cantar
 Não importa qual seja o dia
 Vamos viver
 Vadiar
 O que importa é nossa alegria

Vamos viver
 E cantar
 Não importa qual seja o dia
 Vamos viver
 Vadiar
 O que importa é nossa alegria

Tão natural quanto a luz do dia

ANEXO E**É PRECISO SABER VIVER – ROBERTO CARLOS / ERASMO CARLOS**

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver

Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver

É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver, saber viver!

ANEXO F
MEU ERRO – PARALAMAS DO SUCESSO

Eu quis dizer
Você não quis escutar
Agora não peça
Não me faça promessas

Eu não quero te ver
Nem quero acreditar
Que vai ser diferente
Que tudo mudou

Você diz não saber
O que houve de errado
E o meu erro foi crer
Que estar ao seu lado
Bastaria
Ah! Meu Deus
Era tudo o que eu queria
Eu dizia o seu nome
Não me abandone

Mesmo querendo
Eu não vou me enganar
Eu conheço os seus passos
Eu vejo os seus erros
Não há nada de novo
Ainda somos iguais
Então não me chame
Não olhe pra trás

Você diz não saber
O que houve de errado
E o meu erro foi crer
Que estar ao seu lado
Bastaria
Ah! Meu Deus
Era tudo o que eu queria
Eu dizia o seu nome
Não me abandone jamais

Mesmo querendo
Eu não vou me enganar
Eu conheço os seus passos
Eu vejo os seus erros
Não há nada de novo

Ainda somos iguais
Então não me chame
Não olhe pra trás

Você diz não saber
O que houve de errado
E o meu erro foi crer
Que estar ao seu lado
Bastaria!
Ah! Meu Deus!
Era tudo o que eu queria
Eu dizia o seu nome
Não me abandone jamais

Não me abandone jamais
Não me abandone jamais
Não me abandone jamais

ANEXO G**PORTA DO SOL – FUBA (Interpretação de Renata Arruda)**

Somos a porta do sol
Deste país tropical
Somos a mata verde a esperança
Somos o sol do extremo oriental

A lua fez um poema
Nas palhas do coqueiral
Eu escrevi seu nome nas areias
No coração do extremo oriental

A luz do interior
Brilhou lá na capital
E clareou o céu da borborema
No cariri do extremo oriental
Salve o sertão, do brejo à borborema
Que vem saldar o extremo oriental

O calor do verão chegou pra te abraçar
Essa alegria é beira de mar
O calor do verão chegou pra te abraçar
Essa alegria é beira de mar

ANEXO H

TEMPOS MODERNOS – LULU SANTOS

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De hipocrisia que insiste em nos rodear
 Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda a satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao
 chão

Hoje o tempo voa, amor
 Hoje o tempo voa, amor

Hoje o tempo voa, amor
 Hoje o tempo voa, amor

Vamos nos permitir

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Que não há tempo que volte amor
 Vamos viver tudo o que há pra viver
 Vamos nos permitir
 Vamos nos permitir

Hoje o tempo voa, amor
 Hoje o tempo voa, amor

Eu quero crer no amor numa boa
 Que isso valha pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão
 Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade pra dizer mais sim do
 que não

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Que não há tempo que volte amor
 Vamos viver tudo o que há pra viver
 Vamos nos permitir
 Vamos nos permitir
 Vamos nos permitir

Hoje o tempo voa, amor
 Hoje o tempo voa, amor

Vamos nos permitir
 Hoje o tempo voa, amor
 Hoje o tempo voa, amor

Vamos nos permitir

ANEXO I
VOU DEIXAR - SKANK

Vou deixar a vida me levar
Pra onde ela quiser
Estou no meu lugar
Você já sabe onde é

Não conte o tempo por nós dois
Pois a qualquer hora
Posso estar de volta
Depois que a noite terminar

Vou deixar a vida me levar
Pra onde ela quiser
Seguir a direção
De uma estrela qualquer

Não quero hora pra voltar
Não!
Conheço bem a solidão
Me solta!
E deixa a sorte me buscar

Nananã!
Eu já estou na sua estrada
Sozinho não enxergo nada
Mas vou ficar aqui
Até que o dia amanheça
Vou esquecer de mim
E você se puder
Não me esqueça

Vou deixar o coração bater
Na madrugada sem fim
Deixar o sol te ver
Ajoelhada por mim
Sim!

Não tenho hora pra voltar
Não!
Eu agradeço tanto a sua escolta
Mas deixa a noite terminar

Eu já estou na sua estrada
Sozinho não enxergo nada
Mas vou ficar aqui
Até que o dia amanheça
Vou esquecer de mim

E você se puder
Não me esqueça

Não, não, não quero hora
Pra voltar, não
Conheço bem a solidão
Me solta!

E deixa a sorte me buscar
Não, não, não tenho hora
Pra voltar, não
Eu agradeço tanto a sua escolta
Mas deixa a noite terminar