

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA DE MÚSICA E
OS ALUNOS-PRESIDIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO
ETNOGRÁFICO EM SANTA MARIA-RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Augusta dos Santos Medeiros

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA DE MÚSICA E OS
ALUNOS-PRESIDIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO
ETNOGRÁFICO EM SANTA MARIA-RS**

por

Maria Augusta dos Santos Medeiros

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Musical, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA DE MÚSICA E OS ALUNOS-
PRESIDIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM SANTA
MARIA-RS**

elaborada por
Maria Augusta dos Santos Medeiros

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer, Dr^a .
(Presidente/Orientador)

Jusamara Vieira Souza, Dr^a . (UFRGS)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a . (UFSM)

Santa Maria, 19 de agosto de 2009.

Dedico esse trabalho à minha mãe Maria do Carmo dos Santos Medeiros, por me mostrar o valor do ser humano e mostrar o amor à profissão professor.

AGRADECIMENTOS:

Aos “meus guris”, alunos-presidiários que sem eles esta composição seria apenas um rascunho de música amassado e jogado ao chão. Pelo carinho e paciência desses “guris” que passaram dias, meses e até anos junto comigo, passando por muitos testes e mudanças no foco principal das aulas de música. Por suas conversas, risos e até aborrecimentos, por me ensinarem a “ser professora”.

Aos professores da Escola/Núcleo que permanecem ou que já passaram pela escola durante o período de 2005 à 2009, pelo carinho, compreensão, conhecimento e busca incansável pela melhora da educação.

À diretora Zélia Maria Cunha, por abrir as portas da Escola/Núcleo para a realização do trabalho voluntário e em consequência o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao Presídio Regional de Santa Maria, seus diretores e agentes administrativos e penitenciários, por abrirem as portas deste local exótico e desafiador.

À minha orientadora Ana Lúcia de Marques e Louro, por muitas vezes me mostrar a luz no fim do túnel nessa jornada, por ouvir minhas confissões quanto as dificuldades enfrentadas e por acreditar em mim, mesmo quando muitos não acreditavam.

À Magali Kleber, pelo carinho e interesse pelo meu trabalho, servindo de modelo pra a composição dessa dissertação.

Ao professor Guilherme Corrêa pelo seu conhecimento, suas conversas sempre instigantes e desafiadoras e interesse pelo meu trabalho.

À professora Marilda Oliveira de Oliveira e o professor Ayrton Dutra Correa pelo conhecimento imensurável, carinho, amizade e por sempre acreditarem em mim, mesmo quando muitos não acreditaram.

À professora Deisi Sangoi Freitas por sua amizade, pelo seu conhecimento imenso sobre “o diferente”.

À professora Jusamara Vieira Souza por suas doces palavras nas diversas vezes que nos encontramos em eventos sobre Educação e Educação Musical e carinho por aceitar participar da banca dessa dissertação.

Aos artistas e colegas do mestrado por muitas vezes proporcionarem discussões e questionamentos tão valiosos para nosso crescimento pessoal e intelectual.

Aos amigos Estela Kolrausch, Mariane Martins Raposo, Alexandre Azevedo, Mariana Zamberlan, pela amizade e presença, mesmo que distante.

Aos colegas de trabalho que muitas vezes foram compreensivos e amigos nesta caminhada e diversas vezes me ensinaram com suas experiências compartilhadas comigo.

À Juliana Rubenich Brondani, pelo carinho, amizade e paciência por tantas vezes ouvir meus desabafos, alegrias e sofrimento durante o curso. Por ser muitas vezes meu “anjo da guarda” nos momentos de dificuldade do mestrado.

À Mayara Floss, pela genialidade, amizade e por passar algumas madrugadas em claro para ler, observar e escrever “cartas” de sugestão na correção do português. Também pelas conversas e instigações sobre esta dissertação. E em especial por me dar “o gás” que tanto precisei no momento mais difícil dessa dissertação.

Aos meus avós: Olga Oliveira dos Santos e José Vieira dos Santos, pelo carinho de mãe e pai demonstrados durante esses oito anos de convivência.

A minha família que entre tapas e beijos conseguimos nos entender nesta fase maluca e intelectual da minha vida.

Ao meu irmão José Murilo dos Santos Medeiros, por algumas madrugadas discutindo calorosamente sobre pesquisa e trabalhos acadêmicos.

E em especial à minha mãe Maria do Carmo dos Santos Medeiros, por me ensinar que o amor à profissão traz realizações inexplicáveis. E esse é um dos muitos orgulhos e amor que ainda posso proporcionar à ela.

G: Qual o motivo de eu gostar tanto de vir aqui? Não sei, mas eu gosto muito. Cada um tem uma maneira de aprender diferente e eu tenho que conviver com essa diversidade e isso é muito bom, porque na verdade, eu aprendo muito conhecendo um pouco da história de vocês através das conversas que a gente faz. A gente tem opiniões diferentes, tem idades diferentes, culturas diferentes e é assim que a gente aprende. Pessoalmente isso me enriquece muito, mudou muito a minha cabeça em relação ao que é um preso. Vocês são seres humanos e é uma coisa que ninguém pensa...

H: E o que te faz vir aqui?

G: Olha, quando eu aceitei o “desafio” de vir aqui, de dar aula de música pra vocês, eu aceitei com um pouco de medo porque eu não conhecia como era a realidade aqui dentro. Porque o que a gente conhece, é o que a televisão mostra. Só estando aqui dentro para conhecer a realidade como ela é.

H: E a senhora não tinha preconceito por causa das outras pessoas?

G: Não. Quando eu digo: “Ah, eu vou pro Presídio lecionar”, aí as pessoas perguntam: “Ah, mas como é que é?”. A grande maioria das pessoas tem curiosidade em saber e elas não vêm com preconceito, mas com curiosidade. Já a maioria das pessoas com nível de escolaridade elevado, perguntam, pois são maldosas, tem preconceito. Já aconteceu de uma pessoa perguntar pra mim: “Mas com tanto lugar, como é que tu foi parar num Presídio?” Sabe? Pra mim vocês são seres humanos, vocês são alunos, vocês estão aqui pra me ensinar e pra aprender também. A gente tá aqui em conjunto pra fazer alguma coisa legal, um trabalho musical. É incrível porque com todo aquele grau de instrução que deveria libertar as pessoas dos preconceitos, da discriminação, parece que quanto mais estudo essa gente tem, pior é. Porque eles são mais preconceituosos, eles te olham desconfiado. E se eu gosto do que eu faço e vocês estão gostando, isso é o mais importante.

H: Então eu vou deixar um recado pra eles: Para estar aqui dentro, basta estar lá fora, lá fora a gente pode errar e cair aqui dentro. Isso não significa que eles caíam aqui dentro, mas quem sabe um dia, um filho ou um parente deles possa estar aqui, porque não existe um tipo de crime, existem vários tipos de crimes e os filhos deles podem estar livres um dia e acordar aqui dentro. E eles vão ter que vir aqui enfrentar essa fila pra ver como são as coisas aqui dentro.

G: Alguma coisa a mais?

H: Não, é isso aí só. Eu agradeço a professora. (Entrevista dos alunos-presidiários com a professora (Maria Augusta) – 19/01/09, p.21-24).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA DE MÚSICA E OS ALUNOS- PRESIDIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM SANTA MARIA-RS

AUTORA: MARIA AUGUSTA DOS SANTOS MEDEIROS

ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de agosto de 2009.

Este trabalho refere-se ao processo pedagógico-musical como um fato social total nas aulas de música que se desenvolvem na Escola/Núcleo Julieta Ballestro localizada no Presídio Regional de Santa Maria – RS/ Brasil. Tendo como metodologia a pesquisa qualitativa e como método o estudo de caso etnográfico, podemos compreender o estudo do humano sob o ângulo musical. Sendo um estudo da totalidade, encontramos no Presídio seis contextos: o jurídico, sendo este o contexto onde é apresentada a instituição Presídio para a sociedade, desde o surgimento, até o Presídio Regional de Santa Maria, com suas histórias e função; o institucional, que representa a Escola/Núcleo Julieta Ballestro, desde sua fundação até a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; o histórico, onde conto como começou o projeto de aulas de música no Presídio; o morfológico, sendo o espaço de descrição física do local e as sensações de entrar num Presídio; o sócio-cultural, englobando a rotina dos presos até a visão da sociedade sobre um presidiário e por fim o contexto de ensino e aprendizagem, sendo o foco principal da pesquisa, englobando todos os contextos anteriormente descritos. O objetivo geral dessa dissertação é: investigar o processo pedagógico-musical (Kleber, 2006) como um fato social total (Mauss, 2003), nas aulas de música na Escola/Núcleo Julieta Ballestro. Tendo como objetivos específicos: compreender a cultura penitenciária em relação ao processo pedagógico-musical nas aulas de música; relacionar o cotidiano do presídio com o processo pedagógico-musical nas aulas de música. O trabalho está dividido em seis partes. À primeira parte, apresenta a construção da dissertação e seus objetivos. À segunda, se refere aos contextos encontrados no Presídio para sua realização. À terceira é onde apresento o processo pedagógico-musical, assim como o que é um fato social total e a ligação do processo pedagógico-musical como um fato social total e as perspectivas sobre a educação formal e informal sob a perspectiva de Libâneo (2000). À quarta, apresenta a metodologia, as perspectivas da pesquisa qualitativa, do estudo de caso etnográfico e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados: questionário para seleção dos alunos-presidiários; entrevistas semi-estruturadas; as gravações de áudio como produto das aulas de música e dos documentos analisados. A quinta se refere à análise dos dados coletados para compreender e atingir os objetivos dessa pesquisa. Na análise dos dados, pudemos ouvir a “voz” dos detentos para compreender o processo pedagógico-musical que ocorre nas aulas de música, podendo observar que o “tira da rotina”, “aprende alguma coisa, já é”, são falas que fazem o entrelaçamento dos contextos parte das aulas. Já a sexta e última parte dessa dissertação se refere às considerações finais, onde a relevância desse estudo com presidiários nas áreas da Educação e Educação Musical, se faz pelo fato de desmistificar o local cadeia, assim como mostra que é possível um estudo com sociedades escolares ou não escolares, pois a riqueza de informações culturais que cada um desses lugares nos mostra, pode contribuir para um trabalho mais próximo do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical e sistema carcerário; processo pedagógico-musical; alunos-presidiários.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

RELATIONS/RELATIONSHIP BETWEEN THE MUSIC TEACHER AND THE INMATES-STUDENTS: A STUDY OF ETHNOGRAPHIC CASE IN SANTA MARIA-RS

AUTHORESS: MARIA AUGUSTA DOS SANTOS MEDEIROS

ADVISER: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER

Date and Place of Defense: Santa Maria, August 19th of 2009

This work refers to the pedagogical-musical process as a total social fact on the music classes developed on the School/Center Julieta Ballestro located on the Regional Prison of Santa Maria – RS/Brazil. Having as methodology the qualitative research and as method the study of ethnographic case, we can comprehend the study of the human being from the musical perspective. Being a study of the totality, we find at the Prison six contexts: the juridical, where the institution Prison is presented to the society, since arising until arrives to the Regional Prison of Santa Maria; the institucional, that represents the School/Center Julieta Ballestro, since foundation and reason of the name, until the analysis of the Political Pedagogical School Project; the historical, where I tell how the project of music classes on the Prison began; the morphological, where the physical place and the sensations of entering in a Prison are described; the socio-cultural, involving the prisoners routine until the society vision upon an inmate and finally the teaching and learning context, being this the research principal focus, involving all the contexts described previously. The general objective of this dissertation is: to investigate the pedagogical-musical process (Kleber, 2006) as a total social fact (Mauss, 2003) on the music classes at the School/Center Julieta Ballestro. Having as specific objectives: to comprehend the penitentiary culture in relation to the pedagogical-musical process on the music classes; to relate the Prison daily life with the pedagogical-musical process on the music classes. The work is divided in six parts. The first presents the dissertation construction and its objectives. The second, refers to the contexts founded at the Prison to its realization. The third is where I present the pedagogical-musical process, as well as what is a total social fact and the link of the pedagogical-musical process as a total social fact under the perspectives of Libâneo (2000). The fourth, presents the methodology, the perspectives of the qualitative research, of the study of ethnographic case and the tools used for data gathering: questionnaire for the inmates-students selection; semi-structured interviews; the audio records as product of the music classes and of the analyzed documents. The fifth refers to the analysis of the gathered data to comprehend and reach the objectives of this research. On the data analysis, we could listen the inmates “voice” to comprehend the pedagogic-musical process that occurs on the music classes, being able to observe that “cop of the routine”, “learn something, it’s done!”, are lines that make the interlacing of the contexts part of the classes. Now, the last part of this dissertation, refers to the final considerations, where the relevance of this study with prisoners on the areas of Education and Musical Education, is made by the fact of demystifying the place prison and show that a study with scholar or non-scholar communities is possible, because the richness of cultural information that each of these places show us can contribute to a work closer to the human being.

Keywords: Musical education and carcerary system; pedagogical-musical process; inmates-students.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Grade com cadeado do corredor que dá acesso à escola/núcleo	19
FIGURA 2 – Exemplo de cadeia no modelo panóptico	22
FIGURA 3 – Superlotação no Presídio Regional de Santa Maria no dia da entrevista com o diretor	31
FIGURA 4 – Fotografia tirada em uma das aulas de música	67
FIGURA 5 – Foto do corredor que dá acesso à escola/núcleo	80
FIGURA 6 – Mais uma fotografia tirada em uma das aulas de música no Presídio	92
FIGURA 7 – Instrumentos dispostos na sala de aula no Presídio	134

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE FIGURAS	9
INTRODUÇÃO	12
Construindo, destruindo e reconstruindo o problema.....	13
Objetivo Geral.....	16
Objetivos Específicos.....	17
CAPÍTULO 1: “FECHANDO AS GRADES DA PRISÃO”	19
1.1: Contexto Jurídico: o Presídio Regional de Santa Maria (PRSM)	19
1.1.1: Breve histórico das prisões.....	19
1.1.2: No Brasil.....	25
1.1.3: O Presídio Regional de Santa Maria.....	29
1.2: Contexto Institucional: a Escola/Núcleo Julieta Balestro	33
1.2.1: Dados de Identificação.....	33
1.2.2: “Julieta...não a de Shakespeare”.....	33
1.3: Contexto Histórico: Caindo de pára-quedas num lugar desconhecido	40
1.3.1: A idéia inicial.....	41
1.3.2: Da visita ao final do ano letivo – entrando na escola.....	42
1.3.3: Os dois anos de transformações.....	43
1.4: Contexto Morfológico: um “planeta” chamado presídio	44
1.4.1 A dois passos do desconhecido.....	44
1.4.2 Entrando na escola do Presídio.....	46
1.4.3 As salas de aula ou salas-celas.....	47
1.5: Contexto Sociocultural: Entendendo uma cultura diferente	49
1.5.1: O dia-a-dia de um detento.....	50
1.6: Contexto de ensino e aprendizagem: como são as aulas de música	54
1.6.1: Aprendendo e ensinando, um processo de trocas.....	54
1.6.2: Com os alunos-presidiários.....	56
1.6.3: A professora.....	59
1.6.4: Os alunos-presidiários.....	62
CAPÍTULO 2:TECENDO RELAÇÕES TEÓRICAS	65
2.1: Caminho Pedagógico-Musical como um fato social total	65
2.1.1: Processo Pedagógico-Musical.....	66
2.1.2: O que é um fato social total?.....	67
2.1.3: O processo pedagógico-musical como um fato social total.....	71
2.2: Perspectivas sobre a educação formal e informal	72
2.2.1: Relação existente entre a educação formal e informal: unindo as modalidades para uma educação mais consistente.....	73
CAPÍTULO 3:CAMINHOS METODOLÓGICOS	77
3.1: Optando por uma abordagem qualitativa	77
3.2: Por que optar pelo Estudo de Caso Etnográfico	79
3.3: Conceituando a ‘cultura’	81
3.4: As ferramentas para estudar	84

3.5: Categorização da análise de dados	86
3.6: Processo de análise de dados	86
CAPÍTULO 4: SILÊNCIO...TÁ GRAVANDO!!	88
4.1: “...esse assunto só poderia ser respondido pelo diretor.”	88
4.2: “É que estando aqui o cara tem oportunidade de aprender e às vezes não estando aqui é por falta de interesse, né? Não vêem o lado bom, não procuram...”	96
4.3: “É era meu primo que tocava e eu ficava só em volta “xaropeando” aí eu ficava tentando tocar bateria, né?”	102
4.4: “...as vezes a gente quer escutar uma música diferente e não tem como, tem que escutar só as que tocam no rádio!”	103
4.5: “É uma ocupação que a gente tem, pra cabeça. Melhor que ficar lá dentro.”	107
4.6: “Quem canta seus males espanta”	114
CAPÍTULO 5: O FIM E A CONTINUAÇÃO DE UM ESTUDO	128
5.1: Considerações finais	128
5.2: Contribuições para a Educação e a Educação Musical	133
Bibliografia	135
Anexos	140

Introdução

Julieta Ballestro, assim chama-se a Escola/Núcleo que se localiza no Presídio Regional de Santa Maria. É uma escola que pertence à modalidade EJA, mais especificamente à modalidade NEEJA PRISIONAL. Considerando-se este contexto para o desenvolvimento e estudo de um trabalho de Educação Musical no espaço institucional do presídio.

Em busca de auxílio para escrever essa dissertação, encontrei um relato de experiência num dos encontros da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) do ano de 2005, de autoria de Leonardo Bleggi Araújo (2005), chamado “Oficina de música com presidiários do regime semi-aberto”.

Esse trabalho com os presidiários do regime semi-aberto faz parte de um projeto social “Pé na estrada”, da ONG Catatau (Centro de Referências, Intervenção e Pesquisa em Reinserção Social de Internos e Egressos do Sistema Penal). Foi realizada uma oficina de música, onde o objetivo era desenvolver a prática musical coletiva através da cultura penitenciária. Como finalização da oficina foi gravado um “cd demo”, que segundo o autor serviu para dar “voz” aos detentos. Após ler esse trabalho, pude compreender um pouco mais sobre aulas de música com presidiários surgindo uma “luz no fim do túnel¹”.

Para a compreensão desse trabalho, é interessante que o leitor entenda os contextos: jurídico, institucional, histórico, morfológico, sociocultural e de ensino e aprendizagem, pois analiso as aulas de música como processo pedagógico-musical (Kleber, 2006) num fato social total (Mauss, 2003) interligado à perspectiva de Libâneo (2000) sobre a educação formal e informal. Faz-se necessário o entendimento sobre como se iniciaram as aulas de música, o porquê de a escolha por esse tema bem como sobre o questionamento que norteia essa dissertação: Como ocorre o processo pedagógico-musical nas aulas de música num lugar como um presídio, sendo este de pouco conhecimento para mim e para a maioria das pessoas da sociedade?

¹ Uso essa expressão, pois até encontrar esse texto eu não sabia exatamente como construir essa dissertação.

Construindo, destruindo e reconstruindo o problema

A construção, ou melhor, a destruição do problema começou quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, no segundo semestre do ano de 2007. O projeto inicial dessa dissertação era investigar as vivências musicais anteriores dos alunos-presidiários que freqüentavam a escola. A primeira mudança aconteceu quando minha orientadora começou a questionar-me sobre o porquê de eu querer pesquisar a vivência anterior dos alunos-presidiários se estudar o presente seria um trabalho mais interessante, afinal, quem não vive a realidade escolar num presídio, não saberia como são as aulas de música e como é a relação existente entre os alunos e professores.

Pensei e logo comecei a repensar e a “destruir” o projeto inicial. Durante as aulas das disciplinas do curso de mestrado, algumas leituras foram surgindo e trazendo algumas inquietações em que eu reformulava e trazia para meu projeto. Numa dessas leituras, encontrei no livro de Maturana (1998), intitulado **Emoções e linguagem na educação e na política**, a pergunta inicial que norteia o diálogo do texto: Para que serve a educação? Essa pergunta me faz pensar em outro questionamento que as pessoas costumam fazer sobre meu projeto e que me traz certo desconforto. Mas afinal, o que eu quero com a educação musical de presidiários? E por que pesquisar o processo pedagógico-musical que ocorre nas aulas de música?

Minha resposta? Meu interesse em pesquisar sobre pessoas ou locais não muito explorados na área de Educação Musical surgiu na graduação e me levou a uma questão inicial: “Sendo a música uma forma de lazer, como seria ela retratada dentro de um ambiente opressor como a cadeia?”.

Pesquisei sobre canto coral no presídio, pois era minha idéia inicial e sobre a possibilidade de começar um trabalho musical com os presos. Conheci a Escola/Núcleo que se localiza no Presídio Regional de Santa Maria no ano de 2005 e desenvolvi um trabalho de canto coral neste ano. Já no ano de 2006, o foco das

aulas de música foi modificado devido a uma busca mais completa da educação musical. Eu buscava um entendimento maior por parte dos alunos em relação à música, coisa que não poderia fazer se estivesse trabalhando ainda com canto coral, pois o canto coral, da maneira como estava sendo executado, visava muito mais o entendimento técnico e do fazer musical do que o conhecer, apreciar e criar com a música. Foi assim que surgiram as aulas de música e o projeto de dissertação, assim como foi modificado também, ao longo de dois anos de trabalho voluntário como professora de música na escola do Presídio Regional de Santa Maria.

Agora eu retorno a pergunta inicial, já que depois dessa breve explicação de como eu fui lecionar na escola do Presídio Regional de Santa Maria possa não ter sido suficiente: “Mas com tanto lugar que ainda não foi muito explorado, principalmente essa questão dos alunos-presidiários, por que continuar pesquisando nas escolas?” e mais: Será que os lugares pouco explorados como os presídios, não são lugares escolares também?

Sim, a cadeia é uma escola, assim como os quartéis, os conventos e os manicômios como já nos dizia Foucault (2007). Cada espaço possui uma história diferente, assim como cada cultura e local de pesquisa só fazem enriquecer as tendências educacionais de cada época. Mas às vezes, o “olhar pouco científico²” em um trabalho “nada comum³” torna a realização do mesmo um tanto quanto preconceituoso e pode ser vista de uma maneira “distorcida” da visão que eu gostaria de mostrar.

Outra pergunta que surgiu durante o ingresso no PPGE⁴ da UFSM⁵ e que me deixava muito confusa foi: Por que não fazer um trabalho de inclusão social? Enquanto estava analisando e reformulando a dissertação, percebeu-se que eu poderia estar falando de inclusão social e que isso poderia ser característico da investigação-ação dentro da metodologia.

O argumento que uso para não me apropriar da inclusão social é que como o projeto dessa dissertação já estava sendo desenvolvido no presídio, eu iria ter que

² Aqui me refiro à visão que as pessoas podem ter de cadeia e prisão, não olhando esse trabalho como sendo uma pesquisa acadêmica.

³ Pesquisar em um Presídio.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁵ Universidade Federal de Santa Maria.

tomar uma postura em relação aos alunos que são os presos. Deixe-me explicar melhor: para fazer um trabalho de inclusão social, eu teria que julgar os alunos-presidiários pelos atos que cometeram, mas não é o que eu penso dentro do presídio, não é assim que eu os vejo. Vejo como alunos, seres pensantes que estão ali para estudar. Não quero ser a “mulher maravilha”, ou a “salvadora da pátria” para os alunos, simplesmente quero proporcionar lazer e prazer para os alunos e, pensando por esse ponto de vista, não cabe a mim julgar as pessoas que se encontram lá dentro, isso já foi feito pela justiça. Quero estudar a relação de ensino e aprendizagem nas aulas de música e para isso eu preciso estar livre dos preconceitos⁶ existentes em mim sobre a cultura penitenciária.

Outro ponto a ser pensado é o desmembramento da expressão “inclusão social”. Se pararmos para analisar por que inclusão social, se no caso os presidiários estão incluídos na sociedade? Um trabalho de inclusão social implica que as pessoas que façam parte de um projeto ou trabalho, estejam excluídas da sociedade. Mas o presídio, assim como os presidiários, faz parte da sociedade, sendo essas pessoas vítimas do preconceito existente na sociedade e não pessoas excluídas da mesma, que precisem ser incluídas numa sociedade para fazer parte dela.

Eu, particularmente, se estivesse fazendo um trabalho de “inclusão social”, usaria outro termo, que seria: reintegração social, pois eu estaria voltando a fazer parte dessa sociedade “livre”. A liberdade neste caso é a física (ou do direito de ir e vir), pois a prisão subjugava o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina autocrática que opera como uma grande máquina impessoal. O controle sobre os indivíduos é exercido de forma ininterrupta, regulando de modo minucioso todos os momentos da vida do presidiário. Com a nítida orientação de preservar a ordem, a disciplina, evitar fugas e motins, a organização penitenciária

⁶ Nessa dissertação, uso as palavras preconceito e pré-conceito considerando suas definições extraídas do dicionário de língua portuguesa: **Preconceito:** s.m. Conceito antecipado e sem fundamento razoável; opinião formada sem reflexão; superstição, prejuízo. (Dicionário Escolar Silveira Bueno/ Silveira Bueno; 3ª edição; São Paulo: Ediouro, 2004; p. 1060). Este conceito está se referindo ao julgamento de pessoas, situações ou assuntos, em que não é feito algum estudo ou conhecimento aprofundado ou suficiente para dialogar. **Pré – conceito: Pré:** s.m. Prefixo que denota precedência, indicativo de anterior. (regra ortográfica: é seguido de hífen quando tem acento próprio, por causa do seu significado e da sua pronúncia). **Conceito:** s.m. Idéia, opinião; reputação; máximo; síntese; pensamento. (Dicionário Escolar Silveira Bueno/ Silveira Bueno; 3ª edição; São Paulo: Ediouro, 2004; p. 1058 e p. 332). Já esse conceito, refere-se a uma opinião prévia sobre determinado assunto ou situação, mas sem a julgar.

elege como forma eficaz submeter o recluso, cercear quaisquer possibilidades do exercício de sua autonomia (THOMPSON, 2002).

Segundo o dicionário escolar Silveira Bueno (2004), reintegrar significa: “repor no mesmo lugar”. (p.1149), o que justifica a expressão usada por mim, pois o cidadão já fazia parte da sociedade antes de estar no presídio e após o cumprimento da pena, ele retorna ao meio social no qual fazia parte. Neste caso não me refiro em repor no mesmo lugar a condição na qual um ex-presidiário fica sujeito por toda sua vida, porque uma vez que uma pessoa é presa, por mais que tenha sido um ou alguns dias, meses ou anos, sua vida estará marcada para sempre como sendo um ex-presidiário. Na expressão repor no mesmo lugar, seria repor o cidadão antes privado de algumas condições de cidadão, agora retorna a sua vida em liberdade.

Algumas questões e inquietações surgiram logo que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e estão sendo expostas nessa introdução para que o leitor aventure-se na leitura como se ele estivesse construindo a dissertação. Durante a escrita dessa dissertação, outras questões e inquietações foram surgindo, ilustrando e esclarecendo de alguma maneira o ponto de vista que essa dissertação tomou.

Objetivo Geral

Depois da destruição, construção e reconstrução da dissertação, outra questão surgiu em relação ao objetivo geral. Pensava-se em investigar o processo pedagógico-musical dos alunos-presidiários, mas e qual seria o olhar sobre o papel da professora? Afinal, eu também faço parte dessa pesquisa.

Várias tentativas foram feitas, várias perguntas surgiram durante as disciplinas do Curso de Mestrado, pela minha orientadora e inclusive por mim, sobre qual o objetivo principal dessa dissertação?

Ora, se estou investigando o processo pedagógico-musical dos alunos-presidiários onde faço parte da pesquisa, o processo pedagógico-musical que

pesquisa não implica somente o aprendizado e ensinamento musical dos alunos-presidiários, mas os meus também. Sobre o sentido da palavra pedagógico, nos diz Libâneo (2000):

Refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade (LIBÂNEO, 2000, p. 30).

Se a palavra pedagógico “refere-se a finalidades da ação educativa”, o termo pedagógico-musical refere-se a “finalidades da ação” educativo-musical, visando, através dos processos de ensino e aprendizagem musical, conhecer como é a relação do aprender e ensinar num lugar de pouco acesso à sociedade nas aulas de música. No capítulo 2, explico de forma mais detalhada sobre o processo pedagógico-musical, sua definição e autores que contribuíram para a definição do termo.

A pergunta que norteia essa dissertação e que se tornou o objetivo geral do mesmo foi reconstruída a partir dos vários pontos que eu gostaria de investigar sobre os alunos-presidiários. Depois de estudar sobre o ponto central da dissertação, deduzi que não poderia falar em processo pedagógico-musical sem falar da relação de ensino e aprendizagem existente nas aulas de música. Sendo assim, o objetivo geral dessa dissertação é: **Investigar o processo pedagógico-musical como um fato social total nas aulas de música na Escola Estadual NEEJACP – Julieta Ballestro, localizada no Presídio Regional de Santa Maria.**

Objetivos Específicos

Quando se encontra o objetivo geral, torna-se um pouco mais fácil achar os objetivos específicos. A tarefa de encontrar o objetivo geral e delimitar o que eu busquei com a realização dessa dissertação, me levou a algumas perguntas, sendo estas transformadas em objetivos específicos, que são: - **Compreender a cultura penitenciária em relação ao processo pedagógico-musical nas aulas de**

música; - Relacionar o cotidiano do presídio com o processo pedagógico-musical nas aulas de música.

CAPÍTULO 1: “FECHANDO AS GRADES DA PRISÃO”



Figura 1 – Grade com cadeado do corredor que dá acesso à escola/núcleo.

1.1 Contexto Jurídico: O Presídio Regional de Santa Maria (PRSM)

Neste subcapítulo, farei um breve histórico sobre as prisões, baseada em Foucault (2007), assim como outros autores que contribuíram com a história das prisões, no Brasil e no exterior. Faz-se necessário este breve histórico das prisões, pois assim podemos compreender os fatores que levaram a constituição dos presídios de hoje, o seu papel e sua lógica de funcionamento e de manutenção.

⁷ Foto retirada do arquivo de imagens para essa dissertação.

1.1.1 Breve histórico das prisões

No livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2007) faz um estudo sobre a história das prisões a partir do século XVIII, onde nos mostra como se deu a passagem das técnicas punitivas que se dirigiam ao sofrimento do corpo para as tecnologias que se dirigiam à alma. A partir daí, era a certeza de ser punido e não mais a crueldade das penas o que deveria desviar os homens do crime.

Desde a Idade Média, o ato de julgar era “estabelecer a verdade”, portanto, as pessoas que não estivessem falando a verdade, deveriam ser punidas. Esse era julgado por um representante da monarquia e castigado. No século XVIII, essa punição era sob a forma de *suplício*, onde meias verdades eram consideradas verdades. Explico: as chamadas meias verdades eram consideradas qualquer denúncia de um crime sem testemunhas. O *suplício* era considerado uma barbárie, um espetáculo onde o público (povo) participava como se fosse uma grande festividade. A morte era certa, mas a forma de morrer era indicada pela “gravidade” do crime e pelo carrasco, homem encarregado de matar o “criminoso”. Essa forma de punição foi adotada por diversos países da Europa e com o passar dos anos, a forma de julgamento foi se construindo de maneira que não fosse mais adotada a forma do suplício, pois o “criminoso” deveria ser castigado sem ser tocado seu corpo. Sobre essa “nova forma” de punição, nos diz Foucault (2007):

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos – daqueles que abriram, por volta de 1760, o período que ainda não se encerrou – é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Mably formulou o princípio decisivo: ‘Que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo’ (FOUCAULT, 2007, p. 18).

Esclarece que a alma à qual se refere não é uma ilusão ou entidade da teologia cristã. Ela tem uma realidade que é permanentemente produzida pelo poder que se exerce sobre aqueles que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Ou seja, esta alma tem uma realidade histórica que nasce de procedimentos disciplinares.

Sobre esta alma, conforme Foucault (2007), vários conceitos e campos de saber foram construídos: psique, personalidade, consciência, subjetividade. Assim, o homem objeto de reflexão e intervenção técnica a quem se pretende conhecer, educar, corrigir ou liberar já é, em si, um efeito do poder. Veja-se o quanto isto nos toca: “A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo.” (FOUCAULT, 2007, p.29). Esse era o princípio do que o autor chama de *punição*.

Surge então a *disciplina*, meio pelo qual o poder era controlado através do comportamento do ser humano. Com o aparecimento dos quartéis e colégios sob forma de internatos, tornava-se mais fácil controlar o comportamento das pessoas. Sobre a disciplina, Foucault (2007) afirma:

A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande ‘encarceramento’ dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes (FOUCAULT, 2007, p.122).

Tanto os colégios quanto os quartéis eram muito semelhantes às prisões, pois constituíam em espaços complexos, sendo ao mesmo tempo “arquiteturais, funcionais e hierárquicos”. Explico: arquiteturais, pois são espaços que realizam a fixação e também permitem a circulação, sem que se perca o controle sobre as pessoas. Funcionais, porque têm a função de estabelecer ordem e obediência e hierárquicos, pelo fato de existir a relação de poder.

Já a prisão celular foi marcada pelo horário e pelo trabalho obrigatório como forma de punição aos presos, pois estes eram considerados vagabundos pela sociedade e somente o “gosto” pelo trabalho faria esse indivíduo voltar a ser um trabalhador honesto. Em relação ao horário, era uma forma de controlar e “regrar” essas pessoas.

Após a prisão celular, surge o Panóptico de Bentham que foi o grande marco arquitetural para estabelecer a disciplina. Era feita na forma de um anel, onde no centro havia uma torre e nessa torre a ou as pessoas responsáveis pelo estabelecimento poderiam ter o controle total dos presos, loucos, alunos..., enfim, era uma forma de ter o controle total das pessoas. Sobre o panóptico, Foucault (2007) nos diz:

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2007, p.166).

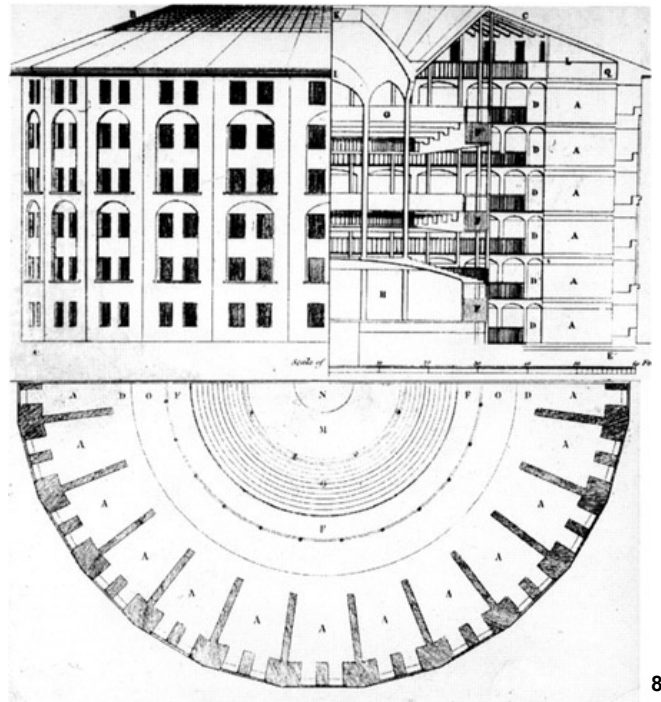


Figura 2 – Exemplo de cadeia no modelo panóptico.

Sobre os detentos em relação a esse tipo de “prisão” criada por Bentham, é garantida a ordem. Em relação a essa ordem dos detentos, Foucault (2007) afirma:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação...que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de eles mesmos são os portadores (FOUCAULT, 2007, p. 166).

E esse era o objetivo do Panóptico. Essa “máquina” tinha o poder de modificar, controlar e até de fazer experiências com os indivíduos que ali estavam, como usar de várias tentativas de punições com os prisioneiros, afim de que fosse encontrada as mais eficazes.

⁸ Imagem retirada do livro: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007, entre as pág.32-33, onde se encontram algumas imagens.

Nos séculos XVIII e XIX, as prisões tinham na disciplina e na punição suas formas de manter o poder sobre os prisioneiros. Era uma forma de controle de economia, pois enquanto os presos trabalhavam, recebiam alguns trocados para pagar sua alimentação na cadeia, ou seja, eles pagavam sua “estada” na cadeia com seu trabalho. As formas de punição variavam de acordo com o tipo de delito cometido pelos infratores e, com o decorrer dos séculos, vemos que pouca coisa mudou.

A distribuição dos presos também era feita de acordo com o tipo de delito. Os presos que cometiam penas leves não poderiam ficar com os chamados criminosos, tomando como precaução essa separação, pois o “objetivo” das prisões é que os indivíduos se transformem e reparem o crime que cometeram. Segundo Foucault (2007), o objetivo das prisões era e é o de resocialização dos presos, por isso a “mistura” de presos que cometiam delitos diferentes não cumpriria com a reparação e transformação dos presos.

Com o passar dos tempos e da “reforma penitenciária”, surgiram três princípios de distribuição carcerária. O primeiro foi o *isolamento*, sendo este considerado que “assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele” (FOUCAULT, 2007, p.200). O segundo foi o *trabalho*, que alternado entre as refeições, só cessa na hora de dormir, fazendo com que o indivíduo reflita sobre seus atos. Essa era uma forma de transformar o detento em um trabalhador dócil. O terceiro era a flexibilidade do tempo da pena, sendo este flexível de acordo com o comportamento, regeneração, podendo também ser mudado o tipo de castigo que o indivíduo recebeu. Todos os três princípios com função de docilizar e disciplinar os detentos.

A prisão seguia como o tema do panóptico, sendo esse “ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização. Isolamento e transparência” (FOUCAULT, 2007, p.209).

Assim também surge o *delinqüente*, distinguindo-se do infrator “pelo fato de não ser tanto seu ato quanto sua vida o que mais caracteriza” (FOUCAULT, p.211). Considerando-se o modo de viver, como foi educado, a renda da família, os motivos

mais relevantes que o levaram a cometer tais atitudes. Outra diferença do delinqüente sobre o infrator é de:

não somente ser o autor de seu ato (autor responsável em função de certos critérios da vontade livre e consciente), mas também de estar amarrado a seu delito por um feixe de fio complexos (instintos, pulsões, tendências, temperamento). (Foucault, 2007, p.211)

Esses delinqüentes são o que podemos chamar hoje de “ladrões de galinha”, pois são pessoas que vêm de famílias de renda salarial muito baixa e têm uma história de vida mais “interessante⁹” do que o próprio delito cometido.

Outra forma de prisão existente foi a chamada carruagem celular. Ela surgiu para substituir, de certa forma, o suplício. Era como se fosse uma prisão móvel, ou seja, era uma carruagem toda fechada, onde os presos eram isolados como em cápsulas com somente duas aberturas: uma em baixo para as refeições e outra em cima para a circulação do ar. Assim, os presos que eram executados nos locais onde cometeram os crimes, não sabiam quem eram seus “companheiros de cela”, não importando se fossem mulheres, crianças ou idosos.

A prisão, segundo Foucault (2007, p. 222), “torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinqüentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras”. E mais adiante o autor ainda acrescenta: “Enfim a prisão fabrica indiretamente delinqüentes, ao fazer cair na miséria a família do detento” (FOUCAULT, 2007. p.223).

Com a revolta dos detentos em 1945, pelo fato da reforma penitenciária não ter dado certo, faz com que os princípios constituídos há quase 150 anos voltem a fazer algum efeito sobre os apenados. Esses princípios são as “sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’”, sendo o primeiro o princípio da correção (os detentos devem ser transformados novamente seu comportamento); o segundo, o princípio da classificação (devendo ser os detentos, isolados ou agrupados de acordo com a gravidade penal); o terceiro, o da modulação das penas (as penas devem ir mudando de acordo com as mudanças de comportamento, progressos ou recaídas dos apenados); o quarto, o princípio do trabalho como obrigação e como

⁹ Muitas vezes os pequenos delinqüentes antes de estar no Presídio, pelas dificuldades de renda salarial da família, cometem pequenos furtos e fugas da polícia, tendo assim histórias e passagens pela polícia, FEBEM, o que torna suas histórias de vida muito mais interessante do que os próprios delitos cometidos.

direito (o trabalho deve ser a chave principal para que ocorram as mudanças nos apenados); o quinto, o princípio da educação penitenciária (sendo responsável por este o poder público, assim como se torna uma precaução indispensável nos interesses da sociedade e uma obrigação com o detento); o sexto, o princípio do controle técnico da detenção (este se caracteriza pelo surgimento dos agentes penitenciários) e por fim, o sétimo, o princípio das instituições anexas (dando assistência aos detentos durante e depois de cumprida sua pena, até sua readaptação definitiva dos delitos cometidos).

Percebemos que mesmo em pleno século XX, no ano de 1945, foi necessário voltar aos princípios de quase um século e meio atrás, para reorganizar e disciplinar novamente os apenados. Sendo assim, será que hoje, passados mais de 200 anos do surgimento desses princípios, ainda não estamos sujeitos a eles?

1.1.2 No Brasil

Posto estas colocações iniciais, como analisar isto no Brasil?

A partir do período imperial tem início uma preocupação com a salubridade das prisões brasileiras, que são consideradas lugares sujos, úmidos e fétidos. Mas é no Segundo Reinado que tem início um pensamento de reforma, a partir da constatação de que as prisões em nada melhoraram (CUNHA, 2002).

Para que as prisões se modificassem no Brasil era necessário, primeiramente, reconhecer o escravo como homem. Mas em 1831, como nos diz Costa (2004), os calabouços, que eram as prisões dos escravos, eram prisões tirânicas e intoleráveis. Os senhores podiam mandar prender os escravos por meses, até anos, e serem barbaramente açoitados. Com o passar do tempo, o Governo decidiu que não mais poderiam ser os escravos retidos no calabouço da Corte por mais de um mês a mando dos senhores e nem o castigo poderia ultrapassar 50 açoites, por ordem dos mesmos senhores. Informa ainda que a autoridade dos senhores deveria ficar restrita à correção de faltas e não se estender à punição de crimes - o que ficaria reservado à Justiça.

Assim, segundo Costa (2004), na primeira metade do século XIX, foi introduzida, na história das prisões no Brasil, a idéia de controle e vigilância do corpo social, materializada na Casa de Correção da Corte, inaugurada em 1850¹⁰, hoje Complexo do Frei Caneca (RJ). Sua concepção obedeceu ao princípio do Panóptico, de Bentham, segundo o qual o prisioneiro deveria ser observado em um sistema de vigilância sistemática, em suas virtualidades, com auxílio da reforma penal e da instauração do trabalho e do silêncio, enquanto mecanismos de correção. A Medicina alia-se à Justiça e à Polícia no sentido de disciplinar a sociedade.

A primeira prisão teve sua construção inspirada nas reflexões produzidas, em 1826, pela Sociedade Inglesa para o Melhoramento das Prisões (Britto, 1925), segundo os quais seria possível a reabilitação dos presos através do trabalho regular em comum nas oficinas durante o dia, com isolamento celular noturno, tal como se instituiu na prisão norte-americana de Auburn¹¹, primeira construção a estabelecer a cela única. Ao inaugurar o trabalho e o silêncio, esta última prescreveu como estratégia complementar, o uso de roupas com listras, a tosa dos cabelos, correntes aos pés, enfim, punições cruéis, incluindo surras e açoites. Tais mecanismos de controle e punição foram importados e absorvidos no cotidiano da Casa de Correção da Corte. Corrigir o prisioneiro através do trabalho é a principal característica dessa instituição, marcando claramente a relação entre a história do sistema carcerário e o sistema de produção capitalista, quando o sistema penal passa a fazer parte do programa mercantilista de Estado. Tal como assinalado por Foucault (2007), era preciso proteger as riquezas no processo de industrialização.

Nesse modelo prisional, a luz desempenha papel essencial, pois é disposta de forma a dar visibilidade aos que se encontram atrás das grades, nos refeitórios, nos corredores, quando fora das oficinas de trabalho. O novo sistema punitivo e de inspeção produz informações sobre os prisioneiros, desde a entrada na instituição, estendendo-se ao longo de sua permanência na prisão, em diversos processos

¹⁰ Sabe-se que sua construção teve início bem antes, a partir dos fundos levantados pela Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, criada em 1831, com o propósito de “atuar como um foro privilegiado de discussão das diretrizes para o governo da Regência”, da qual foi membro Evaristo da Veiga. (VAINFAS, 2002, p. 681)

¹¹ A prisão de Auburn serviu de modelo para muitos países e recebia visitas de inúmeros representantes de governos do mundo ocidental. Auburn teve sua construção iniciada em 1817, em cujo desenho original estava previstas 61 celas duplas, mas William Britten, primeiro diretor, transformou cada cela em solitárias, entendendo que assim seria mais fácil manipular os prisioneiros separadamente.

identificatórios: registros em livros de matrícula, indumentária própria, relatórios e, especialmente, fotografias. As marcas da identidade prisional jamais se apagam e o prisioneiro transmite sobre si informações sociais, estigmas.

Para levar a efeito o projeto de Bentham, aceito e importado pela classe política imperial, um sistema de informações foi estruturado, aprimorado e desenvolvido ao longo do século XIX. Tal sistema produz um novo saber – a identificação – que aprimora a técnica do exame (Foucault, 2007), permitindo um acréscimo de poder às instituições do Estado.

A informação produzida na Casa de Correção da Corte atuava em duplo sentido. Por um lado, o sistema instituído estabelecia diferentes mecanismos e dispositivos com o objetivo de conhecer o prisioneiro em todos os aspectos que o caracterizam, desde sua história de vida, que antecede sua entrada no estabelecimento prisional, suas reincidências, até mesmo sua rotina diária e seus traços físicos. Ao passar pela porta de entrada da prisão, o preso era classificado num sistema de informação.

Por outro lado, o cotidiano vivido no espaço prisional, tal como foi pensado por Bentham e reproduzido na Casa de Correção, produzia informações que, no processo de repetição de rotinas, hábitos e comportamentos, eram agregadas aos arquivos do sistema, mas também ao corpo do condenado. Ao buscar docilizar os presos no sistema de vigilância, correção e punição, a instituição (im)pressiona não apenas a consciência, mas o corpo físico desses pagadores de penitência, tangidos a ferro e fogo.

O registro de informações sobre o preso, previsto pelo sistema, era feito no livro de matrícula, dando início ao processo mencionado. Os dados anotados nesse documento dizem respeito ao nome do preso, sua filiação, naturalidade, qualidade, estado, ofício, religião, cor, altura, sinais, culpa porque foi sentenciado, pena que teve e o tempo dela, número que lhe foi posto no estabelecimento, classe a que fica pertencendo; assim é possível perceber a descrição do preso, até ser posto em liberdade.

Em 1838, segundo Costa (2004), ocorre uma redução no número dos crimes em relação aos dois anos anteriores. A tal fato se atribui às seguintes razões: 1)

condenação imediata à morte e galés dos integrantes de uma quadrilha de ladrões; 2) recrutamento de vadios e ociosos para trabalho forçado; 3) repressão aos mendigos, recolhendo-se à Casa de Correção, todos os mendigos capazes de trabalhar e 4) deportação de estrangeiros. Ou seja, o endurecimento da repressão com vistas à limpeza da cidade e o recrutamento de mão de obra semi-escrava para as edificações públicas.

Vimos em Foucault (2007) que as grandes reformas europeias deslocaram o objeto da penalidade do corpo para a alma. No entanto, no Brasil, como fazer este deslocamento se os escravos e também, em certa medida, os desclassificados de todos os tipos, não apenas no período colonial como também no Império, não eram propriamente homens? Se os escravos não tinham alma?

A República não resolveu o problema. Absorveu a massa de ex-escravos e desclassificados apenas como trabalhador subalternizado ou como classe perigosa. Não fez a Reforma Agrária e não universalizou o ensino primário. Isto é bem claro em relação às crianças e aos adolescentes. As leis da Primeira República rebaixaram a idade penal, regulamentaram o trabalho infantil, definiram a criança pobre como menor abandonado material e moralmente e permitiu a retirada ou suspensão do pátrio poder por motivo de pobreza, enviando os menores aos internatos correccionais e de reforma. O próprio Código de Menores consagra a divisão existente entre crianças e menores.

A crise instalada a partir da hegemonia quase que absoluta do mercado combina desemprego, desesperança e violência, onde os jovens pobres do sexo masculino têm sido as maiores vítimas, sendo que grande parte das mortes nesta faixa etária acontece por motivos externos: acidentes e assassinatos. São eles também, os jovens, os atuais clientes das delegacias, penitenciárias, cadeias e unidades do sistema sócio-educativo.

1.1.3 O Presídio Regional de Santa Maria

Para conseguir as informações sobre o histórico do Presídio, foi consultado o diretor atual do estabelecimento, Sr. Adão José Flores Filho, assim como foi necessário fazer uma entrevista com um dos funcionários mais antigos do Presídio, considerado um “computador de pernas”. Este funcionário, Sr. Marco Antônio Antunes Pereira¹², mais conhecido como “Marquinhos”, possui uma memória privilegiada, pois recorda datas e nomes de pessoas que fizeram parte da história dos Presídios de Santa Maria, desde sua inauguração, até os dias de hoje.

Foi solicitado ao diretor que se tivesse acesso aos documentos históricos para a escrita desse subcapítulo da dissertação. Em uma conversa que antecedeu a entrevista, o diretor disse-me que estava com dificuldades de encontrar algum documento, pois há alguns anos atrás houve um incêndio, sendo todos os documentos históricos perdidos. A história do Presídio não contém documentos históricos, portanto fez-se necessário uma entrevista semi-estruturada com o diretor para maiores informações. Na verdade, nenhum Presídio possui histórico, só possuem documentos que interessam a esse espaço.

Segundo informações sobre o estabelecimento, na presente localização em que se encontra – Rua Isidoro Grassi s/nº – o Presídio Regional de Santa Maria teve sua inauguração em 29 de Maio de 1982, pelo diretor da época Paulo Brilhante. Anteriormente, sabe-se que o Presídio localizava-se na Rua Vale Machado, tendo sua inauguração entre o ano de 1950 ou 1953, ao lado da atual Câmara de Vereadores de Santa Maria e que se chamava Cadeia Civil. O primeiro diretor da nova sede do presídio de Santa Maria, Sr. Paulo Brilhante, era o administrador do antigo estabelecimento, a Cadeia Civil, desde o ano de 1971. Anteriormente, o administrador era Antônio Reis de Souza, tendo como antecessor o administrador do antigo Presídio Municipal, Mário Girardé¹³. Outro administrador que antecedeu os outros nomes mencionados foi o Tenente Natálio Sanches Fernandes.

¹² Foi solicitado ao senhor Marco Antônio Antunes Pereira que assinasse uma carta de cessão, autorizando sua entrevista para a dissertação e o mesmo achou desnecessária essa assinatura, autorizando o uso da entrevista nessa dissertação.

¹³ Sobrenome sem registro de escrita. Lê-se como está escrito.

A Cadeia Civil, mencionada pelo diretor atual do Presídio, era conhecida popularmente como Cadeião. O nome de Cadeia Civil gerou esse “apelido” ao estabelecimento que, posteriormente, veio se chamar Presídio Municipal de Santa Maria. A arquitetura do “Cadeião” foi, na verdade, um prédio adaptado ao recolhimento dos infratores, pois a guarda que existia era somente a externa, sendo que as celas eram dispostas em dois andares distintos desse prédio. Um fato que me chamou a atenção durante a entrevista, foi quando o “Marquinhos” mencionou a existência de uma escola e de uma oficina, sendo a escola, na verdade, uma sala chamada de Biblioteca, onde existia uma única professora que atendia os presos na alfabetização e séries iniciais. Já a oficina existente era o local onde se trabalhava com a confecção de calçados, sendo uma empresa da cidade a responsável pelo “aluguel” da mão-de-obra dos presos. Como se localizava no centro da cidade, com o crescimento da população, com o aumento da criminalidade e o próprio aumento da população carcerária, tornou-se necessário a construção de uma nova sede. Essa nova sede é a atual localização do Presídio Regional, na Rua Isidoro Grassi, próximo a rodoviária da cidade. O terreno foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, pois se localizava, na época, distante do centro da cidade. Inicialmente o PRSM tinha a capacidade para 120 presos, sendo que 80 deles haviam sido transferidos do antigo Presídio Municipal. Hoje a capacidade do PRSM é para até 250 presos que, segundo o diretor, é “de engenharia”, ou seja, o espaço físico suporta até 250 presos, ou como disse o diretor: “duzentos e cinquenta presos-cama”. Essa expressão se dá pelo fato de que nesse espaço físico cabem 250 camas para os presos. Sabe-se que a realidade de hoje é de uma cadeia superlotada, com 445 presos¹⁴, sendo 195 presos a mais que a capacidade do espaço físico atual. Abaixo um gráfico para melhor visualização dos dados.

¹⁴ Os dados coletados são do dia da entrevista, sabe-se que esses números sofrem variações pelo fato de que diariamente entram e saem presos da Instituição Presídio.

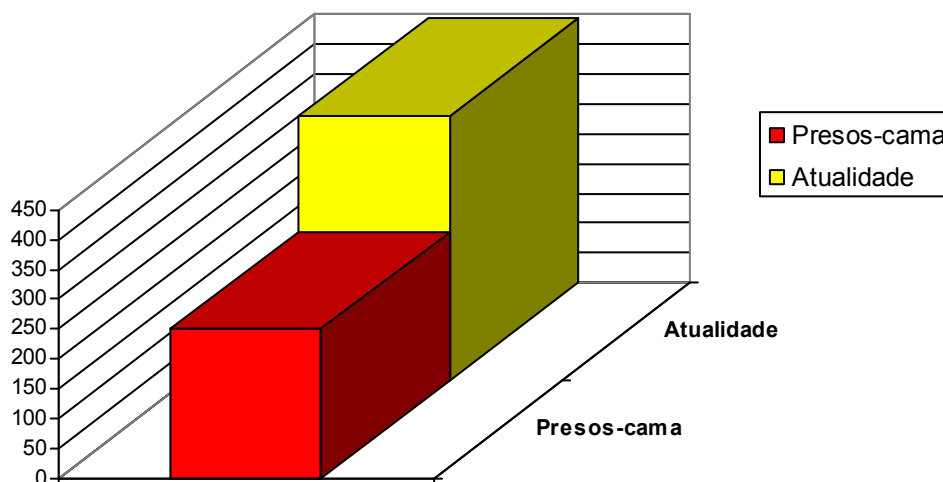


Figura 3 – Superlotação no Presídio Regional de Santa Maria no dia da entrevista com o diretor.

Em relação aos ex-diretores que passaram pelo atual estabelecimento em torno de oito ex-diretores, sendo eles: Paulo Brilhante (1982-1987), Paulo Cezar Hernandes Monteiro (1987-1991), Canrobert Fournier da Silva (1991-1995, onde aconteceram mudanças. Houve a descentralização do setor administrativo, e essa nova estrutura foi estabelecida, sendo este o primeiro delegado regional do Presídio de Santa Maria), Daniel Santos Schimit (1995-1997), João Jacob Moro (1997-1999), Eduardo Ricotti (1 mês de gestão no ano de 1999), Domacir Correia (1999-2003), Canrobert Fournier da Silva (2003-2007), e atualmente Adão José Flores Filho (2007-2009).

No ano de 1994, houve um incêndio que destruiu todos os documentos históricos do Presídio. O incêndio ocorreu devido uma série de acontecimentos, pois segundo Marco Antônio, “às vezes, infelizmente, é uma sucessão. Quando ocorre um fato, muitos outros acontecem, como um ciclo”.

Sobre a construção do Albergue, disse-me o diretor, que em virtude da necessidade da lei de execuções penais de 1994, a qual exige que todo o preso que estiver em regime semi-aberto e aberto seja cumprido fora do estabelecimento penitenciário, sendo assim, para respeitar a lei, foi construído o Albergue no ano de 1998, com 96 vagas na época. Hoje os números são outros, sendo que as vagas

aumentaram para 150, devido ao aumento do número de presos, conforme afirma o diretor.

Em virtude desse aumento do número de presos, desde o ano passado, existe um projeto da construção da Penitenciária Regional de Santa Maria, ou seja, a nova sede do Presídio Regional de Santa Maria que, segundo informações, já está em fase de conclusão na estrada da Caturrita, um bairro do interior de Santa Maria. Esse novo prédio terá a capacidade para 336 presos, sendo somadas as vagas do Presídio Regional e do Albergue, totalizando 736 vagas.

Quando solicitado a planta do prédio, o diretor me deu uma cópia da planta de 2005 ou 2006, feita de maneira rústica, com uma régua e caneta, além das legendas e números para identificação dos espaços, feitas numa máquina de escrever. Em anexo, segue a planta mais recente conseguida pelo diretor, pois conforme ele afirma, as plantas estão em Porto Alegre e eles ficaram sem as originais. A planta anterior também segue em anexo, sendo esta modificada no ano de 2001. As sinalizações das mudanças no espaço físico devido à superlotação e a localização das salas de aula serão assinaladas nessas plantas¹⁵.

1.2 Contexto Institucional: conhecendo a Escola Julieta Ballestro

Neste subcapítulo, escrevo e descrevo sobre a Escola Estadual NEEJACP – Julieta Ballestro, que se localiza no Presídio Regional de Santa Maria, desde os dados de identificação até os subsídios legais sobre a EJA.

¹⁵ Ver anexo p.141 e 142.

1.2.1 - Dados de Identificação

A Escola/Núcleo NEEJACP Julieta Ballestro, faz parte da 8ª Coordenadoria de Educação e fica localizada nas dependências do Presídio Regional de Santa Maria. A rua na qual a Escola/Núcleo está localizada é na Isidoro Grassi, s/nº, na cidade de Santa Maria. A Escola/Núcleo faz parte da modalidade de NEEJA PRISIONAL, mantém a Educação Básica contendo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O turno de funcionamento é diurno, sendo eles manhã e tarde. Dentro da organização curricular encontram-se as turmas divididas entre totalidades, sendo elas T1 à T6 que correspondem ao Ensino Fundamental e T7, 8 e 9, que correspondem ao Ensino Médio.

1.2.2 “Julieta, não a de Shakespeare”

Para começar a escrever esse subcapítulo, tive que pesquisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola/Núcleo, onde poderemos entender a relevância da educação para os jovens e adultos apenados, ou seja, a modalidade de EJA, em específico a educação na Escola Julieta Ballestro localizada no Presídio Regional de Santa Maria.

A minha análise foi feita a partir da realidade encontrada no Presídio, aliada ao sistema penitenciário, sua rotina e regras. No entanto, não tenho a pretensão de escrever sobre a história das EJAs¹⁶, mas sim analisar o PPP específico da Escola/Núcleo. Temos na tese de Maria Guiomar de Carvalho Ribas, *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*, uma questão relevante no ensino da EJA, que é o aprendizado musical de pessoas vindas de gerações e culturas tão diferentes, como elas convivem e aprendem música nessa modalidade de ensino.

¹⁶ Sobre a história das EJAs no Brasil, ver em: RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

Bom, podemos começar com a pergunta: Por que a escola tem esse nome, Julieta Ballestro? Para entendermos o porquê do nome da escola, precisamos saber quem foi Julieta Ballestro, a quem a escola/núcleo homenageia levando seu nome.

Julieta Villamil Ballestro nasceu na cidade de Bagé em 18 de Agosto de 1933. Formada em Letras pela PUC, na década de 60. Ela concluiu também, em 1988 o Curso de Direito, na Unisinos. Lecionou Língua Portuguesa e Literatura por muitos anos na Escola Técnica Parobé. Dirigiu a Comissão de mulheres, crianças e adolescentes OAB/RS. Foi dirigente também no Movimento Negro. Era conhecida por seu espírito de luta intransigente na defesa dos professores, das mulheres e das minorias. A educadora participou da diretoria do Sindicato dos Professores (CPERGS) em duas gestões: de 1981 a 1984, como 1ª secretária e, de 1996 a 1999, como diretora, e mais tarde como secretária geral.

Em seus últimos anos, desempenhava a função de Coordenadora Educacional e Cultural da Superintendência de Serviços Penitenciários (SUSEPE) e desenvolvia o projeto “O pensamento é livre”, primeiro concurso literário Estadual do sistema prisional, que visava ressocializar e educar os apenados. Julieta Ballestro faleceu em 12 de Agosto do ano de 2001.

Após esse breve histórico de quem foi Julieta Ballestro, percebemos que o nome da escola se dá pelo fato dessa pessoa ser essencial na defesa dos direitos dos professores e pessoas que mais necessitavam. Foi importante também para o sistema de ensino penitenciário, fazendo parte da história prisional do nosso estado.

A Escola/Núcleo Julieta Ballestro é uma instituição educacional da modalidade da EJA. A clientela da EJA é flutuante, formado por alunos-presidiários maiores de 18 anos de idade, de diversos municípios devido a Escola/Núcleo estar localizada no Presídio Regional de Santa Maria (2ª Região Penitenciária). O quadro de pessoal da Escola é formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora escolar, nove professores regentes de classe e uma funcionária.

A instituição na qual a Escola/Núcleo está inserida oferece como recursos técnicos: Assistente Social, Psicólogos, Nutricionistas, Dentista, Enfermeiro, Advogados da Defensoria Pública, Conselho da Comunidade e Juiz da Vara de Execuções Penais que presta atendimento individualizado aos presos

semanalmente. Esta estrutura atendendo as necessidades básicas dos detentos elucida a formação de uma “sociedade dentro da sociedade”.

Pela realidade encontrada no Presídio Regional de Santa Maria, é de grande relevância que o trabalho da Escola/Núcleo seja integrado com o Presídio e junto aos recursos técnicos (Assistente Social, Psicólogos...). Esse trabalho se deve em apoio à resolução de problemas enfrentados na Escola, principalmente de ensino e aprendizagem, devido ao fato de muitos dos alunos-presidiários serem ou terem sido usuários de substâncias psicoativas¹⁷, que interferem no cotidiano da sala de aula, como dificuldade de raciocínio, esquecimento de conteúdos trabalhados em pouco espaço de tempo.

Gadotti (2007) considera importante que a filosofia das escolas de Educação de Jovens e Adultos se baseie em valores e crenças democráticas, desenvolvendo o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Sendo essa diversidade cultural uma compreensão mútua contra todas as formas de discriminação.

Para isso, a filosofia da escola pretende corroborar com a reintegração dos alunos-presidiários, resgatando a auto-estima e a cidadania através do despertar de uma “consciência política”, estimulados pelos professores:

O NEEJACP – Julieta Ballestro é uma educação transformadora e democrática dando ênfase ao sujeito e suas relações que busque o resgate da auto-estima, a participação social e a construção da cidadania para um saber permeado pela educação popular que tenha como base o desenvolvimento social, justo, solidário, economicamente viável e ecologicamente sustentável (NEEJACP – Julieta Ballestro – PPP, p.3).

Caso eu não fizesse parte da escola como professora, certamente teria dúvidas quanto à filosofia da escola, se ela é realmente uma filosofia “vívda” ou se ela é simplesmente “bonita no papel”. Atuando como docente nesta escola/núcleo desde o ano de 2005, posso afirmar que o papel da escola prima pela reintegração, auto-estima, cidadania e valorização da diversidade cultural, uma vez que o Presídio é um local onde a auto-estima é quase nula, sendo os presos, vítimas do preconceito da sociedade – considerados vagabundos.

¹⁷ “Segundo designações adotadas por autores como Passeti (1991), Carneiro (1994, 2002), Escohotado (1996, 1997, 1998) e Szasz (1993), as derivações do termo *psicoativos* têm como vantagem fazer menção a drogas que agem sobre o organismo, causando sensações e mudando a percepção da realidade sem recair nas denominações expostas [essas denominações são, segundo o autor, para: *drogas, narcóticos e substâncias tóxicas*]”. (RODRIGUES, 2003, p.22)

A escola/ núcleo Julieta Ballestro respeita a história de vida de cada aluno que por ali passa, valorizando seus conhecimentos e mantendo uma relação mútua de ensino e aprendizagem.

O núcleo educacional NEEJACP – Julieta Ballestro, localizado no PRSM, fundamenta-se legalmente a partir da LDB 9394/96, para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico.

No PARECER 323/99, o currículo na EJA não pode deixar de ser trabalhado pelo coletivo da Escola e deve ser traduzido nos respectivos Planos de estudo. Estes devem ser capazes de oferecer oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento) quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidades de atuação autônoma (competências), organização de modo a assegurar a atenção do aluno e o seu desejo de permanecer no espaço educativo.

Sobre o parecer acima, o que se encontra na escola é que alguns dos professores se preocupam com o conhecimento do aluno, alguns se esquecem da autonomia desses seres, onde não abrem mão de suas aulas, seus conteúdos e levam tudo a “ferro e fogo”. Outros professores, por sua vez, não se preocupam nem com o conhecimento sobre sua disciplina, tornando suas aulas muito mais momentos de conversa do que do conteúdo em específico. Devo esclarecer este trecho: Não que conversas não sirvam como momentos de aprendizagem, até porque eu também faço isso em algumas aulas, mas para uma escola/núcleo de EJA, onde existem provas do exame supletivo, as quais o aluno deve fazer para mudar de etapa ou não, o conhecimento específico de determinadas disciplinas deve ser trabalhado. Não somente devam existir as aulas “chatas” que o professor não dá abertura alguma para outras conversas, mas também o professor deve saber dosar as aulas, intercalando momentos de lazer e descontração ao mesmo tempo em que se aprende determinada matéria específica.

Dos tipos de professores que se encontram na escola/núcleo, encontramos aqueles que são exemplos. Explico: Esses são professores preocupados com o aluno como um cidadão, um ser humano com habilidades e competências, que possui autonomia (mesmo que seja difícil ter autonomia na condição de preso) e

valoriza suas culturas. Esses professores são professores que transformam suas aulas em um fazer e aprender constantes, ligados sempre ao prazer em aprender.

O Currículo da EJA leva em conta a riqueza das dimensões formadoras da vida adulta em todos os seus domínios – Cultura, Trabalho, Lazer, Religião, Valores e o Conhecimento Escolar, respeitando os saberes e a história pessoal e coletiva. Isso ocorre mesmo numa escola/núcleo que se localiza no Presídio, tendo muitas vezes a sensação de estar numa escola “da rua”.

Sobre o currículo da EJA, percebe-se que a lei é cumprida, sendo que em relação às disciplinas que devem ser ofertadas, as do ensino fundamental estão completas e as do ensino médio ainda faltam alguns professores específicos de determinadas disciplinas.

Na defesa de uma menor compartimentação disciplinar, a escola/núcleo dá ênfase à interdisciplinaridade, que nada mais é do que a integração de conteúdos, valorização de todas as práticas e conhecimentos, pois o objetivo é a articulação entre o senso comum e o conhecimento científico.

A escola/núcleo, como toda EJA, tem sua divisão de turmas por totalidades, sendo elas: a Totalidade 1 e 2, correspondentes à alfabetização (1ª, 2ª e 3ª séries), onde a carga horária pelo regulamento é livre, mas na Escola Julieta Ballestro é cumprida a carga horária que todas as outras totalidades possuem; a T (totalidade) 3 e 4, correspondentes a 4ª, 5ª e 6ª séries, tendo uma carga horária a cumprir em sala de aula além das aulas chamadas de não presenciais (essas sendo cumpridas nas quintas-feiras); a T 5 e 6 corresponde a 7ª, 8ª e 9ª séries, com a mesma carga horária das outras totalidades.

Já o ensino médio, corresponde a T 7, 8 e 9, sendo uma turma única para esta modalidade de ensino básico. A carga horária é igual as demais totalidades com as aulas não presenciais.

O núcleo oferece as 800 h por Totalidade (sendo que 640 horas são de ensino presencial e 160 horas de ensino não presencial), mas o aluno pode ser promovido para outra Totalidade com qualquer tempo e em qualquer época do ano.

A matrícula também acontece em qualquer hora e em qualquer época do ano, pois assim como os demais EJAs, a clientela é flutuante.

Na Resolução 253/2000 e Parecer 774/99, os Núcleos devem oferecer Exames Supletivos, bem como outros programas e atividades de apoio voltados para os jovens e adultos. Os Exames Supletivos são realizados na escola, mas não ocorre entre todos os alunos. Antes de acontecer as provas, é verificado em todas as salas de aula, se algum aluno tem interesse em realizar as provas e se está preparado para realizá-las.

Nas resoluções e pareceres legais consta que os núcleos de EJA devem fazer uso de metodologias próprias, com atendimento individual e/ou coletivo, disponibilizando o Ensino não presencial. Por se tratar de um Presídio, o atendimento “individual e/ou coletivo” não ocorre no chamado “ensino não presencial”, pois além de cumprir com as leis impostas aos ensinos de EJA, a escola/núcleo deve cumprir com as normas gerais estabelecidas pelo Sistema Penitenciário. Sendo assim, o ensino não presencial está destinado a um dos dias de visita (quinta-feira), onde nas terceiras quintas-feiras do mês são comemoradas na cadeia o dia do amigo¹⁸.

Sobre a avaliação que é feita na escola, ela deve ser contínua, sistemática e processual, dada as suas características de flexibilidade e diversidade. Explico: a avaliação deve ser contínua, pois o processo de aprendizagem nunca termina. Os alunos-presidiários, quando participam das aulas, realizam os exames supletivos, realizados a qualquer época do ano e “testam” suas habilidades individuais sobre determinadas disciplinas onde pode avançar de totalidade, permanecer ou regredir da mesma. Já a sistemática significa que a escola/núcleo segue um sistema de avaliação igual para os alunos, sendo as provas realizadas sem nenhum tipo de “vantagem” para um ou outro aluno. Sobre a questão da avaliação processual, deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem do aluno e não somente os resultados das provas por eles realizadas.

Para isso, reorganizar os tempos de ensinar e aprender na EJA é um desafio, porém, redimensionar a avaliação passa a ser uma estratégia escolar, caso contrário

¹⁸ Ver mais sobre o dia-a-dia de um detento no subcapítulo: **1.5 Contexto sociocultural**, p.49.

todas as mudanças que ocorrem na vida dos alunos-presidiários, passariam a ser simplesmente discurso teórico.

Sobre o “tempo da escola” e o “tempo do aluno”, sabemos que cada um deles legitima a avaliação emancipatória¹⁹, tendo como princípio básico a construção social do conhecimento com a transformação a partir da realidade histórica em integração com os diferentes saberes encontrados no PPP da escola, são:

- 1 – Formação permanente dos professores (participação em Encontros, Cursos, Seminários e Dias de Formação).
 - 2 – Parecer descritivo do processo ensino-aprendizagem que deverá demonstrar a situação do processo da aprendizagem, constatando o avanço de uma totalidade para a outra ou de permanência. (Deve ser registrado o tema trabalhado em cada área evidenciando sugestões de melhorias na superação das dificuldades).
 - 3 – Professor comprometido, aberto a aprender e ensinar, resignificar as práticas pedagógicas.
 - 4 – Currículo interdisciplinar e emancipatório.
 - 5 – Perceber as dificuldades, as necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de construção social do conhecimento.
- (NEEJACP – Julieta Balestro – PPP, p. 17)

Com base nesses pressupostos, encontramos no PPP da escola as características do professor, sendo ele um professor-pesquisador, que busque sempre um trabalho investigativo além das aulas ministradas. Outra característica atribuída ao professor é que ele não é o “dono da verdade”, ou seja, ele é o mediador entre os saberes vividos e os saberes escolares dos alunos. Cabe ao professor a flexibilidade e estar aberto a qualquer momento para receber novos alunos.

Sobre a avaliação emancipatória, encontram-se dois tópicos: a) Avanço e permanência; e b) Afastamento e cancelamento. Em relação ao que encontramos sobre avanço e permanência, os alunos podem avançar ou permanecer na mesma totalidade, dependendo do seu “tempo individual” de aprendizado, sendo respeitado pelo professor, pois cada aluno aprende em tempos e espaços diferenciados uns dos outros. Já em relação ao afastamento e cancelamento das matrículas, a escola não considera mais a evasão como uma explicativa para o abandono da escola. Existem outros fatores que podem interferir na permanência dos alunos na escola, tais como: família, trabalho, interesses individuais, necessidades, estado emocional,

¹⁹ Emancipatória no sentido de que o aluno “cresce” com o aprendizado escolar, assim como a criação de projetos que proporcionem esse “crescimento” do aluno.

além de atitudes que comprometam a integridade física e moral dos professores e demais alunos.

A apresentação da escola/núcleo, com base na LDB 9394/96, sobre a modalidade de EJA, não se refere em momento algum sobre a modalidade de NEEJA PRISIONAL e nem o PPP da mesma se refere sobre a mesma modalidade, sendo que a NEEJA PRISIONAL existe como a EJA, só com clientela diferentes. Explico: Enquanto os alunos da EJA são alunos considerados “livres” dentro da sociedade, os alunos da NEEJA PRISIONAL são os alunos-presidiários que compõem a clientela da escola/núcleo.

Sendo assim, a escola/núcleo Julieta Ballestro apresenta subsídios legais quanto à organização da escola. Sua filosofia, organização curricular e o papel do professor são demonstrações de sensibilidade que se deve ter, pois estamos num lugar que oferece risco a integridade física e moral das pessoas que ali freqüentam, assim como a flexibilidade para que as aulas sejam desenvolvidas de maneira progressiva e processual. Progressiva no sentido de que as aulas devem ser planejadas numa crescente, onde degrau por degrau os alunos progridem. E processual no sentido de que as aulas sejam focadas no processo de aprendizagem e não somente nos resultados avaliativos (provas).

1.3 Contexto Histórico: caindo de “pára-quedas” num lugar desconhecido

Neste subcapítulo, descrevo historicamente como começaram as aulas de música, como surgiu a idéia de lecionar num presídio, assim como algumas sensações, dúvidas, preconceitos, o projeto inicial e suas transformações que foram ocorrendo durante os dois anos iniciais como professora de música do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de NEEJA PRISIONAL.

1.3.1 A idéia inicial

Tudo começou quando estava participando de um projeto de pesquisa com a professora Ana Lúcia em 2005. Eu já estava chegando ao fim do curso de licenciatura em música e queria muito seguir meus estudos. Foi então que pensei em fazer mestrado e continuar pesquisando. Bom, para fazer um curso de mestrado eu precisaria de um projeto, mas que tipo de projeto eu poderia fazer? Eu não tinha experiência em sala de aula e também não queria desenvolver um projeto cujo tema já estivesse “batido”. Para compreensão do leitor, o termo “batido” refere-se a temas mais estudados durante a história da educação musical em pesquisa, que são estudos desenvolvidos em escolas públicas e privadas. Levei um tempo para pensar num projeto e, depois de tanto “maquinar”, cheguei aos meus sujeitos de pesquisa: as presidiárias. Nessa época, eu andava muito envolvida com o coral que cantava e pensei: “porque não desenvolver um projeto com canto coral feminino, sendo que as coristas seriam as presidiárias?”. Pensei em presidiárias e não presidiários, por uma questão fisiológica da voz, uma vez que se eu emitisse um som, as presidiárias poderiam produzi-lo ou imitá-lo sem grandes dificuldades.

Para escrever um projeto eu precisaria também de referências bibliográficas e fui atrás das fontes. Passado um tempo de pesquisas incansáveis na internet e na biblioteca da UFSM na parte da música, os resultados foram desastrosos: não havia encontrado referência alguma sobre canto coral com presidiárias.

Enquanto pesquisava sobre aulas de música em presídios ou canto coral em presídios, encontrei um e-mail da professora Ana Lúcia que intitulava - se: “Aulas de música no presídio”. Foi quando pensei: “Que jóia, a professora Ana Lúcia deve ter achado alguma referência bibliográfica para mim!” e abri o e-mail com muita alegria. Mas para minha surpresa, não era nenhuma referência, era um convite para lecionar no Presídio Regional de Santa Maria.

Quando liguei para a diretora da escola do Presídio, já estávamos no fim do mês, então marcamos o dia da visita para conhecer a escola e acertar as aulas.

1.3.2 Da visita ao final do ano letivo – entrando na escola

Na noite anterior, eu havia perdido o sono às 5:00 horas da manhã por causa dos constantes pesadelos com presidiários e o Presídio de uma maneira geral, pois nunca havia entrado em um antes. Analisando os fatos hoje, percebo quão preconceituosa eu havia sido, pois ter pesadelos com presos e prisão nada mais é que o medo de ficar como refém. Ainda mais com todas essas notícias que a gente ouve no rádio e assiste na televisão, ou seja, uma visão preconceituosa em relação ao sistema carcerário, prisão e presos. Foi na última semana de setembro que eu fui visitar a escola do Presídio, mais precisamente no dia 30, último dia do mês. Era uma sexta-feira muito chuvosa, muito é pouco, caía uma verdadeira “bomba” d’água no dia marcado para a visita, mas era tanta água que tive que pedir carona para um amigo. Enquanto eu esperava meu amigo, eu pensava: “com essa ‘bomba’ d’água, será que não é um sinal ruim para que eu não vá? Ainda mais depois dos pesadelos?”. Bom, achei melhor respirar fundo e criar coragem, afinal, ninguém mandou escolher presidiários como sujeitos de pesquisa.

Esperei um tempo, até que a diretora da escola chegou e se apresentou para mim. Eu me apresentei e fui convidada a passar para o lado interno do presídio. A primeira sensação a gente nunca esquece, ainda mais quando essa sensação é de que estão te prendendo e toda tua liberdade já não existe mais. Foi como se eu estivesse sido recolhida ao Presídio como uma criminosa, foi como se a sociedade, as autoridades estivessem dando as costas para mim, além da sensação de solidão. Passada essa primeira sensação, conheci alguns professores que tinham aula naquele dia e conheci as salas de aula também. Aceitei o “desafio” e participei da aula de matemática de uma das turmas na qual eu iria lecionar, sendo que na última meia-hora de aula o professor abriu espaço de sua aula para que eu conversasse com os alunos e explicasse o trabalho que seria desenvolvido. Na época, eu ainda estava com a idéia de canto coral na minha mente, sendo que não mais seria desenvolvido com presidiárias, mas sim, com presidiários.

1.3.3 Os dois anos de transformações

Durante os anos letivos de 2006 e 2007, houve muitas mudanças, principalmente em relação ao foco das aulas de música. No ano de 2006, as aulas foram focalizadas para o ensino da educação musical, baseado nos escritos de Swanwick (1979) e seu modelo (T)EC(L)A, sendo a execução, composição e audição as três formas de envolvimento direto com a música e a técnica e a literatura como suplementos a essas formas. A falta de instrumentos no início do ano letivo de 2006 fez com que o entusiasmo dos alunos aos poucos fosse se transformando em tédio. E como reverter a situação? Alguns exercícios de percussão corporal e jogos musicais foram usados como alternativa nas aulas de música que estavam cansativas para os estudantes. A impaciência dos alunos em achar que música se aprende de maneira rápida fez muitas vezes meus planos irem “por água abaixo”, pois eles queiram resultados imediatos em relação aos exercícios desenvolvidos em aula. Com o passar do tempo, as aulas começaram a dar resultados, como queriam os alunos, e alguns jogos musicais foram executados com grande prazer pelos estudantes, resultando em uma análise divertida sobre os jogos, além de muitas gargalhadas.

Em 2007, o foco das aulas de música continuou com a educação musical, mas e como começá-las? Já tínhamos alguns instrumentos musicais, dois deles emprestados pela diretora da escola/núcleo e outros adquiridos por mim. As aulas iniciaram-se sem os instrumentos, com atividades para desenvolver a percepção musical dos estudantes (não eram desenvolvidos trabalhos de leitura e escrita musical), como explorar os sons do corpo numa aula sobre timbre e assim por diante. Mais uma vez as aulas estavam começando a se tornar chatas e foi numa conversa com os alunos que tomei a decisão de trabalhar com os instrumentos musicais. Os ritmos e gêneros musicais diversos, além do contato com os instrumentos, fez com que o ânimo dos alunos-presidiários aumentasse e as aulas de música se tornassem prazerosas.

Passando pela idéia inicial do projeto de pesquisa sobre as aulas de música, relembro o primeiro dia no Presídio e fazendo uma retrospectiva das aulas de

música dos anos de 2006 e 2007, contando uma história, construindo o contexto histórico, tento aqui reviver cada palavra aqui escrita para uma melhor visibilidade e compreensão da realidade desse projeto.

1.4 Contexto Morfológico: um “planeta” chamado presídio

Neste subcapítulo, tomo a liberdade de descrever o espaço onde realizo as aulas de música. Desde a parada de ônibus onde geralmente desço, até a sala de aula, para que o leitor visualize como é entrar num presídio, libertando-se dos conceitos, pré-conceitos e porque não dizer de seus preconceitos, para entrar num novo “planeta”, um “planeta” chamado presídio.

1.4.1 A dois passos do desconhecido

Desço do ônibus na esquina da rua Silvio Cauduro e dobro à esquerda na rua Izidoro Grassi. Vou andando na rua Izidoro Grassi que é estreita, feita de paralelepípedos com areia espalhada pela rua e casas humildes ao redor. O bairro onde se localiza o presídio é um bairro mesclado, pois encontramos casas humildes e casas mais luxuosas, de classe média e classe alta. Especificamente ao redor do presídio sim, as casas são humildes. É um bairro que fica localizado perto da rodoviária, mas não muito próximo do centro da cidade.

Logo a frente, avisto um enorme portão meio amarelado, onde um pouco mais ao fundo vejo um prédio “largo, raso, profundo²⁰”. É um prédio amarelado também. Digo largo porque ele tem um comprimento grande, digo raso, pois não tem mais de um andar, e profundo porque a primeira sensação de entrar num presídio a gente nunca esquece.

²⁰ Trecho da música Gitá de Raul Seixas. Gravadora: Universal Music. Ano: 1974. Remasterizado.

Eu me aproximo e logo nesse portão “meio amarelado” existe uma guarita onde alguns policiais vigiam a entrada e saída de pessoas e veículos. [riiiiick, riiiiick, riiiiick] É um portão eletrônico que, com esse som, traduzido pela onomatopéia, passa a sensação dos filmes de terror. Essa lembrança dos filmes de terror proporcionou-me um frio na espinha, mas passo pelo portão e logo digo: “Bom dia, sou a professora de música”, que é correspondido pelos “brigadianos²¹”.

Passo pelo estacionamento antes de chegar ao portão de entrada. O “piso” do estacionamento é coberto de britas, desde as de tamanho médio, até o pó de brita. Ao lado esquerdo de quem entra no estacionamento fica o Albergue (lugar onde ficam os presos que estão em regime semi-aberto e regime aberto), do lado direito o estacionamento aberto e mais ao fundo, do lado da guarita, mas pelo lado de dentro, o estacionamento coberto.

Olho em frente e me deparo com mais um portão, só que esse portão é diferente, ele não é um portão, é uma grade. Uma grade com um portão cadeado e que cobre todo o retângulo do espaço que dá acesso à parte da recepção. A sensação de entrar pela primeira vez fez minhas pernas tremerem como vara verde. Em seguida ou com um pouco de demora, dependendo o dia, um agente penitenciário da SUSEPE²² vem a essa grade e permite o acesso à recepção do presídio.

Na recepção, percebo várias televisões de tamanho pequeno – são câmeras de vigilância de todas as alas do Presídio. Há também uma televisão comum, onde se assistem alguns programas de televisão, (como os noticiários) um armário com vários troféus em cima, de várias competições conquistadas (pelos agentes) e os horários das religiões fixados na parede ao lado do armário.

Segundo as Normas Gerais de Ação do Presídio Regional de Santa Maria, solicitam-se as pessoas que, ao entrarem no Presídio, deixem seus telefones celulares, armas e quaisquer chaves, retidas na inspetoria. Deixo então meu celular e minha chave na recepção.

²¹ Fala coloquial usada no Rio Grande do Sul referindo-se aos profissionais da Brigada Militar.

²² Superintendência dos Serviços Penitenciários.

Entro com o violão nas costas e a mochila para frente, estufada de instrumentos pequenos, um caderno e alguns ou um *cd*²³, dependendo da proposta de aula. Os agentes revistam meu violão e minha mochila, para ver o que eu levo para a aula e logo estou liberada para passar para a escola.

Paro um instante! [silêncio] Olho e vejo um corredor não muito grande e estreito. Do meu lado esquerdo, vejo diversas portas para os diferentes setores técnicos e administrativos do Presídio Regional de Santa Maria. Também vejo outra grade, só que essa não está fechada, está aberta. No início eu estranhei, mas descobri que ao lado fica o refeitório, por isso essa grade fica aberta. Rapidamente viro para o lado direito do corredor e era pelo lado direito que eu deveria seguir²⁴.

1.4.2 Entrando na escola do presídio

Mais uma grade, mas essa era “A grade”. A de acesso à escola e às galerias do Presídio. A primeira onde fica um agente penitenciário da SUSEPE que controla a entrada e saída de pessoas que tem o acesso de circular pela escola ou galerias do Presídio.

Abre-se essa grade, eu entro. Ali se encontra um pequeno corredor onde existe mais uma grade que dá acesso à escola. “Seguir em frente, sem olhar muito para os lados”, era o que eu pensava. Estava com muito medo, confesso, mas e quem não estaria? Era a primeira vez que eu entrava num Presídio, nesse “planeta” até então desconhecido para mim.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi que no lugar onde havia o espaço educacional, a escola, havia o alojamento feminino, o jumbo²⁵ e a capela²⁶, que também era usada como sala de aula, por não haver espaço físico suficiente para atender a todas as turmas.

²³ Compact Disc.

²⁴ Ver anexo p. 145.

²⁵ Lugar onde ficam os presos isolados por motivos de doença ou que descumpriram com alguma norma do regimento penitenciário.

²⁶ Local de culto religioso.

Entrei na segunda porta à direita, pois a primeira era uma porta de ferro, muito parecida com uma grade e de cor amarelada, com o escrito no alto desta: “Aloj. Feminino”, que significava que naquele local era o alojamento feminino. Segui até a segunda porta e antes de chegar a ela, olhei para cima como quem olha para o céu e diz: “Deus, Deus, Deus!! Aonde eu vim parar?²⁷, proteja-me para que nada de ruim aconteça” e foi aí que eu vi esculpido em madeira, em forma de faixa e pintado de azul, o nome da escola: Escola Estadual NEEJACP – Julieta Ballestro. Certamente eu estava entrando em um novo “planeta”.

1.4.3 As salas de aula ou salas-celas

Aqui chamo de salas-celas as salas de aula da Escola/Núcleo do Presídio, pois o formato das janelas das salas de aula mais se parece com as janelas das celas de prisão (dessas que as pessoas vêem nos filmes de terror). Também é levado em consideração o espaço físico e as mudanças, ou melhor, as obras feitas nas salas de aulas entre o ano de 2005 e 2006, o que fizeram com que essa aparência de “cela” se tornasse muito mais congruente com o que chamo de salas-celas.

A aparência das salas-celas lembra os anos 60 mais ou menos. As classes na sala de aula continuam dispostas uma atrás da outra como se fossem seres inferiores obedecendo a um “senhor da verdade” que se encontra a frente das carteiras da sala. É assim que me sinto ao entrar na sala de aula improvisada, a capela e que hoje é mais uma cela construída devido à superlotação do Presídio. Essa sala de aula, assim como as outras, me faz lembrar as histórias da ditadura, contadas e recontadas pelos professores de história e que mesmo não tendo vivido nesta época, refaço na minha mente ao ver a disposição das carteiras e dos alunos-presidiários.

²⁷ Trecho da Música: Noite Preta de Vange Leonel, trilha sonora da novela Vamp. Gravadora: Som Livre. Ano: 1991.

No ano de 2005, existiam quatro salas de aula. Duas dessas quatro salas tinham um espaço físico de tamanho considerado razoável (mais ou menos uns 5 metros quadrados por 6 metros quadrados), pois o número de alunos era em média de 10 a 12. Uma das salas eu não cheguei a conhecer, pois era a sala da turma dos alunos que estavam sendo alfabetizados e, na época, eu não lecionava para essa turma. Já a quarta sala de aula, não era uma sala, era a capela, que era usada como sala de aula pela turma das séries finais do Ensino Fundamental. Algumas vezes, cheguei a ter aula com três turmas ao mesmo tempo, devido a alguns motivos, como a falta de professores para o período.

Já no ano de 2006, foram feitas algumas reformas e, das duas salas de aula de tamanho razoável, construíram duas (2,5 metros quadrados por 3 metros quadrados, cada uma das salas-celas), totalizando quatro novas salas. No ano de 2005 até o primeiro semestre de 2006, as salas de aula tinham os quadros na entrada das mesmas. A partir do segundo semestre de 2006, assim como o ano de 2007, as salas além de minúsculas, pelo seu tamanho, mudaram de posição, ou seja, as portas continuam no mesmo lugar, mas os quadros que ficavam na entrada da sala agora ficam do lateral esquerda da mesma. As salas, devido ao seu tamanho, também ficam lotadas com apenas 8 alunos. A capela já não existe mais, pois com a reforma, tiveram que construir novas celas, devido à super lotação no Presídio no ano de 2006. Hoje, uma sala que era usada como depósito dos produtos de higiene foi “transformada” em ambiente de estudos também. Em relação às outras salas, a dos professores continua a mesma, enfeitada e aconchegante. As outras salas, usadas nas aulas durante o ano letivo, continuam do mesmo jeito, totalizando 6 salas de aula, todas muito pequenas, sendo que as portas estão de frente para o corredor onde os demais presos transitam no horário onde eles optam por ir para o pátio do Presídio ou ir para as aulas.

Essa disposição das salas-celas influencia muito na acústica, pois elas têm muita reverberação, fazendo com que nos momentos em que estamos executando as músicas do repertório da turma, fica difícil compreender muitas vezes alguns detalhes sonoros ricos que os alunos acrescentam em determinadas músicas. Esse é um dos fatores que atrapalham as aulas, sendo que o outro além do tamanho reduzido das salas é que os alunos quando estão com os instrumentos, devem tocar de maneira suave, pois além de ter muita intensidade a execução dos instrumentos

dentro da sala, “atrapalha” os agentes da SUSEPE. No ano de 2007, devido ao volume que eram tocadas as músicas nas aulas, fui “ameaçada” de ter os instrumentos proibidos em aula, sendo estendida essa “ameaça” para o ano de 2008.

A primeira sala que eu conheci, foi a dos professores. Foi nessa sala que conheci alguns dos professores que lecionaram e lecionam na escola/núcleo e percebi que nesse mesmo ambiente, havia muitos livros. Foi conversando com a diretora da escola e ela me contou que por falta de espaço físico, a sala dos professores tem “mil e uma utilidades”, pois além de ser dos professores, ali funcionam, a biblioteca, sala dos funcionários, diretoria e setor administrativo da escola.

Pois bem, essa sala tem um tamanho pequeno, mas mesmo assim não deixa de ser aconchegante. Por um instante esqueço que estou num Presídio, e penso realmente estar num ambiente educacional. Janelas? Sim, existem. Nessa sala, a das “mil e uma utilidades”, existem duas janelas em formato como das janelas das salas de aula, com grades e telas de proteção. Essa sala é bastante enfeitada. Explico: apesar de o ambiente ser “pesado”, devido ao fato de estarmos num Presídio, as janelas têm cortinas coloridas, armários com os materiais das aulas de artes plásticas, um computador e duas mesas. Uma da diretora e outra da supervisora, além dos trabalhos artesanais feitos pelos alunos que são colocados à venda.

1.5 Contexto sociocultural: entendendo uma cultura diferente

Nesse subcapítulo, procuro descrever um pouco sobre o dia-a-dia dos presos, assim como a relação existente entre os presidiários e a sociedade.

1.5.1 O dia-a-dia de um detento do Presídio Regional de Santa Maria

Antes de dizer como é a rotina dos detentos, devo aqui esclarecer que os dias são divididos de acordo com os dias mais e menos esperados pelos detentos, portanto, alguns desses dias são repetitivos, se bem que todos são repetitivos, principalmente para aqueles que permanecem por muitos anos, mas nesse caso, essa rotina, é dividida dessa maneira: segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira, estes são os dias da semana menos esperados pelos presos. Já na quinta-feira e no domingo, a rotina muda um pouco por causa das visitas, esses são os dias da semana mais esperados pelos detentos e no sábado é dia de visita íntima.

Começamos pelos dias menos agradáveis para os presos, principalmente para aqueles que levam a vida na cadeia de maneira ociosa. Todas as segundas-feiras, terças-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, o dia-a-dia dos detentos, começa as 7:00 horas com o café da manhã, exceto para os apenados que trabalham na cozinha, sendo que a rotina para eles começa as 5:00 horas. Os presos têm exatamente uma hora para tomar seu café, pois as 8:00 horas é a hora da conferência²⁸. Sobre a conferência, encontramos no livro de Varella (2003), intitulado *Estação Carandiru*, um trecho que reforça a importância da revista nas celas, a conferência:

Engana-se, no entanto, quem julga pura encenação tão mecânica revista: volta e meia alguém é flagrado com droga, vai preso e cumpre pena nas dependências do coc (Centro de Observação Criminal) (VARELLA, 2003, p. 14).

Após a conferência, às 9:00 horas, é a hora em que alguns dos apenados vão para o pátio, que é dividido por escala, sendo que uns optam por ir para a aula com liberdade de ação (aula ou pátio), enquanto outros optam por ir ao pátio pela parte da manhã (9:00 às 11:00 horas) ou pela parte da tarde (14:00 às 16:00 horas). Ao meio dia, é servido o almoço. Com exceção de alguns apenados que preferem fazer sua comida, pois reclamam da qualidade da comida que é servida no Presídio. Encontramos no livro de Varella (2003) um trecho em que os presos comentam sobre a qualidade da comida servida nas cadeias:

²⁸ A conferência refere-se à vistoria e contagem dos presos, sendo essas observadas pelas Normas Gerais de Ação do Presídio Regional de Santa Maria.

Com as portas abertas, agora o ritual do serviço é um pouco diferente daquele do café: cada um deve estar em seu xadrez, a galeria livre para a passagem do carrinho com as pilhas de quentinhas [as famosas marmitas] ou, quando ainda funcionava a Cozinha Geral, com tachos de arroz, feijão e a mistura de carne com batata e cenoura, o popular “picadão”. A presença na galeria neste momento delicado é interpretada como um atentado à higiene alimentar e punida com severidade (VARELLA, 2003, p. 45).

Pela parte da tarde, os presos, como dito antes, no horário das 14:00 às 16:00 horas, é o horário no qual alguns presos optam por estudar ou ir ao pátio, assim como a escala que é dividida entre os presos para saber quem vai ao pátio nos turnos manhã e tarde. As 16:00 horas, acabado as aulas e o horário do pátio, os detentos recebem o café da tarde, sendo às 18:00 horas a hora que é servida a janta. Para encerrar o expediente, às 19:00 horas é feita a segunda conferência, sendo o restante do tempo “livre” para o lazer dos mesmos, e muitas vezes ocupado, pelo uso principalmente da televisão e do aparelho de som.

É principalmente nessas horas livres que os alunos, ao ouvir o rádio, contribuem muito na hora da escolha do repertório musical. No fim eles acabam conhecendo muito mais músicas do que eu. E isso é bom, pois com tanta variedade de gostos musicais, eles se tornam mais críticos, contribuindo muito também nos momentos de criação, execução e de audição²⁹ das aulas de música.

Em relação aos aparelhos de som, muitos dos presos têm seu próprio aparelho, mas também existem os que não possuem então eles costumam emprestar para as outras celas.

Os dias da semana mais esperados pelos presos, são as quintas-feiras³⁰ e o domingo, sendo agora apresentados. Como visto anteriormente, os presos cumprem uma determinada rotina, sendo que alguns horários são sujeitos a mudanças de acordo com o dia da semana. Assim como nas segundas-feiras, terças-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, nas quintas-feiras e aos domingos, os detentos tomam o café da manhã às 7:00 horas. Às 8:00 horas ocorre a primeira conferência, com duração de uma hora. Seguindo o horário, às 9:00 horas os apenados se dirigem ao pátio, também sendo o horário que começam a chegar as visitas. Quando as visitas

²⁹ Momento da aula em que se ouvem músicas de diferentes gêneros musicais e que ao término das músicas são feitos comentários técnicos, históricos e sentimentais em relação a cada música ouvida.

³⁰ Nas terceiras quintas-feiras do mês, é o dia do Amigo. Onde qualquer pessoa pode visitar os presos, desde que se cadastre no presídio e deixe seu nome com os presos para conseguir a autorização. Na verdade no dia do amigo, poucos são lembrados em função de se ter amigos somente nas horas boas.

começam a chegar, elas são encaminhadas para as celas dos apenados correspondentes. Sobre as visitas, elas “carregam sacolas de plástico abarrotadas; potinhos de plástico com pastéis, maionese, macarronada, calabresa frita e frango assado. Não há a menor preocupação com o colesterol: trazem só o que o preso gosta” (VARELLA, 2003, p. 52). Ao meio dia é servido o almoço. Nesse período, as visitas permanecem com os apenados e às 17:00 horas, é o horário do término das visitas. Nesses dias, os presos não têm o café da tarde, comum na rotina diária dos dias da semana descritos anteriormente. Às 18:00 horas é servida a janta e, assim como nos outros dias da semana, às 19:00 horas é feita a segunda conferência. O restante do tempo é ocupado da maneira que o apenado achar devido, às vezes lendo um livro, assistindo televisão, ouvindo música, conversando de maneira que não perturbe os “espaços” dos demais companheiros.

Pelo que se percebe, os sons, barulhos e ruídos se misturam, formando uma grande massa de poluição sonora. Mesmo assim, esse “espaço” individual deve ser respeitado, pois as “regras” ali dentro são outras. O respeito pelas pessoas que ali passam são muito maiores do que o respeito existente “na rua”. Já em relação ao som que eles escutam, muitos deles, em conversas informais na própria sala de aula, disseram ouvir “de tudo um pouco”, sendo que de tanto ouvir o rádio, principalmente (até porque os *cds* estão sendo proibidos de entrar), eles acabam acostumando com alguns estilos musicais que não gostavam antes e alguns acabam até gostando de determinadas músicas.

Os sábados são marcados pelas visitas íntimas e seus dias começam também como todos os demais dias, às 7:00 horas da manhã com o café da manhã. Na verdade, a grande maioria dos presos acordam às 6:00 horas da manhã para tomarem banho, e após, tomar o café da manhã. Às 8:00 horas acontece a primeira conferência e às 9:00 horas é o horário destinado a limpeza das celas. Assim como nos demais dias, o almoço é servido ao meio dia. Pelo turno da tarde, às 13:00 horas começa a visita íntima. Não se sabe ao certo quando começaram as visitas íntimas, mas contam que teve seu início por volta dos anos 80, onde alguns presos improvisavam barracas nos pátios dos pavilhões nos dias das visitas. Outros ainda juntavam dois bancos compridos, cobriam com cobertor e alugavam o espaço para a intimidade dos casais (VARELLA, 2003). No início, as autoridades não aceitavam esse tipo de visita, devido ao fato do comportamento mais agressivo dos presos

durante os outros dias da semana. Com o passar dos anos e o descontrole desse tipo de visita, as autoridades resolveram legalizar as visitas íntimas, desde que estivessem inscritas e registradas com foto. Sendo que cada preso tem o direito de uma pessoa inscrita e registrada como visita íntima, independente de ser namorada, esposa, amante, desde que maior de idade. Dizem as autoridades, que “além de servir como válvula de escape, o sexo na cadeia fez com que alguns virassem pais atrás das grades. E mais: tem os que conheceram a esposa atual dentro da cadeia mesmo” (SOUZA & VERSIGNASSE, 2008, p. 58). Isso ocorre, pois algumas mulheres de presos levam amigas para visitarem seus maridos e acaba acontecendo que algumas delas se apaixonam por alguns dos presos. Os presos que têm visita íntima, costumam reclamar da falta de privacidade, sendo que:

As transas são rápidas. Como não há camas para todos os casais, eles têm de se revezar. Sem falar que o corredor fica um murmurinho danado nesses dias, e só tem uma cortina ao lado do beliche para isolar os pombinhos da barulheira. (SOUZA & VERSIGNASSE, 2008, p. 58)

Os presos que não tem visita íntima se encontram no pátio, onde costumam jogar futebol ou para algum acerto de contas. É nesses dias que costumam ocorrer grandes disputas de futebol, onde se enfrentam uma galeria contra outra. Com o término da visita íntima, os presos que encontravam-se no pátio retornam as celas e às 18:00 horas é servida a janta. Assim como nos demais dias, às 19:00 horas é o horário da segunda conferência e o restante do tempo ocupado pelos detentos como lhes convém.

As horas livres, são para muitos presos, a hora do aprendizado. Eles contam nas aulas de música que quando uma cela não está com o rádio ou a televisão ligada, tem sempre alguém ouvindo, sendo ouvido pelos demais presos.

A escolha da rádio que os presos vão ouvir ocorre de maneira democrática na maioria das vezes, mas em algumas celas é decidida a estação do rádio pelo dono do aparelho. Esses momentos de nostalgia e lembranças do tempo “na rua” são levadas para a sala de aula, principalmente no momento em que os alunos-presidiários pedem para que eu toque alguma música para eles. Quando estão em suas celas e ouvem uma música que por coincidência eu havia tocado em aula, logo eles se lembram da aula de música, das atividades que fizeram em aula e contam

para os demais companheiros que não têm o “privilégio³¹” de estudar na cadeia como são as aulas de música.

1.6 Contexto de ensino e aprendizagem: como são as aulas de música desenvolvidas no Presídio

Neste subcapítulo, me proponho a escrever algumas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como são as aulas de música de acordo com as observações feitas no segundo semestre de 2007, sendo considerado esse período como fase exploratória, ou seja, “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (André, 1995, p. 48).

1.6.1 Aprendendo e ensinando, um processo de trocas

Para começar a falar sobre o processo de ensino e aprendizagem, devemos compreender o significado das palavras ensino e aprendizagem. Não farei um estudo histórico e aprofundado do significado das palavras ensino e aprendizagem, nem cabe essa tarefa a minha pessoa, até porque estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem existem inúmeros na área da educação (CLAXTON, 2005; ZABALZA, 2004; SCHÖN, 1997; NÓVOA, 1992; DELORS, 1999; BORDENAVE e PEREIRA, 2002; LIBÂNEO, 1994).

Podemos começar com a pergunta: O que se entende por aprender e ensinar? Acredito que aprender e ensinar são palavras que estão interligadas e se completam, mas para explicar essa ligação e complemento, devemos conhecer cada uma das palavras de maneira separadas. O ser humano cresce e aprende enquanto indivíduo, tornando o processo de aprendizagem uma constante e incessante busca por coisas novas, sendo um ser curioso. É o aprendizado que constrói nosso

³¹ Não são todos os alunos que podem estudar, eles passam por um processo de seleção para estudar.

caráter, junto com nossa personalidade que vai se formando enquanto muito pequenos. Como aponta Claxton (2005, p. 16), “a aprendizagem não é algo que fazemos às vezes, em locais especiais ou em alguns períodos de nossa vida”. Mas se tratando de escola, a relação aluno e professor, o que significa aprender?

A aprendizagem existente nos grupos, neste caso com os alunos-presidiários, leva-nos ao entendimento de que esse possa ser o primeiro entendimento sobre a aprendizagem. A partir da cultura da qual fazem parte, os sujeitos vão aprender um “[...] sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais estes comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103). Esse processo de aprendizagem faz com que essa mudança ocorra não somente em relação à vida escolar, mas à vida de cada aluno-presidiário. Nesse sentido é que Claxton (2005, p. 17) menciona que a “aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso agir, mas também o nosso ser”.

Acredito que aprender também tenha o significado de crescimento e socialização, pois em relação à escola, à sociedade e a diversos outros fatores, o aprendizado tem uma gama muito grande de culturas diferentes e acrescentam para nossa vida escolar e particular. Sobre aprendizagem, Libâneo (2000, p.77) diz ser “um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos.” No caso dos alunos-presidiários, esses fatores internos são suas vidas nas celas como presos, e os fatores externos podemos considerar suas vidas antes de suas estadias no Presídio, além da meteorologia, pois quando o dia está muito quente, a disposição dos alunos é diferente de quando o dia está chuvoso ou nublado. Por exemplo, quando o dia está chuvoso, muitas vezes os presos optam por ficar nas celas, ficando “mais presos ainda”.

Bom, mas para aprender, alguém tem que ensinar, não? Pois é, mas e quem ensina? Quem ensina não irá somente ensinar, certamente irá aprender tanto quanto vai e pode ensinar. Quando nascemos, ensinamos nossos pais a nos ensinar. Explico: Partindo do pressuposto de que todo ser humano é individual e único, cada filho que vier ao mundo terá uma maneira diferente para ser criado, portanto, mesmo tão novinhos e sem lembranças sólidas desse nosso passado,

estamos ensinando e ao mesmo tempo aprendendo, pois estamos explorando o mundo ao nosso redor.

O ato de ensinar e aprender acontece desde o ventre de nossas mães, e o nível de consciência vai aumentando enquanto vamos crescendo e nos formando como seres humanos adultos e conscientes de quem somos.

Remetemos-nos novamente à escola. Ensinar na escola, o que é? Será que só os professores são capazes de ensinar? E os alunos são simples receptores do conhecimento ou também são seres pensantes que ensinam e aprendem numa constante? Sabemos que o “papel” do professor e do aluno tem grande relevância, e que nem um e nem o outro tem o “papel” de coadjuvante no ensinar e aprender e sim, que somos todos os protagonistas do conhecimento.

Mas encontramos, muitas vezes, em nossas escolas, o entendimento de que o professor ainda é o “dono da verdade” e que controla seus alunos através do comportamento. Para isso, achamos em Corrêa (2006) uma definição de aprendizagem e ensino para corroborar com os escritos acima.

Para Corrêa (2006), aprendizagem e ensino significam:

A aprendizagem, neste sentido, é a aceitação, pelo aluno, de alguma forma de controle do comportamento estimulada pelo professor. O ensino, conseqüentemente, torna-se, não apenas a transmissão de informações ou de perícias, mas o ato de modificar, ou controlar, por formas específicas, o comportamento dos estudantes (CORRÊA, 2006, p. 29).

Sabemos que a socialização da aprendizagem com nossos alunos se tornam relevantes para a nossa reflexão tanto como professores quanto seres humanos e é essa reflexão que faz com que a gente construa a nossa identidade de professor.

1.6.2 Com os alunos-presidiários

Bom, mas e afinal, como é na sala de aula como os alunos-presidiários? Será que fica algum policial vigiando? Mas é só professor e alunos? Como é essa relação de ensino e aprendizagem entre alunos-presidiários e a professora de música? Sim,

as perguntas são muitas e as respostas também. Não, não tem nenhum policial na sala e sim, é somente o professor, ou no caso, eu a professora e os alunos-presidiários na sala. Até porque seria “um tanto quanto estranho” lecionar com uma pessoa “estranha” nas suas aulas vigiando.

Pois bem, as aulas são ministradas na sala minúscula descrita no contexto morfológico, com uma média de 8 alunos, dependendo do período do ano, com cerca de 9 mesas e cadeiras ou carteiras, dependendo da sala, contendo um quadro branco, para pincel atômico e uma mesa e cadeira para o professor.

Em relação à última pergunta feita no primeiro parágrafo, deixo para responder agora, pois a resposta não é tão simples e merece uma atenção especial. Devo começar essa história pelo início (2005), até o ano de 2007, pois esse processo de ensino e aprendizagem não termina em nenhum momento, desde a minha primeira aula em 2005, até a última aula de 2007, levando em conta que o segundo semestre de 2007 foi considerado o período exploratório onde eu lecionava e ao mesmo tempo procurava olhar as aulas de música como pesquisadora.

No início, e acredito que isso ocorra com a grande maioria dos professores de “primeira viagem”, o nervosismo, a angústia e, às vezes, até a falta de ação em determinadas circunstâncias acabaram atrapalhando um pouco no “entrosamento” com os alunos, no caso, os alunos-presidiários. Sim, como em 2005 o trabalho que estava sendo desenvolvido com os alunos-presidiários era de canto coral, e devido à timidez dos mesmos existiu uma pequena resistência dos alunos-presidiários em cantar, mas ao final do ano letivo essa resistência foi superada pela crença que eu tinha e demonstrava para os alunos em relação ao potencial musical, assim como alguns resultados que foram alcançados nas aulas de música.

Já no ano de 2006, a relação entre eu e os alunos-presidiários tornou-se mais cúmplice, pois o foco das aulas de música havia sido modificado, sendo aprovado por todos os alunos que haviam tido aulas de música em 2005. Como tínhamos o ano letivo de 2006 para desenvolver algumas atividades musicais e, devido à clientela bastante heterogênea no sentido de vivências musicais, como alguns alunos que tocavam em baterias de escola de samba da cidade, ou mesmo outros alunos que tinham bandas ou grupos de pagode, ou simplesmente aqueles que

gostavam de música, fez com que as aulas mudassem de foco, sendo que as “bagagens musicais” dos alunos-presidiários seriam muito mais ricas nas aulas de música do que simplesmente ignorar o aprendizado que esses alunos já trazem consigo. Assim, eu também aprendia música com eles.

Em 2007 foi complicado o início do ano letivo, pois no ano anterior, os alunos tiveram muitas dificuldades de entendimento de ritmo e execução dos mesmos, então resolvi começar por outros “rumos”. Começamos com atividades para desenvolver a audição e execução de ritmos, mas para minha surpresa, os alunos não queriam fazer esses tipos de atividades, eles queriam tocar. Bom, mas e como os fazer tocar se a grande maioria dos alunos só conhecia música ouvindo? Era um desafio e resolvi tentar.

Quando eu levei os instrumentos para os alunos, a reação dos mesmos foi como criança quando ganha um brinquedo que tanto imagina, os olhos dos alunos brilhavam e a vontade de aprender a tocar os instrumentos me deu muita motivação para ensinar o que eu sabia e aprender com eles o que eles sabiam.

Junto com as aulas práticas, eram feitas algumas audições de músicas e estilos musicais, sendo comentadas pelos alunos de duas formas diferentes: as primeiras audições eram feitas para reconhecimento de instrumentos, país de origem, língua que era cantada, se a música tinha voz ou era somente instrumental e elementos mais técnico-musicais. Já as outras audições que foram acontecendo mais para o final do ano letivo, foram audições para identificar pessoalmente o que cada música transmitia aos alunos-presidiários, sendo que um dos alunos chegou a dizer: “Bei professora, a senhora está nos ensinando de verdade o que é ouvir música” (Ângelo³², diário de aula 07, p.1).

Essa relação de confiança e sinceridade existente nas aulas de música faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne essa troca de experiências e conhecimentos, pois assim como eu “ensinei” esse aluno, ele também me ensinou a tocar pagode, mais especificamente o tamborim, apesar de ser improvisado com o cowbell³³.

³² São usados nomes fictícios para manter a **integridade física e moral** dos alunos-presidiários.

³³ Instrumento de percussão, também conhecido como “sino de vaca”, devido ao som produzido por esse instrumento ser semelhante ao som dos sinos usados nas vacas.

Todo dia que tenho aula na escola do Presídio procuro seguir uma rotina, mas que geralmente é modificada, devido aos imprevistos que surgem durante o dia. Mas uma das atividades na qual eu não posso abrir mão é de tocar violão e cantar para os alunos ao final de todas as aulas. Sendo essa atividade usada como um momento de nostalgia e lembranças.

Acredito também que a troca de conhecimentos existe devido a descentralização das aulas do professor e centralização nos alunos. Assim como a escolha do repertório é feita em conjunto, de acordo com os gostos, lembranças e cultura de cada indivíduo em cada turma, traz certa confiança e a certeza de que eles estão fazendo música e mudando o ambiente em que eles vivem e estudam.

1.6.3 A professora

É estranho falar sobre si, mas o que dizer sobre a professora de música se ela sou eu? Para realizar essa “tarefa”, primeiro precisei refletir como é a minha postura como professora na sala de aula, assim como é a relação existente entre eu e os alunos-presidiários nas aulas.

Durante essa curta e longa jornada como professora voluntária na escola/núcleo Julieta Ballestro, tive meus “altos e baixos”, mas aprendi muito. Aos poucos a experiência que tive nesse ambiente um tanto quanto “exótico”, fez com que eu crescesse e soubesse tomar atitudes sobre determinadas situações que aconteceram. Se eu tivesse mais experiência, talvez soubesse “tomar as rédeas” da situação, assim como com novas situações que possam vir a acontecer.

Primeiro devo esclarecer o que vem a ser “curta e longa jornada”. Explico: Curta, pois acredito que somente com um pouco mais de dois anos de magistério, é difícil dizer que já se sabe como agir, o que dizer e como começar as aulas. Todo início de ano é o mesmo dilema: O que fazer para a primeira aula? Que seqüência devo seguir de conteúdo? Que instrumentos eu possuo e o que fazer para adquirir novos? Qual repertório escolher? Como fazer para que os alunos-presidiários gostem das atividades musicais?

Essas são algumas das questões que não só no início, mas durante todo o ano letivo, “rondam” minha cabeça e fazem com que eu reflita sempre ao final de cada aula ministrada.

Confesso que às vezes fico chateada e não sei o que fazer sobre determinadas situações. Devido ao lugar, às pessoas que freqüentam o presídio, e aqui não me referindo somente aos professores, mas às visitas que lá freqüentam, pode vir a ocorrer uma rebelião ou outra situação delicada, colocando sua vida em risco. Abaixo, faço um relato sobre uma situação na sala de aula que aconteceu em 2007. Nessa situação, na minha opinião, agi de forma errada e ainda não descobri como reagir a tal situação se repetisse:

Dia 25/06/07, segunda-feira, o dia que tenho aula no presídio começou um pouco estranho. Conforme os horários estabelecidos, eu teria aula na T3 e 4 no primeiro período, mas não foi o que aconteceu. Explico: uma das professoras iria passar um filme e gostaria que a T3 e 4 fosse assistir e é óbvio que eu cedi meu horário. Em “troca”, eu fui para a T2, onde eles teriam aula no período seguinte. Na T2, estavam também os alunos da T1 e mais um aluno novo. A aula procedeu como as outras de costume: apresentação do aluno novo e minha apresentação. Em seguida, começamos a aula de música aprendendo a música Berimbau de Baden Powell e Vinícius de Moraes, com a introdução cantada e o restante da música eu cantaria e os alunos fariam a parte instrumental. Para a primeira aula com o aluno novo, a turma teve um ótimo desempenho. No segundo período, eu não tive aula. Como tenho aula de manhã e de tarde, fiquei para almoçar. Pela parte da tarde, meu primeiro período foi normal, com a T5 e 6, também com a apresentação dos alunos novos. A aula estava procedendo normalmente quando fomos interrompidos pela vice-diretora da escola para a coleta de dados para os alunos fazerem o exame supletivo. Estava combinado que o último período que eu teria com a T7, 8 e 9, os alunos acabariam de assistir o filme. Mas por algum motivo que eu desconheço, a diretora pediu que eu fosse dar aula para a T3 e 4 e que o professor de matemática ficaria com a turma T7, 8 e 9. Feito a troca, fui para a T3 e 4 e para a minha surpresa, tinham mais alunos novos. Esses alunos fizeram sua apresentação e eu a minha. O que me chamou a atenção foi um aluno que disse que era compositor de Rap. Eu fiquei super feliz e pedi para ele cantar uma de suas composições. Ele cantou e os alunos acompanharam sua música com os instrumentos de percussão, mesmo que timidamente, mas por iniciativa deles. Eu fiquei maravilhada com a atitude dos alunos. Mas depois é que veio: esse compositor de Rap foi muitas vezes ao banheiro e não parava na sala. Foi aí que ele perguntou se eu faria um favor para ele. Eu sem saber o que responder disse que achava que poderia fazer. Então ele pediu para que eu fosse ao banheiro pegar uma coisa que tinha caído no banheiro dos professores. Eu disse que poderia ver, mas fiquei com medo que fosse droga. Fui ao banheiro e olhei no chão, procurando alguma droga, mas não havia nada além de um pedaço de papel higiênico. Voltei para a sala e disse que não tinha nada no banheiro, então perguntei o que era e ele respondeu que era um celular que ele tinha conseguido com um “parceiro” (amigo) dele e que se ele perdesse teria que pagar 200 reais. Eu continuei a aula e por sugestão dos alunos, eu toquei algumas músicas que eles estavam pedindo. Agora penso que os meus alunos fizeram isso para tentar amenizar o meu susto. Esse aluno (o

do Rap) começou a andar de um lado pra outro na sala, dizendo repetidas vezes que ele não podia perder o celular. “Da onde eu vou tirar 200 contos?” – dizia ele. Eu falei com um aluno que tinha relógio, para que a gente controlasse a hora e se desse tempo poderíamos fazer uma atividade musical. Nisso, o aluno do Rap pediu para que eu fosse novamente ao banheiro às 15:45h. Eu meio a contra gosto disse que iria ver o que eu poderia fazer e continuei a aula. O clima já estava tenso na sala e os outros alunos diziam para ele se virar e deixar pra lá. Chegado o horário, ele inquieto, pediu que eu fosse novamente ao banheiro. Eu sem saber o que fazer, “enrolei” um pouco, mas acabei indo. Encontrei a diretora no corredor e disse que iria ao banheiro. Fui, procurei novamente e não achei nada. Fui para a sala e já havia tocado o sinal. Falei para o aluno do Rap que não havia nada lá. Ele não acreditou, mas o que eu podia fazer se era verdade! Assim que levei os instrumentos para a sala dos professores, a diretora fechou a porta da sala por uns instantes e disse que esse aluno tinha roubado o celular da vice-diretora e tinha tirado o chip e atirado o celular no nosso banheiro! “Meu Deus” - eu pensei! Fiquei com medo de falar alguma coisa, mas então a diretora continuou a contar e disse que ela e um funcionário da Susepe desconfiaram das “idas” ao banheiro desse aluno e foram verificar e encontraram o aparelho. A vice-diretora disse que ele tirou o celular da sua bolsa na sala dos professores com os professores diante dele, mas que já havia cancelado o número do celular. Eu não falei nada, até porque se eu tivesse achado esse celular, não sei o que faria, às vezes acho que entregaria para ele, mas pensando corretamente, não pode entrar celular na cadeia, somente a diretora, a vice e a supervisora podem transitar com celular no presídio. Pois é, a diretora falou com o supervisor da Susepe e eles iriam suspender a carteira desse aluno para não mais estudar. Bom, o mais estranho que aconteceu também é que os colegas confirmaram que ele tem tuberculose e, pelo regimento, ele não poderia estudar e deveria estar no jumbo. Jumbo é cela onde ficam os presos doentes que não podem se misturar por transmitir doenças aos demais detentos. Não contei nada pra ninguém por medo que de repente eu poderia estar sendo cúmplice de um roubo. Esqueci de contar que esse aluno sugeriu que eu deixasse aberto o cadeado do banheiro dos professores e eu disse que não poderia fazer isso e disse ainda que eu não poderia me complicar, pois eu sou professora voluntária e isso vetaria meu trabalho. Um aluno chegou a perguntar se eu não ganhava nada para dar aula para eles e eu respondi que não ganhava nada, que fazia esse trabalho gratuitamente e ele respondeu assim como os outros alunos que eu não poderia deixá-lo entrar no banheiro dos professores. Foi uma situação difícil para mim e que tirou meu sono. Ainda me sinto culpada por não saber como agir numa situação dessas (Diário de campo – 26/06/07, p. 1-2).

Acredito que lendo esse diário, de repente, as emoções vividas por mim naquele dia não sejam transparecidas, e o medo e a angústia de não saber como agir nessa circunstância não estejam tão esclarecidas. Talvez essa possa não ser considerada uma situação de medo, mas se pensarmos que estamos num Presídio, onde existem pessoas de todas as “espécies”, assim como notícias que acompanhamos nos jornais de rebelião e mortes nas cadeias, um filme passa na sua cabeça e acabamos pensando no pior.

Na verdade, ainda não sei o que faria numa situação dessas. E é pelo fato ocorrido que ainda considero essa minha jornada curta, mas ao mesmo tempo

longa, pois desde 2005 até agora, muitas coisas mudaram nas aulas de música. A começar pelo foco das aulas, que em 2005 eram feitas em forma de canto coral, e a partir de 2006 tornaram-se aulas de musicalização. Minha postura diante dos alunos e o medo de entrar no Presídio foram modificando e ainda continuam. Acho que a sinceridade foi o ponto chave com meus alunos. Sempre que as aulas não estavam progredindo e os alunos desmotivados, a aula era interrompida e eu perguntava o que eu poderia fazer para melhorar as aulas, assim iríamos modificar e, com a ajuda dos alunos com suas respostas, as aulas voltariam a se tornar interessantes. A grande maioria dos alunos não dizia que não estava gostando das aulas, mas alguns sentiram essa necessidade de me ajudar e ajudá-los, assim davam alguma idéia do que poderíamos fazer para melhorar as aulas.

Confesso que alguns alunos vão de má vontade para a aula e os que não atrapalham e não fazem nada, tudo bem, têm dias que eles costumam dizer que estão “abalados”, essa gíria usada pelos presos refere-se ao estado emocional de estar triste. Mas assim como existem alunos que não estão num bom dia, temos aqueles que desafiam os professores e até já ouvi um aluno dizer que aula de música “não serve pra nada”. Isso chateia qualquer professor ao escutar que sua disciplina não tem valor. Nessa situação em específico, além de ter ocorrido em 2006, eu não respondi nada ao aluno e ignorei. Mesmo assim, os alunos se divertiam e, às vezes, para descontrair, eles contavam algumas histórias engraçadas, ou ao ouvir uma música, eles se lembravam de algum fato ocorrido “na rua”, como eles chamam.

Situações vividas, esperadas e inesperadas. É assim que sigo minha jornada nessa escola, com as angústias do primeiro dia, do tremular das pernas toda a vez que entro na sala de aula, do frio na espinha que é tão gostoso e desafiador para quem está apenas começando num novo mundo: o mundo do magistério.

1.6.4 Os alunos-presidiários

Mas e quem são os alunos-presidiários?

Os alunos-presidiários são alunos que vem de vários lugares do país. São paulistas, gaúchos, mato-grossenses, e que estão presos por diversos delitos, sendo os mais comuns: tráfico de drogas e furto. No início, em 2005 e 2006, os alunos-presidiários, muitas vezes, comunicavam-se através dos códigos ao qual tinham sido condenados, quando o assunto entre eles na sala de aula era cadeia. Com o passar do tempo e ao adquirir confiança por parte dos alunos, alguns comentavam abertamente sobre o delito cometido e por outras cadeias no qual haviam passado antes de pararem no Presídio Regional de Santa Maria. Desses anos como professora de música, tive alunos de 18 anos até 60 anos, mas sendo essa uma clientela inconstante, esses alunos já não se encontram na escola ou até mesmo no Presídio.

Alguns dos alunos-presidiários são de classe baixa, ou seja, são pobres. E é a grande maioria dos presos, mas ali também se encontram presos com condições melhores de vida. Não me refiro aos ricos, essa classe não existe na cadeia, mas me refiro a pessoas com um pouco mais de instrução e condições de vida, que muitas vezes levadas pela ambição, cometem delitos e acabam parando na prisão. Percebem-se nas aulas que aqueles alunos que possuem menos instrução escolar são também os presos com condições sociais menos favorecidas.

Alguns alunos reconhecem que precisam estudar para “mudar” de vida e tentar um emprego melhor, mas mesmo assim, existem os alunos conscientes do estudo e sabem que se voltarem para “o crime”, as condições de vida melhoram mais rápido do que se fosse com o trabalho honesto. Em uma conversa informal com um dos alunos, ele comentou seu delito comigo e disse que sabia estar errado, mas para sustentar a família não poderia sobreviver com pouco dinheiro e isso fazia voltar “ao crime”.

A clientela é bastante heterogênea, e assim como cada indivíduo possui sua “bronca” com a polícia e possui histórias únicas e individuais, em relação à música é a mesma coisa. Alguns adoram música, mas nunca tiveram nenhum contato com ela, a não ser como ouvintes. Outros, por sua vez, gostam de cantar, outros de tocar algum instrumento aprendido fora da prisão como o violão e até instrumentos de percussão devido o conhecimento adquirido através da participação como instrumentistas em algumas escolas de samba.

Essa clientela heterogênea encontrada na escola faz com que exista uma troca mútua de conhecimentos entre os alunos e eu, tornando, na medida do possível, as aulas de música em prazer e lazer.

CAPÍTULO 2: TECENDO RELAÇÕES TEÓRICAS



34

Figura 4 – Fotografia tirada em uma das aulas de música.

2.1 Caminho Pedagógico-Musical como um Fato Social Total

Para escrever esse capítulo sobre o processo pedagógico-musical como um fato social total, fez-se necessário a explicação dos diversos contextos que compõem as aulas de música, lembrando que as aulas não poderiam ser vistas de maneira isolada, pois diversos outros fatores compõem as aulas de música. Sendo estes fatores os contextos descritos no capítulo 1, a lembrar: o contexto jurídico, institucional, histórico, morfológico, sociocultural e de ensino e aprendizagem, correspondem ao processo pedagógico-musical.

³⁴ Arquivo de fotos autorizada pelos alunos para uso nesta dissertação.

2.1.1 Processo Pedagógico-Musical

A compreensão sobre o processo pedagógico-musical é entendido e formulado a partir das idéias de Kraemer (2000), onde o autor contribui sobre as dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical em que o destaca:

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de 'ciências humanas'[...] trata sempre do objeto estético 'música'. Com isso é dada a relação com a musicologia (KRAEMER, 2000, p.52).

Kraemer destaca nesse artigo que o conhecimento pedagógico-musical possui uma peculiaridade que o distingue da definição de outras disciplinas, sendo esses aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos e pedagógicos. Para a análise dessa pesquisa, iremos destacar os aspectos sociológicos, lembrando que estamos tomando por base o fato social de Mauss (2003) e por estarmos considerando que **“A sociologia analisa o comportamento de pessoas observando as influências sociais, instituições e grupos³⁵”**. Destacamos também o que o autor Muller (*apud* Kraemer, 2000) chama a atenção sobre **“os campos de problemas pedagógico-musicais considerados sociologicamente relevantes: socialização musical [...] e socialização através da música³⁶”** (Muller *apud* Kraemer, 2000, p. 57). Ainda segundo Muller (*apud* Kraemer, 2000), a sociologia musical é “como processo no qual o indivíduo desenvolve e modifica suas posições, suas capacidades de percepções, julgamentos e expressões musicais”. E sobre a socialização através da música, o autor destaca que são “possibilidades de diferentes gêneros e estilos de **música³⁷**, manejo de música em contexto social”.

Para que mais adiante seja possível a compreensão sobre como se dá o processo pedagógico-musical como um fato social total, devemos entender o que é o processo pedagógico-musical a partir da perspectiva de Kleber (2006), onde a autora define:

Assim, o processo pedagógico-musical é entendido, nos espaços físico, institucional e simbólico [...], como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas suas diversas dimensões:

³⁵ Grifos do autor.

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

institucional, histórica, sociocultural e de ensino e a aprendizagem musical. O significado do termo pedagógico, não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado (Kleber, 2006, p.27).

Sendo “um campo pluridimensional” na perspectiva de Kleber, entendemos que as diversas formas de conhecimento nos remetem a um ponto relevante nessa dissertação. Esse conhecimento não está restrito ao que chamamos de aprendizagem musical, mas é compreendido como um “processo”. Assim, é levado em consideração o local onde ocorre essa aprendizagem, sendo ele o Presídio e a escola/núcleo, a história das aulas de música, dos alunos, suas trajetórias de vida, assim como o próprio espaço físico, se é adequado, grande, pequeno, suas relações com a sociedade, sua cultura e também como é a relação de ensino e aprendizagem. Esse ponto é o entendimento do processo pedagógico-musical como um fato social total na perspectiva e definição de Mauss (2003).

Mas afinal, o que é um fato social total?

2.1.2: O que é um fato social total?

Bom, essa foi a primeira pergunta que surgiu quando estava compondo a parte “teórica” da dissertação. Mas afinal, o que é um fato social total? Para responder a essa pergunta, tive primeiro que conhecer e me “apaixonar” pela possibilidade de estar desenvolvendo meu projeto por esse viés. Conheci o “fato social total” através dos escritos de Kleber (2006), na área da Educação Musical, onde a autora se baseia em Mauss (2003) para a análise dos contextos existentes nas ONGs estudadas por ela, que, para conhecimento do leitor, foram: o Projeto Villa-Lobinhos, do Rio de Janeiro, e o Projeto Meninos do Morumbi, de São Paulo. Para compreender como era a relação existente entre os processos de ensino e aprendizagem entre alunos e professores, a autora achou nos escritos de Mauss (2003), a adequação ao seu projeto.

Lendo a tese de doutorado de Kleber (2006) e conversando com a própria autora, surgiu uma possibilidade de entender esse projeto de mestrado como um

fato social total. Isso ocorreu durante um evento intitulado: “Colóquios da Educação Musical”, organizado pelo Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria, onde assim como eu, outros “calouros” do curso de Mestrado, tivemos um “bate-papo” com Kleber sobre a construção dos projetos de mestrado. Para compreender o que realmente é um fato social total, não poderia simplesmente ficar com uma fonte “ponte”. Explico: chamo de “ponte” os textos que nos levam aos livros e escritos originais, podendo, assim, conhecer de maneira completa a obra muitas vezes fragmentada pelos autores “ponte” devido ao rumo que suas pesquisas se seguem.

A possibilidade de “ver” meu projeto como “um todo” se tornou interessante, pois estou tratando de um estudo sobre uma cultura diferenciada, colaborando com pesquisas da área da Educação Musical no Brasil sobre determinado fenômeno social (neste caso, o Presídio), portanto, faz-se necessário um estudo do “total”. Este estudo compreende desde os setores existentes numa escola que se localiza num presídio, até o estudo das aulas de música e as relações existentes entre eu, a professora de música e os alunos-presidiários.

Para se ter idéia do que seria o fato social total, antes de conhecer a obra de Mauss (2003), onde em seus escritos descreve sobre o mesmo, procurei separar as palavras e tentar entender seu significado. Segundo o Dicionário Escolar Silveira Bueno (2004), a palavra fato significa: “Coisa ou ação feita” (Dicionário Escolar Silveira Bueno, 2004, p.564). Já a palavra social, segundo o mesmo dicionário, em uma de suas definições: “Que convém à sociedade” (Bueno, 2004, p.1263). Pois, quando foi buscado o significado da palavra total, encontramos em um deles: “Que forma ou abrange um todo” (Bueno, 2004, p.1344). Mas o que seria esse *fato social total* na minha pesquisa?

Por se tratar de um espaço pouco comum para a grande maioria das pessoas “livres” da sociedade, o presídio não é um local onde as pessoas costumam freqüentar. Confesso que se não fossem as aulas de música, ainda não conheceria um presídio. Mas juntando as palavras *fato*, *social* e *total*, temos a expressão que o autor Mauss (2003) chama de fato social total. Bom, a expressão não pode ser interpretada de forma “solta”, as palavras devem formar um significado que reforce a

idéia da relevância do estudo das aulas de música numa escola que se localiza no presídio, assim como pode ser vista em seus diversos contextos.

Mauss (2003), em seu livro *Ensaio sobre a dádiva*, introduziu e impôs a noção de fato social total. O autor diz que o social não é real senão integrado em sistema, e esse é um primeiro aspecto da noção de fato social total. Nele, o autor retrata os fenômenos de troca e recebimento dos fenômenos humanos, históricos (antes da invenção da moeda), a moral e a economia que formam esse fato social total. Mas o fato total não consegue sê-lo por simples reintegração dos aspectos descontínuos – familiar, técnico, econômico, jurídico, religioso – sob qualquer um dos quais poderíamos ser tentados a apreendê-lo exclusivamente. É preciso também que ele se encarne numa experiência individual, e isto sob dois pontos de vista diferentes: primeiro, numa história individual que permita observar o comportamento de seres totais, e não divididos em faculdades. Pensando dessa forma é que se tem o processo pedagógico-musical como um fenômeno social que envolve os contextos relacionados no capítulo 1 dessa dissertação.

O fato social total apresenta-se, portanto, com um caráter tridimensional. Ele deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica com seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, enfim, a dimensão fsiopsicológica. É somente em indivíduos que essa tríplice aproximação pode ocorrer. Se nos dedicamos a esse “estudo do concreto, e do completo”, devemos necessariamente perceber que “o que é verdadeiro não é a prece ou o direito, mas o melanésio dessa ou daquela ilha, Roma, Atenas” (Mauss, 2003, p.24).

Entendemos, assim, de que o olhar que devemos ter sobre o “estudo do completo” deve compreender todos os aspectos que o completam como neste caso, o processo da cultura penitenciária e seu cotidiano na prisão, e não somente poderemos olhar para o produto final das aulas de música.

Mauss teve em seus estudos a intenção de trabalhar ao mesmo tempo o “regime do direito contratual” e o “sistema das prestações econômicas entre as diversas seções ou subgrupos de que se compõem as sociedades”, neste caso, as sociedades ditas primitivas e arcaicas. Para realizá-lo, Mauss diz existir “um enorme conjunto de fatos” e acrescenta “fatos que são muito complexos”.

Para compreendermos o que é um fato social total, Mauss nos alerta:

[...] como nos propomos a chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo -; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição -; sem contar os fenômenos morfológicos que estas instituições manifestam (Mauss, 2003, p. 187).

Apesar dessa “multiplicidade de coisas sociais”, o autor estuda a fundo somente um de todos os princípios apresentados.

Nessa dissertação, entendemos as aulas de música no presídio como um fato social total, pois assim como Mauss, temos uma “multiplicidade de coisas sociais” e que são complexas por si só. Para entendermos o tema dessa dissertação, faz-se interessante compreender cada uma das partes que compõem o fato social total, a lembrar: o contexto histórico (o início das aulas de música), jurídico (o PRSM), institucional (a escola/núcleo NEEJACP – Julieta Ballestro), morfológico (a descrição do espaço físico juntamente com as sensações de se entrar pela primeira vez num presídio), sociocultural (relações entre sociedade e presos) e de ensino e aprendizagem (como são as aulas de música e a relação entre alunos e professora). Após a compreensão de cada contexto, compreendemos o todo, ou seja, o “total”.

Mauss (2003) afirma que cada fato, cada fenômeno social específico, traz uma consequência, no caso do autor, um presente não retribuído, assim como a recusa de receber um presente poderia levar as tribos a desavenças e até a guerra. Assim, cada contexto apresentado no capítulo 1 leva o entendimento do processo pedagógico-musical como um fato social total. Quando Mauss (2003) fala sobre essa troca de presentes e diz que “há uma série de direitos e deveres de dar e receber”, ele me remete a essa dissertação, lembrando que existem deveres e regras a serem cumpridas no presídio, para que se possa ter o direito de estudar, como por exemplo: o bom comportamento frente ao regime penitenciário e não ter nenhuma desavença com os agentes da SUSEPE.

Para que o fato social seja total, diz Mauss (2003) que:

Não significa apenas que *tudo o que é observado faz parte da observação*; mas também e sobre tudo que, numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, *o observador é ele próprio uma parte de sua observação* (Mauss, 2003, p. 25).

Considero-me da mesma natureza do local a ser estudado, pois sou professora na Escola/Núcleo do PRSM desde o ano de 2005, portanto, este lugar que causa tamanho estranhamento às pessoas que pisam pela primeira vez no Presídio, para mim, já é um lugar familiar de pouca estranheza.

2.1.3 O processo pedagógico-musical como um fato social total

Depois de visto os conceitos sobre o que é o processo pedagógico-musical e entender o que é um fato social total, deve-se compreender como esses dois conceitos se entrelaçam, formando a base teórica para o desenvolvimento dessa dissertação.

Tratando-se de uma dissertação onde cada contexto torna-se um fragmento que faz parte do fato total, e levando em consideração que o processo pedagógico-musical, segundo Kleber (2006), não está restrito ao significado de ensino e aprendizagem no que diz respeito à palavra pedagógico, percebemos aí que o processo pedagógico-musical compreende parte do significado do fato social total.

Se a palavra pedagógico leva em seu significado “diversas dimensões”, assim como o fato total, essas diversas dimensões compõem um entendimento do total, tomando por parte o contexto jurídico, sendo este a descrição e compreensão do PRSM; o contexto institucional, correspondendo à instituição escola, localizada no PRSM; o contexto histórico, como começaram as aulas de música; o contexto morfológico, como é o espaço físico e criado diante de uma nova cultura; o contexto sociocultural, as relações entre presídio e sociedade, e por último o contexto de ensino e aprendizagem, sendo essa relação existente entre alunos-presidiários e eu a professora de música uma relação que leva em conta todos os outros contextos acima descritos, pois são esse fatores que compõem o “clima” da educação não-intencional descrito por Libâneo (2000) que adiante será estudado.

2.2: Perspectivas sobre a educação formal e informal

Neste subcapítulo, pretendo escrever sobre as perspectivas da educação formal e informal, sob os escritos de Libâneo (2000), desde seus conceitos, até a realidade encontrada na escola/núcleo Julieta Ballestro.

Para entendermos a ambigüidade das modalidades da educação, a lembrar: educação formal e informal na escola/núcleo Julieta Ballestro, localizada no PRSM, devemos compreender antes, o que é a educação formal e informal, quais são essas modalidades e onde se encaixam dentro dessa pesquisa.

Sob a perspectiva de Libâneo (2000), o autor divide a educação em duas modalidades distintas: a educação intencional, “que se desdobra em educação não-formal e formal”, e a educação não-intencional, que corresponde à educação informal ou também chamada de educação paralela.

Pretendo aqui destacar as diferenças existentes na educação intencional e educação não-intencional *a priori*, sem me aprofundar no assunto, mas expor de forma breve e clara essas diferenças, assim como elas se articulam, para que o leitor possa compreender mais adiante a ambigüidade que será tratada neste subcapítulo sobre a educação formal e informal encontradas na escola/núcleo Julieta Ballestro.

Você deve estar se perguntando: mas existe essa ambigüidade na escola/núcleo Julieta Ballestro somente pelo fato dela estar localizada num presídio? Certamente que não. Essa ambigüidade existe, pois como nos diz Libâneo (2000):

A educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social. Os fatores naturais como o clima, a paisagem, os fatos físicos e biológicos, sem dúvida exercem uma ação educativa (LIBÂNEO, 2000, p. 87).

Sobre a educação intencional, Libâneo (2000) destaca ser uma educação organizada, como conseqüência da complexidade da vida social e cultural, onde há uma necessidade da sociedade em participar cada vez mais das decisões que envolvam o coletivo. Para entendermos melhor, reforço meu pensamento e

compreensão sobre a educação intencional de acordo com Libâneo (2000), onde o autor destaca:

A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global (LIBÂNEO, 2000, p. 87-88).

Já a educação não-intencional corresponde aos conhecimentos adquiridos fora de qualquer quadro institucional, ou seja, a educação não-intencional é atribuída ao censo comum, ao conhecimento tendo por interferência o ambiente por eles vivido, influenciando a educação das pessoas, porém não atuando deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente (Libâneo, 2000).

2.2.1 Relação existente entre a educação formal e informal: unindo as modalidades para uma educação mais consistente no Presídio

Como visto anteriormente, a educação formal corresponde à modalidade intencional, à educação organizada, com objetivos a serem cumpridos. Já a educação não-intencional corresponde aos fatores do ambiente vivido pelas pessoas, tendo influência na educação das mesmas. Sendo assim, podemos dizer que para se ter uma educação mais consistente, deve-se dar importância às duas modalidades. Do mesmo modo que não podemos entender essas duas modalidades de forma isolada, pois os processos educativos informais só se movem a partir de ações organizadas, conscientes, intencionais, ou seja, a educação informal só existe se existir uma educação formal ou não-formal, que correspondem à educação intencional.

Para que seja possível a compreensão do leitor sobre a ambigüidade existente na escola/núcleo que se localiza no PRSM da educação formal e informal, começo com o conceito das educações dentro da perspectiva de Libâneo (2000) e a relação existente entre essas duas “modalidades” da educação.

Sobre o termo informal, Libâneo (2000, p.90) entende ser “mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal.”

Por se referir ao “clima” que envolve a vida, ao ambiente vivido pelos alunos, entendemos ser importante do mesmo modo que a educação formal. Sabendo que no Presídio existe uma realidade que só quem vive nela conhece, esse “clima” vem a ser essa convivência, essa “vida vivida”, que faz com que o “clima” existente na escola/núcleo sofra influência nas aulas. Sobre a relevância da modalidade da educação informal, Libâneo (2000, p.91) comenta que “a essa modalidade de educação tem contribuído especialmente para a compreensão da totalidade dos processos educativos, para além da dualidade docente-discente”.

Quando falamos em educação formal, nos referimos à educação escolar, lembrando das salas de aula, quadro, giz, enfim, esse espaço tão comum a nós professores, com alunos, um grupo de professores, administração, diretor, vice-diretores e demais órgãos que compõem a “família” escola.

Segundo Libâneo, em relação à educação formal, o autor diz:

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (LIBÂNEO, 2000, p.88).

Mas e como ocorre essa relação entre a educação formal e informal? A relação ocorre na sala de aula, mais precisamente nas aulas de música. Explico: A sala de aula faz parte da educação formal, por compor a “família” escola. Pois bem, o local onde ocorre essa educação formal, é num Presídio, sendo este parte da educação informal. Mas e por que essa relação entre as educações formal e informal ocorre na sala de aula? Ocorre porque quando estamos “compondo” nossa aula, eu levo alguns planos de aula, onde os alunos optam por um deles ou ainda modificam esse plano, e é nessa mudança que está a relação. Na educação formal, os planos de aula podem ser flexíveis, desde que sigam um roteiro que deve ser cumprido até o final do ano letivo. Sim! E assim como eu, os alunos também tem metas a cumprir. Mas os planos de aula, muitas vezes, são reelaborados na sala de

aula, pois os alunos, como todos nós seres humanos, e principalmente por serem privados de sua liberdade, necessitam algumas vezes de diálogo e algumas outras de lembrar e falar na família. Aí é que entra a relação entre a educação formal e informal.

Na Educação Musical, entende-se que a educação formal é aquela que consiste no ensino de música na escola. Já a educação informal, compõe os espaços ocupados pelas ONGs e diversas outras manifestações de ensino e aprendizagem musical, como no caso de projetos sociais. Como exemplo podemos citar os trabalhos de Magali Kleber (2006), com as ONGs Projeto Villa-Lobinhos do Rio de Janeiro e Meninos do Morumbi de São Paulo, Luciana Prass (2004), sobre os saberes musicais numa escola de samba de Porto Alegre, Juarez Dayrell (2005), sobre jovens negros de periferia que encontram na música do rap e funk uma forma de construir suas identidades, Marcos Corrêa (2008), sobre a auto-aprendizagem musical, relacionado com sua dissertação de mestrado sobre a auto-aprendizagem do violão, Helena da Silva (2008) sobre a influência da mídia no processo de aprendizagem musical, além de muitos outros autores que contribuem com a educação informal encontrados na Educação Musical.

Sendo professora e levando em consideração o local das aulas, o número de alunos, o clima, se chuvoso ou nublado ou muito quente, e o próprio estado emocional dos alunos, exerço algumas vezes o papel de amiga, conversando com eles sobre diversos assuntos, sendo ilustrado nesse trecho de um dos diários de campo usados na fase exploratória da pesquisa:

Pela parte da tarde, tive aula na primeira hora, com a T5. Foi inusitado novamente, pois estavam na aula somente dois alunos. Eu tinha preparado a aula para o dia do gaúcho, mas vendo só dois alunos (que não eram os mesmos da aula passada), resolvi perguntar o que eles queiram fazer na aula de hoje. Eles estão muito presos ao regimento penitenciário e, às vezes, quando eu faço essas perguntas querendo que eles tomem a rédea da aula, não flui muito bem. Bom, eu disse que faríamos uma aula mais *light*, já que só tínhamos dois alunos. Eles demonstraram prazer e começamos a aula. Eu tinha um *cd* com músicas gaúchas e para preencher espaço, eu havia gravado umas músicas internacionais “das antigas”, mais ou menos da década de 80. Todas no mesmo estilo, pop rock. Coloquei no aparelho de som essas músicas, enquanto nós conversávamos sobre relacionamentos, pré-conceitos e diversos outros assuntos. Apesar de termos falado muito pouco de música, foi uma das aulas mais significativas para mim, pois o “bate-papo” com os alunos me fez enxergar com outros olhos determinados assuntos e compreender um pouco mais sobre a vida no presídio além de compreender um pouco mais sobre esses dois alunos e refletir sobre as minhas aulas de música. Qual o significado das aulas de

música para esses alunos? Será que as aulas têm causado mudanças na vida dessas pessoas? Se sim, quais são elas? São perguntas que ficaram na minha cabeça após a aula e que só com o tempo acredito conseguir responder em parte a essas questões (Diário de campo – 17/09/07, p. 1).

Esse trecho de um dos diários de campo ilustra muito bem quando me refiro às duas formas de educação, a lembrar: formal e informal, pois como nesse diário, um dos fatores que levaram a “mudança de planos” foi o fator número de alunos. Assim como esse exemplo, outro fator que contribui para a mudança de planos das aulas que é considerado o principal por mim é o estado emocional em que os alunos se encontram. No Presídio, algumas datas comemorativas como natal, páscoa e dia das mães são datas e períodos em que os alunos ficam muito agitados e sentimentais. Sentem a falta da família, das esposas, dos filhos (os alunos-presidiários que têm) e é aí que como professora devo ter a sensibilidade de saber até onde continuar com a aula de música, até onde simplesmente tocar algumas músicas acompanhada do violão e até onde simplesmente dialogar com os mesmos.

Essa sensibilidade e exemplos citados explicam os fatores que levam a mudanças nas aulas de música e como se dá essa relação da educação formal e informal, pois eu poderia não levar em consideração os fatores acima apresentados e fazer acontecer as aulas de música. Mas aí eu me pergunto: Que tipo de professora eu seria se não levasse em consideração os fatores que levam a mudança dos planos de aula?

Como dito no primeiro parágrafo desse subcapítulo, percebemos que a educação intencional (educação formal e não-formal) e a educação não-intencional (educação informal) são complementares, uma não pode existir sem a outra, pois a educação informal leva em consideração fatores que venham a construir e a modificar o homem. Para isso, encontramos em Libâneo (2000) a importância das relações das educações formal e informal:

Exatamente por causa da importância dos processos educativos informais é que se postula a necessidade da educação intencional. Ou seja, a tomada de consciência dos influxos sobre os educandos do contexto global da vida social requer da prática educativa uma intencionalidade, isto é, processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos (LIBÂNEO, 2000, p. 91-92).

CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS



38

Figura 5 – Foto do corredor que dá acesso à escola/núcleo.

3.1. Optando por uma abordagem qualitativa

Optar por uma abordagem qualitativa em pesquisa pode parecer uma tarefa fácil, mas não é. Minha opção se deu pela pesquisa qualitativa, devido às diversas possibilidades de respostas e subjetividades que o ser humano é capaz, pois, segundo Moreira (2002), “o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo que vive”. Assim como o autor fala sobre a interpretação contínua do homem, é por esse rumo que quero desenvolver minha pesquisa.

Apresento aqui duas características da abordagem qualitativa, com as quais me identifico pessoalmente e como pesquisadora. Essas características são “a

³⁸ Imagem retirada do arquivo de fotos dessa dissertação.

diversidade e a flexibilidade”, como nos diz Alves-Mazzotti (1998), definindo como “a não admissão de regras precisas, aplicáveis e uma ampla gama de casos”.

A diversidade da pesquisa qualitativa, em que a autora escreve e refere-se à variedade de respostas e interpretações que com a pesquisa qualitativa podemos chegar. É neste tipo de pesquisa (qualitativa) que encontramos essa subjetividade que a diversidade e a flexibilidade nos propõem, que é a aptidão para variadas aplicações, ou seja, a possibilidade de redirecionar o rumo da pesquisa.

Outra característica que vem em harmonia com minha pesquisa é que a pesquisa qualitativa trabalha “preferencialmente com as palavras oral e escrita, com sons, imagens, símbolos, etc.”, de acordo com Moreira (2002).

Isso quer dizer que a interpretação se dá através das palavras, sejam elas ditas ou escritas, assim como com as onomatopéias e, no caso da música, além das imagens expressas por pinturas, fotografias e todos os detalhes que venham a colaborar com a interpretação dos dados coletados.

Por se tratar de um tema sobre o processo pedagógico-musical que ocorre nas aulas de música, a abordagem qualitativa torna-se necessária para atingir os objetivos dessa pesquisa, assim como nos diz Minayo (1994, p.22): “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Tomando-se como base a relação entre pesquisador e o sujeito pesquisado, e analisando o caso particular desta pesquisa, também se busca uma maior interação entre pesquisador e os sujeitos a serem pesquisados, como nos dizem Lüdke e André (1986):

Não há [...] possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga e uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE e ANDRÉ, p.5).

Sendo assim, a abordagem qualitativa se torna a abordagem mais adequada, pois formam a base harmônica³⁹ dessa minha sinfonia⁴⁰ que está sendo composta

³⁹ Estrutura harmônica de uma música, popularmente conhecida como seqüência de acordes.

através da compreensão do processo pedagógico-musical que ocorre nas aulas de música, no Presídio Regional de Santa Maria.

3.2 Por que optar pelo Estudo de Caso Etnográfico

A primeira dúvida que surgiu na reconstrução desse projeto foi justamente o porquê da escolha do Estudo de Caso Etnográfico como metodologia.

Por se tratar de um fenômeno social, se pensou em várias metodologias e uma pergunta surgiu: Como investigar o processo pedagógico-musical como um fato social total das aulas de música num Presídio sem o conhecer?

A mais provável metodologia, seria o estudo de caso, mas qual? Sabemos que existem vários tipos de estudos de caso. Para Merriam (1988, p. 14 e 15), existem quatro características nos estudos de caso qualitativos, que são: Particularidade, descrição, heurística e indução. Sendo a descrição, um estudo “denso” de um fenômeno em estudo.

Encontramos também Lincoln e Guba (1985, p.119) que falam sobre ao significado da descrição – característica encontrada por Merriam (1988) – que também é “interpretar o sentido de dados demográficos e descritivos em termos de normas e costumes culturais, valores da comunidade, atitudes e noções profundamente estabelecidas e assim por diante”.

Lapassade (2005) afirma que Junker, em obra intitulada *Fieldwork* e editada em 1960, diz que a etnografia procura descrever os símbolos de uma determinada cultura. Sendo essa uma das justificativas para a da metodologia a ser utilizada.

Isso significa que o foco e a metodologia deste projeto pretendem conhecer e mostrar um pouco da cultura musical penitenciária através do processo pedagógico-musical existente nas aulas.

⁴⁰ Sinfonia: O termo vem do grego clássico que significa “soar em conjunto”. Composição extensa para orquestra em quatro movimentos (eventualmente três ou cinco) (JUSTUS, L. e MIRANDA, C., 2004, p.57).

André (2005, p. 23), esclarece quanto ao estudo de caso etnográfico que surgiu muito recentemente na literatura educacional com um propósito bem claro que é a “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional”. Diz a autora que o estudo é do tipo etnográfico, devido as adaptações da etnografia à prática escolar.

Uma das características do estudo de caso do tipo etnográfico é o olhar com estranheza o local que será estudado. Quanto ao olhar com estranheza, Matta (1978, p. 28), diz que a tarefa a cumprir é dupla, pois devemos “transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico”. Esse olhar só é possível por causa da observação participante, característica do estudo de caso etnográfico.

Quanto à observação participante, segundo André (2005) ela é assim chamada, pois:

[...] se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. (ANDRÉ, 2005, p. 26)

Em relação à etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta relevante para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo é o que decorre entre os atores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também ator para falar como um deles. Assim, o trabalho de campo, como refere Michael Genzuk (1993), é uma experiência pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais do investigador e com a variação situacional e que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada.

Assim posto, percebe-se que o estudo de caso etnográfico é algo extremamente significativo por aproximação com a realidade contextual de indivíduos em um recorte social. Este recorte nos proporciona maior aprofundamento e conhecimento, não só de suas vivências como também na construção de algo novo constatado, pois na maioria das vezes estuda-se com dados primários.

3.3 Conceituando a 'cultura'

Lüdke e André (1986) lembra-nos que até muito recentemente a etnografia era utilizada exclusivamente pelos sociólogos e antropólogos. Entretanto, no início da década de 70, os pesquisadores da área da educação começaram a usar também as técnicas que os pesquisadores mencionados utilizavam, dando assim origem a uma nova linha de pesquisa na área da educação, a pesquisa etnográfica na prática escolar.

Sabendo que Mauss (2003), definiu o conceito sobre o que é um fato social total a partir de um estudo etnográfico, o autor também vem a colaborar sobre a etnografia, no que se refere à definição desse método de pesquisa:

O lugar eminente da etnografia nas ciências do homem, que explica o papel que ela já desempenha em alguns países, sob o nome de antropologia social e cultural, como inspiradora de um novo humanismo, deve-se ao fato de ela apresentar sob uma forma experimental e concreta esse processo ilimitado de objetivação do sujeito que, para o indivíduo, é tão dificilmente realizável (MAUSS, 2003, p.27).

Para Morse (1994), etnografia está sempre relacionada a um conceito de cultura. A cultura é sempre aprendida entre os membros do grupo e pode ser descrita. A cultura envolve o etnógrafo no sentido de ir até o que o povo diz e entender os sistemas de significados destes indivíduos. A etnografia focaliza um grupo de pessoas que tem coisas em comum.

Mas e essa pesquisa pode ser considerada uma pesquisa etnográfica? Faz-se necessário ter grande cuidado ao definir se o trabalho é realmente etnográfico, pois como salienta Lüdke e André (1986):

[...] denominar de etnografia uma pesquisa porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.14).

A partir dos escritos acima de Lüdke e André (1986), acredito que essa pesquisa trata-se de um estudo etnográfico, pois possui esse "sentido próprio", descrito pela autora, mas para ser mais específico, estudar uma cultura precisaria de um recorte e esse método, não deveria ser modificado?

Em partes. Explico: Sim, trata-se de uma pesquisa etnográfica, mas uma pesquisa etnográfica seria um estudo mais completo sobre a determinada cultura, neste caso a cultura penitenciária. Mas o meu estudo não é sobre o processo pedagógico-musical existente nas aulas de música? Não teria outro método nesta linha de pesquisa? Sim, para isso o método de pesquisa será o estudo de caso etnográfico, pois além de falar de uma cultura diferenciada, ou seja, a penitenciária, estamos pesquisando em específico o cotidiano da prática escolar, neste caso, as aulas de música.

Sobre o cotidiano musical dos alunos, Souza (2000) afirma:

A aula de música orientar-se-ia não em objetos, mas sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado. A metodologia para uma determinada música, estilo, ou se proveniente da mídia, só pode ser decidida em cada lugar e em cada situação específica (SOUZA, 2000, p.179).

Refletindo sobre as palavras de Souza (2000) e de “como escolher o repertório”, chegou-se ao pensamento de que, através da cultura específica do local de pesquisa, podemos conhecer um pouco sobre nossos alunos, suas crenças e gosto musical. Assim, a escolha do repertório será feita de acordo com o que condiz mais com cada turma, com as músicas do cotidiano das turmas, podendo compreender de que forma ocorre o processo pedagógico-musical nas aulas de música.

Sendo assim, no estudo do cotidiano, a música desperta e libera emoções de dentro das pessoas, podendo ser compartilhada através da diversidade cultural, construindo coletivamente um significado musical na vida das mesmas.

A música está presente nas nossas vidas de uma maneira pouco vista antes. Graças aos meios de comunicação, a música torna-se cada vez mais parte indispensável na vida de nós seres humanos, seja ela com função cultural, educacional ou social. Segundo Souza (2000, p.174), “A música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano”.

Para isso, André (1995) salienta a relevância da pesquisa etnográfica relacionada ao cotidiano, em que:

O interesse dos educadores pela etnografia fica muito evidente no final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. Para tentar analisar e compreender o que se passa no dia-a-dia escolar temos tido que recorrer frequentemente a pedagogia, a lingüística e a etnografia (ANDRÉ, 1995, p.36).

O pesquisador que optar pelo método etnográfico deve estar muito atento aos dados coletados, assim como a interpretação que será realizada sobre determinada cultura, neste caso, dos alunos-presidiários. Sobre a atenção da interpretação dos dados, Feil (1995) diz:

A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real que lhe interessa, para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Daí a importância de uma leitura atenta de tudo o que se passa neste cotidiano e entender as influências sobre outros determinantes, bem como as fontes influenciadoras deste cotidiano. O pesquisador descreve um denso significado, sem fugir do contexto e sem tirar os sujeitos que o informam (FEIL, p.7).

Já em relação ao estudo de caso etnográfico, temos em André (1995) uma conceituação dizendo:

Os estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam a totalidade. Além disso, eles estão mais preocupados com a compreensão e a descrição do processo do que com os resultados comportamentais (ANDRÉ, 1995, p.51).

Para se pesquisar o processo pedagógico-musical existente nas aulas de música, faz-se necessário esse estudo que busca a “totalidade”, mostrando como ocorre esse processo, se ocorre e de que maneira ocorre na sala de aula, levando em consideração a cultura penitenciária e o cotidiano escolar no Presídio. Devemos levar em consideração as condições de aprendizado desses alunos-presidiários e condições de trabalho do professor. No que se refere a essas condições, André (1995) nos contempla com:

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 1995, p. 43-44).

Sendo assim, para a realização dessa dissertação que estuda o cotidiano nas aulas de música, se faz necessário através do método do estudo de caso etnográfico, pois contempla a “totalidade”, sendo esta descrita como um fato social total, e os contextos que formam esse fato social total para que o estudo da cultura penitenciária possa ser compreendido dentro do cotidiano escolar, assim como seja compreendido de uma maneira interligada com o processo pedagógico-musical. Não que para se realizar o estudo do cotidiano nas aulas de música só podemos realizar utilizando o estudo de caso etnográfico, pois existem outros trabalhos que são desenvolvidos através do estudo do cotidiano e usam o recurso das mídias, como por exemplo, o trabalho de Louro (2008), onde neste artigo a autora fala sobre o recurso da mídia no ensino musical universitário, sob o ponto de vista dos professores de bacharelado em instrumento.

3.4 As ferramentas para estudar

Segundo Michael Genzuk (1993), etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefatos, que ajudam a contar a “história”. Por isso, como instrumentos de coleta de dados pretendem-se usar: observação-participante, entrevistas semi-estruturadas, diários de campo, documentos, gravações de áudio e audiovisuais.

Optar por utilizar os recursos audiovisuais e de áudio se torna necessário para uma melhor compreensão do tema a ser pesquisado. De acordo com Robson (1998), quando este menciona sobre os instrumentos de coleta de dados, também existem outras possibilidades de coleta de dados, como gravações, sendo elas de fala ou audiovisuais. Sobre o recurso audiovisual, ou seja, o vídeo, Loizos (2007) esclarece a função desse instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa, em que:

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.[...] Não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo (LOIZOS, 2007, p. 149).

Sobre a observação participante, Bogdan e Taylor (1986) definiram-na como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

Sobre a observação participante, Lapassade (2005) afirma existir vários tipos de observador-participante. Pensando no caso específico dessa pesquisa em que eu desempenho o “papel” de professora-pesquisadora, encontrei dentre os diversos tipos de observador-participante, o observador-participante interno, sobre o qual Lapassade (2005) destaca:

[...] o pesquisador é, em primeiro lugar, “ator” no grupo no qual já tem o seu lugar, no meio que ele vai estudar, ou na instituição onde exerce uma função. [...] a OPI parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador. É a condição dos docentes, dos trabalhadores sociais, das pessoas que trabalham em empresas, que decidem empreender uma pesquisa a partir de (ou sobre) sua instituição, sua sala de aula, sua oficina (LAPASSADE, 2005, p.75).

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas, que podem ser conversações ocasionais no terreno, de forma estruturada, semi-estruturada ou não estruturada, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, ou documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas e até mesmo autobiografias.

Em relação às entrevistas, sugerem-se as semi-estruturadas, onde o questionário sobre o tema será aberto de acordo com as respostas dos entrevistados. Segundo Laville&Dionne (1999, p.189), a entrevista semi-estruturada

“[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes”.

3.5 Categorização da análise de dados

Como categorização dos dados, a proposta foi fazer a partir do aparecimento dos dados e suas relações: institucional, cultural e de ensino e aprendizagem, sabendo que os recursos utilizados para a coleta dos dados foram: um questionário para selecionar os participantes das entrevistas, as entrevistas semi-estruturadas, a observação-participante interna, as gravações de áudio e vídeo e a análise documental.

Tornou-se relevante a categorização após a coleta dos dados, pois não poderíamos definir a *priori* os dados que teríamos para analisar. A compreensão da categorização ocorreu através do “desenrolar” dos dados.

3.6 Processo de análise de dados

Aqui relato primeiramente como já começou a análise dos dados dos diários de aula referentes ao período de atuação e da fase exploratória, assim como o PPP⁴¹ da escola/núcleo Julieta Ballestro. E o seguimento da análise com os próximos dados que encontramos na pesquisa, sendo utilizados como instrumentos para a realização da pesquisa: o questionário (como critério de seleção dos alunos-presidiários participantes), as entrevistas, as gravações de áudio e os documentos.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), analisei-o de acordo com a realidade encontrada no Presídio. Primeiramente, verifiquei os objetivos, a filosofia, as finalidades da escola, se as demais propostas eram realizadas ou simplesmente

⁴¹ Aqui me refiro ao Projeto Político Pedagógico da Escola/Núcleo Julieta Ballestro que ainda tinha esse nome quando eu havia consultado o documento.

ignoradas pela parte institucional e qual a relação do PPP da escola/núcleo com o sistema penitenciário. Neste caso, a escola cumpria e ainda cumpre com as propostas do PPP da escola, fazendo um trabalho preocupado com a reintegração, educação, lazer e, principalmente, preocupada com o ser humano, não ignorando seus conhecimentos prévios, suas culturas e crenças. Sendo também essa a proposta das aulas de música, o trabalho de forma interligada às normas do Presídio Regional de Santa Maria. Um modelo de escola muito próximo ao da Educação Popular, sendo este o precursor e da Educação de Jovens e Adultos. Sobre a preocupação com o “ponto de partida” do conhecimento, Freire (2007) colabora com esse modelo de escola encontrada no Presídio Regional de Santa Maria:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2007, p.16).

Já os diários de aula foram analisados como uma “prévia” do que eu poderia encontrar nas aulas do ano letivo de 2008. Mesmo sabendo que não se pode conhecer a turma do ano seguinte sem conhecer os alunos que ali estão, ainda mais no Presídio onde a clientela é flutuante, alguns desses alunos, muitas vezes, foram meus alunos e retornam ao Presídio, voltando a serem meus alunos, tornando, muitas vezes, um ciclo vicioso na educação carcerária.

Esses alunos que vem e vão, juntamente com a flexibilidade dos planejamentos de aula, das aulas onde os horários são flexíveis também, foram decisivos na análise parcial dos dados da fase exploratória e dos anos anteriores. Fez-se necessário o uso dos diários de aula dos anos anteriores para a compreensão do leitor sobre um esboço das situações que ocorrem nas aulas de música. Já a análise dos dados da fase exploratória foi relevante para olhar novamente para meu campo de trabalho, mas, dessa vez, com “outros olhos⁴²”.

Para a análise dos dados, achou-se mais prudente analisá-los através da ligação do fato social total (MAUSS, 2003) com a cultura e o cotidiano penitenciário, refletidos no processo pedagógico-musical que ocorre nas aulas de música.

⁴² Antes de começar a pesquisar, minha maior preocupação era com as aulas deixando de pensar como uma pesquisadora.

CAPÍTULO 4: SILÊNCIO...TÁ GRAVANDO!



Figura 6 – Mais uma fotografia tirada em uma das aulas de música no Presídio.

4.1. “...esse assunto só poderia ser respondido pelo diretor.⁴⁴”

Para que o diálogo seja compreendido, vamos começar com a dificuldade de lidar com a instituição Presídio sobre as filmagens que iríamos fazer das aulas de música:

Chegando à portaria disse que tinha uma filmadora e perguntei se poderia filmar minhas aulas. Fui encaminhada para falar com um agente para saber se era permitido. Falei com ele e a resposta foi que o assunto apenas poderia ser respondido pelo diretor. Esperei até 08h55min pelo diretor, ele não chegou, então fui pra aula. (Diário de aula – 10/11/08,p.1)

Nesse trecho do diário, fica visível o contexto jurídico, sendo o Presídio o órgão superior aonde qualquer filmagem ou atitude que venha a “prejudicar” ou expor o anonimato dos presidiários deve ter o aval do diretor do Presídio.

⁴³ Arquivo de imagem autorizada pelos alunos-presidiários para uso nessa dissertação.

⁴⁴ Trecho do diário de aula do dia 10/11/08, p. 1, referente ao contexto jurídico.

Percebe-se aqui, a dificuldade em obter imagens dos alunos. O fato do diretor do Presídio não estar presente dificultou adquirir ou não o aval para as filmagens. Depois, retornei algumas vezes ao Presídio para falar com o diretor e ele se encontrava em recesso. Por conseqüência não consegui realizar as filmagens das aulas, mas obtive as imagens fotográficas. O diretor substituto permitiu as fotografias desde que não comprometessem a integridade física e moral dos alunos, dessa forma as fotografias foram realizadas com a autorização dos alunos.

A dificuldade de conseguir a autorização para determinadas atividades, deve-se inúmeras vezes ao fato da relação de poder estabelecida na prisão. Sobre essa relação, Thompson (2002), comenta:

A primeira observação importante decorre da constatação de que a cadeia não é uma miniatura da sociedade livre, mas um sistema peculiar, cuja característica principal, o poder, autoriza a qualificá-lo como um *sistema de poder*. (THOMPSON, 2002, p.19)

Outro fato ocorrido que ilustra o contexto jurídico dessa dissertação foi quando eu e minha orientadora estávamos analisando a possibilidade de realizar a defesa de dissertação no Presídio. Para tanto eu deveria ter autorização da instituição Presídio e da Universidade. O Presídio passou por troca de diretores e o vice-diretor havia assumido o cargo de diretor. Antes de uma aula minha, fui conversar com o diretor para ver se era possível realizar a defesa da minha dissertação no Presídio, mas chegando à sala da administração, encontrei o atual vice-diretor que conversou comigo, foi muito simpático, educado e atencioso. Ele disse que não havia problema em realizar a apresentação da dissertação no presídio, mas seria conveniente conversar com o diretor para conquistar a permissão. Isso em torno das 09h20min e o diretor não chegou. Quando saí da aula, fui falar com o diretor do Presídio que por algum motivo não pode me atender. Assim sendo, decidi fazer a defesa da dissertação na UFSM.

O contexto jurídico encontrado nessa dissertação foi baseado nos dados encontrados nos diários de aula, pois a maioria das situações “burrocráticas” deve passar pelo órgão superior da instituição - o Presídio. Abaixo mais uma situação que ocorreu repetidas vezes no final do ano, que se revela muitas vezes a suspensão das aulas devido à agitação dos alunos:

Nesse dia eu estava tri feliz pra lecionar, aí cheguei ao presídio, passei pela revista e perguntei se os professores já estavam na escola. Os agentes disseram que não, então eu aguardei. Os agentes ultimamente andam muito educados comigo, sei lá, eu ando meio que desconfiada, porque a gente sabe que quando a esmola é de mais, o santo desconfia... é o que tá acontecendo comigo!! Bom, mas voltando ao assunto da aula...esperei até as 8:55 e nenhum professor, bom não preciso nem dizer que não teve aula!!Os agentes só liberaram os presos que trabalhariam na confecção das sacolas⁴⁵. Nesse momento chegou um dos agentes e disse: “vai descansar guria!”, aí olhei pra ele e disse: “vai ter que ser!!”. Peguei minhas coisas e fui embora...triste porque não teve aula e o pior de tudo, eu não havia sido avisada que não teria aula...tipo, eu perdi minha viagem e meu tempo!!! (Diário de aula – 14/11/08, p.1)

Nesse trecho, é perceptível o atrito existente entre os agentes e professores. A tentativa de boicote no início do ano pelos agentes em relação às aulas da escola, as piadinhas debochadas para os professores, fez com que o sentimento de desconfiança fosse o primeiro a ser experimentado, ao invés de pensar: “Nossa, que bom que os agentes estão mais educados!”, eu pensei: “Ué, o que será que os agentes andam aprontando? Eles estão muito comportados em relação aos professores da escola!”. Isso me remete ao contexto histórico, pois se houve no início do ano uma tentativa de boicotar as aulas, algo poderia estar acontecendo. Essa desconfiança se deve ao fato de que ao invés de se trabalharem agentes e professores de maneira conjunta, o trabalho exercido pelos agentes muitas vezes é separado do realizado pelos professores. Sabemos que a grande dificuldade dos agentes penitenciários revela-se tratar os presos como seres humanos e enquanto isso cuidar da ordem da cadeia – que normalmente está na sobrecarga de tarefas, fazendo-que o papel de regenerador seja exercido, apenas pelos professores.

Sobre a função do agente, Thompson (2002) retrata essa dificuldade da função do profissional onde as metas a serem cumpridas pelos agentes é em primeiro lugar punir, em segundo intimidar e em terceiro regenerar. Sobre os agentes, espera-se “fazer os presos sofrerem (metas 1 e 2), e procurar ser amigo do interno, lidando com ele como se fosse um paciente ou um aluno (meta 3)”.(Thompson, 2002, p.41)

Sabe-se que as metas 1 e 2 à que Thompson se refere são cumpridas pelos agentes e que a meta 3 é cumprida pelos professores da escola. Isso mostra a deficiência e falta de trabalho conjunto por parte das instituições: Presídio e Escola.

⁴⁵ Existe uma rede de supermercados que investe na confecção de sacolas retornáveis para preservação do meio ambiente e firmou-se uma parceria com o Presídio, sendo que os presos confeccionam essas sacolas.

Embora a situação não seja a melhor, não devemos desmerecer a profissão dos agentes penitenciários que cumprem com suas funções na cadeia. A essa profissão, Varella (2003), comenta que:

Justiça seja feita, porém: há muitos guardas de presídio sérios, apesar da má fama da profissão, dos salários ridículos, do risco de contrair tuberculose, virar refém ou morrer na ponta de uma faca. Não fossem eles, seria impossível tocar uma cadeia. (VARELLA, 2003, p.111)

Encontramos também em algumas falas dos alunos-presidiários, a função que o Presídio exerce diante dos detentos. Abaixo na fala de Atílio⁴⁶ que se segue, percebemos a presença do contexto jurídico em relação ao lugar desagradável que é estar numa prisão:

G: E aqui dentro, tu aprendeu alguma coisa? Tá aprendendo, como é que é?
 A: Ah, aqui dentro eu aprendi uma coisa muito, muito legal!
 G: Ah é? Me diga o que foi?
 A: Que é pra não voltar mais...que foi, tá louco!!(risos)(Entrevista – 12/01/09, p.10)

Em seqüência Atílio comenta sobre outro fato comum no Presídio em relação ao volume dos instrumentos. Devido à acústica da sala-cela, o som dos instrumentos muitas vezes ecoa, fazendo com que o “vazamento” de som seja inevitável e que gera certo incômodo aos agentes penitenciários:

G: Menos tu diz em relação a quê?
 A: Ao tom dos instrumentos!!
 G: Ao volume?
 A: É, o volume!
 G: Tem que baixar o volume dos instrumentos? Por quê?
 A: Ah, porque se não cortam as aulas de música nossa.
 G: Ah, então quer dizer que existe um rigor?
 A: É, um rigor existe.
 G: Mas e quem corta as aulas? Quem pode cortar as aulas de música? Por que vocês tem que tocar mais baixo?
 A: Ah, porque se não embaça... os guardas, né? Quando começa os instrumentos altos eles chamam a atenção e se não adianta, quando vê eles cortam a aula da senhora. Aí a gente tem que colaborar, né? Se a gente gosta das aulas...
 (Entrevista – 12/01/09, p.13)

Aqui percebemos a falta de conhecimento de Atílio das privações dos presidiários em relação aos instrumentos que podem entrar no Presídio e os instrumentos que não podem entrar:

⁴⁶ Aqui todos os nomes dos alunos são pseudônimos para preservar a integridade física e moral das pessoas que participaram da pesquisa.

G: E tu acha que isso é possível aqui?

A: (3 segundos em silêncio)...se entra o violão, eu acho que é possível, né? (mais 4 segundos em silêncio!)...aí traz aquelas revistinhas de como se deve tocar com as notas, faz alguns exercícios para os dedos (e me mostra o gesto do exercício para mão esquerda)

G: Aham, mais ou menos (eu respondo ao gesto demonstrado por Atílio)

A: É? É...viu? Só falta o incentivo!! (Entrevista – 12/01/09, p.14)

Antes de qualquer pessoa entrar para a ala do espaço institucional ou para as galerias do Presídio, passa-se por uma revista na recepção da instituição o material utilizado pelos professores para a realização da aula. Neste caso, os materiais que emprego nas aulas são instrumentos de percussão e o violão que só entra para as salas-celas, pois ao término da aula eu levo o instrumento do local. Quanto à proibição do violão, Rafael comenta:

G: Aham!E tu comentou que não aprendeu a tocar violão, vocês tem violão em aula?

R: Não, só o da professora.

G: Sabe por que não tem outro violão?

R: É proibido eu acho. Mas é interessante, fiquei curioso em aprender violão, o dia que tiver a oportunidade pra aprender, estamos aí. (Entrevista – 19/01/09, p.2)

Quando Rafael diz em sua fala que “o dia que tiver a oportunidade pra aprender...” ele se refere à vontade de aprender um instrumento tão próximo e ao mesmo tempo tão distante, pois devemos cumprir com o sistema penitenciário. Assim, estamos todos presos de certa maneira ao sistema que precisamos cumprir. Kleber (2008) no livro *Aprender e ensinar música no cotidiano* comenta sobre a relevância da cultura na vida das pessoas consideradas excluídas da sociedade e o caminho que devemos traçar para proporcionar valores culturais para esses cidadãos:

Ao se pensar num caminho para a minimização do processo de exclusão social e erradicação da miséria, principalmente a miséria da dignidade humana que abarca as diferentes dimensões de uma existência, não se pode pensar em políticas sociais compensatórias, mas em ações onde o lucro seja, de fato, social, incorporando um potencial produtivo não aproveitado, represados nos contextos em que os valores culturais e simbólicos são, *a priori*, desvalorizados. (KLEBER, 2008, p. 232)

Na entrevista que se segue Rafael comenta sobre o que é aprender para ele:

G: Uhum e o que é aprender pra ti?

R: Aprender é saber fazer os ritmos das músicas, tocar os instrumentos e ficar cuidando a professora que sabe mais que nós, aí aprendemos cada vez mais. (Entrevista – 19/01/09, p.3)

Na resposta de Rafael quando questionado sobre o que significa aprender, responde que fica “cuidando a professora que sabe mais que nós”, mas aí, eu pergunto: E o professor deve deixar claro para os alunos que ele sabe, ou deve igualar o nível dos alunos ao seu para que aconteça a emancipação intelectual?

Devemos levar em consideração a cultura do aluno, sua herança musical, mesmo que na maioria das entrevistas, os alunos-presidiários tenham dito que aprenderam música nas aulas de música, o fato de ouvir música já é uma maneira de aprendizado que segundo Swanwick é uma das formas diretas de aprendizado musical⁴⁷.

Existe um processo de seleção no Presídio em relação à educação. Nem todos os detentos que se encontram no regime fechado podem optar pelos estudos. Vejamos na pergunta seguinte como é esse processo de seleção para estudar pelo que Henrique sabe:

G: Aham. Eu só queria entender o seguinte: tu comentou, tu falou sobre a seleção, que vocês passam por uma espécie de seleção pra vir pra aula. Pode me explicar como é essa seleção?

H: É, eu não sei como é que funciona bem direito essa seleção, mas eu sei que muitos presos já se inscreveram até pra trabalhar aqui no Presídio e muitos deles não foram selecionados, não foram chamados nem pra vir pra aula, né? Eu não sei bem como eles selecionam, mas eu acho que é de repente pelo grau de infração deles e aí são selecionados pra vir ou não pra escola. Eu sei que tem uma espécie de seleção pra vir pra aula. (Entrevista – 19/01/09, p.20)

Segundo uma conversa com a supervisora da escola, todos os detentos tem direito à educação, os presos que gostariam de estudar deixam seus nomes na escola que então são encaminhados para o diretor do Presídio que verifica qual ou quais as infrações cometidas pelos presos, se eles têm alguma desavença com os agentes e só depois dessa “seleção” é que os presos têm ou não acesso à educação.

Sobre o ter ou não acesso à educação eu penso duas coisas. A primeira é que pode ser um ato de discriminação em relação à pessoa que já perdeu vários dos seus direitos de cidadão e que mesmo estando na prisão também sofre discriminação pela infração cometida. Também se pode pensar que essa seleção

⁴⁷ Aqui referindo-se ao modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick. Ver mais em: SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Nfer-Nelson, 1979.

constitui um procedimento padrão de ordem superior (Presídio), para não por em risco a vida dos profissionais que ali trabalham.

Em relação ao Presídio, não podemos esquecer que na sala-cela, o professor é soberano diante de suas decisões e que alguns dos alunos-presidiários que têm acesso à educação, são pessoas de má índole. Caso o professor tenha alguma desavença dentro da sala-cela pode sofrer algum risco na classe ou até mesmo ter que “acertar as contas” quando o preso estiver em liberdade.

Pela imposição do sistema carcerário, essa soberania do professor não significa que exista uma educação tradicional, onde o professor é um ditador durante as aulas. Significa que a autonomia (Freire, 1996) que os educadores tanto buscam, torna-se inexistente ou quase inexistente na cadeia. O sistema carcerário para manter a ordem na prisão, não permite a expressão do detento, por isso muitas vezes os alunos-presidiários não discordam de sugestões e propostas de classe. Essa busca pela autonomia dos alunos pode muitas vezes ser confusa e desafiadora tanto para professores quanto para os alunos-presidiários.

Muitas vezes durante uma aula, procuro dar liberdade de escolha aos alunos-presidiários. Porém, isso nem sempre é possível e antes de desenvolver alguma proposta musical, acabo sempre decidindo sobre o plano de classe. O clima tenso que existe nas aulas – entre alunos-presidiários e professores – mesmo que não estejam em classe os detentos de má índole, colabora com a falta de autonomia no sentido de que qualquer palavra mal interpretada pode gerar alguma desavença.

Sobre a primeira possibilidade, podemos pensar que o fato de freqüentar as aulas, espanta a ociosidade, como comenta Varella (2003):

Mente ociosa é moradia do demônio, a própria malandragem reconhece. Ao contrário do que se imagina, a maioria prefere cumprir pena trabalhando. Dizem que o tempo passa mais depressa, e à noite:
- Com o corpo cansado, a saudade espanta.
Poderiam, também, aprender um ofício e voltar para casa com alguma perspectiva. Soltá-los mais pobres e ignorantes do que quando entraram não ajuda a reabilitá-los. (VARELLA, 2003, p.141)

E como Varella, eu também acredito que a existência de um curso profissionalizante para que os presos aprendam algum ofício, poderia ajudá-los na sua reabilitação e reinserção na sociedade.

E mais uma vez Kleber (2008, p.232) nos apóia com uma pergunta: “Qual é o papel dos projetos sociais e da cultura, especialmente da música, nesses contextos?”. E adiante, a autora mesmo responde:

Todas essas questões podem ser entendidas como formas que geram conhecimento a partir de outros significados, incorporando a problematização de questões aparentemente adjacentes ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer área. Contudo, são profundamente imbricadas nos encaminhamentos e nas decisões. Exigem reflexão, análise e comprometimento, pois são tais fatores que têm a possibilidade de enredar novos espaços físicos e socioculturais, *performances* na vida cotidiana, conectando aspectos cognitivo, social e político com a perspectiva de uma transformação social sem maquiagem. (KLEBER, 2008, p.232)

Assim, acredito que o papel das aulas de música influencia diretamente na vida dos alunos-presidiários, proporcionando uma visão mais otimista sobre o futuro fora da cadeia e quem sabe até a busca pela profissionalização na área musical.

Já, quando Michel é questionado em relação às propostas de aula, se eu como professora levava as propostas de aula prontas ou se a proposta de aula era decidida em conjunto, ele responde:

M: Acho que é a senhora que traz a proposta!
 G: Mas vocês conversam sobre a proposta, se é legal ou não é? Vocês mudam alguma coisa, de repente no meio da aula surge outra coisa?
 M: Não, acho que se a senhora traz é pra gente mesmo, né?
 G: Mas vocês argumentam alguma coisa?
 M: Não! Acho que a gente aceita a proposta que vem! Mas é legal!
 G: Quer dizer que a decisão é minha?
 M: É, eu acho que é assim mesmo. Mas tá bom assim, acho que tá legal.
 G: Vocês não discordam de nada?
 M: Eu não. Pelo menos da minha parte não. (Entrevista – 26/01/09, p.9 e 10)

Depois de explanada a resposta de Michel, podemos perceber que a autonomia dos alunos que tanto se busca na educação torna-se difícil pelo local onde nos encontramos e inclusive pelo próprio sistema carcerário que mantém regras que devemos cumprir para o bom funcionamento da cadeia. Esse bom funcionamento da cadeia seria: a ordem e a disciplina que o sistema administrativo e funcionários do Presídio procuram manter para que não haja mortes, motins, rebeliões e fuga na prisão.

4.2. “É que estando aqui o cara tem oportunidade de aprender e às vezes não estando aqui é por falta de interesse, né? Não vêem o lado bom, não procuram...”⁴⁸,”

Aqui nos diários que se seguem, podemos responder aos poucos a pergunta feita anteriormente, pois o contexto institucional na maioria dos casos foi encontrado nos diários de aula e poucas vezes nas falas dos alunos:

Na primeira hora eu teria aula com a T5 e iria juntar com a T3. Hoje os agentes demoraram pra liberar os alunos. Eu tinha dois alunos de cada turma, então fiquei com 4 alunos no total. Hoje a proposta da aula era Jovem Guarda. (Diário de aula – 10/11/08, p.1)

Essa proposta foi escolhida por mim sem a participação dos alunos, pois chegando ao final do ano o número de alunos é reduzido, assim por experiência própria, os alunos não querem mais participar das aulas e ficam psicologicamente abalados, então resolvi escolher um estilo musical que pudesse agradar os alunos pelo ritmo e pela função histórica que representou o movimento no Brasil:

Perguntei o que eles sabiam sobre esse movimento musical. Um dos alunos respondeu o que sabia, outro começou a participar, o terceiro só estava escutando e o quarto aluno, esse já não era a primeira aula que ele estava com “intenções não muito boas”. (Diário de aula – 10/11/08, p.1)

Aqui, podemos perceber a repressão pela quais os alunos passam na cadeia, um dos alunos tomou as rédeas da classe e vendo que poderiam responder sem nenhum tipo de recriminação os outros alunos começaram a participar.

Essa participação dos alunos-presidiários em que um espera o outro para começar a responder em aula é característica da educação tradicional, como nos diz Santos (2001, p.81) que “os alunos manifestam-se pouco e, frequentemente, são os mesmos que falam”.

Podemos pensar que pelo fato da escolha da proposta de classe ter sido feita por mim, seja uma característica da educação tradicional e é. Mas e como não ser tradicional se a autonomia dos alunos-presidiários é inexistente ou quase inexistente na cadeia? Santos (2001), diz que:

[...] não é fácil sair do âmbito do tradicional – afinal, essa tem sido a formação discursiva que norteou a escola em que nós, educadores, fomos

⁴⁸ Trecho da entrevista com Rafael do dia 19/01/09, p.3 referente ao contexto institucional.

estudantes (Brandão, 1994). Mas essa dificuldade não pode, de forma alguma, servir como justificativa para a acomodação. Trilhar um caminho novo, constantemente em construção, pode ser angustiante, mas talvez seja uma das únicas possibilidades de vida *significativa* para todos os envolvidos no processo educativo (Freire, 1982). (SANTOS, 2001, p. 82)

Meus princípios de educação musical são de aulas centradas no aluno, devido à influência da minha orientadora e suas pesquisas⁴⁹, mas essa incógnita de como trabalhar a autonomia dos alunos-presidiários num lugar onde eles não têm voz ativa? Não que os estilos musicais e repertório a escolher para desenvolver as aulas de música, sejam feitos somente por mim. Tem dias que a decisão é tomada em grupo, pois quando se decide em conjunto, estamos trabalhando também com os “sotaques” diferentes de cada aluno, como nos diz Swanwick (2003):

A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. [...] isso se dá, em última instância, porque a música é significativa e válida. Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas. (SWANWICK, 2003, p.38)

Entre os autores da área da educação, Arroyo (2000) chama atenção por sua postura em relação ao ensino em diferentes culturas e a heterogeneidade:

Todas as propostas dirigem seu foco para os sujeitos da ação educativa, educadores e educandos enquanto sujeitos sociais, culturais, sujeitos de práticas, de pensamentos e de valores, de culturas e de identidades diversas. Vemos a escola como um encontro cultural de gerações, do adulto e da infância. É o olhar primeiro desde que a pedagogia e o pedagogo aparecem na história. (ARROYO, 2000, p. 136-137)

Já nessa expressão “intenções não muito boas”, preciso explicar que não tenho somente alunos que tem a intenção de estudar ou reduzir a pena, ou simplesmente sair da cela. Tenho alunos que vão pra aula só pra incomodar que foi o caso desse aluno. Sei que tenho “autoridade” de falar com a supervisão da escola e dizer que não quero aquele aluno na aula, mas tenho medo de perseguição, sei que se eu falasse, ele perderia o direito de estudar e quando saísse da cadeia poderia sim procurar acertar contas comigo. Pode parecer um tipo de discriminação, mas não é. Simplesmente é precaução, pois na cadeia assim como na rua, existe todo tipo de gente: gente boa, gente má..., enfim antes prevenir do que remediar.

⁴⁹ Para saber mais sobre aulas de música centradas no aluno, ver mais em: LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de Licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. p. 63-68. **Revista da Abem.** n.20. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

Sobre o fato desse aluno não estar “com intenções muito boas”, volto a pensar na educação tradicional, onde:

Parece existir, na escola tradicional, uma concepção disciplinar de problema. Só é considerado problema o que atinge a esfera disciplinar, o resto é desconsiderado. Assim, alunos com dificuldades para se integrarem, para se expressarem, para se exporem, desde que tenham “bom comportamento”, não recebem atenção, como se estivesse tudo bem (para quem?). (SANTOS, 2001, p. 80)

Será que eu não estaria agindo como uma professora tradicional? Às vezes penso que sim, às vezes penso que não. Dependendo do dia, tenho alunos que não querem participar da aula. Então, o que fazer? Eu os deixo ficarem somente observando a aula e chego a pensar em disciplina: “pelo menos não estão incomodando!” e será que essa atitude é a mais correta? Pode ser que não, mas estamos falando em aulas de música num Presídio e também não posso obrigar os alunos-presidiários a participarem das aulas se tem dias que os detentos estão “abalados”.

O fato desse aluno-presidiário estar com “intenções não muito boas”, pode ser também por que como acontece com muitos alunos, é o famoso “teste”, pelo qual os professores devem passar em toda sala de aula. Explico: esse teste constitui em uma espécie de provocação que o aluno faz ao professor para ver até onde vai sua autoridade, até onde as rédeas estão com o professor e até onde os alunos conduzem as rédeas da aula. Abaixo segue o desenrolar dessa aula um tanto quanto desconcertante:

Falei historicamente sobre o movimento da Jovem Guarda, como surgiu, quem foram os fundadores, principais artistas do movimento, músicas mais famosas, enfim, várias informações que são interessantes saber. Falei pra gente fazer música e a escolhida foi Wisky a gô gô do Roupas Nova. Distribuídos os instrumentos, fomos fazer a divisão rítmica dos instrumentos e aí é que começa... O primeiro instrumento que foi feito a divisão foi o bongô de madeira, que foi tranquilo. O segundo instrumento foi o pandeiro que iria fazer o mesmo ritmo do bongô e o aluno que começou a me irritar foi esse. Mostrei o ritmo e pedi pro aluno tocar, ele se recusou. Perguntei se ele não queria tocar e ele disse que sim. Mostrei o ritmo para os outros dois alunos que estavam com o pandeiro meia-lua e o bloco de madeira e eles tocaram. Quando pedi para todos tocarem, esse aluno que estava com o pandeiro não quis tocar e começou a rir. Perguntei qual era a piada e que eu queria rir também, mas ele não falou. Aí já sabe né, tu mostra o ritmo pros alunos e do nada um deles começa a rir...eu pensei que fosse de mim e ele não parava de rir e não queria tocar que eu cheguei a dizer: “Bom, se vocês não querem tocar, eu não sei o que tô fazendo aqui, eu poderia tá fazendo outra coisa, mas tô aqui porque acredito no meu trabalho e em vocês”. Aí um aluno reforçou dizendo: “pois é né professora e a senhora ainda não recebe nada pra vir aqui”. Báh, como é que pode um aluno ficar

incomodando, rindo e sem querer fazer nada? Me irritei mesmo!!!arrrrrrr. Confesso que me deu vontade de sair da sala de aula e dizer que não voltava mais pra lá. Mas aí respirei fundo e começamos a tocar. Aí ele começou a tocar também. (Diário de aula – 10/11/08, p.1 e 2)

Aqui fica visível que como qualquer pessoa normal eu me irritei muito e desconfiei de que o aluno estivesse rindo de mim. A situação não foi das melhores, pois parece que esse aluno quer te irritar propositalmente pra ver até que ponto um professor é capaz de se controlar. Eu tive vontade de pular no pescoço dele e o esgoelar, que é a vontade que a gente tem quando está com raiva e eu estava com muita raiva. Confesso que hoje escrevendo me recordo exatamente daquele dia de aula e ainda me irrito muito.

Também podemos pensar de outra maneira: mas e será que essa atitude não foi para chamar a atenção? Às vezes alguma desavença na cela ou com os agentes faz com que os alunos venham perturbados para as aulas, aí me refiro mais uma vez ao contexto jurídico onde os alunos-presidiários são ou devem ser submissos ao sistema carcerário.

Sobre o acontecimento tanto quanto “irritante”, durante as entrevistas surgiu uma pergunta em relação a mim que sou a professora de música, se eu era muito brava ou calma demais e está relacionada com o episódio do diário de aula, em que Luis estava presente:

L: É enérgica quando é pra ser, né? Quando o pessoal tá passando da conta assim, dá uns toques pra gente crescer na real.

G: Em que sentido: passando da conta?

L: No caso quando o cara tá tocando o instrumento só por tocar, pra fazer barulho. Sempre tem uns engraçadinhos, né!

G: E isso irrita então?

L: Uhum.

G: E é demonstrado isso nas aulas? Fico irritada mesmo, fico brava?

L: Não, irritada não! Só pede pra parar. (Entrevista – 19/01/09, p.12)

Nesta fala quando o Luis foi questionado sobre o meu comportamento em aula, ele olhou pra mim, respirou fundo, sorriu e respondeu. Essas expressões feitas pelo aluno deram a impressão de que ele estava pedindo autorização para lembrar da aula em que o colega estava rindo e que me deixou irritada. Com um sinal de sim que eu fiz com a cabeça, Luis se sentiu autorizado para lembrar e falar na entrevista de uma maneira mais sutil.

Aqui se segue o diário de aula da outra turma que lecionei após o “episódio aluno problema” e percebe-se que todas as turmas são diferentes e que como professores precisamos saber separar “episódios constrangedores” das outras aulas que ainda temos que lecionar. Leia os trechos que se seguem:

Na segunda hora tive aula na T7, turma do ensino médio. Essa turma é particularmente a turma que eu mais gosto de dar aula, pois é uma turma muito crítica e ativa. (Diário de aula – 10/11/08, p.3)

Em contrapartida à esse trecho, temos nas entrevistas a turma que menos falou que foi a T7, justamente a turma “muito crítica e ativa”. Abaixo segue um trecho de um diário de aula, onde os alunos-presidiários demonstraram ser críticos e ativos:

Hoje os guris não estavam muito afim de aula de música e começamos a conversar. Enquanto ouvíamos um cd com músicas de diversos povos de outros países, conversávamos sobre história, os costumes e curiosidades de cada país na qual a música estava sendo ouvida. Quando começamos a ouvir música judaica, começamos a falar sobre Hitler e toda sua relação com a história, política e economia do mundo no período da segunda guerra mundial. Foi muito interessante a conversa e as opiniões diversas sobre Hitler nos levaram à um outro questionamento: Mas e as leis? Como são feitas as leis? Para quem são feitas as leis? E depois de uns bons minutos de diálogo sem muitas respostas, mas opiniões diversas, coloquei a música “Sociedade Alternativa” do Raul Seixas para ilustrar a indignação dos detentos com o sistema carcerário e com as leis. Ouvimos a música e resolvemos tocá-la. Quando estávamos terminando de montar a música o sinal tocou. (Diário de aula – 24/11/08, p.1)

Por ser uma turma com um grau de instrução mais elevado que os demais detentos, o cuidado com o que irá ser dito, se torna maior, pois muitas vezes enquanto eu fazia a entrevista com cada aluno dessa turma, sentia que muitas respostas não eram o que eles realmente pensavam, mas sim o que eu queria ouvir.

Isso é característico da educação tradicional segundo Santos (2001):

Dentro da aula tradicional, os alunos manifestam-se pouco e, frequentemente, são os mesmos que falam. A conduta que são condicionados a adotar parece ser a de dar a resposta certa, e não a de discutir ou levantar hipóteses. As respostas são curtas, limitadas. Eles ‘cumprem tarefas’ (Perrenoud, s.d). Como a disciplina é básica para o trabalho, a professora restringe as interações entre os alunos. (SANTOS, 2001, p. 81)

Pela sensação de que muitas das respostas das entrevistas eram o que eu gostaria de ouvir, é que causa toda uma incerteza de como se deve trabalhar num Presídio, de qual o melhor ensino. Existe um tipo de educação para cada contexto educacional? Certamente não, pois cada detento é diferente, cada turma é

heterogênea e autônoma – por mais que isso pareça contraditório – e que o cumprir tarefas dos presos é muito mais devido os regimento penitenciário do que as tarefas desenvolvidas em aula.

No diário abaixo, segue essa questão da conduta que Santos (2001) escreve, em que são poucos os alunos que falam:

Comecei a aula sobre o movimento da Jovem Guarda também com a questão histórica, fiz questionamentos sobre esse movimento, o que eles conheciam e quem eram os principais nomes desse movimento. Dois alunos responderam o que sabiam e os outros alunos assim que viram a participação desses dois alunos, começaram a se interessar pela história desse movimento. (Diário de aula – 10/11/08, p.2)

A participação dos alunos em aula é como o “efeito dominó”, no momento em que tu empurras o primeiro, os outros caem em sequência. Assim, ocorre nas aulas quando elas exigem a participação dos alunos, se um começa a participar e não é feito nenhum tipo de repressão, os outros se sentem mais seguros e resolvem participar também.

Essa forma de participação “efeito dominó” é característica da educação progressista que quando o grupo mesmo que timidamente começa participar, o entusiasmo pela aula vem numa crescente. A participação dos alunos-presidiários nas aulas, sempre acontece após um detento tomar “as rédeas” do diálogo estabelecido e vendo que a participação deles é fundamental para que a aula aconteça, eles, timidamente participam da aula.

Sobre outro aspecto que condiz com o contexto institucional, é o da redução de alunos no final do ano. Para isso as aulas com as turmas do ensino fundamental são lecionadas na mesma sala-cela:

Hoje as aulas foram divididas como semana passada. A primeira hora com a T3 e T5 que os professores andam juntando as turmas, já que nessa época o número de alunos que já era reduzido é mais ainda no período de fim de ano. (Diário de aula – 17/11/08, p.1)

Isso ocorre desde que eu leciono no Presídio e acredito que ocorra há muitos anos essa redução de alunos no final do ano, pois aí aparecem as datas festivas como o natal e ano novo, então os alunos-presidiários lembram-se de suas famílias e como eles mesmos dizem: “ficam abalados”.

Já em relação à relevância das aulas de um modo geral, Rafael deixa claro o seu interesse em aprender:

G: Uhum...pelo que tu me disse, vocês tocam bastante. Só tocam ou fazem outro tipo de atividade em aula?...Vocês ouvem música, não ouvem? Vocês conversam, não conversam?

R: A gente conversa, ouvimos os outros aqui ó pra aprender mais rápido e cada vez vamos aprendendo mais e mais e mais. É que estando aqui o cara tem oportunidade de aprender e às vezes não estando aqui é por falta de interesse, né? Não vêem o lado bom, não procuram... (Entrevista – 19/01/09, p.3)

Rafael, o aluno-presidiário da fala acima, é interessado nas aulas, pois as frequenta de maneira assídua. Ele tem a consciência de que a ociosidade não é uma boa alternativa na cadeia e que com as aulas “o cara tem oportunidade de aprender”. Dessa maneira Rafael também deixa um recado para os alunos-presidiários que pouco comparecem à classe dizendo que os outros detentos “não vêem o lado bom” de estar estudando.

4.3. “É era meu primo que tocava e eu ficava só em volta “xaropeando” aí eu ficava tentando tocar bateria, né?⁵⁰”

Durante as entrevistas, poucos trechos que envolvem o contexto histórico das aulas de música foram encontrados:

G: O que mais vocês fazem em aula. Vocês ouvem música, não ouvem...

R: Ouvimos música...aquelas que a gente vai tocar, conversamos e tocamos...

G: E o que vocês conversam? É só sobre música ou o que?

R: Sobre música e sobre tudo! Tudo que é coisa! (Entrevista – 26/01/09, p.3)

Ricardo já havia sido meu aluno em anos anteriores, fazendo com que se recordasse de outros anos de aula e dos momentos em que eles precisam de uma conversa muito mais do que das aulas de música.

Por se tratar de um Presídio, o papel do professor é fundamental na hora de determinar o que fazer e o que não fazer em aula. O lidar com a diferença de raças, crenças, culturas, faz com que o professor tenha uma preocupação em conhecer essas diferenças. Para isso me apoio em Arroyo (2000), quando comenta sobre o

⁵⁰ Trecho da entrevista com Michel do dia 26/01/09, p.6, referente ao contexto histórico.

ofício de ser professor e os questionamentos que devemos sempre nos fazer como profissionais da educação:

Recuperar estes questionamentos como profissionais da educação é extremamente formador. Passamos a valorizar mais e reconhecer a centralidade da interação. Esta passa a ser uma preocupação central: como repensar os tempos e espaços, os rituais da escola para permitira ricas interações. Como reorganizar os tempos e o trabalho dos professores para o convívio com os educandos. Quando essa preocupação se torna central vamos percebendo que somos mais do que docentes. Somos adultos que aprenderam os significados da cultura, carregam vivências, saberes e competências, valores e concepções de mundo, de homem, de mulher, experiências de classe, de raça, de gênero, de cidadania... (ARROYO, 2000, p.164)

No trecho abaixo, sobre o histórico das aulas de música que essa turma não teve muitas aulas devido a mudanças constantes nos horários de aula:

G: Nenhuma queixa? Sobre a maneira como é ensinada música pra vocês?
R: Não, ensina bem, só acho que a gente tinha que ter mais aula.(Entrevista – 26/02/09, p. 4)

O fato de ter poucas aulas de música em determinadas turmas, é devido a mudanças constantes nos horários de aula que são flexíveis por causa do grupo de professores disponíveis para o turno. Quando acontece do grupo de professores serem em excesso ou reduzido, os horários de aula sofrem alterações e geralmente as turmas que acabam tendo menos aulas de música são as do Ensino Fundamental (T3 e 4 – correspondente à 5^a e 6^a séries – , T5 e 6 – correspondente à 7^a e 8^a séries⁵¹).

4.4. “...as vezes a gente quer escutar uma música diferente e não tem como, tem que escutar só as que tocam no rádio!”⁵²”

Abaixo, num dos trechos das entrevistas, César responde sobre as aulas de música e mais, se diz ser “alegre por natureza”. E como pode uma pessoa ser alegre num ambiente nada alegre?

G: Como são as aulas aqui?
C: No meu interesse, pra mim são boas, tipo, a música alegre, porque eu já sou alegre por natureza, então isso aí pra mim é uma troca de ideias, então

⁵¹ As séries aqui relatadas, são referentes as séries que aparecem no Projeto Político Pedagógico da Escola/Núcleo Julieta Ballestro.

⁵² Trecho da entrevista com Atilio do dia 12/01/09, p.15 em relação ao contexto morfológico.

pra mim é bom!E tocar um instrumento pra mim, pode ser qualquer um, mesmo sendo um rock, pra mim tá bom. (Entrevista – 12/01/09, p.1)

César está na prisão já faz um bom tempo. Mesmo sendo um local de insalubridade e propício para adquirir doenças como hepatite e tuberculose, a sociedade da cadeia se une e a convivência em grupo pode ser uma alternativa de César se sentir alegre naquele local. Sobre essa convivência em grupo na cadeia, temos o apoio de Varella (2003), em que:

[...] a perda da liberdade e a restrição do espaço físico não conduzem à barbárie, ao contrário do que muitos pensam. Em cativeiro, os homens, como os demais grandes primatas (orangotangos, gorilas, chimpanzés e bonobos), criam novas regras de comportamento com o objetivo de preservar a integridade do grupo. Esse processo adaptativo é regido por um código penal não escrito, como na tradição anglo-saxônica, cujas leis são aplicadas com extremo rigor. (VARELLA, 2003, p. 10)

A familiaridade com o local onde o aluno-presidiário está inserido, não causa mais estranheza alguma e quando se produz alguma atividade intelectual neste local, o pensamento muda e o local já foi uma etapa superada.

Já a minha familiaridade com o Presídio, se dá por lecionar naquele local há quase quatro anos, fazendo com que eu esteja bem situada na pesquisa. Sobre a relevância de o pesquisador estar situado no local da pesquisa, Kleber (2008) nos contempla:

[...] ser um sujeito situado significa compreender melhor certos fenômenos humanos. Assim, o pesquisador ocupa uma posição e observa de um ângulo particular.[...]Dessa forma, o pesquisador não está acima do mundo social que estuda, mas imerso nele, seja por familiaridade ou estranhamento, conhecimento ou desconhecimento, comprometimento ou ausência: não há espaço para a neutralidade. (KLEBER, 2008, p. 218)

Outro ponto encontrado nas entrevistas em relação ao contexto morfológico é sobre a precariedade das instalações do Presídio e o que pode ou não entrar na cadeia. Na fala abaixo Atílio quando questionado se eles gravavam nas aulas de música, ele responde:

A: A gente só comenta, porque aqui é precário, né?Gravar e coisa...a gente só ouve! O que a gente tem aqui é só um rádio AM/FM, né? CD não entra, é precário pra poder desenvolver...se não é a professora trazer para nós, a gente fica isolado do mundo...não tem como, as vezes a gente quer escutar

uma música diferente e não tem como, tem que escutar só as que tocam no rádio!

G: Isso quer dizer o que acontece fora da aula? Quer dizer que lá (na cela) não entra nada? É tudo muito restrito?

A: Restrito é!

G: Quer dizer que não entra cd? Não entra aparelho de som?

A: Aparelho de som entra, mas só AM/FM. Ou fita, mas é que fita, a gente já está na era da tecnologia...ninguém mais tem fita em casa, eu acho!! (Entrevista – 12/01/09, p.15)

Aqui o aluno entra na questão da tecnologia também. Pelo que ele fala mesmo a cadeia sendo um local de “castigo” por toda sua função, não justifica o fato de que não se tenha acesso à tecnologia. Neste caso, devemos esclarecer de que a cadeia é um local onde muitos objetos são proibidos, pois existem restrições para se manter uma ordem estabelecida na prisão. Qualquer objeto de natureza duvidosa é “barrado” no momento da revista.

Em relação à precariedade da prisão, Atilio diz ser “precário para desenvolver”, no caso, seria estender a cultura musical, ampliar repertório e ouvir músicas que possam gerar algum conforto emocional para os alunos-presidiários.

Na fala que se segue, encontramos um comentário sobre distração nas aulas de música, o que acontece no final das aulas devido ao local, ao clima encontrado na cadeia que é pouco agradável. Tocar e cantar por diversão. É nesse momento que os alunos acabam recordando da família, das namoradas, da rua. O sair da cadeia em pensamento, nem que seja por alguns minutos, já ajuda a mudar o ambiente da cadeia:

G: Dois mil e oito! Então, desde o ano passado! Quer dizer que as aulas são bem rígidas, bem...

A: É, rígidas em questão de conteúdo, não que não tenha distração! Distração sempre tem no finalzinho quanto à música, a senhora traz e a gente pede pra toca uma música diferente, uma música da banda, traz uma coisa diferente pra nós... (Entrevista – 12/01/09, p. 12 e 13)

Nas aulas de música no Presídio segundo Atilio, existe “distração” e essa distração acaba sendo também uma forma de aprendizagem, como o aluno-presidiário disse: “a gente pede pra toca uma música diferente...traz uma coisa diferente pra nós...”. Mesmo estando em sala de aula, a distração acaba sendo uma forma de aprendizagem. Para contemplar o aprendizado na hora da distração, encontramos em Prass (2004) quando a autora comenta sobre o aprendizado na hora da festa na escola de samba Bambas da Orgia:

[...] na bateria não há separação entre situações de aprendizagem e de *performance*. Na realidade, essa sobreposição de vivências – festa e ensaio – gera aprendizagens de diferentes tipos. Mais do que isso, festa e ensaio podem ser pensados como rituais que servem para ‘ênfatisar, expressar, destacar’ (Vianna, 1997, p.59) símbolos significantes para a interpretação da cultura da escola de samba. (PRASS, 2004, p. 101)

Na próxima fala, o mesmo aluno responde sobre a precariedade dos instrumentos que eles têm acesso nas aulas de música:

G: E que instrumentos vocês tocam?

A: Pois é, aqui é precário! Aqui nós temos o quê? Temos só o pandeiro, a meia-lua, as maracas, aquele outro como é que...o tri útil (marca do bongô), né? Então...mas a gente gostaria de aprender outros instrumentos de corda, negócio assim né! Vamos ver se esse ano a professora começa ensinar nós. Os de sopro a gente deixa pro Adriano... (risos)...não, de sopro nós estamos legal!! (risos) A gente quer é instrumentos de corda. (Entrevista – 12/01/09, p. 14)

Pela fala de Atílio, podemos perceber também o interesse em aprender um instrumento de corda, o violão. Percebe-se que esse aluno não possui conhecimento de algumas restrições que existem quanto aos materiais que podem ou não entrar com os professores da escola também. Assim como o Presídio, a escola também deve cumprir com as normas estabelecidas no local para manter uma ordem na cadeia.

Sei que uma pergunta poderia surgir: E por que o meu violão entra no Presídio?

Antes de entrar os instrumentos são todos revistados e neste caso os instrumentos “de mão”, que são: as maracas, os dois pandeiros, o pandeiro meia-lua, o cowbell, o bloco de madeira e o triângulo improvisado que é um suporte de ferro de passar roupa e um abridor de garrafa⁵³, que são levados às aulas de música. Assim como o violão é revistado e não é deixado na cadeia, portanto, esse instrumento ao final da aula é transportado novamente para fora da prisão, pois pode servir para muitas coisas lá dentro. Sendo um instrumento de madeira que possui seis cordas, o que para nós é um instrumento, para os presos ele pode se tornar várias coisas, como por exemplo, as cordas podem servir tanto para cometer suicídio, homicídio, ou ainda para fuga.

⁵³ Quanto aos instrumentos, ver em anexo, pág. 156 e 157.

4.5. “É uma ocupação que a gente tem, pra cabeça. Melhor que ficar lá dentro.”⁵⁴”

Como dizia a malandragem na voz de Varella (2003, p.141) “a cadeia seria menos perigosa, com essas mentes malignas ocupadas”. A ociosidade na cadeia é um dos motivos de os alunos-presidiários freqüentarem as aulas.

Nas entrevistas com os alunos-presidiários, o gostar das aulas a que Cézar se refere não indica apenas as aulas de música, mas todas as aulas, deve-se ao fato de não querer ficar desocupado na cela:

C: Sinceramente gosto!E não só essas aulas, mas as outras também. Prefiro ficar aqui do que ficar do lado de lá (na cela), porque pra mim é melhor ficar nessa aula, eu me sinto bem, não que eu precise das aulas...
 G: Então tu já tem o ensino médio completo?
 C: Já.
 G: Tu vem então pra distrair a cabeça, aprender um pouco mais....
 C: É...
 G: ...sair da rotina, conversar....
 C: ...é até porque eu não uso nada, nem bebida, então é um alívio total...
 G: Ah, que ótimo!!
 C: É, nada!!!(fazendo gestos de injetar, cheirar, fumar e beber)
 G: Nossa!! Cézar é impressionante aqui dentro eu ouvir isso!!
 C: É!! E nem bebida! (Entrevista dia 12/01/09, p.3)

O fato de Cézar não ter vício algum é algo raro na cadeia, quem sabe até seja um dos motivos pelo qual esse aluno freqüente as aulas, além do benefício de reduzir a pena. O tirar da rotina muitas vezes inatividade na prisão é uma ocupação para os alunos-presidiários e isso é dito também na entrevista de Joel:

J: Rapaz...não, as aulas são boas e ajuda a passar o tempo, ajuda em alguma coisa, a ter um conhecimento sobre música, então...
 G: Me explica o que são aulas boas?
 J: Aulas boas? Ah, se a gente aprende alguma coisa, já é!Tira da rotina, então são boas.
 G: Obrigada então Joel, obrigada mesmo, era isso!
 J: (brincando) 60 reais...(rindo) (Entrevista – 12/01/09, p.5 e 6)

A inatividade na prisão torna o local que já não é nem um pouco agradável de viver, um lugar sem perspectiva para os presos, onde estudo ajuda a manter relativo

⁵⁴ Trecho da entrevista com Ricardo do dia 26/01/09, p.2, referente ao contexto sócio-cultural.

contato com “a rua”⁵⁵. Abaixo na fala de Ricardo é comentado sobre a ociosidade e para mim o grande motivo dos alunos-presidiários freqüentarem as aulas de música:

G: Me conta então do teu ponto de vista, como são as aulas de música?
 R: São boas. A gente aprende alguma coisa, bota a cabeça pra funcionar.
 G: Me explica o que é bom?
 R: É bom porque tu estando preso não faz nada, o cérebro não funciona!!
 G: Então é uma ocupação?
 R: É uma ocupação que a gente tem, pra cabeça. Melhor que ficar lá dentro (da cela). (Entrevista – 26/01/09, p.1 e 2)

Mais uma fala onde as aulas ajudam a tirar da inação, dessa vez na voz de Luis:

G: Me conta um pouquinho das aulas de música?
 L: As aulas de música são muito boas, ajudam a gente a desenvolver a mente também, ter uma noção mais ou menos do que são certos instrumentos, coisas que a gente não sabia na rua, não tinha noção do que era...o pandeiro, o que era, pois eu só via na rua, né? Tipo, a levada de som também, tu tá tirando e sabe o que é...é isso aí.
 G: Tu falou que trabalha com a mente né? Em que sentido?
 L: Tipo na criatividade, ajuda a abrir a memória assim, pra prestar a atenção, pra lembrar de casa, o que tá acontecendo... (Entrevista – 19/01/09, p.6 e 7)

Nessa fala, podemos perceber também que o conhecimento de uma nova linguagem, nesse caso a música e o contato com os instrumentos, muitas vezes deslumbra os alunos que não tinham contato algum sobre o fazer e viver música antes de estarem no Presídio.

Segundo Brand e Portowitz (2005) onde falam sobre os estudos empíricos que comprovam a contribuição do aprendizado mediado para um desenvolvimento social e cognitivo:

[...] acreditamos que o ensino da música em um ambiente de aprendizado mediado oferece oportunidades únicas que envolvem toda a pessoa enquanto promove habilidades específicas necessárias tanto para o envolvimento musical quanto para outras tarefas de aprendizado⁵⁶. (PORTOWITZ e BRAND, 2005, p.51)

Mais uma vez o fator “fazer alguma coisa”, é decisivo para participar nas aulas. Nenhuma vez foi mencionado o fator “redução de pena” nas entrevistas, que

⁵⁵ Referente à fala dos alunos-presidiários em relação a vida fora da cadeia.

⁵⁶ No original: “we believe that teaching music in a mediated learning environment offers unique opportunities that engage the whole person while promoting specific skills necessary both for musical involvement and for other learning tasks.” (Tradução: Juliana Rubenich Brondani)

é um benefício que os alunos-presidiários têm por cursarem a classe. Essa redução é de um dia para cada três assinaturas nos fichários de controle de assiduidade.

Eis aqui um pequeno cálculo matemático para que possamos entender quantos dias de redução tem um preso por semana. Sabendo que existe uma aula não presencial, se um aluno assina duas vezes por dia, ou seja, uma assinatura por turno tem em uma semana a redução de três dias de pena sobrando uma assinatura para acrescentar à próxima semana. Isso por mês corresponde à treze dias e mais uma assinatura para trinta dias de assiduidade na escola. Particularmente, sou contra o benefício da redução de pena para que os alunos participem das aulas - pelo fato de que muitos só vão à escola pelo benefício. Mas podemos pensar por outro ponto de vista: mesmo que eles participem das aulas mais pelo benefício do que pela vontade de estudar, não podemos negar que muitos alunos-presidiários acabam gostando das aulas, seja pela maneira como é lecionada determinada disciplina, seja pelo fato de que a professora é “bonita⁵⁷”, ou por sair da ociosidade da cela.

Na mesma fala, podemos entender que a música em alguns casos, serve de terapia para os alunos-presidiários, lembra a família, muda o pensamento. Muitas vezes num lugar como a prisão ou em locais considerados não-formais é que todo o discurso de que a música deve ser defendida por ela mesma, vai por água abaixo. Explico: Como eu posso querer que os alunos-presidiários façam somente música e aprendam unicamente música sabendo quão a conversa se torna mais necessária ou eu tocar algumas músicas para distração dos presidiários. Não que a música não seja defendida por ela mesma, mas tem momentos que a música precisa fazer o papel de lazer e diversão.

Quando se trabalha em lugares considerados de risco social, como o Presídio, – e creio não só os lugares de risco social – não se pode esquecer o aprendizado musical ocorrente através de diversos meios – conversando, tocando, cantando, lendo, ouvindo, brincando – e muitas vezes na cadeia, precisamos compreender as necessidades dos alunos-presidiários mais do que nós que somos livres para ir e vir, os detentos estão isolados “da rua” como eles expõem.

⁵⁷ Para os alunos-presidiários a figura da professora que se arruma um pouco mais para lecionar, deixa os detentos deslumbrados, por isso em alguns casos eles freqüentam as aulas para ver a professora bonita. Isso acaba se tornando de certa maneira um incentivo para que os alunos-presidiários compareçam às aulas.

A música é usada como diversão em algumas aulas quando os alunos estão “abalados” ou quando o clima – sempre pesado na cadeia – da classe não está muito bom. Algumas alternativas são usadas para que se possa desenvolver um trabalho musical nesse tipo de lição e algumas vezes se tem—resultados interessantes. Por exemplo: algumas vezes quando os alunos querem que eu cante e eles ficam só escutando, logo após eu tocar e cantar, eles comentam sobre a canção, mesmo que lembrando algum acontecimento antes de estarem no Presídio. Eu considero isso um aprendizado musical, pois de alguma maneira eles recordam da canção e aprendem música, pois procuro contar um pouco da história do tema exposto, por quem foi composta, sua função política e social no seu país de origem e assim a diversão se torna um aprendizado musical descontraído.

Outro exemplo de música como diversão ocorre quando os alunos-presidiários estão querendo tocar qualquer tipo de música sem divisão rítmica, simplesmente para tentar acompanhar à sua maneira as músicas que eu estou tocando. Às vezes o resultado musical é muito bacana, outras vezes os alunos-presidiários não gostam do resultado e deixa-se de lado o trabalho musical e inicia uma conversa sobre diversos assuntos. Tem dias em que os detentos querem somente usar a música como “fundo musical” e conversar sobre assuntos gerais, como: política, futebol, religião, drogas, sexualidade, atualidade, tecnologia, crimes, leis e diversos outros assuntos, dependendo da aula.

Para que possamos compreender um pouco mais sobre o contexto no qual o ensino de música está presente e a sua função quando “depende da aula”, nos apoiamos em Swanwick (2003), em que o autor escreve:

Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou ‘refletir’ a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. Estilos musicais distintos são mantidos e desenvolvidos pelo dar-e-receber entre comunidades interpretativas. (SWANWICK, 2003, p.42)

Sobre isso, encontramos em outra fala esse sentido:

G: O que mais, como são essas aulas Adriano? Vocês só tocam, só cantam, vocês ouvem alguma coisa...

A: A gente toca um pouco, ouve música, conversa também.

G: E vocês conversam só sobre música?

A: Não a gente conversa sobre a música que a gente vai tocar em aula, sobre a história, política, depende da aula. (Entrevista – 12/01/09, p.7 e 8)

Eis aqui um aluno que já me conhece desde o início do meu trabalho no Presídio, sendo assim Adriano passou por vários “testes” e focos das aulas de música que foram modificando-se ao longo da nossa jornada.

Nesta fala, o aluno-presidiário comenta que eles desenvolvem várias atividades e que nem todas são musicais. Assim, desempenho os papéis de conselheira, amiga; enfim, “psicóloga⁵⁸”. Dessa maneira, tento tornar o ambiente das classes de música confortável e desopressor.

Mais uma vez, o professor precisa ter a sensibilidade de saber a hora fazer música e de conversar, reiterando o que Adriano disse que os alunos conversam sobre diversos assuntos dependendo da aula.

Sobre os planejamentos de aulas de música onde o professor muitas vezes deve abandonar ou modificar seus planos devido a vários fatores que compõem as aulas, Del Ben e Hentschke (2003) nos contemplam com:

Mas é preciso ter em mente que, embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para sua realização, isso não significa que essa ação possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes. Isso ocorre porque o ensino é uma atividade complexa, que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá algum grau de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com o contexto da prática. Por isso, o plano poderá (e, em alguns casos, deverá) ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante a sua implantação. (DEL BEN e HENTSCHE, 2003, p.178)

Encontramos no contexto sócio-cultural também, a influência das vivências musicais que alguns alunos tiveram antes de se encontrarem no Presídio:

G: É bastante tempo! Me conta um pouco da história do contato que tu teve com a música, então?

M: Eu não lembro tanto assim...

G: Eu só vou querer saber um pouco, fala o que tu lembra...

M: É era meu primo que tocava e eu ficava só em volta “xaropeando” aí eu ficava tentando tocar bateria, né? Eu tentava tocar um pouco, mas só um pouco, não muito.

G: Ah é? E tu era guri novo?

⁵⁸ Sem querer interferir na área da psicologia, ao referir-me que exerço o papel de psicóloga – de vez em quando – em aula, digo no sentido de ouvir o aluno-presidiário e conversar sobre suas necessidades e anseios.

M: Era, era, piá bem novo, mas era legal. Aí a banda era de rock e eu gostava de rock.

G: Aí tu teve contato pro causa do teu primo?

M: Tive.

G: E tu tentou aprender bateria só ou outros instrumentos?

M: Só tentei bateria, mas não consegui. Eu tocava na parte de cima (caixa, tons e pratos)...

G: Quer dizer que na parte de cima ia tranquilo? E quando botava o pé em baixo (bumbo), aí complicava?

M: É, aí não dava certo.

G: Então esse foi o contato que tu teve com a música antes de ter o contato aqui nas aulas!É bem bacana! (Entrevista – 26/01/09, p. 6 e 7)

O fato de Michel já ter tido contato direto com a música, facilita muito nas aulas, pois o esclarecimento da execução dos ritmos é facilmente entendido pelo detento que contribui ajudando os colegas, auxiliando na composição e explicação dos ritmos das músicas que por eles serão executadas.

Sobre essa aprendizagem mútua que ocorre entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, Prass (2004) nos apóia na questão do ensino e aprendizagem na escola de samba Bambas da Orgia:

De maneira análoga, durante os ensaios não havia simplesmente ensino por parte do mestre e aprendizagem pelos ritmistas. Havia também o aprendizado dos ensaiadores que aprendiam com o mestre como conduzir o ensaio, como reger, como lidar com a disciplina. Havia também o ensino por parte dos integrantes da bateria-show, alguns deles coordenadores de naipes, que, à sua maneira, ensinavam os mais inexperientes. O mestre por sua vez, aprendia com as próprias dificuldades dos ritmistas, transformando arranjos de bateria e o jeito de ensinar. (PRASS, 2004, p. 141)

Ainda em relação ao contexto sócio-cultural, encontramos na fala de Rafael, a incerteza de como será a “receptividade” da sociedade com o ex-presidiário para que ele continue estudando música:

G: Aham!E tu comentou que não aprendeu a tocar violão, vocês tem violão em aula?

R: Não, só o da professora.

G: Sabe por que não tem outro violão?

R: É proibido eu acho. Mas é interessante, fiquei curioso em aprender violão, o dia que tiver a oportunidade pra aprender, estamos aí.

G: E o dia que tu sair daqui, vai querer continuar estudando, aprendendo música?

R: Talvez, né? Dependendo das oportunidades que derem pra nós! (Entrevista – 19/01/09, p. 2)

Este aluno-presidiário sabe do preconceito e da discriminação da sociedade em relação ao ex-presidiário, portanto seu póstumo na música é duvidoso, seu futuro na rua é incerto, mas mesmo assim ele não perde o otimismo. Leia a entrevista que se segue:

G: Quer dizer então que tu reflete essa roda gigante...que essa roda gigante seria várias coisas, seria pensar um pouco na vida?

R: Na vida. Deixar o pensamento na vida, pra frente, futuro e tirar uma base assim, tirar um exemplo pra erguer a cabeça e sair daqui e estudar e não tentar voltar mais. Tentar ser feliz, né? Mesmo que o caminho a escolher seja a música, seja a marcenaria (referindo-se ao curso de marcenaria que é oferecido aos detentos), tem que ser feliz. É um exemplo de vida, uma coisa que tem que pegar como exemplo, é esforço, segurança. (Entrevista – 19/01/09, p. 6)

Embora com um amanhã duvidoso, este aluno pensa no futuro. É o pensamento que dá forças para superar a estadia num local em condições “subumanas⁵⁹” - muitas vezes condicionados a permanecer por anos neste lugar.

Sobre o futuro com a música, devemos esclarecer que o ensino de música no Presídio não visa à formação do músico profissional. Em relação aos objetivos da educação musical, Del Ben e Hentschke (2003) dizem:

[A educação musical] Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania. O Objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante que a educação musical escolar [...] tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura. (DEL BEN e HENTSCHE, 2003, p. 181)

No contexto sócio-cultural, também aparece na fala de Atilio a convivência em grupo na entrevista quando falava-se das aulas de música:

G: Como é que é então?

A: Ah, a gente aprende a conviver, conviver em grupo que é ótimo, porque tem que ter uma sintonia, é bom, é bom! (Entrevista – 12/01/09, p. 14)

O fator conviver em grupo num Presídio, se torna inevitável, pois são muitos presos de culturas, costumes e lugares diferentes que acabam tendo que coexistir da melhor maneira possível. Acredito que esse seja um dos motivos do respeito pelos professores que lecionam neste local, além é claro do sistema penitenciário ser opressor.

⁵⁹ Aqui referindo-se às condições a que os presidiários vivem, como a falta de higiene, a super lotação, o risco de pegar doenças como tuberculose, hepatite, aids e outras doenças, entre outros motivos que acarretam numa condição de vida subumana no Presídio.

O trabalho coletivo no fazer musical torna-se relevante, pois como nos diz Kebach (2007, p. 72) “no processo coletivo ocorrem construções (musicais) que ultrapassam meras constatações ou generalizações indutivas dos fatos constatados”.

4.6. “Quem canta seus males espanta⁶⁰”

No contexto de ensino e aprendizagem, foram encontradas várias temáticas. Esse foi o contexto que mais apareceu nas entrevistas com os alunos-presidiários, pois todos os outros referentes ao capítulo 1 dessa dissertação chegam ao ponto principal: as aulas de música.

Na fala que se segue, aparece à questão sobre a composição das aulas de música se existe um diálogo ou não nas aulas:

G: E dentro da idéia de aula, existe um diálogo entre professora e alunos ou é só a professora que manda?

C: É bastante, bastante...todo mundo tem, tipo uma voz ativa aqui assim oh: tudo mundo interage nós e a senhora, a senhora faz parte, né? (Entrevista – 12/01/09, p. 2)

A pergunta por ter sido muito direta, foi um fator contrário para obter algumas respostas, nesse caso a pergunta não foi compreendida, em consequência a resposta foi um pouco confusa, pois o aluno-presidiário não sabia se eu fazia parte desse diálogo ou não.

Segundo Benedict e Schmidt (2008, p. 13), poder “compreender diálogo além da mera “troca” de palavras é atender ao seu potencial como elemento de conexão do espaço muitas vezes abismal entre escola e dia-a-dia.” Assim, o fato de eu como professora interagir com os alunos-presidiários, torna-se uma forma de diálogo nas aulas de música, fazendo essa conexão da escola com o cotidiano.

Em relação ao tipo de aula, questiono Atilio sobre como são as aulas de música:

⁶⁰ Trecho retirado do diário de aula do dia 21/11/08, p.2, referente ao contexto de ensino e aprendizagem.

A: Como são? As aulas de música?... Olha, elas são muito teóricas, elas deveriam ser mais práticas no meu ponto de vista!

G: Sim, sim. Pode me explicar um pouquinho do que são essas aulas teóricas?

A: Aulas teóricas é que a gente fica batendo na mesma tecla!

G: Me explica!

A: É, batendo na mesma tecla! É porque sempre chegam alunos novos e daí a gente acaba tendo que voltar pra eles conseguirem pegar o ritmo. Porque a gente já sabe, mas se eles não souberem, eles não conseguem acompanhar. Mas aí é que as aulas ficam se repetindo, né? Acho que é por aí! Que daí quando a gente vai fazer a prática, tem um aluno novo, daí tem que voltar pra teoria pra ele poder pegar e depois ir pra prática de novo. (Entrevista – 12/01/09, p. 10 e 11)

Para Atílio aulas teóricas são as aulas que se repetem quanto à explicação. No seu ponto de vista as aulas deveriam ser mais práticas. Já em contraponto ao que Atílio reclamou das aulas serem muito teóricas, aqui César fala sobre a relevância da aula teórica quando questionado sobre a teoria e prática nas classes:

C: Na realidade elas são um pouco de tudo, porque é uma coisa em função da outra, é assim, não adianta, não tem como tu saber de uma coisa sem saber a outra. Não adianta tu querer botar a carroça na frente dos bois, é uma coisa que às vezes é necessário!

G: Me explica o que seria essa expressão: “botar a carroça na frente dos bois”?

C: É tipo a teórica, a teórica na realidade ninguém gosta, mas é uma coisa que hoje em dia pra conhecimento e no caso a música, assim, oh: não adianta o cara tá aqui tocando se não tem conhecimento daquilo que tá fazendo e o cara que sabe vai falando: óh, é assim que se toca, é assim que se faz esse ritmo, explica...tem que ter um porque daquilo que tu tá fazendo! (Entrevista – 12/01/09, p.2 e 3)

Sabemos que teoria e prática fazem parte do aprendizado e que são inseparáveis no processo de aprender. Enquanto Atílio gostaria de tocar mais, César destaca a importância das aulas teóricas, como ele mesmo disse: “tem que ter um porque daquilo que tu tá fazendo”.

Sobre a relevância da teoria e da prática musical, sobre o aprendizado e os valores culturais e sociais, Aróstegui (2004) nos diz:

[...] o aprendizado da música é muitas vezes uma consequência de interações individuais. Juntos, eles constroem significado e geram conhecimento. Esse aprendizado é moldado pelas circunstâncias sociais do ensino e do aprendizado e é moldado pelo conteúdo musical específico a ser experimentado. Aprendizado musical projeta-se como educação dos sentimentos ao invés de educação do intelectual mantida em mente a crucial importância do contexto cultural e social. Especialmente em música e nas artes, o conteúdo é pessoal e interpessoal. Nós precisamos de mais

conhecimento sobre o contexto e valores sociais. Nós precisamos fortalecer a relação entre teoria e prática⁶¹. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 9)

Em relação à aprendizagem musical dos estudantes, encontramos em cada educando uma forma diferente de aprender, mas todos têm pontos em comum, como a aprendizagem em grupo, com os colegas e comigo. Vejamos as entrevistas que se seguem:

G: E como é que tu aprende nas aulas?

J: Eu aprendo com a noção que a professora dá e de vez em quando peço pros outros (colegas) me ajudarem também. (Entrevista – 12/01/09, p. 5)

Joel aprende música com a noção que eu ensino, ou seja, eu não exijo perfeição técnica na hora de executar os ritmos e tocar os instrumentos, mostro tecnicamente como se tocam, mas na hora da execução fica a critério do aluno-presidiário explorar o instrumento e executar de maneira confortável e de som agradável ao seu ouvido. Outra forma de Joel aprender é “de vez em quando” pedir auxílio para os colegas, fazendo com que a aprendizagem esteja acontecendo de maneira mútua e contínua.

Sobre a aprendizagem recíproca que acontece em sala de aula, encontramos Arroyo (2000) que fala exatamente desse aprender com os outros:

É através da interação com os outros que as crianças averiguam de que trata a cultura e como concebe o mundo. A diferença de outras espécies, os seres humanos se ensinam uns aos outros deliberadamente. O ser humano acumulou um talento especial para entender os gestos, a linguagem, os símbolos, as mentes dos outros: Os contextos das culturas. Como se dá essa aprendizagem da cultura? Não numa rua de mão única, do mestre ao aprendiz, mas na interação. A escola é uma comunidade especializada na aprendizagem entre todos os seus membros. É uma comunidade de aprendizes que se apóiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos. (ARROYO, 2000, p. 167)

Na fala abaixo, ainda sobre aprendizagem musical, podemos perceber que também está presente na fala de Rafael o aprendizado em grupo:

G: Como que tu aprende nas aulas?

⁶¹ No original: [...] music learning is greatly a consequence of individuals interacting. Together they construct meaning and generate knowledge. This learning is shaped by the social circumstances of teaching and learning and it is shaped by the specific music content to be experienced. Music learning intended as education of the feelings instead of education of the intellect keeps in mind the crucial importance of the social and cultural context. Especially in music and the arts, the content is personal and interpersonal. We need to strengthen the relationship between theory and practice. (Tradução: Juliana Rubenich Brondani).

R: Aprendo conversando com os colegas, entrando em acordo, cada um tocando um ritmo diferente e assim vamos seguindo, tirando uns barulhos diferentes.

G: A é? E como é que são compostas essas aulas?

R: Como assim?

G: Eu que trago uma idéia e vocês acatam essa idéia, aquela coisa bem mandada...

R: Não não!!É bem com respeito, a professora pede e nós fazemos o que podemos, as vezes não conseguimos, mas certas coisas conseguimos.

G: Mas vocês dão a opinião de vocês?

R: Ah certamente!

G: E são bem aceitas as idéias de vocês?

R: São, todos os lados são ouvidos. Somos um grupo né, temos que ter acertos. (Entrevista – 19/01/09, p. 2 e 3)

O “conversando com os colegas” é a forma de aprendizado mais presente nas falas dos alunos-presidiários e o fato de conviver em grupo nas celas, faz com que o respeito pela cultura dos outros colegas nas aulas esteja muito presente nas entrevistas.

Aróstegui (2004) aborda sobre o respeito que devemos ter com os alunos, vindo a contribuir com a fala de Rafael:

Nenhum estudante é uma caixa preta na qual aplicamos trabalho e obtemos produto. Nós precisamos respeitar alunos como seres humanos, membros de uma sociedade civil. Na outra mão, pesquisa qualitativa não deveria considerar os alunos como “nativos” de uma cultura escolar particular para uma pesquisa objetiva e asséptica. Nossos objetos de estudo são *cidadãos* prestes a serem treinados para viver em uma democracia⁶². (ARÓSTEGUI, 2004, p. 7)

Na fala de Aróstegui (2004), como podemos perceber, o respeito pelas diferentes bagagens que os alunos carregam, gera a convivência democrática do ambiente escolar.

Seguindo as entrevistas com os alunos-presidiários, encontramos na fala de Atílio que o aprendizado não tem um ponto final, mas sempre está se aprendendo:

G: Musicalmente, o que tu aprendeu?

A: Musicalmente? Eu...musicalmente? Musicalmente, to aprendendo. Não posso dizer que aprendi, porque a gente nunca aprende, tá sempre aprendendo, né!

G: Mas até esse período, o que tu aprendeu? Se tu lembra de alguma coisa...quer dizer: tu não aprendeu nada?Alguma coisa te marcou?Nada marcou?

⁶² No original: We need to respect students as human beings, members of a civil society. On the other hand, qualitative research should not consider students as *natives* of a particular school culture for aseptic and objective research. Our objects of study are *citizens* to be trained to live in a democracy. (Tradução: Juliana Rubenich Brondani).

A: Ah, até agora o que a gente viu eu já tinha noção né!! (Entrevista – 12/01/09, p. 10)

Por já ter tido um contado com a música antes de estar no Presídio, Atílio já conhecia os ritmos e estilos musicais trabalhados em aula, mas não descarta a importância das aulas. Vejamos a seqüência da entrevista que se segue:

G: Tá legal! E como é que tu aprende música aqui nas aulas?

A: Ah eu aprendo olhando a professora, né!

G: Só?

A: É, olhando e ouvindo!

G: Humhum, olhando e ouvindo! E com os colegas, tu aprende também?

A: Eu aprendo, né. Porque ao mesmo tempo que eu to ensinando eles, eu to aprendendo, né? (risos) A gente tem que se ouvir, né? Aí a gente tem que passar o conhecimento para os outros, né? Que de repente tem alguma coisa que eles sabem que eu não sei, aí ele vai me ensinar. No mesmo caso quando eu sei alguma coisa que ele não sabe eu vou ensiná-lo. (Entrevista – 12/01/09, p. 11)

Na entrevista com Atílio, surge a maneira de aprender “ouvindo”, sendo fundamental quando se trata do aprendizado de música. Por conhecer mais das questões técnico-musicais que alguns alunos, Atílio ensina seus colegas sendo essa uma maneira de aprendizado e vice-versa.

Temos na literatura da Educação Musical, Prass (2004) que colabora com essa troca de experiências entre os alunos para o seu aprendizado:

[...] penso que a aprendizagem na escola de samba, calcada na oralidade, externamente, é um processo coletivo de vivência musical inseparável da dimensão social e ritual do carnaval e dos carnavalescos enquanto possuidores de um capital social, étnico e cultural, e que, internamente, enfatiza processos individuais de captação e acomodação de saberes musicais, nos quais o aprendiz está envolvido em construir, porque é um saber que faz sentido para o grupo. (PRASS, 2004, p. 142)

Os participantes dessa pesquisa são os alunos-presidiários, no caso de Prass (2004), de uma escola de samba. No entanto podemos perceber que o aprendizado independente do contexto ocorre em grupo, pois é em grupo que a música faz sentido, tanto para os ritmistas quanto para os alunos-presidiários.

Nada melhor do que aprender música tocando, não é? Pois na entrevista de Ricardo ele diz isso:

G: Acho que desde o período que tu está estudando é o único improvisado sim...E como tu aprende música Ricardo?

R: Tocando.

G: Tocando. E tem outra maneira que aprende também?

R: Ah, vendo os outros tocar o cara aprende.

G: Mas é ensinado alguma coisa pra vocês ou simplesmente é largado tudo nas mãos de vocês sem explicação?

R: Não, a professora explica!

G: E tu consegue aprender através da maneira como é explicado?

R: Consigo. (Entrevista – 26/01/09, p. 3)

Quando questionado se Ricardo estudava de outra forma além de ser tocando, ele como nas outras entrevistas responde que também aprende com os colegas. O ato de estudar com os colegas está muito presente nas entrevistas com os alunos-presidiários, mas a forma de aprendizado de cada um revela-se o diferencial em cada fala.

Na entrevista com Henrique, ele responde sobre o aprendizado musical e surge o fator audição, como na entrevista de Atilio:

G: Então o que tu aprendeu nas aulas e como são essas aulas?

H: As aulas são, como eu posso te dizer...são boas as aulas por que a gente aprende os ritmos, os ritmos que eu já não tinha. Que é o dom de escutar né. Que é escutar pra tentar pegar os ritmos e aprender. Eu nunca prestei a atenção para saber como é que era de escutar e aprender ao mesmo tempo. E nas aulas eu comecei a ter esse conhecimento.

G: Acabou a fita...espera um pouquinho...vamos seguir adiante então. Como são as aulas de música?

H: É, aprende os ritmos né, conversando tentamos nos entender, como os colegas também, aqueles que sabem mais que a gente, nós acabamos aprendendo. (Entrevista – 19/01/09, p. 15)

Também surge na fala de Henrique, o aprendizado coletivo, mas para ele, o mais importante foi assimilar e escutar ao mesmo tempo, como dito por ele de prestar atenção nos ritmos.

Sobre a relevância de ouvir e o sentido que os sons nos causam aos alunos, Del Ben e Hentschke (2003) colaboram quando dizem:

A relação de nossos alunos com a música vai além dos chamados conteúdos estritamente musicais. Quando vivenciamos música, não nos relacionamos somente com a matéria musical em si e suas relações internas (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura, expressão etc.). Logo que ouvimos os primeiros sons de qualquer música, começamos a assimilá-los por uma rede de significados construídos no mundo social (Green, 1998). (DEL BEN e HENTSCHKE, 2003, p. 180)

Outra fala sobre a compreensão musical. Nesta entrevista, Rafael diz o que assimilou nas aulas, da sua “deficiência” em um dos pontos de aprendizagem e do instrumento que não obteve aprendizado:

G: E o que tu aprendeu até hoje?

R: Aprendi a tocar certos instrumentos, cantar...eu não canto muito bem, mas certos instrumentos aprendi a tocar. Só violão que não.

G: E que instrumentos tu aprendeu?

R: (3 segundos em silêncio) Báh, agora eu não lembro muito bem...as maracas, né? Maracas, pandeiro, caixeta...caixeta? não lembro o nome dos outros instrumentos. (Entrevista – 19/01/09, p. 2)

Rafael diz não saber cantar direito, eis aí sua “deficiência”, mas aprendeu a tocar alguns instrumentos de percussão, lembrando do nome de determinados instrumentos. O violão foi o instrumento que o aluno-presidiário não aprendeu, pois disponho apenas do meu violão para utilizar durante as aulas e dividi-lo entre vários alunos revela-se complicado.

Quando surge a pergunta de como são compostas as aulas, Henrique fala sobre a troca de experiências que acontece nas aulas entre os alunos-presidiários e eu, a professora de música:

G: Bacana. E pelo que tu disse, as aulas são compostas em acordo, né? Vocês conversam sobre a proposta de aula, dialogam sobre isso e depois fazem as aulas. Quer dizer que vocês também ajudam a compor essas aulas?

H: Exato. A senhora acho que também aprende com nós, mas nós aprendemos mais contigo, porque a senhora tem bastante experiência na área e tenta ensinar à nós esses conhecimentos musicais. (Entrevista – 19/01/09, p. 18)

Henrique acha que eu aprendo com eles, mas não deixa de falar que eles aprendem mais comigo, pois eu tenho “bastante experiência na área”, fazendo assim no meu ponto de vista uma separação entre aluno/professor. Essa separação pode ser vista por causa do sistema carcerário, em que o preso é submisso aos demais profissionais que freqüentam a instituição Presídio, unindo a visão de que o professor detém o saber.

Outra fala onde o mesmo assunto surge, é quando Rafael é questionado sobre a questão do professor sabe-tudo:

G: E no teu ponto de vista quem sabe é só o professor?

R: No meu não! Eu acho que nós também sabemos alguma coisa, mas quem sabe mais é a professora que ensina pra nós e nós estamos aprendendo com ela. Primeiro tem que escutar e depois tentar reproduzir.

G: E...tu acha que vocês também ensinam pra ela?

R: Não, certas coisas ela deve aprender conosco, mas não com tanta clareza que ela passa pra nós. É diferente, bem diferente. (Entrevista – 19/01/09, p. 5)

Nesta fala, podemos perceber que ambos os lados, alunos/professor ou professor/alunos possuem sabedoria, mas “quem sabe mais é a professora”, dialogando com Rancière (2005) que nos fala que só podemos ser iguais quando nos colocamos no mesmo nível de igualdade:

O pequeno cavalheiro instruído se comoverá, talvez, com a ignorância do povo e pretenderá trabalhar para sua instrução. Saberá que a coisa é difícil, diante de cérebros que a rotina endureceu, ou que a falta de método perdeu. Mas, se ele é devotado, ele saberá que há um tipo de explicações adaptado para cada categoria, na hierarquia das inteligências: ele buscará se colocar *a seu nível*. (RANCIÈRE, 2005, p. 42 e 43)

Mais adiante Rancière (2005) ainda fala da causa do embrutecimento das inteligências:

O que embrutece o povo, não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, 2005, p.65)

Alguns alunos quando questionados sobre as aulas, levaram suas respostas para outros rumos, podendo assim surgir outras perguntas, já que a entrevista utilizada foi a semi-estruturada. Na entrevista que se segue Henrique responde uma pergunta relacionada aos conteúdos musicais e o que ele mais aprendeu:

G: Uhum. E como vocês fazem essa observação musical, como vocês escutam música...pra poder comentar?

H: É, a gente escuta a música e a professora pede pra gente prestar bem atenção nos instrumentos que estão na música, se tem vocal, nos instrumentos que tem na música, que tipo de música tá tocando. Aí a gente tem que prestar mais atenção ainda pra poder responder quais os instrumentos que estão na música. Coisa que a gente não tinha noção ainda, né! A gente ouvia os instrumentos que tavam sendo tocados mas não sabia quais eram exatamente. Agora a gente já tem uma noção. (Entrevista – 19/01/09, p. 19)

Na fala de Henrique, o prestar atenção nos instrumentos é uma das formas de audição que são feitas em aula. Explico: Durante as aulas, antes de se tocar um ritmo, levo o *cd* com uma ou mais músicas do mesmo estilo e fazemos a audição em aula. Uma das maneiras de ouvir a música, é a maneira técnica, como respondeu Henrique, verificando quais os instrumentos que fazem parte da música, se é instrumental, qual seria o estilo musical, além da estrutura musical. A outra forma é de expressão musical, qual o sentido dessa música para os alunos-presidiários? O que é sentido por eles quando ouvem essa música? Essas são as duas formas de

audição trabalhadas em aula, mas pela entrevista de Henrique a forma que mais chamou a atenção foi a descoberta de ouvir e conseguir identificar os instrumentos.

As duas formas diferentes de ouvir música fazem com que os alunos aprendam música no seu contexto social também, pois além da maneira técnico-musical de se ouvir, cada música tem um valor simbólico e social.

Quanto ao aprendizado de música como função social, Souza (2000, p.178) salienta que é preciso “revelar os sentidos e a importância social da música de uma maneira crítica” que também possuem conteúdos musicais, porém, introspectivos.

Na entrevista com Michel, ele fala também sobre uma outra forma de ensino que é tratada nas aulas de música que é aprender sobre a história das músicas que serão tocadas nas aulas, dos estilos musicais:

G: Vocês aprendem um pouco sobre as músicas que vocês vão tocando, sobre os ritmos que vocês vão tocando?

M: Estamos aprendendo.

G: Vocês aprendem o quê? Só tocar, ou um pouco da história desses ritmos...

M: A tocar e um pouquinho da história também.

G: E essa parte histórica, se vem contando ou se pergunta alguma coisa para vocês?

M: A senhora que vem contando e às vezes pergunta né?

G: E tu acha isso legal?

M: É legal!

G: E alguém sabe alguma coisa quando surge uma pergunta?

M: Ah, às vezes sim, às vezes não. Às vezes a gente acha que não sabe e sai alguma coisa. (Entrevista – 26/01/09, p. 10)

Nessa fala, Michel deixa claro que o conhecimento que os alunos-presidiários têm é muito relevante na hora de responder a algum questionamento feito em aula. Quando responde “às vezes a gente acha que não sabe e sai alguma coisa”, é o momento em que os detentos se sentem importantes por contribuírem com as aulas e descobrirem que sabem muita coisa sobre música, que é no momento em que é dado algumas “pistas” que eles respondem e participam mais ativamente das aulas.

Acontece muitas vezes das aulas de música se transformarem em conversas, devido à necessidade dos alunos de mudar o “ambiente” de cadeia que revela-se “pesado”:

G: O que mais vocês fazem em aula. Vocês ouvem música, não ouvem...

R: Ouvimos música...aquelas que a gente vai tocar, conversamos e tocamos...

G: E o que vocês conversam? É só sobre música ou o que?

R: Sobre música e sobre tudo! Tudo que é coisa! (Entrevista – 26/01/09, p. 4)

Outra fala de Adriano também é comentado sobre a conversa que se tem em aula quando os alunos sentem falta de comunicação com a rua, de atualização, ou simplesmente para adquirir novos conhecimentos:

G: O que mais, como são essas aulas Adriano? Vocês só tocam, só cantam, vocês ouvem alguma coisa...

A: A gente toca um pouco, ouve música, conversa também.

G: E vocês conversam só sobre música?

A: Não a gente conversa sobre a música que a gente vai tocar em aula, sobre a história, política, depende da aula.

G: E o que mais...(silêncio), vocês ouvem alguma música? Não?

A: A gente ouve a música que a gente vai gravar e a que a gente grava.

G: Então vocês fazem uma releitura das músicas que vocês trabalham? Ou vocês fazem exatamente como a música é?

A: A gente faz uma releitura com os instrumentos que a gente tem, a gente pega uma música e muda o ritmo. (Entrevista – 12/01/09, p. 7 e 8)

Na mesma fala, Adriano diz que eles ouvem música nas aulas e mudam o ritmo, de acordo com os instrumentos disponíveis. É mencionada pela primeira vez a gravação. Percebe-se aí a preocupação em ouvir a música que vai se gravar e a que eles gravam em aula.

Encontramos num diário de aula, a questão da estética, essa preocupação em gravar uma música em aula e ouvir após a gravação para fazer as críticas, se está boa, se ninguém errou, como está a intensidade dos instrumentos, a dinâmica:

Ensaíamos e tentamos gravar. Gravamos até a metade da música, pois houve inversão de ritmo por parte de um dos alunos. Esse aluno percebeu que havia invertido o ritmo e pediu para eu ensinar corretamente. Foi bem legal por que os outros alunos ficaram em silêncio, prestando a atenção no ritmo que eu estava mostrando para o aluno que estava invertendo o mesmo na hora do refrão. (Diário de aula – 10/11/08, p.3)

Nesse trecho existe a compreensão dos alunos e a necessidade de aprender corretamente o ritmo para que o som esteja agradável aos ouvidos de todos. O silêncio para que o colega pudesse entender, foi uma experiência compensadora, pois pela primeira vez com a intenção de aprendizado coletivo para conseguir um resultado bom na gravação da música. Aqui podemos perceber o diálogo que existe nas aulas de música, onde todos colaboram com o aprendizado de todos.

Ainda sobre a preocupação dos alunos em gravar as músicas com uma boa qualidade apesar da precariedade do tipo de gravação, a fala de Atílio complementa o diário de aula:

G: E nas aulas, vocês chegam a gravar alguma coisa, tem...
 A: Ah, na aula a gente grava! A professora traz o...como é que é o nome?
 G: MP5!
 A: É, o Mp5, pra gente gravar e a gente grava.
 G: E vocês chegam a escutar?Comentar?
 A: Ah, a gente escuta, mas do próprio aparelho!
 G: E aí a qualidade não é muito boa?
 A: A qualidade não fica muito boa!
 G: Mas vocês analisam...depois, ah tá legal, ou vamos gravar de novo?
 A: Analisa pra ver o que a gente errou, o toque, se alguém saiu do ritmo...
 G: E aí vocês gravam de novo?
 A: Grava, duas vezes. Duas, três vezes...até quatro se necessário.
 (Entrevista – 12/01/09, p. 15)

Encontramos na entrevista com Henrique, a questão da escolha do repertório:

G: ...tocam. E quais são essas músicas?
 H: Ah, aí é a professora que traz, né. O cd que a senhora traz e a partir daí ter uma noção do que é que a gente vai tocar pra nós aprender.
 G: E vocês dão opinião sobre essas músicas que são trazidas?
 H: Sim, nós damos opinião e refletimos sobre ela.
 G: Em que sentido vocês refletem ela (a música)?
 H: Vamos ver...exatamente na parte de audição dela, a gente troca umas idéias e entra em acordo.
 G: Vocês sugerem também algumas músicas, alguns ritmos?
 H: Sim.
 G: São bem aceitas?
 H: É, com o pouco que eu tive de aula, a gente conseguiu se acertar e nós queremos aprender mais, que essas aulas se estendam, queremos aprender mais. (Entrevista – 19/01/09, p. 16 e 17)

Henrique comenta que a escolha do repertório é feita quando eu levo o *cd* com algumas sugestões de músicas, então os alunos ouvem as músicas e em grupo se decide o que fazer com a música. Na mesma fala Henrique pede que essas aulas continuem. Esse foi um dos alunos que participou da entrevista e que há pouco tempo iniciara as aulas de música, portanto o pedido para a continuação das aulas.

Outra dificuldade encontrada nas aulas de música no segundo semestre do ano de 2008, foi de como ser uma professora que centraliza as aulas no aluno num lugar como o Presídio? Sei que tive que agir contra meus princípios educacionais, mas no momento foi a única solução para que as aulas de música pudessem acontecer. Quando questionado sobre o tipo de aula, se eu era aberta ao diálogo com os alunos, Atílio responde:

A: Sinceramente não.

G: Não?
 A: Não, a gente não decide nada. É só a professora que sabe!
 G: Ah é?
 A: É.
 G: Então quer dizer que é beeeem....
 A: É bem rígido as aulas!!
 G: É bem rígida a aula?
 A: É bem rígida a aula! É bem rígida. Se vem aluno novo a gente tem que voltar a matéria e é daí por diante.
 G: Mas vocês não dão opinião nenhuma?
 A: Damos, e esperamos o dia da aula pra ver se a professora traz a opinião que a gente deu como proposta de aula.
 G: Só assim ou durante a aula vocês decidem alguma coisa ou não?
 A: Ah durante a aula também, às vezes a gente quer mudar o ritmo da música, aí a professora já pede, não vamos deixar esse ritmo aí pra outra aula, então a gente volta pro ritmo que estávamos fazendo.
 G: E é sempre assim?
 A: Até agora nas aulas que eu vim, foi! (Entrevista – 12/01/09, p. 12)

Aqui retomo a pergunta de anteriormente: Como ser uma professora que centraliza suas aulas nos alunos dentro de um Presídio? Abaixo encontramos um trecho de um diário de aula que pode ajudar a responder essa pergunta:

A segunda hora de aula foi na T7, e junto o aluno da T7 que estava na outra turma. A turma estava completa com todos os alunos que compõem a turma. Pedi para um alunos buscar o surdo (instrumento musical), aí ele até brincou se fazendo de surdo, eu ri e disse esse mesmo!! Sexta-feira é brabo a coisa, porque um desses alunos que musicalmente é muito bom, eu acho que ele é agitado, porque ele não pára um segundo. Ele já pegou o pandeiro e começou a tocar e fazer a função toda, deixando os outros meninos eufóricos e agitados. Um aluno radialista que estava na outra turma comigo, pediu para os guris ficarem em silêncio porque eu queria começar a aula. Eu não sei o que me deu, mas eu fiquei chateada com a baderna e fiquei em silêncio. Esse aluno o radialista, falou com o aluno agitado e disse que eu queria começar a aula. Aí ele perguntou: “professora, a senhora quer começar a aula, né?” e eu respondi: “sim, eu estou esperando vocês deixarem eu começar!”. Os guris a muito custo fizeram silêncio e aí eu tive que falar: “bom eu não vou pedir silêncio pra vocês! acho que aqui todos são adultos, maiores de idade e não cabe a minha pessoa ficar chamando a atenção de vocês pra começar a aula. Eu não sou babá de marmanjo e nem tenho vocação pra tal, portanto, acho que vocês devem saber exatamente quando fazer silêncio!” (e falei isso calmamente e ao mesmo tempo brava) Um dos alunos ficou bravo também e não queria mais tocar. (Diário de aula – 21/11/08, p.2)

No primeiro semestre de aula, eu deixava os alunos mais livres para escolha das músicas e estilos musicais, mas como deixar os alunos tomarem as rédeas da aula se existe um “aluno-líder” que só quer tocar simplesmente para fazer barulho? Atílio disse que as aulas são muito rígidas, mas imagine: alunos adultos onde um “aluno-líder” consegue tomar conta da aula e agitar os colegas fazendo como se a minha presença fosse inexistente? Aí se torna difícil o diálogo nas aulas.

Sobre a centralização da aula no aluno, Louro (2008, p. 67) diz que o “ensino centrado no aluno deve ser introduzido à medida que uma relação de confiança entre alunos e professores for estabelecida”. No caso de Atilio, eu não o conhecia antes do segundo semestre de 2008 e a confiança até então não estabelecida foi um dos motivos das aulas de música serem “bem rígidas”.

Com o passar das aulas a relação de confiança foi se estabelecendo nas turmas, modificando novamente a maneira de lecionar para os alunos-presidiários. Essa relação de confiança acaba sendo uma rotina na vida do professor que trabalha num Presídio. Explico: Por existir uma clientela flutuante, aonde alunos novos chegam – e alguns freqüentam a aula por um dia muitas vezes - e em pouco tempo vão embora, se torna difícil adquirir confiança por parte dos alunos no professor. Cada dia é uma conquista, um desafio novo que devemos alcançar.

O aprendizado dos alunos-presidiários vai muito além da sala-cela. Em uma das entrevistas, encontramos o relacionamento do cotidiano dos presos com as aulas de música, em que Luis responde:

G: Vocês comentam sobre as músicas ou não? Ou simplesmente vocês reproduzem e...

L: Comentamos, tanto na sala de aula quanto na cela.

G: Ah é? E na cela vocês comentam o quê?

L: Ah, das músicas, daquela letra lá, se a gente conseguiu fazer os ritmos, como é que era e começa a bater...

G: E na cela, vocês trocam idéias assim sobre o que poderia ser feito em aula, o que vocês tão fazendo de legal, o que não é?

L: Sim.

G: Tu pode me contar um pouquinho?

L: É, falamos das aulas, da música que ajuda bastante os ritmos as músicas, pra desenvolver a mente...que é bom que é pra abrir bem mesmo a mente da gente. Aí tira muita preocupação da cabeça. (Entrevista – 19/01/09, p. 10)

Sobre o relacionamento do cotidiano, além da sala de aula, encontramos em Aróstegui (2004) duas das intenções da educação musical sendo que:

Uma das intenções da educação musical é transmitir conhecimento musical objetivo. Uma segunda intenção é proporcionar experiências que contribuem para o desenvolvimento psicológico do indivíduo em qualquer faceta de sua personalidade: afetiva, cognitiva e física⁶³. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 1)

⁶³ No original: One aim of music education is to transmit objective musical knowledge. A second aim is to provide experiences which contribute to the psychological development of individuals in any facet of their personality: affective, cognitive, and physical. (Tradução: Juliana Rubenich Brondani).

Percebe-se que pela fala de Luis, a segunda intenção da educação musical na qual Aróstegui (2004) comenta, acontece. Pois contribui principalmente com o desenvolvimento psicológico dos alunos-presidiários que freqüentam as aulas e até os que não freqüentam. No momento em que os alunos-presidiários trocam experiências com os companheiros de cela, incentivam os demais detentos a querer sair da ociosidade aprendendo ou aprimorando uma nova linguagem: a música.

CAPÍTULO 5: O FIM E A CONTINUAÇÃO DE UM ESTUDO

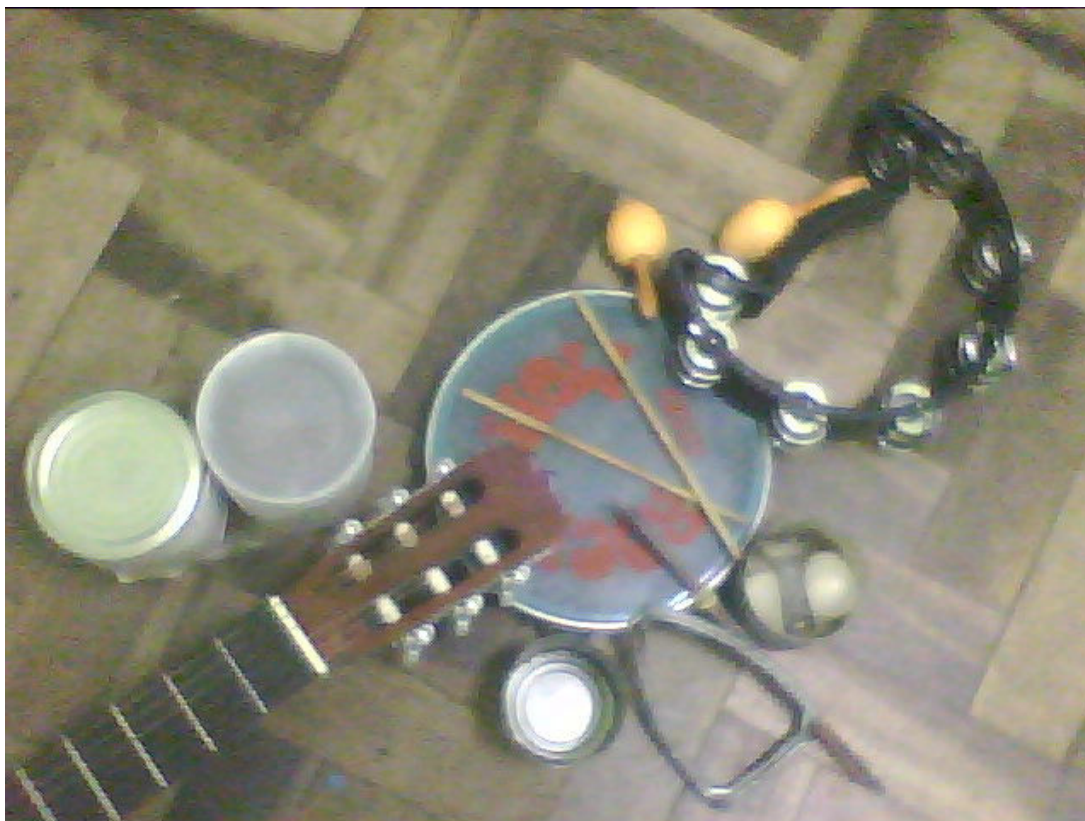


Figura 7 – Instrumentos dispostos na sala de aula no Presídio.

5.1 Considerações finais

Chegando ao final de uma dissertação que deu muito trabalho e prazer, “escrevo nessas mal traçadas linhas meu amor” não o final, mas uma pausa de poucos compassos para que se possa retomar essa pequena e grande obra musical protagonizada por todas as mãos que de alguma forma escreveram comigo nessa “cadeia musical⁶⁵”. A realização desse trabalho parece ter alcançado seus objetivos no que se refere ao fato social total e à compreensão dos contextos e seus entrelaçamentos para compor as aulas de música.

A influência da cultura penitenciária em relação às aulas de música se faz presente desde a dificuldade de conseguir a filmagem das aulas devido a uma

⁶⁴ Arquivo de imagem da sala de aula autorizado pela escola/núcleo para uso nessa dissertação.

⁶⁵ Aqui essa expressão foi posta em dois sentidos: um referindo-se à cadeia alimentar e o outro, referindo-se ao estudo sobre as aulas de música realizadas num Presídio.

burocracia estabelecida pela Instituição Presídio, assim como a autorização para obter fotografias não poderia comprometer a integridade das pessoas que estavam sendo fotografadas. O fato de ter que tocar uma música com um volume reduzido nas aulas, é devido ao local, onde é comentado pelos alunos-presidiários o risco que as aulas de música têm de perder os instrumentos. O local, o ambiente onde são realizadas as aulas de música, o próprio sistema penitenciário, não permite que o momento de tocar e sentir o timbre do instrumento, o extravasar tocando os instrumentos num volume mais expressivo seja realizado. Esse é um fato que tem grande influência nas aulas de música, pois quando estamos trabalhando com a dinâmica⁶⁶ na música, o forte, fica restrito ao mezzo-forte⁶⁷ e todas as outras expressões de dinâmica são reduzidas.

Outra questão encontrada na análise dos dados é a proibição do violão nas celas. Nas aulas de música o violão entra, pois ao término das aulas ele sai da instituição, sendo que para o Presídio, um violão pode ser diversas armas, pois tem madeira, metal e cordas, que podem fazer com que aconteçam algumas tragédias como o suicídio ou homicídio entre os presos. Para evitar que isso ocorra, o sistema penitenciário não permite o acesso do violão na instituição. A influência da proibição do violão nas aulas faz com que o ensino de violão muitas vezes cogitado pelos alunos-presidiários não se torne possível.

O processo pedagógico-musical nas aulas de música vem ocorrendo devido a essas diversas proibições e restrições sofridas pelo sistema penitenciário, modificando e adaptando os planos de aula.

Outra questão encontrada nos dados é a forma de aprendizado musical que os alunos-presidiários tiveram antes de estar no Presídio, que como a grande maioria respondeu que aprendeu música na cadeia e que seus conhecimentos musicais foram adquiridos ouvindo música. O ouvir música influenciou muito nas aulas, pois na escolha dos estilos musicais que iriam ser aprendidos e reproduzidos em aula, era levada em conta a necessidade de escolher um estilo que transmitisse algum significado.

⁶⁶ Uma das partes dos elementos da música. Quando se tem forte, piano (fraco), mezzo-forte (meio-forte) e subdivisões encontradas nesse elemento que representa as expressões na música.

⁶⁷ Expressão italiana que significa: meio-forte.

A seleção pela qual, detentos passam para se ter direito ou não à educação é um fator que está diretamente ligado as aulas de música, pois as aulas de música muitas vezes são vistas pela maioria dos detentos como um momento de lazer. Sendo esse um procedimento da instituição para manter a ordem na cadeia e ao mesmo tempo, penso que discriminatória dentro da sociedade Presídio.

A vontade de se ter ou não aulas de música é um fato que acontece em diversos ambientes escolares, mas nesse caso, num Presídio, quando os alunos-presidiários estão “abalados”, não podemos deixar de pensar que ali dentro o ambiente não é nem um pouco agradável e que quando a situação é de abalo dos detentos, mais uma vez a conversa sobre música ou não, se torna mais interessante e necessária ao invés de realizar o plano programado para a aula.

Outro ponto encontrado na análise dos dados foi a precariedade das instalações do Presídio e como isso influencia nas aulas. Numa das entrevistas, Atilio comentou que tudo na cadeia é restrito. Os detentos não têm aparelhos com cd nas celas, só aparelho de rádio com fita K7, fazendo com que as aulas de música sejam uma alternativa para se ouvir e conhecer outras músicas.

A ociosidade na prisão foi outro ponto de ligação encontrado nas aulas de música, onde podemos perceber que o freqüentar as aulas tem um grande motivo: sair da ociosidade. E que as aulas são uma válvula de escape devido ao ambiente em que os detentos se encontram.

Mais uma influência encontrada nas aulas de música, é a relação do aprendizado em grupo, de como alguns alunos-presidiários que já tocavam ajudam os colegas e como ocorre essa troca de informações entre os detentos.

À medida que alguns fatos ocorridos durante as entrevistas foram relatados pelos alunos-presidiários com o complemento dos diários de aula, podemos verificar a influência da cultura penitenciária no processo pedagógico-musical que ocorrem nas aulas de música.

Trabalhar num local insalubre, fétido, onde o risco de morte, o risco de pegar doenças contagiosas como a tuberculose, hepatite, tiveram que ser deixados do lado de fora dos portões da cadeia para que pudesse ser realizado um projeto onde

o ser humano é o principal protagonista das aulas, onde o detento é visto como um ser humano como todos nós, portanto protagonista dos contextos nessa dissertação encontrados.

O presídio como um local de aprendizagem musical, não pode ser visto somente por um ângulo. Os contextos encontrados nesta dissertação contribuíram para um olhar totalizante da instituição Presídio até as aulas de música. Pelas falas dos alunos-presidiários juntamente com os diários de aula, podemos perceber que os contextos também não podem ser vistos de uma maneira isolada, pois assim como surgiram na análise dos dados algumas falas sobre um determinado contexto, outros dos contextos encontrados nessa dissertação poderiam ser interpretados nas mesmas falas.

O processo pedagógico-musical como um fato social total ocorre nas aulas de música no Presídio Regional de Santa Maria, através dos contextos encontrados nesta dissertação, desde as normas gerais do Presídio Regional de Santa Maria onde a auto-estima dos alunos-presidiários pode ser trabalhada através da música, até as gravações como resultados musicais trabalhados em aula⁶⁸.

Sabemos que a visão da sociedade em relação ao ex-presidiário é de preconceito e muitas vezes a não disponibilidade de emprego para os ex-detentos, faz com que o índice de criminalidade não diminua, pelo contrário, vem a colaborar com aumento dessa criminalidade.

Algumas perguntas foram lançadas durante esta dissertação para que pudéssemos conhecer um pouco dessa sociedade que está inserida dentro de outra sociedade que é o Presídio, onde as regras são outras e a visão de mundo também é diferente de quem é livre para ir e vir. A inserção no campo de pesquisa foi fundamental para que fosse possível obter algumas respostas e compreender essa cultura considerada exótica pelo fato de que muitas pessoas da sociedade não conhecem um Presídio.

Os objetivos da dissertação começaram a ser alcançados em todos os momentos, desde 2005 quando entrei pela primeira vez nesse “planeta” chamado Presídio até os últimos dias de aula. Investigar o processo pedagógico-musical como

⁶⁸ Ver anexo do cd.

um fato social total nas aulas de música compreende muito mais do que as aulas de música. O espaço físico é criado pelas sensações que foram surgindo desde o momento da entrada na instituição, passando pelas histórias do primeiro dia de aula, das propostas de aula que ao longo dos anos que foi se modificando, faz parte dos contextos encontrados no Presídio, ajudando a compor as aulas de música. Muitos desafios foram lançados como entrar na prisão e transmitir confiança aos detentos que inicialmente eram desconfiados pelo fato de eu estar lecionando música como voluntária. O desenvolver um trabalho musical com muitos dos detentos que não tinham contato com a música a não ser ouvindo e proporcionar esse contato com instrumentos de percussão que muitos não conheciam e nunca haviam visto, foi desafiador.

Ouvindo a “voz” dos detentos, pudemos perceber que as aulas de música, o fazer musical dos alunos-presidiários em aula, não se restringe somente no momento das aulas, nas salas-celas, mas sim se espalham pelas celas e galerias do Presídio com comentários dos alunos aos colegas de cela sobre o fazer musical dos mesmos.

Conhecer um pouco da cultura penitenciária colaborou para as aulas de música em relação aos seus gostos musicais, podendo assim saber como é o dia-a-dia do preso, a ociosidade que existe na cadeia para os detentos que não participam das aulas na escola. Assim como o significado das músicas que em muitas aulas os detentos ficavam “abalados”.

Sobre a cadeia em si, sabe-se que a função é de reinserção do preso na sociedade melhor do que o período de sua estadia na prisão. Sabe-se também que essa função é dificilmente alcançada, pois o trabalho que deveria ser feito em conjunto – escola, agentes penitenciários e direção do estabelecimento – não ocorre, fazendo com que o trabalho isolado não traga os resultados esperados. A escola/núcleo Julieta Ballestro, busca em sua filosofia, desenvolver um trabalho de educação democrática, onde a valorização do ser humano e a formação crítica do mesmo fazem parte dos seus objetivos.

Conhecer música tocando, ouvindo, gravando, conversando. O aprendizado musical foi se construindo de várias maneiras nas aulas. Conhecer o nome dos

instrumentos, tocar pela primeira vez num instrumento de verdade, produzir música, gravar e criticar após a audição. A preocupação com “um som bom”, com o “apaga aí professora, que essa [gravação] não deu certo!!” são elementos que fazem parte do aprendizado musical que foi desenvolvido durante esses quatro anos de troca de conhecimentos entre eu e os alunos-presidiários.

A familiaridade com o local ajudou e atrapalhou ao mesmo tempo, pois assim como entrar no Presídio já havia sido uma etapa superada, fazia com que os atos e fatos comuns para minha pessoa e diferentes às demais pessoas, fossem ignoradas como um fato comum, prejudicando de certa maneira a pesquisa.

5.2 Contribuições para a Educação e a Educação Musical

Posto as idéias anteriores de como foram alcançados os objetivos dessa dissertação, começo a escrever sobre as contribuições que essa pesquisa pode deixar para as áreas da Educação e Educação Musical.

Pesquisas que envolvem situações de risco social são relevantes para as duas áreas, tanto para a Educação quanto para a Educação Musical, pois se trata do estudo do cotidiano sobre pessoas que são discriminadas pela sociedade. Tendo as aulas de música como eixo central desta pesquisa, sendo analisadas como o fato social total contribui no que se refere aos contextos que podem ser encontrados nos estudos com culturas diferentes. Para isso o uso da metodologia do estudo de caso etnográfico foi o mais adequado na dissertação, porque a minha inserção no local onde foi desenvolvido o projeto pode trazer uma aproximação entre detentos e sociedade, mostrando que como todos nós seres humanos, podemos entender e trabalhar com a diversidade cultural respeitando e contribuindo para o crescimento pessoal e intelectual dos alunos-presidiários.

Analisar um Presídio como um fato social total, vem a contribuir para que ocorram novas pesquisas em locais não-formais e informais dentro das áreas da Educação e Educação Musical, como por exemplo: Manicômios, conventos, quartéis

e prisões, pois cada local não-formal ou informal é também um espaço onde ocorre ensino e aprendizagem e fazendo o uso do fato social total, ajuda no conhecimento de microssociedades dentro de nossa sociedade, até então pouco conhecidas e que abrem portas para novos caminhos no campo das pesquisas qualitativas que queiram avançar sobre a questão do ensino e aprendizagem (musical) nas sociedades chamadas pelos antropólogos de “exótica”.

Conhecer e desmistificar ou não o local de pesquisa é um compromisso do pesquisador com a sociedade. Levar alternativas de “solução” para os “problemas” educacionais enfrentados no local de pesquisa faz com que o pesquisador se torne uma pessoa de ligação do “mundo real” com o “mundo acadêmico” tornando o que antes era tão distante de se trabalhar possa ser alcançado com mais facilidade e que esses dois “mundos” diferentes tenham e trabalhem com um mesmo propósito: conhecermos e respeitar as diferenças.

Espero que com esse trabalho, as portas estejam abertas para estudos próximos com presidiários, desmistificando que cadeia é só lugar de bandidos ou inocentes e que se nos libertarmos dos nossos preconceitos, podemos sim contribuir com pesquisas cada vez mais desafiadoras e que todo e qualquer local de pesquisa “exótico” ou não, escolar ou não, primando o estudo com seres humanos é desafiador e gratificante se compreendermos um pouco da cultura na qual estamos ou estaremos inseridos.

Bibliografia:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Leonardo Bleggi. **Oficina de música com presidiários do regime semi-aberto**. XIV Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) – de 25 a 28 de outubro de 2005, em Belo Horizonte. – Disponível em CD-Rom.

ARÓSTEGUI, José Luis. Music Education as a Social Phenomenon. p. 1-10. In: AROSTEGUI, J.L. (Ed.). **The Social Context of Music Education**. Champaign: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation., University of Illinois, 2004.

_____, José Luis. **Democracia y Currículum: La Participación del Alumnado en el Aula de Música**. Tese (doutorado) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Granada, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre - imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. p. 7-17. **Revista da Abem**. n.20. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1986.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUENO, Silveira. **Dicionário Escolar Silveira Bueno**. 3ª edição; São Paulo: Ediouro, 2004.

BRITO, José Gabriel Lemos de. **Os sistemas penitenciários no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, Comunicação, Anarquia: Procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. p. 13-38. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. **Desemprego, pobreza e criminalidade: memória e imagens da clausura no Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado no IV Congresso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas. Bratislava: Universidad de Economia, 2004.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro – 1927-1942**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

FEIL, Iselda Eresinha Sauzen. Pesquisa Etnográfica: ainda um mito para muitos. **Cadernos de Pesquisa**. Santa Maria: CE/UFMS, v.65, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. p. 15-17. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9ª ed: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. p. 29-39. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9ª ed: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENZUK, Michel. **Latino Paraeducators: A Source For Remediating The Shortage Of Spanish Speaking Bilingual Teachers**. University of Southern California Latino Teacher Project. Los Angeles: California, 1993.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. p.176-189. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JUSTUS, Liana e MIRANDA, Clarice. **Formação de platéia em música**. São Paulo: Arx, 2004.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação. p. 70-75. **Revista da FUNDARTE**. ano 7, n.7. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2007.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____, Magali Oliveira. Projetos Sociais e educação musical. p. 213-235. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

KUSHNER, Saville. Uncertain Cases. p. 211-217. In: AROSTEGUI, J.L. (Ed.). **The Social Context of Music Education**. Champaign: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation., University of Illinois, 2004.

LAPASSADE, Georges. **As Microssociologias**. Série Pesquisa em Educação. São Paulo: Liber Livro, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo; Cortez, 2000.

LINCOLN, Y; GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, CA, SAGE, 1985.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. p. 137-155. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad: Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de Licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. p. 63-68. **Revista da Abem**. n.20. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

_____, Ana Lúcia de Marques e. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. p. 259-283. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MATTA, Roberto da. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. p. 23-35. In: **A Aventura Sociológica**. Edson de Oliveira Nunes (Org.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORSE, Janice. **Qualitative research methods**. London: Sage, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Texto: Donald A. Schön. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PORTOWITZ, Adena e BRAND, Eva. p. 47-56. In: M. Mans & B. W. Leung (Eds.), **Music in schools for all children: From research to effective practice**. Granada: Universidad de Granada & International Society for Music Education, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. 2ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações**. Tese (doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

ROBSON, Colin. **Real world research**. Oxford: Blackwell, 1998.

RODRIGUES, Thiago. **Narcotráfico: uma guerra na guerra**. São Paulo: Desatino, 2003.

SANTOS, Ema Dias dos. A pedagogia tradicional e a progressista em confronto. p. 79-83. In: ZEN, D. M. I. H.; SOUZA, N. G. Práticas de ensino na UFRGS. Narrando pedagogias. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

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

SOUZA, Jusamara Vieira. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. p. 173-185. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

SOUZA, Fátima e VERSIGNASSI, Alexandre. A Cadeia como você nunca viu: o dia-a-dia das prisões brasileiras. **Revista Super Interessante**. Editora: Abril, p. 54-65, março de 2008.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Nfer-Nelson, 1979.

_____, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

THOMPSON, Augusto. **A Questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VARELLA, Dráuzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª Edição, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed: 2004.

Documentos consultados:

Escola Estadual NEEJACP – Julieta Balestro, **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, 2005-2008.

Secretaria da Justiça e da Segurança (SUSEPE). **NORMAS GERAIS DE AÇÃO DO PRESÍDIO REGIONAL DE SANTA MARIA**, s.d.

Discografia:

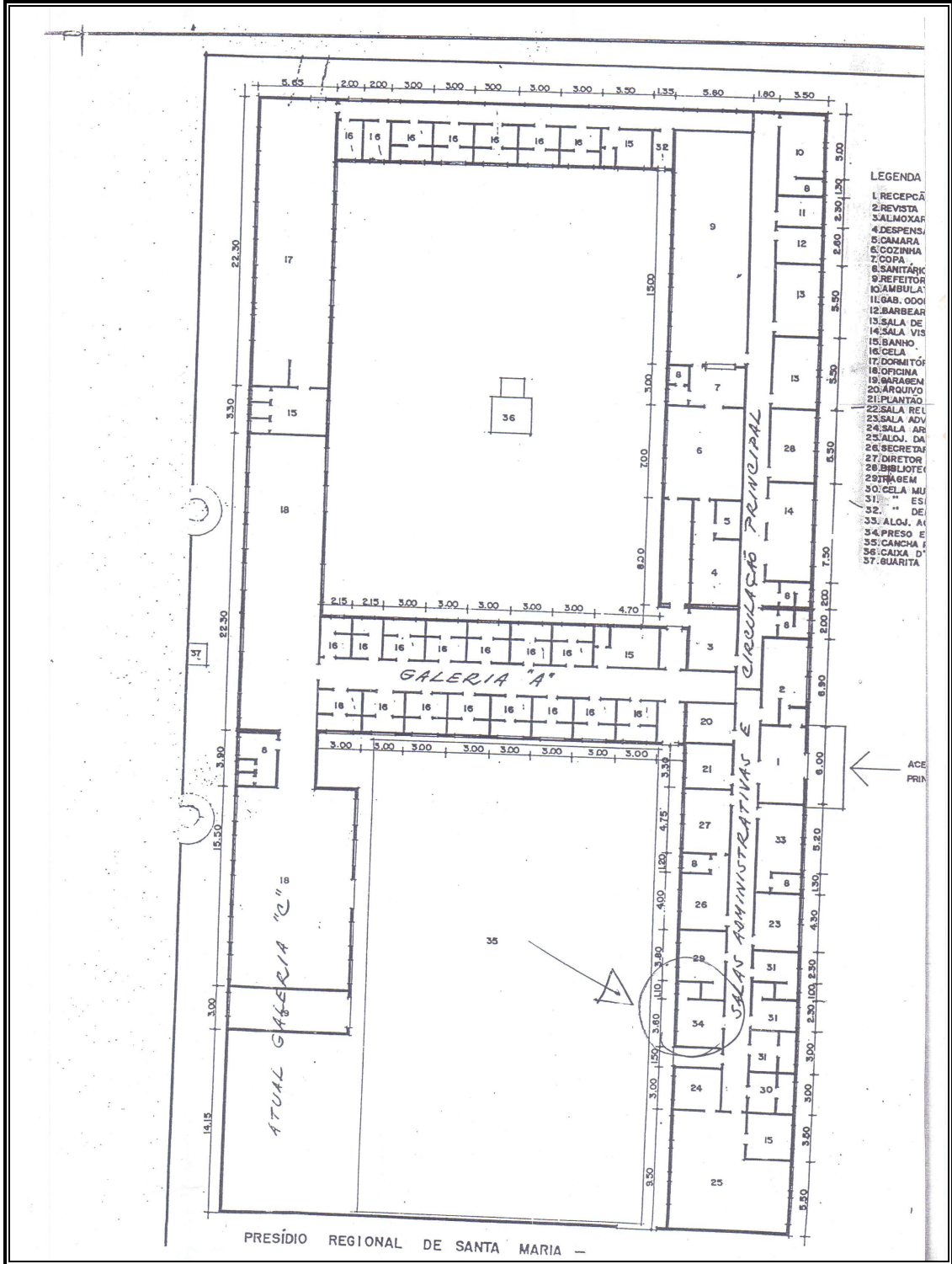
VAMP, Novela. Gravadora: Som Livre, 1991. Lado B – No 8: Noite Preta – Vange Leonel. LP.

GITÁ, Raul Seixas. Gravadora: Universal Music, 1974. Remasterizado. No 12: Gitá. CD.

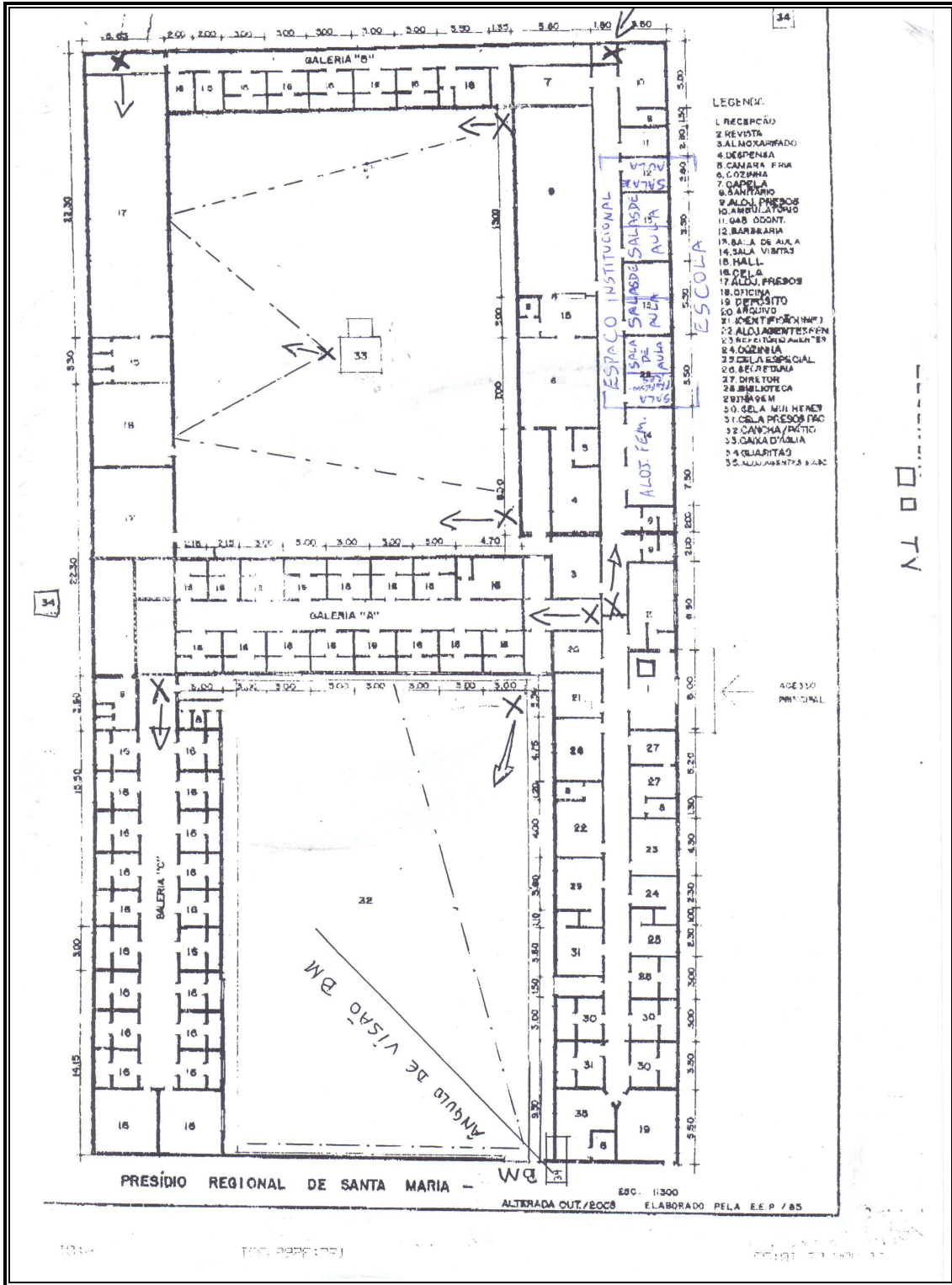
ANEXOS

**IMAGENS DAS DUAS PLANTAS DO PRESÍDIO REGIONAL DE SANTA MARIA:
A PRIMEIRA MAIS ANTIGA, ASEGUNDA MAIS RECENTE:**

PLANTA 1:



PLANTA 2:



**IMAGENS DOS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA COMO VOLUNTÁRIA NO PRESÍDIO REGIONAL DE SANTA MARIA:**

NEEJACP JULIETA BALLESTRO

IDT. 18987
D. O. 28/05/02

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
NEEJACP JULIETA BALLESTRO
Santa Maria – RS

OF. Nº 32/2007

Santa Maria, 08 de Outubro de 2007.

Senhor Superintendente:

Ao cumprimentar Vossa Senhoria, vimos através deste informar que Maria Augusta Dos Santos Medeiros, aluna da turma de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, atua como voluntária em nosso Núcleo ministrando aulas de Música nas turmas do Ensino Fundamental e Médio no período compreendido entre 17/09/2007 a 31 de Julho de 2009.

Nossa solicitação foi devido a necessidade de ser trabalhado a música como função Cultural, Educacional e Social.

Segue em anexo o Anteprojeto para apreciação do mesmo. Sendo o que se apresenta para o momento,

Atenciosamente.



Zélia Maria Alves da Cunha
Diretora

Zelia Maria Alves da Cunha
DIRETORA
Boletim 2.119/03 - D. O. 13/03/03.

Ilm. Sr.
Sérgio Fortes
Superintendente dos Serviços Penitenciários - SUSEPE
Porto Alegre - RS



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA
SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS
DEPARTAMENTO DE TRATAMENTO PENAL

**TRABALHO VOLUNTÁRIO
TERMO DE ADESÃO**

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

NOME.....

 PROFISSÃO:.....
 ENDEREÇO.....

 TELEFONE.....
 CIC.....
 CARTEIRA DE IDENTIDADE.....
 NÚMERO SEGURO SOCIAL.....

DECLARAÇÃO

.....
 adiante firmado, declaro aderir voluntariamente para o trabalho de atendimento a preso na (o)..... (Órgão da Secretaria da Justiça e da Segurança – SUSEPE.), durante o período de com carga horária semanal de

DECLARO, outrossim, à ciência de que o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem de natureza trabalhista, previdenciária ou afim, nos termos da Lei Federal nº9.608 de fevereiro de 1998. Assumo o compromisso de não efetuar nenhuma despesa no desempenho da minha atividade na expectativa de ressarcimento sem prévia e expressa autorização da Direção.

Porto Alegre, ___ de _____ de _____.

Assinatura do Voluntário

ACEITE

Declaro na condição de representante legal da Superintendência dos Serviços Penitenciários, que aceito o serviço de voluntário colaboração que poderá ser revogada por ambas as partes a qualquer tempo..

Porto Alegre, ___ de _____ de _____.

Ricardo Medeiros de Albuquerque
Diretor do Departamento de
Tratamento Penal

Sérgio Fortes
Superintendente da SUSEPE

ENTRADAS DO PRSM:

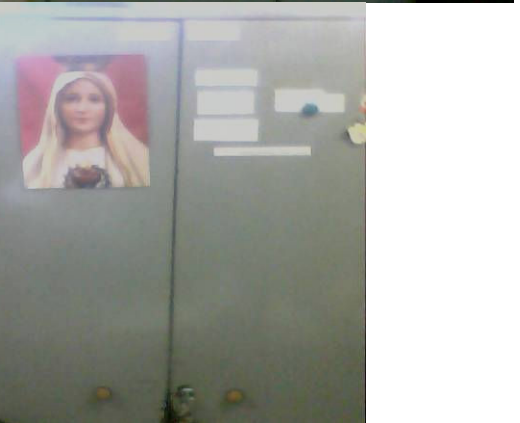


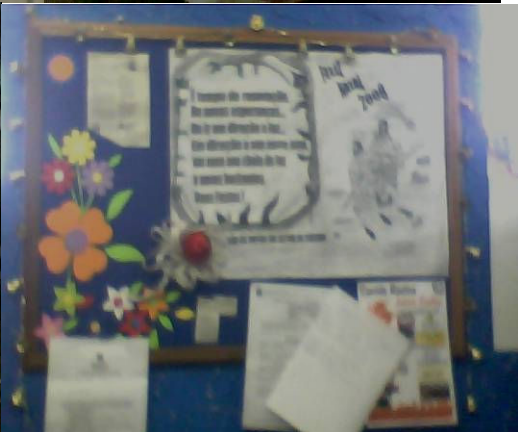
IMAGENS DA SALA-CELA:





SALA DOS PROFESSORES:







ALUNOS-PRESIDIÁRIOS:





QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS ALUNOS-PRESIDIÁRIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

QUESTIONÁRIO REFERENTE À SELEÇÃO DE ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL NO PRESÍDIO REGIONAL DE SANTA MARIA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE AS AULAS DE MÚSICA educação mestrado	
DATA DA REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: ____ / ____ / ____	
NOME COMPLETO: _____	
IDADE: _____	
SEXO: () MASCULINO () FEMININO	
TURMA:	
() T3 e 4	
() T5 e 6	
() T7,8 e 9	
TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PRESÍDIO:	
() POUCO TEMPO	() MAIS DE 10 MESES
() MAIS DE 1 MÊS	() MAIS DE 11 MESES
() MAIS DE 2 MESES	() MAIS DE 12 MESES
() MAIS DE 3 MESES	() MAIS DE 13 MESES
() MAIS DE 4 MESES	() MAIS DE 14 MESES
() MAIS DE 5 MESES	() MAIS DE 15 MESES
() MAIS DE 6 MESES	() MAIS DE 16 MESES
() MAIS DE 7 MESES	() MAIS DE 17 MESES
() MAIS DE 8 MESES	() MAIS DE 18 MESES
() MAIS DE 9 MESES	() MUITO TEMPO
FREQÜÊNCIA NAS AULAS:	
() COSTUMO FALTAR POUCA FREQUÊNCIA	() FALTO COM BASTANTE FREQUÊNCIA
SOBRE AS AULAS DE MÚSICA:	
() GOSTO	
() NÃO GOSTO	
() TEM DIAS QUE GOSTO E OUTROS QUE NÃO GOSTO	
DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA:	
() SIM	
() NÃO	

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS ALUNOS-PRESIDIÁRIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Entrevista semi-estruturada:

1. Quando iniciastes teus estudos musicais?Aprendestes na cadeia, ou antes?
2. Qual a frequência das aulas de música?Semanal, quinzenal ou mensal?Você costuma faltar aula?
3. Como são as aulas de música?O que vocês aprendem?
4. Como você aprende música? A professora ensina vocês?
5. Existe um diálogo em aula?Vocês ajudam a compor as aulas?
6. E sobre a professora, você tem alguma coisa para falar?

LISTA DO CD GRAVADO COM OS ALUNOS-PRESIDIÁRIOS, DESDE A FASE CONSIDERADA EXPLORATÓRIA ATÉ O PERÍODO DA ANÁLISE DOS DADOS:

1. Anúnciação-1ª versão-fase exploratória-Afoxé
2. Anúnciação-2ª versão-fase exploratória-Afoxé
3. Amor I Love You-fase exploratória-Funk
4. Vem quente que eu estou fervendo-1ª versão-Jovem Guarda-2ª fase
5. Vem quente que eu estou fervendo-2ª versão-Jovem Guarda-2ª fase
6. Whisky a gogô-pela metade-Jovem Guarda-2ª fase
7. Whisky a gogô-Jovem Guarda-2ª fase
8. Another brick in the wall-Rock-2ª fase
9. Desculpe mas eu vou chorar-Pagode-2ª fase
10. Castelhana-Pagode-2ª fase
11. Anúnciação-Afoxé-2ª fase
12. Alagados-Sambaxé-2ª fase
13. Asa Branca-Baião-2ª fase
14. Na Estrada/I Started a Joke-interrompida-Samba-2ª fase
15. Você/Na Estrada/I Started a Joke-Samba-2ª fase