

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Marta Regina Pastor Bruno

Tecendo Cidadania no Território da Educação Musical

A experiência do Programa Guri Santa Marcelina

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Marta Regina Pastor Bruno

Tecendo Cidadania no Território da Educação Musical

A experiência do Programa Guri Santa Marcelina

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Ana Maria Aparecida Avella Saul

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

A Paulo Freire,

Por seu legado, pela inspiração, pela contribuição para a consciência do meu inacabamento e para o processo de construção do meu ser mais.

A tantos educadores e educadoras que cruzaram minha vida, nos mais diversos pedaços de tempo, e me desvelaram um novo pedaço da trama conceitual de Paulo Freire.

A tantos homens e mulheres do povo, a tantas crianças e adolescentes filhos das classes populares, com os quais vem sendo possível praticar e dar vida ao legado freireano.

A Suzana Medeiros, por ter acreditado em mim e possibilitado o passo necessário do mestrado para a construção de minha vida acadêmica.

Ao amigo Geraldo Mauricio Lima (in memoria), por sua trajetória de vida dedicada à luta incansável pelos direitos das crianças e dos adolescentes.

Ao Bruno, Gabriel e Pedro, pelo apoio e torcida.

Ao João Pedro, pelo tempo roubado do nosso convívio pela demora em escrever tantas letrinhas nessa tese.

AGRADECIMENTOS

Aos meninos e meninas, famílias e educadores do Programa Guri Santa Marcelina que se dispuseram a participar com suas vozes para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

A todos os educadores e educadoras que trabalham nos polos, palcos principais do Programa Guri Santa Marcelina - professores(as) de música, assistentes sociais, monitores(as), agentes de apoio, fazendo o espetáculo do dia a dia acontecer, apesar e para além de quaisquer adversidades.

A todas as equipes que trabalham nos bastidores do programa – coordenação, supervisão e apoio pedagógico musical e social, secretaria acadêmica, produção, administração, gestão, direção, dando o suporte necessário para que o programa se concretize.

Às Professoras Doutoras Yara Caznok e Stela Graciani, pela análise crítica e contribuições valiosas na minha qualificação.

Ao Professor Doutor José Cleber de Freitas, pelo apoio e generosa troca de saberes.

A CAPES pelo financiamento.

A minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Saul, pela orientação realizada com respeito por minha autonomia e trajetória.

Um poema para despertar os sentidos contra a indiferença...

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. (...). Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.(...) Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

Otto Lara Resende

Uma canção para alimentar a alma na luta permanente contra a indiferença...

Solo Le Pido A Dios

León Gieco

Solo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente,
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.
Solo le pido a Dios
Que lo injusto no me sea indiferente,
Que no me abofeteen la otra mejilla
Después que una garra me arañó esta suerte.
Solo le pido a Dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente
Solo le pido a Dios
Que el engaño no me sea indiferente
Si un traidor puede más que unos cuantos
Que esos cuantos no lo olviden fácilmente.
Solo le pido a Dios
Que el futuro no me sea indiferente,
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente
Solo le pido a Dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente

RESUMO

A presente pesquisa analisou a contribuição da aliança do trabalho social com a educação musical, como prática de um currículo orientado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da educação popular, no Programa Guri Santa Marcelina-GSM, cujo foco é a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos e suas famílias, na cidade de São Paulo e Grande São Paulo. O embasamento teórico da pesquisa foi referenciado prioritariamente na obra do educador Paulo Freire, particularmente na *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso instrumental, trazendo as vozes dos beneficiários diretos do programa - as crianças e adolescentes e de suas famílias, complementadas pelas vozes dos(as) educadores(as) envolvidos(as) diretamente no programa. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais, rodas de conversa, aplicação de questionários e análise de produções de alunos e alunas, análise de documentos e revisão bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a práxis de uma educação dialógica, voltada para a valorização da autonomia e para o respeito às diferenças, auxiliou no desenvolvimento crítico pessoal e social e na construção da cidadania dos alunos e alunas que estão vivenciando essa experiência; que o estímulo e o apoio para a superação de suas situações-limite têm levado as famílias a nutrir sonhos e esperanças em direção a inéditos viáveis para si e para seus filhos e filhas; que a contribuição do trabalho social e da educação popular vem provocando e arquitetando a formação de uma nova mentalidade pedagógica social no campo da educação musical, ainda que em seus primeiros passos, ademais de fortalecer a matriz da proteção integral da criança e adolescente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, na defesa e garantia de direitos e na denúncia e enfrentamento de suas violações.

Palavras-chave: Paulo Freire. Currículo. Educação Musical Social. Cidadania

ABSTRACT

The present study analyzed the alliance of social work and musical education as the practice of a curriculum oriented by the legacy of the educator Paulo Freire, in compliance with the precepts of popular education in the Programa Guri Santa Marcelina–GSM that focuses on music education and sociocultural inclusion of children, adolescents aged 6-18 and their families in the city of São Paulo and greater São Paulo. The theoretical grounding of the study was paramountly guided by the work of Paulo Freire, namely *Pedagogia do Oprimido* , *Pedagogia da Esperança* and *Pedagogia da Autonomia*. Qualitative approach methodology was used with the instrumental case study, which brought in the voices of the direct beneficiaries of the program-the children, adolescents and their families, complemented by the voices of the educators directly involved in program. The research was carried out by means of individual interviews, wheel talks, questionnaire application and analysis of the production by the students, document analysis and bibliographic review .The results showed that the praxis of a dialogic education geared to high valuation of autonomy and respect for differences fostered the development of individual and social critical thinking and citizenship building of the students undergoing such experience. The results also demonstrated that the stimulus and support for the overcoming of their limit situations –coping- has led families to nurture dreams and hopes of a ‘possible utopia’ for them and their children. It also showed that the contribution of social work and popular education has promoted and constructed the shaping of a new socio pedagogic mind set in the field of musical education – still in its infancy, thus strengthening the matrix of full protection of the child and adolescent ensured by the Statute of the Child and Adolescent in defense and safeguard of rights, reporting and confrontation of its violations .

KEY WORDS: Paulo Freire. Curriculum. Socio Musical Education. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
 CAPÍTULO I - REFERENCIAIS FREIREANOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	 23
1.1 - Educação: quando educação e mudança social caminham juntas.....	23
1.2 - Autonomia e Cidadania: tessituras possíveis.....	28
1.3 - Cidadania Cultural: o direito à cultura.....	29
1.4 - Denúncia/Anúncio: o inédito viável e a utopia da inclusão sociocultural.....	30
1.5 - Olhares sobre infâncias e adolescências.....	32
1.6 - Olhares sobre famílias.....	38
1.7 - Educação Musical Social: uma nova proposta para o exercício do direito de aprender música.....	40
 CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	 46
2.1 - A proposta da pesquisa e as opções metodológicas.....	46
2.2 - Opções e aproximações do referencial teórico.....	50
2.3 - Caracterização do campo da pesquisa.....	51
2.4 - Contextualizando a amostra da pesquisa.....	62
2.5 - Coleta de dados.....	67
2.6. Análise crítica e interpretação dos dados.....	74
 CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS.....	 75
3.1 - As lições aprendidas no território da educação musical.....	75
3.2 - Participação no Programa Guri Santa Marcelina: um caminho para o desenvolvimento da autonomia e cidadania ativa.....	95
3.3 - O Programa Guri Santa Marcelina – um espaço de esperança.....	102
3.4 - Sentidos e significados do trabalho social.....	110
3.5 - Um programa sociocultural, possibilitando transformações na prática dos educadores.....	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	142
APÊNDICES.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPG – Associação de Amigos do Projeto Guri.

AMA - Atendimento Médico Ambulatorial.

AME - Atendimento Médico Ambulatorial de Especialidades.

CAPS - Centro de Apoio Psicossocial.

CCA – Centro para Crianças e Adolescentes.

CEU – Centro Educacional Unificado.

EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo Tom Jobim.

GIJ – Grupos Infantis e Juvenis.

GSM – Guri Santa Marcelina.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NASF - Núcleo de Apoio à Saúde da Família.

OS - Organização Social.

OSC – Organização Social de Cultura.

OSS - Organização Social de Saúde.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SEC – Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

SME – Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

UBS - Unidade Básica de Saúde.

UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão (...) se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Paulo Freire

Em seu livro *Pedagogia da Esperança* - um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, em uma das tantas reflexões que generosamente partilha com seus leitores, chama atenção para a importância do tempo vivido e de como os pedaços de tempo da infância, da adolescência, tempos fundantes, pedaços de tempo que de fato se acham dentro de nós, desde quando os vivemos, ficam à espera de outro tempo. Acrescenta que, por vezes, por não conseguirmos perceber o “parentesco” entre os tempos vividos, perdemos a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros.

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento. (FREIRE, 1993, p.28).

Paulo Freire refere-se ainda que, ao tomarmos distância dos momentos vividos, podemos rever a trama que marcou com força nossa experiência existencial e que teve influência no nosso pensamento e guiou nossa prática.

Ao trabalhar no processo de elaboração dessa pesquisa, particularmente na introdução, fazendo o resgate da minha trajetória pessoal, profissional e intelectual, foi possível, de fato, rever a trama que marcou a minha experiência existencial e com isso, repensando e “soldando” conhecimentos aparentemente desligados, compreendendo as razões das opções tomadas pelo caminho, me dei conta da dimensão real que a influência de Paulo Freire teve e tem na minha vida.

No ano de 1979, após dezesseis anos vivendo no exílio, Paulo Freire obtém seu primeiro passaporte e vem ao Brasil, visitando São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Nesse mesmo ano, concluí minha graduação em Serviço Social, sendo a minha escolha por esse curso motivada pela participação que vinha exercendo na Pastoral de Juventude da Igreja Católica. No último ano da faculdade, estagiando em um Centro de Defesa de Direitos Humanos, no bairro do Cangaíba, na Zona Leste de São Paulo, tive acesso a materiais escritos como cartilhas, livretos e outros subsídios que narravam histórias de um país que eu desconhecia e revelavam a face cruel da ditadura instalada no Brasil, pelas vozes e sob a ótica dos torturados e oprimidos, que haviam sofrido na pele, no corpo, na alma, as atrocidades da tortura consigo mesmo e/ou com seus entes queridos. Lembro que, perplexa, não parava de pensar como era possível eu não ter conhecimento daqueles fatos na época em que ocorreram, fazia as contas de qual era minha idade, quando tudo começou, em que série da escola eu estava... E foi a partir daí que comecei a alargar meu olhar e a revirar a história para melhor interpretar os fatos. Fui me interessando pelos direitos humanos.

Paulo Freire retorna definitivamente do exílio ao Brasil, em 1980. A partir desse mesmo ano, já contratada e exercendo a profissão como assistente social na mesma instituição onde estagiei, por meio da vivência com a Teologia da Libertação e com teólogos comprometidos com sua orientação, aprendi que a Fé é também compromisso social. Consagrei, a partir de então, uma trajetória pessoal e profissional de participação social e política, a uma opção de vida pela militância na defesa dos Direitos Humanos. Ainda nesse fértil ano para minha vida, nasceu o Partido dos Trabalhadores – PT, que contou para a sua formação com a participação expressiva das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs da Igreja Católica e foi então que iniciei minha militância política partidária. No primeiro Encontro do PT que participei em 1981, vi em uma banquinha montada no local, uma camiseta à venda, com um desenho pintado de um círculo de homens e mulheres dialogando e uma frase circundando o desenho: *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão*.

Não se identificava o autor, mas eu me identificava profundamente com aquele dizer. Comprei a camiseta, passei a usá-la e logo descobri quem era o autor e em que obra se encontravam aqueles dizeres – Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido*. Essa premissa adotei em minha trajetória pessoal e profissional: não fazer “pelo” outro, mas sim “com o outro”, independente dos sujeitos e das circunstâncias.

Foi na esquina da Teologia da Libertação e no convívio com teólogos comprometidos com o povo que fui sendo apresentada a Paulo Freire e à sua metodologia da educação popular, que viria despertar minha veia educadora e marcar definitivamente minha identidade profissional com o compromisso permanente de contribuir, na relação estabelecida com os sujeitos com que viria a trabalhar, pelo seu desenvolvimento pessoal e comunitário.

No início de 1982, iniciei uma aproximação mais orgânica com Paulo Freire, por meio de uma oportunidade privilegiada que tive em participar de uma das primeiras formações que sua equipe ministrou para preparar alfabetizadores de adultos. Dentre os membros da equipe de Paulo Freire que eram os nossos educadores, encontrava-se Elza Freire, sua esposa. Foi muito aprendizado: reflexões e debates que iam alargando meu olhar, sobretudo, pertinentes à relação educador/educando e a técnicas para a produção artesanal dos materiais que seriam utilizados nas aulas: muita criatividade que supria de maneira singular a falta de recursos materiais e/ou financeiros. Uma técnica que me marcou muito foi a de confecção de slides com papel vegetal, tão simples e tão eficaz.

Minha primeira experiência como alfabetizadora se deu com um grupo de adultos, homens e mulheres moradores em uma vila na região do bairro de Cangaíba (Jardim São Francisco) e significou a porta de entrada para aprender a importância do significado e do significante – do que tem sentido para as pessoas como canal/instrumento para a aquisição de novos conhecimentos.

A vivência com aquelas pessoas humildes e humilhadas por não saber ler e escrever, mas com o sonho e o desejo de aprender, contribuiu significativamente para minha formação como educadora.

Algumas situações partilhadas pelos (as) alunos (as) do grupo me deixaram impressionada e recordo muito bem – o depoimento de uma senhora que queria aprender a ler, pois não aguentava mais enfrentar a situação constrangedora de quando aguardava um ônibus e algum se aproximava do ponto de parada, ao perguntar o nome do ônibus para pessoas à sua volta, escutava a frase: você é cega? Outra senhora queria aprender a ler para conseguir outro tipo de emprego, porque não queria seguir trabalhando como empregada doméstica, pois as patroas deixavam um anel ou outro objeto de valor debaixo da cama, numa “pegadinha” para testar sua integridade. Um aluno, com as mãos calejadas e esfoladas pelo exercício de seu ofício como pedreiro, quebrava o lápis pela força que empregava. E outra aluna que havia frequentado o Mobral, mas veio para o curso para aprender a ler, pois, segundo ela, não tinha aprendido nada. Ela conseguia reconhecer as letras, mas não conseguia interpretar/reconhecer a palavra. Iniciamos o curso com a palavra panela e ela, olhando aquela palavra escrita no quadro, manifestou-se da seguinte forma: “sei que aí está escrito p a= pa, n e= ne, l a= la, mas não sei que palavra está escrita”.

O brilho nos olhos e o prazer que sentiam a cada conquista de uma família de sílabas decifrada e da confecção de palavras; a gratidão que faziam questão em externar pela atenção individualizada, pela “paciência e respeito (segundo eles/elas) pelo ritmo que cada um (a) conseguia imprimir” e o quanto se sentiam valorizados(as) estiveram sempre presentes na minha memória. E o quanto eu me sentia feliz nessa jornada...

Aprendi, desde então, a permear minha prática com os preceitos da educação popular, quaisquer que fossem os espaços de atuação profissional e/ou de militância: minha atuação em comunidades e/ou coletivos possibilitou a vivência com diversos segmentos - crianças, adolescentes, mulheres, desempregados. Na Pastoral de Direitos Humanos, junto aos movimentos populares da região, desenvolvendo ações de formação: o aprendizado da leitura do mundo e o diálogo como eixo estruturante e base de todos os trabalhos desenvolvidos (educação, moradia, mulheres, pró-constituente pelos direitos da criança e adolescente, moradia e idosos, desempregados, etc.).

Meu encontro real com Paulo Freire, podendo escutá-lo e admirá-lo ao vivo, aconteceu em 1989. Foi na mesa de abertura de um Seminário Municipal que discutiria os direitos da criança e do adolescente que Paulo Freire, na condição de Secretário Municipal de Educação, contou uma história de sua infância, em que, com onze ou doze anos, já sem pai, passando necessidade, junto com seus irmãos mais velhos, tomaram de assalto uma galinha pedrês que pertencia ao vizinho, quando esta se aproximou do fundo de seu quintal e a mataram. Explicava que a mediação daquela ação foi a fome deles, foi a razão de ser daquela prática, mas ele queria chamar atenção com aquela narrativa para o fato de que aquele vizinho jamais iria pensar que os autores do sumiço da galinha seriam os filhos do Capitão Temístocles, pois os filhos do Capitão Temístocles não poderiam ser ladrões de galinha. Não poderia pensar que eram os autores daquele furto, porque a classe social a que pertenciam não possibilitava que ele fizesse essa conjectura. Ponderou ainda que, no máximo, se ele viesse a descobrir que ele e os irmãos eram os autores, o vizinho daria um riso discreto e diria para sua mãe não se preocupar, pois aquilo era trela das crianças; mas se fossem, porém, meninos filhos de um operário, teriam sido considerados delinquentes infantis. Afirmou ainda que ele e os irmãos não eram e não foram delinquentes, pois mataram a galinha pedrês do vizinho para comer, porque tinham fome.

Jamais esqueci aquela história e a empatia com aquela justificativa para resolver um problema tão crucial quanto ao de saciar a fome. Nunca consegui (claro porque nunca quis) ser indiferente ao sofrimento dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes, idosos ou quaisquer outros, diante de qualquer privação e/ou impossibilidade de acessar as coisas mais básicas e necessárias para a sobrevivência, como alimentos.

Naquele mesmo período (1989-1992), como gestora pública, contribuí, investindo na formação para o alargamento do olhar dos profissionais do campo da assistência social para o estabelecimento de uma relação educativa no trabalho social e a importância do diálogo entre os saberes para a compreensão das diferentes visões sobre o ser humano e seu modo de estar na sociedade.

No período seguinte, minha atuação profissional se deu junto a uma

instituição do sistema S de formação profissional e promoção social voltada para atender à população residente na área rural, onde a falta de visibilidade das questões sociais e a dificuldade de acessar informações sobre direitos atribuíam um peso ímpar às ações socioeducativas implementadas. Foi na obra *Extensão ou comunicação?* de Paulo Freire que busquei me referenciar para trabalhar com os meninos e meninas, filhos/filhas da classe trabalhadora rural e suas famílias, assim como contribuir no debate junto aos outros profissionais oriundos de múltiplas áreas disciplinares, na busca da adoção de uma prática coerente e comprometida, combatendo a visão da educação como transferência de conhecimento, que fortemente imperava entre eles.

A educação que eu defendia, assim como o papel do educador, estava afinada com que pregava Paulo Freire.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1979, p.69).

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (ibid, p. 81).

Nesse mesmo período, em razão de uma consultoria que prestei a uma organização que desejava desenvolver um projeto com atuação Intergeracional, tive a oportunidade de visitar uma instituição em Betim, Minas Gerais, que tinha essa prática. Quando lá cheguei, chamou minha atenção uma foto de Paulo Freire em um quadro no saguão de entrada, com uma declaração sua a respeito da visita que tinha feito no local: “aqui, as pessoas têm presente e, por isso, têm futuro”.

A partir dali, vigor e fé aumentada na construção de oportunidades, passei a adotar essa afirmação de Paulo Freire nos pareceres técnicos, quando fazia a defesa e justificativa de projetos que analisava e/ou elaborava, particularmente, os que envolviam crianças e adolescentes, pois eu realmente comungava essa convicção com ele – só pode ter futuro quem tem o presente garantido – o futuro é construído hoje.

Em função do atendimento a uma demanda crescente de projetos com idosos

da área rural, senti a necessidade de estudar o fenômeno da velhice, optando pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia da PUC/SP. E foi nessa época que uma afirmação do Professor Joel Martins converteu meu olhar em um novo modo de encarar a questão do tempo: “o tempo não é uma dimensão cronológica medida em dias, meses e anos, mas sim um horizonte de possibilidades do Ser”.

A partir de então, trabalho fortemente em meu cotidiano profissional, com a dimensão da possibilidade em qualquer etapa da vida, independentemente do segmento atendido, e, em particular, com as pessoas desesperançadas.

A experiência como docente veio em decorrência do mestrado. Elaborei e ministrei um módulo de educação para a cidadania em Universidades Abertas a Terceira Idade - UNATIs, apostando na instrumentalização dos alunos(as) quanto a seus direitos, no despertar de suas possibilidades e sensibilização para o exercício da construção de sujeitos coletivos. Mais uma vez, lançava mão dos pressupostos da educação popular para trabalhar com um segmento que me apresentava um desafio enorme: diversidade de todas as ordens na composição dos grupos – social, econômica, formação acadêmica e até etária, pois a média de idade variava entre 40 e 75-80 anos, de vidas vividas de maneiras tão diferentes entre si. Com o acercamento da realidade dos sujeitos, foi logo possível notar que tinham em comum não ter a experiência de discutir sobre política e direitos, herança de uma cultura que pregava que política, religião e futebol não se discute, colocando tudo no mesmo lugar e também uma desesperança no futuro.

Nesse trabalho, encontrei nas obras *Política e Educação* e *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire os referenciais que iluminaram e alargaram minha prática junto a esse segmento que particularmente carecia de esperança e precisava acreditar que tinha o direito de sonhar, se deixassem de avaliar o tempo somente na dimensão cronológica, mas sim o vissem como um horizonte de possibilidades.

Paulo Freire afirmava que não entendia a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (...). Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer... (FREIRE, 1993, pp.10-11).

No início de 2008, surgiu a oportunidade de contribuir tecnicamente na elaboração de uma proposta de intervenção social para o Programa Guri Santa Marcelina-GSM. Concebido para promover a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos, moradores em grande parte nos bairros da periferia da cidade de São Paulo, os polos de ensino foram implantados em princípio, por meio de parceria com os Centros de Educação Unificados – CEUs, originalmente concebidos como espaços culturais democráticos, abarcando múltiplas áreas de atuação como educação, esporte e cultura e atendendo a todas as faixas etárias.

Sempre atenta em assegurar a perspectiva da pedagogia social¹, o desenho da intervenção social proposto teve a preocupação de atender à doutrina da proteção integral determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, inserir as famílias no processo e envolver os (as) educadores (as).

A interlocução com o conjunto de profissionais da área da educação musical que coordenariam o programa e os debates férteis sobre a importância da opção por qual concepção de educação se queria implantar no programa levaram à definição de um Projeto Político Pedagógico iluminado pelo legado freireano e pautado nos pressupostos da educação popular.

A estrutura do programa garante um atendimento diferenciado em cada polo de ensino, mantendo uma equipe de profissionais que conta com um (a) assistente social, um grupo de professores (as), estagiário (a) de música, um (a) monitor(a) e um agente de apoio. O trabalho social foi pautado em três eixos: 1. Monitoramento

1 A Pedagogia Social considerada como uma perspectiva do trabalho social moderno, compreendido como uma orientação educacional em que o mundo, os povos, a sociedade, os problemas sociais e o trabalho social são observados através de lentes pedagógicas sociais, buscando desenvolver uma abordagem pedagógica para responder aos problemas e necessidades sociais, que são, por sua vez, conectados aos processos da integração do indivíduo à sociedade. (OTTO, 2009). A Pedagogia Social tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores, e utiliza seu legado como seu próprio alicerce político-pedagógico, lançando mão de seus principais referenciais prático-teóricos. (SCOCUGLIA, 2009).

da presença das crianças e adolescentes, garantindo a atenção e acompanhamento individual; 2. Desenvolvimento de atividades socioeducativas com as crianças e adolescentes; 3. Trabalho individual e coletivo com as famílias.

O Programa atendeu, em 2012, a cerca de treze mil e quinhentos alunos e alunas.

No campo da educação musical, trata-se de uma experiência inovadora e para muitos (as) educadores (as) dessa área, o território social é um mundo desconhecido.

Trata-se, de fato, de uma oportunidade ímpar de tecer a cidadania de crianças e adolescentes e suas famílias, ocupando o território² da educação musical e contribuir indiretamente para o despertar de educadores e educadoras da escuta (musical), para o ouvir a voz a que não estão acostumados (do humano).

Justificativa da Pesquisa

O meu interesse por essa pesquisa surgiu a partir da vivência dessa experiência singular - a aliança da pedagogia social com a educação musical. O meu objetivo (problema central) é demonstrar como, por hipótese, o trabalho social, que tem como função precípua contribuir na criação de uma ambiência favorável ao aprendizado da música, possibilita para os beneficiários a provisão de recursos imateriais como desenvolvimento da cidadania e da autonomia, auxiliando-os individual e coletivamente a construir novas perspectivas de vida e um modo diferente/novo de estar no mundo.

Para tanto, tenho como objetivos específicos analisar o currículo praticado no Programa GSM, cujo desenho é iluminado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da educação popular. Também analisar se o enfrentamento, em tempo real, das dificuldades cotidianas dos beneficiários e a construção

² A noção de território atualmente ultrapassou os limites do campo da geografia, sendo concebida e utilizada pelas ciências sociais, políticas, econômicas. (...) Referências como “lugar” e “espaço” também são utilizadas no contexto do território. (KOGA, 2003, p.34). Para Milton Santos, o território em si não é um conceito. Ele se torna um conceito utilizável para a análise social, quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam. (SANTOS, 2000, p.22).

conjunta, com o apoio técnico social, de alternativas de encaminhamentos para a solução de tais questões, facilitam a permanência das crianças e adolescentes no programa e se, de algum modo, auxilia na diminuição do risco pessoal e social, incluindo o risco de evasão, bem como se incidem no seu empoderamento (empowerment) individual e/ou coletivo. Algumas indagações preliminares nortearam o desenvolvimento do trabalho:

1. Quais os impactos da práxis de uma educação dialógica, voltada para a valorização da autonomia, na construção da cidadania dos sujeitos que vivenciam essa experiência?
2. Qual a contribuição da pedagogia social para a formação de uma nova mentalidade pedagógica no campo da educação, particularmente, da educação musical?

A metodologia utilizada é o estudo de caso instrumental que traz as vozes dos beneficiários privilegiados do programa - as crianças e adolescentes -, como também de suas famílias e dos(as) educadores(as) envolvidos(as) diretamente no programa.

Este trabalho está organizado em três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, apresento os temas-chave da pesquisa, bem como aproximações teóricas com o legado de Paulo Freire, agregando reflexões mediadas com outros autores. São apresentadas considerações acerca da educação e sobre os pressupostos básicos da educação popular que permite o reconhecimento da possibilidade do fazer educativo para além do espaço escolar, destacando a importância da leitura do mundo e a leitura da palavra; discorro sobre as tessituras possíveis da cidadania, pois considero que esta se aprende, portanto, se ensina e aponto a interdependência da cidadania com a autonomia, destacando particularmente a cidadania cultural; abordo as categorias denúncia / anúncio como essência do trabalho social e o inédito viável – caminhos para concretizar a utopia da inclusão sociocultural.

Ainda no primeiro capítulo, apresento olhares e modos de pensar infâncias e adolescências com os quais comungo e o marco legal da atenção a crianças e adolescentes no Brasil, que tem como princípio a doutrina da proteção integral; abordo nos olhares sobre famílias o papel da família no cenário das políticas públicas, as atribuições a elas delegadas e os aportes (não) oferecidos e ainda destaco a importância do (re) conhecimento dos novos arranjos familiares – as múltiplas formas de organização das famílias e os desafios do trabalho social com famílias e metodologias possíveis. Finalizo o capítulo, adentrando no território da educação musical, focando questões fundantes e de preocupação interdisciplinar, como os desafios da identidade da educação musical e para a educação pelas e nas artes, a desmistificação entre o culto e o popular, a consideração da arte e da música na perspectiva do direito.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa: justifico as opções teórico-metodológicas, caracterizo o campo da pesquisa, contextualizo a amostra da pesquisa, incluindo os segmentos envolvidos, os critérios para a seleção dos sujeitos e de materiais para análise de conteúdo e apresento a diversidade de ferramentas utilizadas na busca da triangulação de dados para alcançar os resultados.

No terceiro capítulo, apresento as evidências que emergiram no processo da análise crítica, com a interpretação dos dados e “achados” nas vozes de todos os segmentos que participaram da pesquisa. Para balizar a interpretação qualitativa dos dados, tomei como referência o Projeto Político Pedagógico - PPP do programa, buscando analisar a interação e coerência entre a proposta teórica e a prática efetivamente alcançada, pelos olhos e sentidos dos beneficiários diretos do programa, dialogando com os referenciais teóricos eleitos. Para a apresentação dos dados, elegi organizadores que expressam os resultados mais importantes da pesquisa, buscando evidenciar de modo consistente, a análise apresentada.

Encerro o trabalho, tecendo as considerações finais, buscando evidenciar os resultados mais significativos da pesquisa, e demonstrando a importância de se reinventar o legado de Paulo Freire na atualidade, no trabalho sociocultural com crianças, adolescentes e famílias das classes populares e com educadores.

CAPÍTULO I

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL

1.1 – Educação: quando educação e mudança social caminham juntas

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Paulo Freire

Quando Paulo Freire escreve a *Pedagogia do Oprimido* (1968), demarca a existência de duas concepções antagônicas de educação: uma, a que classifica de “bancária”, que serve à dominação e a outra “problematizadora”, que serve à libertação; a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos e a segunda realiza a superação. A educação bancária tem como sua única ação o ato de depositar e os educandos são os depositários, cuja única ação é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los e o educador o depositante, que em lugar de comunicar-se, faz comunicados. A educação problematizadora rompe com os esquemas verticais, supera a contradição entre educador e educandos e tem no diálogo sua força, resultando daí um termo novo- “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”. Aqui, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2008c; p. 78).

Para Paulo Freire, a educação dialógica é uma posição epistemológica.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos humanos (...). O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir a realidade tal qual a fazem

e re-fazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. (FREIRE, 2008c, pp.123-124).

Essa questão fundante que nos colocou Paulo Freire, desde então, continua viva: todo (a) o(a) educador(a) necessariamente, consciente ou não, faz uma opção por qual das “educações” e modo de educar, com que se identifica e que defende.

O legado de Paulo Freire é extenso, denso, pulsante, vibrante. Quando se mergulha em qualquer um de seus textos, é possível sentir a intensidade do seu compromisso e a verdade nas suas palavras. Se esse mergulho se estender e transitar por vários de seus textos, é possível perceber, sem nenhum esforço, porque salta aos olhos a coerência de seu discurso e de sua práxis, lição que reverbera para todo o educador e toda educadora que faz a opção por uma educação crítico-libertadora.

Como que sentindo que escreveria sua última obra e faria suas últimas recomendações em vida, Paulo Freire escreveu, em 1997, ano de sua morte, a *Pedagogia da Autonomia*. Em três capítulos dessa obra, fez a síntese de um conjunto de vinte e sete saberes que ele julgava necessários e indispensáveis à prática educativa de educadoras e educadores críticos, progressistas.

A temática central desse trabalho é a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos, permeada em sua totalidade pelo sentido da eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora, valendo para o trabalho com crianças, jovens ou com adultos.

Pedagogia da Autonomia é uma bússola - instrumento imprescindível para orientar a caminhada de toda e educadora e todo educador comprometido com seu ofício.

1.1.2 - Educação Popular

Creio importante chamar atenção para algo que se acha enfatizado na *Pedagogia do Oprimido* - a relação entre a clareza política na leitura do

mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça. Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado, no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos.

Paulo Freire

Resgatando a história da educação popular, Paulo Freire³ inicia sua narrativa, localizando no tempo aquele que considerava ser o ponto de partida - um tempo⁴⁵ em que o trabalho educativo com grupos populares inventou alguns conceitos a exemplo da educação bancária; em que havia críticas contra a função domesticadora da educação; críticas que encorpavam a resistência da cultura popular contra a educação institucional; em que havia pessoas que se apaixonavam pelo trabalho da educação junto a grupos populares e foram percebendo que havia muita gente excluída da escola, situação essa que a escola chamava de evasão escolar, justificando que ela acontecia por uma porção de carência e arranjava nomes para batizar os expulsos como menor carente ou criança problema. Mas logo as pessoas que faziam o trabalho educativo junto aos grupos populares viram que, quando os nomes partiam dos próprios grupos, as pessoas tinham mesmo eram gestos de resistência cultural e o trabalho educativo junto a elas permitiu que a crítica fosse feita contra a timidez cultural das pessoas excluídas. Aquela escola que excluía ou xingava de carente condenava muitos ao analfabetismo e era contrária aos gestos dos excluídos e dos evadidos.

Algumas pessoas naquele momento trabalhavam dentro de escolas e pensavam em usar seu espaço, a exemplo do movimento de cultura popular,

³ Conversa com o Professor Adriano Nogueira registrada no livro: *Que fazer-teoria e prática em educação popular* (ver referências bibliográficas).

⁴ Paulo Freire não cita literalmente o ano, porém, contextualizando sua fala, é possível localizar que ele se refere ao início dos anos 60, partindo de seu engajamento no MCP (Movimento de Cultura Popular), onde coordenou o projeto "Círculos de Cultura". Para maiores informações sobre como surgiu a educação popular, ver sua entrevista junto com Frei Betto, para o jornalista Ricardo Kotscho, registrada no livro *Essa Escola Chamada Vida*. (Beto e Freire, 1994)

buscava-se reverter a educação na direção de uma nova atuação de respeito às culturas populares.

Brotava o entendimento sobre uma nova forma de fazer escola – não haveria excluídos, não haveria tanta evasão e não haveria educandos que fossem sufocados ou intimidados. Tentava-se reinventar a escola: não haveria alunos silenciados, nem haveria gestos sufocados, nem haveria pessoas excluídas. A educação não seria bancária, não havendo depósito de conhecimento dentro da inteligência silenciada do educando e ninguém seria considerado apenas carente, mas haveria um tipo de estudo em que os professores e alunos participariam e desenvolveriam sua criatividade.

Essa tentativa queria inovar o poder da escola burguesa e os caminhos de acesso ao conhecimento da ciência e da técnica. Dava-se o nome de “educação de adultos” ou “educação informal”. O trabalho educativo começava dentro da cultura popular e buscava inovar os caminhos de acesso ao conhecimento das ciências e técnicas não populares. Esse caminho de inovação buscava transformar a escola.

E Paulo Freire lembra que havia ainda outro conceito: a ação cultural – a cultura entendida também dentro de movimentos e relações sociais dos homens, sofrendo uma ampliação da sua concepção: cultura não seria entendida apenas como aquilo que está dentro de livros e museus, mas seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos, no trabalho e o que dá sentido às relações humanas. Esse conceito ajudou a inovar os caminhos de acesso ao conhecimento e ajudou o trabalho educativo ganhar mais espaço.

Esse conjunto de pensamentos e atitudes, como afirma Paulo Freire, foi o berço da educação popular. Ela nasceu nesse movimento de conquistar e inovar os espaços, nasceu da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas, implicando que educação e mudança social andem juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar, mas também as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. E ainda, transforma também a participação das pessoas “educadas” que passam a considerar-se em

atos de conhecimento em todo lugar onde estão - na rua, na fábrica, no passeio, nas igrejas... É uma visão ativa e criativa do conhecimento.

Freire conclui, observando que a educação popular buscava compreender juntos o mundo do trabalho e o mundo dos pensamentos escritos, aproximando teoria e prática e isso se chamou “educação conscientizadora” e apontou o movimento popular como a escola viva da educação popular, pois as pessoas aprendem a resolver dificuldades da vida e vão aprendendo a transformar suas dificuldades em melhor viver. Essa é a origem dos conteúdos da Educação Popular.

Para Freire, a Educação Popular é um modo de conhecimento e tem uma dimensão muito própria: o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo e é por elas que se inventa uma educação familiar às classes populares.

Fica consignado, então, que a possibilidade do fazer educativo vai muito além do espaço escolar, porém, não exclui a escola de ter na educação popular sua inspiração e práxis. Discutindo sobre possibilidades e limites da Educação Popular na escola formal, Pontual afirma que:

Se de um lado Freire tem um papel decisivo no alargamento da compreensão dos âmbitos da prática educativa para além da escolarização (nos movimentos sociais, nos partidos políticos, nos governos democráticos e em outros espaços de socialização política e cultural), de outro, é um equívoco identificar Paulo Freire com qualquer tipo de visão determinista sobre o papel da escola, ou com qualquer tipo de raciocínio que subestime as possibilidades de se fazer educação popular na escola. (PONTUAL, 2005, p.35).

Para Pontual, a Educação Popular é a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e como uma organização aprendente. A educação popular trabalha incansavelmente para a boa qualidade de ensino. Dentre outros aspectos, a educação popular está voltada à constituição de uma autonomia individual e coletiva, na contramão do estímulo ao individualismo e das práticas de mero adestramento, trabalha o processo ensino-aprendizagem na perspectiva de uma educação inclusiva e é aquela que substantivamente democrática jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade.

Pontual afirma ainda que a contribuição de Paulo Freire foi muito mais além do que ter criado um método de alfabetização de jovens e adultos que o tornou mundialmente conhecido. Paulo Freire criou uma filosofia de educação com um corpo teórico consistente, com uma pedagogia voltada à prática, voltada à ação transformadora e como ele próprio dizia: “a melhor maneira de pensar é pensar a prática”. (PONTUAL, 2011).

1.2 - Autonomia e Cidadania: tessituras possíveis

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

Autonomia e Cidadania são categorias fundantes e recorrentes na obra de Paulo Freire, aparecendo sempre em interdependência de uma em relação à outra.

Ao expor suas primeiras palavras na apresentação de seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire sublinha a relevância que esse tema tem para ele. Nessa obra alça a autonomia como princípio necessário à prática educativa, progressista, o que equivale dizer, deve ser assumido por toda educadora e educador progressista.

Para Freire, a autonomia é construída no processo histórico ao longo de nossa existência.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, 2010, p.107)

E assim, ele destaca a importância da ajuda necessária do educador em contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação.

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 2010, p.70).

Para Freire, é cidadania a compreensão e a apropriação da realidade pelos sujeitos, pois somente dessa forma é possível nela atuar, assim como associa a cidadania à condição do cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista. (FREIRE, 2001, p.73).

Freire trata a autonomia e a cidadania na dimensão individual e coletiva – a autonomia vinculada à solidariedade e a cidadania às relações sociais e à vivência coletiva a favor de fazer valer direitos e deveres.

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a vida em existência, nós, enquanto existentes, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros. (FREIRE, 1993, p.98).

1.3 - Cidadania cultural - o direito à cultura

Durante vários anos, Paulo Freire trabalhou junto ao Movimento de Cultura Popular do Recife. Nesse período, preocupado com a questão da democratização da Cultura e em desenvolver um novo conteúdo programático com o qual ajudaria o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização (entendida como o processo de superação de sua compreensão mágica e ingênua da realidade pela compreensão crescentemente crítica) foi buscar no conceito antropológico de cultura a primeira dimensão do conteúdo que trabalharia.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (...) A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora. (FREIRE, 2009, pp. 116-117).

E era a partir daí que o analfabeto

Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos

artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 2009, p.117).

E era apreendido por todos que todos os sujeitos, letrados ou iletrados, são fazedores de cultura.

Em sua experiência como Secretária Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo (1989-1992), Marilena Chauí trabalhou na formulação de uma proposta de Política Cultural para a cidade, em que definiu conceitualmente a Cidadania Cultural e o Direito à Cultura. Cidadania Cultural - a cultura como direito de todos os cidadãos e como trabalho de criação dos sujeitos culturais. Direito à Cultura sendo entendido como o direito de produzir cultura, de usufruir dos bens da cultura, de estar informado sobre serviços culturais, ter direito à formação cultural e artística pública, à experimentação e à invenção do novo nas artes, compreendendo os sujeitos sociais como sujeitos históricos.

Ficou consignada, portanto, uma definição alargada da cultura, que não a identifica com as belas-artes, mas sim com a elaboração coletiva e socialmente diferenciada de símbolos, valores, ideias, objetos, práticas e comportamentos; uma definição política de cultura pelo prisma democrático e, assim, como direito de todos os cidadãos, sem privilégios e sem exclusões; uma definição conceitual da cultura como trabalho da criação. (CHAUÍ, 2006).

1.4 - Denúncia/Anúncio: o inédito viável e a utopia da inclusão sociocultural

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver (...) não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor.

Paulo Freire

A essência do trabalho social é o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades, encontrando consonância na conjunção entre o denunciar e o

anunciar, na perspectiva que nos coloca Paulo Freire, em que falando e refletindo de como está a realidade, ou seja, denunciando, é possível avançar para a reflexão de como poderia ser e as ações possíveis para transformá-la, ou seja, anunciando.

Não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1987, p.78)

A partir dessa premissa, qualquer processo de trabalho que queira alcançar a inclusão sociocultural deve imprimir uma perspectiva pedagógica que implica em trabalhar com os sujeitos das experiências - quaisquer que sejam eles (elas). Também se deve reconhecê-los em princípio como coautores desse trabalho, na análise crítica do presente, denunciando as transgressões aos valores humanos e na construção do discurso profético, anunciando que as situações podem ser superadas, insistindo no direito que tem o ser humano de construir História como sujeito.

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p.119)

Paulo Freire, ao afirmar que homens e mulheres encontram em suas vidas pessoal e social obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas, as quais ele chamou de situações-limite, chama atenção para que esses mesmos homens e mulheres tenham diversas atitudes diante dessas situações-limite. Ou as percebem como obstáculos que não podem ou não querem transpor ou como algo que sabem que existem e que precisam ser rompidos, empenhando-se então na sua superação. Freire criou a categoria inédito-viável para expressar os projetos e os atos das possibilidades humanas para a superação de suas situações-limite.

O inédito viável é uma categoria que encerra em si mesma a crença no sonho e na possibilidade da utopia, na transformação das pessoas e do mundo. Inédito, porque é novo; viável, porque é possível, e, sobretudo, utópico, porque ainda não aconteceu, mas pode acontecer, tornando-se realidade e deixando consignado que nada é pronto e acabado.

1.5 - Olhares e modos de pensar infâncias e adolescências

Penso nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país. E nós, mais velhos, temos que ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil. E é com esta convicção, é com este sonho que eu falo a vocês (...) ajudemos estes meninos a reinventar o mundo.

Paulo Freire⁶

Na minha prática como trabalhadora social e educadora, em todas as ocasiões em que estive à frente de programas com crianças e adolescentes, ao longo da minha caminhada profissional, sempre promovi e provoquei a reflexão junto ao conjunto de profissionais envolvidos direta ou indiretamente na ação sobre a necessidade do (re) pensar o seu modo de olhar e a sua relação com a infância e a adolescência.

Esse deve ser o ponto de partida, quando se trata da execução de ações com esses segmentos, uma vez que os adultos se movem e tratam as crianças e os adolescentes de acordo com suas crenças e mitos, portanto, se os enxergam como seres que ainda virão a ser (o que você vai ser quando crescer), a aposta na possibilidade e potencialidade do/no presente fica prejudicada. Se acreditam na universalidade da etapa cronológica, em que toda a criança e adolescente tem um “padrão” pré-estabelecido de comportamento, desenvolvimento, ignoram as subjetividades e singularidades dos mesmos.

Ademais, a prática responsável de todo educador (a) junto a crianças e adolescentes exige o conhecimento do marco legal vigente, o ordenamento jurídico que protege e defende os direitos da criança e do adolescente, bem como é conveniente conhecer o quadro referencial das políticas públicas que buscam garantir o exercício pleno desses direitos.

⁶ Fala proferida no Seminário Internacional “A Criança e o Adolescente de Baixa Renda nas Metrôpoles” – São Paulo-1989.

O reconhecimento da alteridade deve ser o princípio para iluminar e orientar o olhar dos(as) educadores(as) na sua prática com crianças e com adolescentes.

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (LARROSA, 2006, p.184).

Paulo Freire, por diversas vezes, alertou para a importância do respeito à alteridade do outro. Dentre suas recomendações, destacam-se:

1. O reconhecimento e a assunção da identidade cultural como uma das exigências da prática educativa:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (...) A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu “eu”. (FREIRE, 2010, p.41).

2. O diálogo com a alteridade que possibilita o desenvolvimento da identidade:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. (FREIRE, 1993, p.118).

3. O reconhecimento do outro possibilita o processo de humanização:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2008c, p. 192).

A atenção à alteridade da infância e da adolescência permite, como aponta Larrosa em sua *Pedagogia Profana*, a emergência de outra forma de pensamento na educação e, conseqüentemente, outro tipo de prática educativa. Pode-se acrescentar que também permite outra forma de relação no convívio com as crianças e adolescentes. Essa é uma questão fundamental: a inversão da direção do olhar sobre a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e interpela, entendida como o outro que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos, quanto em relação a todas as imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegemos de sua presença

incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora. Larrosa afirma que

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2006, p.185)

O educador (a), o adulto, que reconhece a alteridade não terá uma postura em que considera a infância como algo que a priori ele(a) já sabe o que é, o que quer, do que necessita.

A partir do momento em que reconhecemos a alteridade e que a infância, embora nunca seja o que sabemos, é portadora de uma verdade, temos obrigação de nos colocar à disposição de escutá-la e abrir um lugar para recebê-la.

Outra questão fundamental é o reconhecimento de que a infância não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição de experiência, direcionando, dessa forma, o olhar à infância pelo seu potencial e por sua possibilidade.

Pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. (KOHAN, 2007, p.101).

A sintonia com essa afirmação certamente leva a uma transformação radical no modo de planejar ações voltadas para e com as crianças, inclusive nos espaços institucionais.

Particularmente, o debate sobre a adolescência vem ganhando novos contornos neste século XXI, chamando a atenção para os inúmeros desafios que o adolecer apresenta.

No Brasil, os adolescentes de 12 a 17 anos já somam 21 milhões e, no Estado de São Paulo, segundo o último Censo do IBGE, somam 3.981.791 ⁷ (9,7% do total da população), sendo 2.011.235 meninos e 1.970.556 meninas. Ressalte-se um dado importante, que requer atenção: o percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que não estudavam e não trabalhavam em SP era de 4,4%⁸, segundo a Pnad (2009).

O Relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira (2011) elaborado pelo UNICEF⁹ coloca em pauta o debate do Direito de Ser Adolescente, afirmando que o Brasil é um país que tem todas as condições para avançar numa agenda ampla de promoção dos direitos dos adolescentes, capaz de mobilizar o conjunto da sociedade (governos, organizações não governamentais, instituições executoras das políticas públicas, profissionais, meios de comunicação social, instituições de produção do conhecimento, os próprios adolescentes, o setor privado) para deflagrar uma profunda mudança na visão sobre a adolescência e produzir políticas, estratégias e abordagens voltadas a esse público. Nesse Relatório, é apresentada uma proposta de agenda com nove pontos estratégicos para a consolidação de um processo que contribua para a construção de um novo olhar sobre o adolescer, a saber:

1. Reconhecer que os 21 milhões de pessoas com idade entre 12 e 17 anos são um grupo em si. Não são futuros adultos e nem são crianças grandes. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária, que estão presentes na sociedade com um jeito próprio de ser, se expressar e conviver e que precisam ser vistos como o que são: adolescentes;
2. Promover a superação da visão estereotipada sobre a adolescência que a reduz a expressões como problema, crise, conflito ou transição e aprofundar a percepção ampliada sobre os importantes processos cognitivos, sociais, psicológicos, relacionais, participativos, de construção de identidade e autonomia, de interação e da diversidade de formas de viver essa fase da vida para reconhecer o direito de ser adolescente;
3. Reconhecer e garantir o direito de ser adolescente, a partir de um conjunto mais realista de informações sobre adolescência, com indicadores sociais desagregados para esse período específico da vida;

⁷ Fonte: IBGE/Censo Demográfico. 2010 (Resultados Preliminares do Universo)

⁸ Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

⁹ O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

4. Dialogar com os próprios adolescentes sobre os dados de modo a ajudar esses meninos e meninas a se situar no seu próprio grupo e na sociedade. O Estado, a sociedade, a escola, a comunidade e a mídia têm um papel importante para contribuir na ampliação do repertório de conhecimentos sobre essa fase da vida e para dar visibilidade à enorme diversidade de situações e contextos nos quais os adolescentes se desenvolvem;
5. Reconhecer a adolescência como uma fase que resulta de uma trajetória pessoal e social, construída a partir das histórias e das vivências de cada pessoa. A adolescência não é uma fase isolada. Ao contrário, é preciso entendê-la como a continuidade das etapas anteriores da vida. A estimulação e as aprendizagens desde os primeiros dias de vida, o acompanhamento à saúde, o desenvolvimento infantil, o acesso à educação infantil, ao ensino fundamental, às oportunidades de lazer, os exercícios dos direitos e a proteção contra sua violação e todos os cuidados, investimentos e políticas públicas oferecidas na primeira década da vida vão resultar numa adolescência de enorme potencial. Um novo investimento na adolescência vai assegurar, além de uma intensa vivência dos direitos nessa etapa, a base sólida para a vivência de uma fase adulta melhor;
6. Inserir de forma específica e explícita a questão da adolescência na agenda das políticas públicas de maneira a assegurar a integração de ações de diferentes áreas, numa perspectiva multisetorial e de fortalecimento e/ou criação de programas, projetos, serviços e estruturas adequadas às demandas dos adolescentes. Nesse sentido, será preciso desenvolver o que tem sido denominado de “serviços amigáveis” (*adolescents friendly services*). Isso significa implantar serviços e estruturas adequados à linguagem, à estética e ao jeito de ser dos adolescentes;
7. Assegurar a implementação de políticas públicas que considerem a lógica dos territórios e de suas características pode ser uma plataforma eficiente para se garantir os direitos dos adolescentes: ela reconhece diversidades e integra políticas. O Semiárido, a Amazônia e os grandes centros urbanos são exemplos dessa abordagem;
8. Sensibilizar os meios de comunicação social para superar sua visão estereotipada da adolescência e da abordagem que reduz meninos e meninas a consumidores para promover uma presença dos adolescentes na mídia como cidadãos, dando aos adolescentes oportunidades de se expressar, ser ouvidos e criar novas formas de comunicação que deem visibilidade às diversas maneiras de se viver a adolescência;
9. Valorizar a diversidade étnico-racial, cultural, regional, das características pessoais e respeitar o jeito de ser adolescente, assegurando a cada menino e a cada menina a prevenção e a proteção contra o racismo, a homofobia e a qualquer outra forma de discriminação.

O relatório afirma ainda que o reconhecimento da importância dos processos de desenvolvimento que ocorrem na adolescência, da oportunidade que a adolescência representa para o País, do benefício que as vivências da adolescência representam tanto para sua vida presente quanto para sua vida de adulto, resulta na afirmação de que esses meninos e meninas são detentores do direito de ser adolescente. O que significa, sob a ótica da cidadania, o direito de ter direitos.

1.5.1 - Doutrina da proteção integral – o marco legal da atenção a crianças e adolescentes no Brasil

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, promulgado após uma ampla mobilização de entidades do campo de defesa da infância e dos direitos humanos, inaugurou-se no Brasil a “doutrina da proteção integral” - um novo paradigma para as Políticas Públicas em favor da infância e adolescência, que veio substituir o Código de Menores que preconizava a “doutrina da situação irregular” - uma legislação estigmatizante, que se destinava apenas aos “menores em situação irregular” (carentes, abandonados, inadaptados e infratores).

Considerado como a “Constituição da população infanto-juvenil brasileira”, o ECA cria as condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente que estão na Constituição Federal (1988), nas leis que a complementam, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1990) e nos demais instrumentos da normativa internacional.

O ECA preocupa-se em garantir “todos os direitos para todas as crianças e adolescentes” e assegurar uma proteção integral que deve ser assumida com prioridade absoluta, com responsabilidade compartilhada entre a família, o estado e a sociedade, reconhecendo a criança e o adolescente como cidadãos, portanto, sujeitos com direito de ter direitos. São garantidos o acesso à educação e à cultura e a atenção especial para aqueles que cometem atos infracionais. A valorização dos laços familiares e comunitários ganha espaço fundamental, assim como a implantação de mecanismos de participação da sociedade civil como os Conselhos de Direitos, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, com assegurada participação popular paritária por meio de organizações representativas e os Conselhos Tutelares, encarregados pela sociedade para fazer valer os direitos e atender aos casos de violações dos mesmos.

O ECA, portanto, torna-se a principal ferramenta orientadora para a formulação de programas e políticas públicas para a infância e adolescência.

1.6 - Olhares e modos de pensar famílias

É claro que nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem, nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu.

Paulo Freire

As famílias brasileiras vêm ocupando um espaço de centralidade nas políticas públicas sociais. No campo da infância e adolescência, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006) efetiva esse direito e o relaciona à inclusão social de suas famílias.

O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226 da Constituição Federal do Brasil, na Convenção sobre os Direitos da Criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Assistência Social e na Declaração dos Direitos Humanos.

O Plano (2006) apresenta, dentre suas diretrizes, a definição conceitual de família:

A família é compreendida como um grupo de pessoas com laços de consanguinidade, de aliança, de afinidade, de afetividade ou de solidariedade, cujos vínculos circunscrevem obrigações recíprocas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero. Arranjos familiares diversos devem ser respeitados e reconhecidos como potencialmente capazes de realizar as funções de proteção e de socialização de suas crianças e adolescentes.

Dessa forma, e tal qual apresentada na Política Nacional de Assistência Social - PNAS, a família, independente de seu formato, é a mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade e a geradora de modalidades comunitárias de vida. Diante de situações de risco social e vulnerabilidades, principalmente pelos processos de exclusão social e cultural, essas famílias precisam ser apoiadas pelo Estado e pela sociedade, para que possam cumprir suas responsabilidades. Esse

apoio deve se pautar pelo respeito à diversidade dos arranjos familiares, às diferenças étnico-raciais e socioculturais e à equidade de gênero.

Desde seu trabalho no Serviço Social da Indústria–SESI, na Divisão de Educação e Cultura, ainda no início de sua carreira, Paulo Freire demonstrava sua preocupação com as relações entre escolas e famílias. Buscava, por um lado, caminhos que possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; por outro lado, a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. Anos mais tarde, quando escreve a *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire assinala que essa experiência provocou um aprendizado de real importância para sua compreensão teórica da prática político-educativa.

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 1993, p.20)

Quando foi Secretário Municipal de Educação, na cidade de São Paulo¹⁰ (1989-1991), declarou que a qualidade da escola pública popular deveria ser medida não apenas pelos conteúdos transmitidos e assimilados, mas também pela possibilidade que todos os usuários da escola, incluindo aí pais e comunidade, tivessem de utilizá-la como um espaço para elaboração de cultura. Defendeu a participação da população nos Conselhos de Escola, verdadeiras instâncias de poder na criação de uma escola diferente.

Quando Paulo Freire discute a questão da liberdade e autoridade como um saber necessário à prática educativa, fala direto aos pais, alertando-os para a importância da participação na vida dos filhos, porém, ressaltando que a mesma deve vir acompanhada do respeito à autonomia dos mesmos.

¹⁰ Essa experiência está registrada no livro *A Educação na Cidade*. Editora Cortez

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado (...). É preferível para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo, se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. (FREIRE, 2010, p.106).

Paulo Freire defende que o aprendizado da autonomia se dá num processo e que ninguém é autônomo para depois decidir: a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. É incisivo na reflexão direta com os pais:

Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (...) A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (FREIRE, 2010, p.107).

Os desafios do trabalho social com famílias são imensos e possíveis de ser enfrentados. Reconhecer o espaço da família como espaço educativo e investir em metodologias que privilegiem o diálogo é possibilitar a replicação do hábito da escuta para o cotidiano familiar, que, muitas vezes, não apresenta essa prática, ajudando em algumas situações, a romper um ciclo reproduzido por gerações, muitas vezes, pela falta do experimento de outro jeito possível de relação.

Além disso, como alerta Campos, é fundamental considerar que qualquer trabalho com a família deve reconhecê-la como uma instituição permeada pelas questões políticas, econômicas, culturais, demográficas, sociais, contextualizada na sociedade e no mundo. (CAMPOS, 2008).

1.7 - Educação Musical Social: uma nova proposta para o exercício do direito de aprender música.

A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-lo melhor.

Paulo Freire

No cenário da Educação Musical, particularmente na América Latina, algumas questões que vêm sendo apontadas por alguns educadores são coincidentes com muitas das preocupações levantadas e abordadas por Paulo Freire no cenário da educação, no conjunto de sua obra.

Para dar a conhecer alguns desses questionamentos, serão levantadas preocupações de dois autores reconhecidos na América Latina por sua contribuição teórica: Coriún Aharonián¹¹ e Violeta Hemsy de Gainza¹², ressaltando que o interesse está focado somente naquelas questões relacionadas à práxis pedagógica e à relação entre educadores-educandos.

Gainza defende a música como uma disciplina indispensável nos programas de formação básica (do fundamental ao ensino médio) pelas virtudes que fazem dela uma experiência única e insubstituível para a existência humana e justifica que as razões fundamentais que a levam a esse posicionamento são: a música é um direito humano (argumento ético), uma invenção transcendente (argumento científico e cultural) e uma ferramenta privilegiada de intervenção social (argumento pragmático).

¹¹ Coriún Aharonián (Montevideo-Uruguai). Estudou composição com Héctor Tosar e Luigi Nono entre outros, e musicologia com Laurto Ayestarán. Suas composições foram executadas em mais de trinta países. Foi docente e diretor coral. Ensinou composição e matérias musicológicas e foi chefe de Cátedra na Universidad Nacional del Uruguay Professor convidado em Institutos Universitários da América, Europa e Ásia. e Conferencista Convidado em vários Congressos e Colóquios Internacionais. É autor de livros, ensaios e artigos sobre música e cultura. Participou ativamente na resistência cultural contra a ditadura fascista de seu país. Foi organizador de atividades culturais e especificamente musicais, e cofundador de várias Instituições, tais como os Cursos Latinoamericanos de Música Contemporânea. Foi também membro do conselho presidencial da SIMC (Sociedade Internacional de Música Contemporânea) e do comité executivo da IASPM (International Association for the Study of Popular Music). Reside em Montevideo.

¹² Violeta Hemsy de Gainza (Tucumán, Argentina). Pianista, pedagoga musical e psicóloga social, se especializou em Educação Musical no Internacional Institute of Education en la Universidad de Columbia (New York, Estados Unidos). Com mais de quarenta títulos publicados em vários idiomas, é considerada uma referência em matéria de educação musical nos países de idioma hispânico. Desenvolve permanente atividade pedagógica ministrando aulas, conferências e oficinas no âmbito nacional e internacional. Foi professora titular da Universidad Nacional de La Plata e da Universidad del Salvador entre outras e dos Conservatórios Nacional Carlos López Buchardo e Municipal Manuel de Falla. Professora honorária da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. Membro honorário vitalício da ISME (International Society for Music Education. Fundadora e presidente do Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM (1995-2005), onde atualmente é presidente honorária. Reside em Buenos Aires.

La música para todos, una verdadera democracia educativa, sólo podrá ser realidad cuando la música se enseñe en las escuelas, conservatorios y universidades así como se enseñan las lenguas extranjeras, las artes plásticas y del espectáculo, la informática y los deportes en la actualidad; es decir de una manera natural, práctica, directa y accesible a las mayorías. (GAINZA, 2011, p.15).

Do ponto de vista pedagógico, Gainza vem acenando que existe uma crise afetando a educação musical, que se arrasta desde os anos de 1990 e adentrando o século XXI. Avalia que, atualmente, os meios pedagógico-musicais começam a perceber um estado de confusão: de um lado, abundam e se multiplicam cada vez mais os recursos e materiais didáticos, enquanto, por outro, são cada vez menores as oportunidades de formação e atualização pedagógica para os professores que atuam nos diferentes níveis educativos.

El alejamiento y la precaridad de la reflexión sobre la praxis educativa en todas las áreas, particularmente en el campo de las artes, se acelera y profundiza (...)

En los noventa, se instala en el panorama pedagógico de nuestros países un período de políticas neoliberales a nivel educativo que progressivamente ganará terreno. En esse momento, ingresan al mercado de la educación musical los nuevos paradigmas y modelos pedagógicos (tecnologías varias, músicas modernas, animación, multiculturalismo, ecología, etc.). (GAINZA, 2010, pp.13-14).

Ante esse quadro, Gainza aponta para a urgência da reflexão e tomada de decisões sobre ações a serem empreendidas para se restaurar a qualidade dos processos pedagógicos na área da educação musical e artística e sobre o tipo de ensino que se quer oferecer aos alunos, assim como que tipo de preparação para os docentes.

Cuando los profesores no cuentan con una formación pedagógica pertinente, periódicamente actualizada, lo más probable es que aún con las mejores directivas pedagógicas en mano terminen aplicando mecánicamente en su quehacer educativo las prácticas, los conceptos, los materiales y las técnicas de siempre, aunque utilicen un vocabulario nuevo, de aspecto más evolucionado. (GAINZA, 2011, p.15).

Em síntese, sua maior preocupação é a construção de uma nova práxis educativa na educação musical que venha resgatar o respeito pela prática que trazem os educandos, uma vez que é a partir dela que se desenvolve a capacidade de simbolizar, de pensar e seguir desenvolvendo a autonomia pessoal. Seu pensamento apresenta uma sintonia com o que Paulo Freire aponta como uma exigência da prática educativa: o respeito aos saberes dos educandos.

Restaurar la praxis musical implica, concretamente, apuntar al logro de un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión y la creatividad con la consciencia. (GAINZA, 2011, p.16).

Sua crítica aos processos de ensino aprendizagem na música, centrados na reprodução de modelos como repetição e técnicas orientadas e conduzidas linearmente e verticalmente, com autoritarismo, provocando a fragmentação do conhecimento e o distanciamento da práxis, vem enfatizar a crítica de Paulo Freire ao modelo de educação que ele classificou de “bancária”.

Coriún Aharonián apresenta desafios fundantes para a educação pelas e nas artes. Dentre suas reflexões voltadas para e com os educadores musicais, estão o questionamento do papel que lhes cabe, seu clamor pelo respeito à identidade e à criatividade dos educandos e o tratamento ao que é culto e/ou popular.

Ao discutir o papel dos/com educadores de música, Coriún os remete primeiramente para o campo da educação, dando uma contribuição significativa para que os mesmos se percebam na sua dimensão de educadores, ofício que precede a condição de educadores de música, ou seja, da preocupação isoladamente centrada no ato de ensinar o educando a cantar ou tocar um instrumento.

Sua provocação inicial é que cada um pense sobre para que futuro educamos e por qual presente convém que transitemos para que seja possível alcançar esse futuro, remetendo assim que os educadores pensem na dimensão da sua responsabilidade e compromisso para com os educandos. Uma questão que considera relevante é a postura que deve ter o educador para com o respeito da identidade dos educandos:

Para establecer un diálogo formativo con los alumnos es conveniente conocer los hechos culturales que los rodean y los martillan. Es conveniente para poder establecer puntos de contacto, y también para aprovechar las vivencias ya existentes con la mira puesta en un refinamiento de las sensibilidades. O en el mero despertar de ellas. (AHARONIÁN, 2004, p.17).

Pensamento esse em harmonia com Paulo Freire, para quem o reconhecimento e a assunção da identidade cultural é uma exigência da prática educativa. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos, é fundamental na prática educativa progressista.

Outra questão levantada por Coriún diz respeito à dualidade do tema culto e popular, que com frequência aparece nos debates mais diversos, com a ânsia de se buscar a valoração e/ou definição de um ou de outro. Coriún é enfático, ao afirmar que um não é menos ou mais em relação ao outro, senão simplesmente, são diferentes, tratando-se de duas linguagens e códigos que convivem juntos na nossa sociedade.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para a necessidade de se discutir que modelos culturais estão sendo impostos, assim como a necessária pergunta que deve ser feita para balizar a direção da ação educativa: por que e para que a educação musical?

(...) hoy más que nunca se nos plantea la necesidad imperiosa – y diría que apriorística – de una educación para la libertad, también en lo relacionado con la música. (AHARONIÁN, 2004, p.47).

Coriún anuncia alguns conceitos gerais da educação musical, com os quais concorda com Violeta Hensy de Gainza, sobre a necessidade de pôr fim a um ciclo dos métodos, entendido como sistemas fechados em suas verdades, inevitavelmente etnocêntricas e classistas, que se estruturam como receituários inflexíveis que se aplicam com um explícito autoritarismo. Algumas das ponderações em que baseia seu posicionamento são assim sintetizadas:

No hay ningún recetario que, aplicado fuera del preciso grupo de personas del que há surgido, no signifique la imposición de valores propios de una comunidad a seres que no pertenecen a esa comunidad. (...) No hay ningún método cerrado que no implique comodidad a quien lo aplica, comodidad que le evita el tener que preocuparse por la invención de soluciones a los problemas específicos. Se plantea aquí, pues, la opción entre libertad y esquivar de la responsabilidad social.(...) Los métodos transmiten a los alumnos el conformismo frente a la no-libertad, frente a la obediencia ciega a algo resuelto por otro para otro momento y lugar. (AHARONIAN, 2004, p.96).

Coriún defende que o papel central da tarefa educativa deveria ser potencializar cada homem como individuo e que uma educação para a criatividade pode ser uma ferramenta para ajudar o homem a recuperar sua condição de homem livre. Ressalta que prescindir de métodos fechados não significa caminhar nesse campo à deriva. Um educador responsável estabelece sua ação dentro de um marco de princípios e também dentro de um marco de saberes.

Por fim, aponta que para melhorar um resultado, o educador deve continuamente educar sua sensibilidade para estar em condições de avaliar permanentemente sua prática.

Paulo Freire defende a natureza estética da educação e coloca que não importa se essa educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos. A educação tem a ver com um processo de formação permanente e o educador é um auxiliar do aluno no processo.

A educação é por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas. (FREIRE, 2008b, p.145).

Para Freire, a educação é simultaneamente uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético e quanto mais o educador perceber e tiver clareza dessas características, mais poderá melhorar a eficiência da pedagogia.

A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos ou não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazer melhor. (FREIRE, 2008b, p.146).

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 – A proposta da pesquisa e as opções metodológicas

O Guri Santa Marcelina - GSM¹³, campo da presente pesquisa, é um programa em execução na Capital e Grande São Paulo, que tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos, bem como de suas famílias.

O GSM apresenta uma singularidade dentre programas e/ou projetos que se identificam como de educação musical e de inclusão social e/ou cultural, visando à conjunção entre um trabalho social e a educação musical: trata-se dos aportes da pedagogia social dando suporte à pedagogia musical. Para estruturar a ação e cumprir sua missão, o programa GSM optou por um currículo iluminado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da Educação Popular, tendo o acercamento da realidade do público beneficiário, o diálogo, o respeito à autonomia e o estímulo à esperança como conceitos fundantes.

Com interesse particular na análise dessa conjunção do trabalho social com a educação musical e ainda como a práxis do programa de fato se orienta por conceitos Freireanos, optei pela realização da presente pesquisa, que tem como objeto demonstrar como, por hipótese, o trabalho social, aliado à educação, particularmente à educação musical, possibilita para os beneficiários do programa uma contribuição para a provisão de recursos imateriais como desenvolvimento da cidadania e autonomia, do protagonismo infanto-juvenil e da construção de novas perspectivas de vida e de um modo diferente/novo de estar no mundo.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

¹³ O Programa Guri Santa Marcelina, objeto da presente pesquisa, é citado com algumas variações de nome no decorrer do texto e pelos entrevistados (as). Portanto, onde se lê Programa Guri Santa Marcelina, GSM, GURI, Programa Guri, Guri Santa Marcelina, projeto Guri, trata-se sempre do mesmo programa.

1. Analisar o currículo praticado no Programa GSM, cujo desenho é iluminado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da Educação Popular. Currículo aqui tomado na acepção freireana, que, segundo Saul (in STRECK, 2008), “é a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-emancipadora”;

2. Analisar se o enfrentamento, em tempo real, das dificuldades cotidianas dos beneficiários e a construção conjunta com o apoio técnico social de alternativas de encaminhamentos para a solução de tais questões facilita a permanência das crianças e adolescentes no programa. Também verificar se, de algum modo, auxilia na diminuição do risco pessoal e social, bem como se incide no seu empoderamento (empowerment) individual e/ou coletivo.

Para Paulo Freire,

(...) enquanto o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social(...). O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. (FREIRE, 2008b, p.135).

Considerando que a proposta da presente pesquisa é essencialmente a análise dessa experiência em curso, optei prioritariamente pelo estudo de caso, particularmente, o instrumental, que permite a ênfase numa questão particular. A pesquisa de estudo de caso é qualitativa, sendo que as exigências básicas são as mesmas.

Essa opção está referenciada em Lüdke e André (1986), quando ao apresentar o potencial do estudo de caso em educação, ressaltam que o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato, ainda que similar a outros, será, ao mesmo tempo, distinto, por ter um interesse próprio, singular. O interesse incide justamente naquilo que ele tem de único, de particular, ainda que posteriormente fiquem evidentes semelhanças com outros casos ou situações. O estudo de caso tem como ponto fundamental a profundidade, com tal dinamismo e multiplicidade que busca revelar/criar um conhecimento novo a partir de uma experiência bem sucedida.

Cabe aqui destacar a síntese das sete características fundamentais do estudo de caso qualitativo, apontadas por Lüdke e André (1986), que vão ao encontro do planejado para a execução dessa pesquisa:

1. Os estudos de caso visam à descoberta – mesmo partindo de pressupostos teóricos iniciais, o pesquisador estará atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, uma vez que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” – para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda – o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação – variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com variedade de tipos de informantes e com isso, poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas;
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas – levando o leitor a indagar o que pode (ou não) aplicar do caso a sua situação;
6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social – quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador traz para o estudo essa divergência, revelando ainda seu ponto de vista sobre a questão, deixando aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios;
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa – os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas como desenhos, fotografias, colagens, entre outros e os relatos escritos, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem citações, exemplos e descrições.

Corroborando essa opção metodológica, as considerações de Yin (2001) apontam que o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de fontes de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo. Além disso, ressalta o fato de que o estudo de caso beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Particularmente no que diz respeito à pesquisa junto às crianças e adolescentes, trabalhar com diversos instrumentos metodológicos, conjugando a oralidade com outros elementos como desenhos, textos e cartas favorece uma aproximação maior da realidade desse público. Trata-se, portanto, de uma pesquisa construída com as manifestações, vozes e expressões das próprias crianças e adolescentes e não sobre eles.

Considerando meu envolvimento direto no programa objeto da pesquisa, desde sua concepção e na condição de coordenadora da área social, se, por um lado, me coloca na condição privilegiada de uma observadora participante, que estando “imersa nessa realidade” pode observar coisas/situações que normalmente não se vê, por outro, essa situação em si representa um desafio maior e exige um esforço especial para manter o rigor científico.

Entretanto, esse desafio foi enfrentado com responsabilidade pessoal e profissional e compromisso ético com a condição de pesquisadora. Como afirma Chizzotti:

O pesquisador aprende, como ensina Descartes, no seu Discurso do método, o peso da “resolução de me estudar também a mim mesmo e de aplicar todas as forças do meu espírito em escolher os caminhos que deveria seguir”. Essa resolução pode exigir a passagem pela experiência da dúvida: Um momento existencial de perda das certezas seguras que davam suporte a um mundo de sombras ao qual se refere Platão, na alegoria da caverna. Escapar ao fundo da caverna e às impressões imediatas que impedem alcançar o conhecimento verdadeiro requer compromisso do pesquisador em abdicar das meras opiniões e fazer-se obrigado a buscar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade. (CHIZZOTTI, 2008, p.12).

Na pesquisa, buscou-se trabalhar com a triangulação de recursos metodológicos, cercando de vários ângulos as várias estratégias de coleta de dados, bem como uma amostra de ampla representatividade dos sujeitos envolvidos nessa experiência, garantindo dessa forma a expressão das diferentes vozes – crianças, adolescentes, famílias, professores, assistentes sociais, monitores e agentes de apoio.

Por fim, um referencial teórico consistente serviu de fundamento para a análise e interpretação crítica dos dados levantados/coletados.

2.2 – Opções e aproximações do referencial teórico

O principal autor que referencia a construção da análise e interpretação crítica dos dados levantados na pesquisa é Paulo Freire, uma vez que a práxis – ação e reflexão - sociopedagógica do Programa Guri Santa Marcelina é assumidamente orientada pela pedagogia freireana. Particularmente, as referências privilegiadas são as pedagogias do oprimido, da autonomia e da esperança.

Para complementar tanto a análise quanto a interpretação dos dados, são utilizados aportes teóricos de marcos regulatórios e autores diversos na abordagem de temáticas específicas. O universo das crianças e adolescentes é situado a partir da comunhão com a visão de Larrosa que aponta a questão da alteridade como fundamental para a construção de um novo modo de relacionamento e entendimento do mundo adulto para com esse segmento.

Essa visão é complementada por Kohan que chama a atenção para o fato de que a infância não é universal, vindo daí a utilização do plural infâncias e adolescências. Além disso, esse período da vida dos sujeitos não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição de experiência, alargando dessa forma os horizontes da temporalidade.

O universo das famílias é situado, a partir do conceito ampliado de família, com base socioantropológica, apontado no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e complementado pela produção da División de Desarrollo Social da Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL- Naciones Unidas, que reúne aportes teóricos de autores diversos, discutindo o papel da família na proteção social na América Latina e as controvérsias das políticas voltadas para a mesma. Houve o interesse maior de buscar aporte para dar luz à importância da articulação educação-família, vislumbrando a integração das mesmas a favor de uma educação integrada.

Para situar o campo da educação musical, foram utilizadas reflexões, indagações e provocações de dois educadores reconhecidos na América Latina por

sua importância e contribuição teórica: Coriún Aharonián e Violeta Hemsy de Gainza.

Coriún Aharonián apresenta desafios para a educação pelas e nas artes e, dentre suas reflexões voltadas para e com os educadores musicais, estão o questionamento do papel que lhes cabe, seu clamor pelo respeito à identidade e a criatividade dos educandos e o tratamento ao culto e popular, observando que não são menos ou mais, um em relação ao outro, senão simplesmente diferentes.

Violeta Hemsy de Gainza defende a música como uma disciplina indispensável nos programas de formação básica (do fundamental ao ensino médio) pelas virtudes que tem e que fazem dela uma experiência única e insubstituível para a existência humana: a música é um direito humano, uma invenção transcendente e uma ferramenta privilegiada de intervenção social. Gainza faz a crítica das problemáticas contemporâneas da educação musical no século XXI, contextualizando de um lado a crise educativa instalada e, de outro lado, apontando para uma nova práxis musical.

Quanto à temática cidadania, é agregado o recorte da cidadania cultural, pelo olhar de Marilena Chauí que defende a ideia da cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação dos sujeitos culturais.

A abordagem da Educação Popular é iluminada pelas reflexões de Pedro Pontual: a educação popular está voltada à constituição de uma autonomia individual e coletiva, é aquela que substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. Pontual entende a escola como um centro aberto à comunidade como uma organização aprendente.

2.3 - Caracterização do campo da pesquisa

O Programa Guri Santa Marcelina - GSM – gestão de um projeto público de educação musical e inclusão sociocultural

2.3.1 - Origem e Histórico do GSM

No final do ano de 2007, a Congregação das Irmãs Marcelinas em São Paulo-SP foi convidada pelo então Secretário de Cultura do Estado de São Paulo - SEC, Sr. João Sayad, para assumir a gestão de parte do Projeto Guri, programa de educação musical e inclusão sociocultural do Governo do Estado de São Paulo. Na época, com doze anos de vigência e com abrangência de sua ação na Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral do Estado e gerido, até aquele momento, por uma única Organização Social - OS, a Associação de Amigos do Projeto Guri - AAPG.

A justificativa apresentada pelo secretário para tal decisão foi a necessidade de reformulação do Projeto Guri, motivada pelo crescimento vertiginoso em um curto espaço de tempo desde sua criação e a necessidade sentida de requalificar a própria ação do projeto.

O convite para a Congregação das Irmãs Marcelinas, fundada em 1838 na Itália e presente no Brasil desde 1912, foi motivado pelo reconhecimento de sua tradição e experiência na área da educação em todos os níveis, desde o ensino infantil, fundamental, médio até o superior, particularmente, no ensino musical. A fundação do primeiro curso superior de música do Brasil se deu na Faculdade Santa Marcelina em São Paulo-SP. Além disso, uma vasta e bem sucedida experiência na gestão de verbas públicas na área da saúde, outra vertente de trabalho da Congregação Santa Marcelina, qualificada como Organização Social de Saúde - OSS, sendo responsável, desde há muitos anos, por vários contratos de gestão junto aos Governos do Estado e do Município de São Paulo, administrando hospitais de grande porte e programas diversos que compõem a Rede de Atendimento de Saúde como UBSs, AMAs, AMEs, NASF e CAPS, entre outros.

Cabe esclarecer que as Organizações Sociais - OS, no Estado de São Paulo, são um modelo de gestão previsto na Lei Complementar Estadual nº 846/98, que qualifica instituições sem fins lucrativos que atuem na área cultural, em Organizações Sociais, transferindo-lhes a gestão de espaços públicos e programas, antes geridos diretamente pela Secretaria de Estado da Cultura. A gestão passa a ser conduzida pela organização qualificada, sob a responsabilidade de um conselho diretor e são fiscalizadas tanto pela Secretaria da Cultura, quanto por outros órgãos

estatais como a Assembleia Legislativa de São Paulo, o Tribunal de Contas do Estado e a Secretaria de Estado da Fazenda, além da sociedade civil através da Ouvidoria da Secretaria. O relacionamento da Secretaria com as OS se dá por intermédio de um contrato de gestão, em que são definidas as metas a serem realizadas e os valores necessários à sua execução. O não cumprimento destas metas estipuladas pode acarretar punições e até a desqualificação da organização.

O aceite ao convite veio sob a condição imposta pelas responsáveis da Congregação de que a Santa Marcelina teria autonomia para fazer seu plano de trabalho e assegurar as condições para atender, com a mesma qualidade prestada na sua rede de ensino particular, aos que seriam beneficiados pelo programa. Da mesma forma, deveriam assegurar condições adequadas aos trabalhadores que prestariam serviço no programa e que implantariam os novos polos de ensino, sob sua responsabilidade, em territórios da cidade que apresentavam índices expressivos de vulnerabilidade social, inexistência e/ou baixa oferta de equipamentos de cultura, particularmente no que dizia respeito à oferta de educação musical.

Assim, com as condições pré-estabelecidas aceitas, a Associação das Irmãs Marcelinas fundou, já em dezembro de 2007, a Santa Marcelina Cultura, qualificada pelo governo do Estado de São Paulo, como Organização Social de Cultura e tendo como missão, “promover a formação cultural, a inclusão social e a excelência artística por meio de uma gestão ética e transparente, com o compromisso de trazer resultados efetivos para a sociedade”. Foi firmado o contrato de gestão com a SEC pelo período de execução de quatro anos, com possibilidade de renovação.

Assim, consolidou-se uma divisão na gestão do Projeto Guri - a OS AAPG passou a responder pela gestão dos polos de ensino do interior do Estado, do litoral e da Fundação Casa e a OS Santa Marcelina Cultura, a partir de então, responderia pelos polos da Capital e Grande São Paulo, observando-se, no entanto, que houve um acordo, em que ficou firmado que a transição dos polos em funcionamento seria feita de forma gradual, sendo que de fato, esse processo se arrastou por dois anos para ser concluído.

A OS Santa Marcelina optou por iniciar o trabalho pela implantação de novos polos, pois dessa forma, poderia experimentar a sua própria proposta sociopedagógica.

2.3.2 - A concepção coletiva do Guri Santa Marcelina: desafios e opções

O desenho do Programa GSM foi concebido por um grupo de profissionais da área da educação musical e da área social, que, desde o início dos trabalhos, definiram alguns pressupostos coletivamente:

- trabalhar a educação musical na perspectiva do direito;
- rejeitar e se opor a qualquer conotação salvacionista da arte na vida de crianças e adolescentes;
- optar por uma educação crítica, emancipatória e libertadora;
- ter no trabalho social acoplado à educação musical o aporte para consolidar mecanismos facilitadores de inclusão sociocultural.

A partir de então, iniciou-se a construção do Projeto Político Pedagógico do GSM, que, desde 2008, vem sofrendo complementações, realinhamentos e aperfeiçoamentos, conforme seu desenvolvimento.

2.3.3 - Espaços físicos de execução do Programa GSM

A ação do GSM é executada nos denominados Polos de Ensino, localizados na cidade de São Paulo e Municípios da Grande São Paulo, em espaços cedidos por meio de parceria estabelecida com organizações governamentais ou não governamentais. Nesses espaços acontecem os cursos, as atividades musicais diversas, o atendimento social aos alunos, alunas e às suas famílias, assim como as atividades socioeducativas

Cada polo conta com uma equipe fixa de profissionais – assistente social, monitor (a) e agente de apoio e uma equipe de professores com número variável, de acordo com a grade definida para o polo.

A parceria mais significativa estabelecida e mantida pelo GSM é com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em 17 Centros Educacionais Unificados - CEUs, onde ocupa espaço em seus blocos culturais, por onde o GSM iniciou sua proposta sociopedagógica própria.

Conforme citado anteriormente, o restante dos polos (com exceção do Polo CCA – Itaquera, implantado pelo GSM, posteriormente), por contingências alheias à OS Santa Marcelina, foram transferido na sua totalidade para a GSM, após praticamente dois anos de gestão do GSM na capital, conforme previsto no contrato de gestão firmado originalmente em 2007. O GSM optou então por manter o funcionamento desses polos tal qual vinha sendo realizado, nos primeiros seis meses, e, a partir de então, deflagrou um processo para promover reformulações e adequações na proposta, com envolvimento de alunos (as), familiares e educadores (as). Ressalte-se que previamente a absorção do conjunto de polos geridos pelo AAPG, o GURI Santa Marcelina executou um estudo diagnóstico completo da situação dos mesmos (estrutura física, recursos humanos, instrumentos, dentre outros) e dialogou com as entidades parceiras e os profissionais prestadores de serviço (instrutores, coordenadores, montadores).

2.3.4 – Territórios geográficos de atuação do Programa GSM

A maioria dos polos está instalada em áreas que apresentam vulnerabilidade social de várias ordens, na cidade de São Paulo, cabendo destaque para a escassez de oferta de equipamentos voltados para a educação pelas e nas artes.



Figura 1 – Polos: CEU São Rafael, CEU Navegantes e CEU Jambeiro

O total de polos gerenciados pelo GSM, no ano de 2012, foi de 46 Polos, sendo 34 executados na Capital e 12 na Grande São Paulo, atendendo por volta de 13.500 crianças e adolescentes.

Dentre os polos da Capital, 17 estão localizados nas dependências de Centros Educacionais Unificados - CEUs, a saber:

- Região Noroeste: CEU Perus, CEU Pêra Marmelo e CEU Vila Atlântica;
- Região Leste: CEU Parque São Carlos, CEU Vila Curuçá, CEU Parque Veredas, CEU Jambreiro, CEU Inácio Monteiro, CEU São Rafael, CEU São Mateus, CEU Rosa da China;
- Região Sul: CEU Meninos, CEU Alvarenga, CEU Navegantes, CEU Cidade Dutra, CEU Casa Blanca, CEU Campo Limpo.

Os outros 17 polos da capital estão situados nas dependências de organizações não governamentais ou governamentais:

- Região Central: Achiropita, Casa da Solidariedade I, Casa da Solidariedade II e Júlio Prestes;
- Região Oeste: Comunidade Harmonia e Ponte Brasilitalia;
- Região Sul: Brooklin, Casa de Cultura M' Boi Mirim, Espaço Aberto Jd. Miriam, Oficina de Artes Morumbi e PEFI Imigrantes;
- Região Leste: Acetel, Amácio Mazzaropi, CCA – Itaquera, Obra Social Dom Bosco, Penha, Santa Clara e São Francisco.

Os 12 Polos da Grande São Paulo estão igualmente situados nas dependências de organizações não governamentais ou governamentais:

- Arujá, Biritiba Mirim, Guararema, Itaquaquecetuba, Poá, Guarulhos, Embu Guaçu, Ame-Osasco, SEC-Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Santana de Parnaíba e Santo André.

2.3.5 – Beneficiários do programa

Os beneficiários diretos da ação do programa GSM são crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 a 18 anos, e suas famílias.

Para o acesso ao programa, os critérios são: ter interesse em aprender música, encontrar-se na faixa etária prevista e estar matriculado (a) em uma unidade de ensino pública ou privada. Nos casos em que a criança e/ou adolescente se encontrar fora da escola, será acolhido(a) pelo programa e orientado(a)/encaminhado(a) pelo serviço social, considerando-se a situação mais conveniente. Observe-se ainda que o aceite das crianças na faixa etária de 6 anos está vinculado à matrícula da mesma no ensino fundamental.

2.3.6- O Projeto Político Pedagógico do GSM - PPP

O Projeto Político Pedagógico do GSM - PPP contém os princípios teórico-práticos e organizacionais da instituição e as principais diretrizes e opções pedagógicas sociais adotadas, desde o início da implantação do Programa Guri Santa Marcelina – GSM, em 2008.

O documento apresenta a descrição dos seus fundamentos e a postura educativo-social assumida, sua missão, meta, objetivos gerais e específicos, assim como seu funcionamento, a estrutura de organização administrativo-pedagógica musical e social, a composição e o perfil dos profissionais das equipes de trabalho - corpo docente, assistentes sociais, monitores, agentes de apoio e estagiários-, e sua política para a formação permanente dos profissionais. O conjunto dessas informações possibilita a compreensão do alcance, do ineditismo e da importância que este Programa de Educação Musical e de Inclusão Sociocultural tem em âmbito não só brasileiro, mas também internacional.

Para uma melhor compreensão da proposta do Programa GSM, apresenta-se, a seguir, um extrato de seu PPP, contendo seus fundamentos educativo-musicais, sua missão, meta, objetivos gerais e objetivos específicos, assim como a essência da proposta no que diz respeito à educação musical e ao trabalho social:

Fundamentos educativo-musicais

Os pressupostos educativo-musicais fundantes do GSM são o diálogo, a construção da autonomia, o cultivo da solidariedade e a valorização da responsabilidade compartilhada, assumidamente filiados à pedagogia do educador Paulo Freire. Os referenciais teórico-práticos assentam-se nos valores socioeducativos e afetivos desenvolvidos pela pedagogia dialógica de Freire, procurando construir uma pedagogia social musical em cuja base está a participação ativa de todas as atuais e reais pessoas envolvidas no processo.

Por isso, o GSM não busca modelos de educação musical ou de trabalho social preestabelecidos ou já existentes para a aplicação direta. A análise e o diálogo com a história e com a experiência de outros programas de educação musical brasileiros, desde Villa Lobos, fazem parte do princípio metodológico praticado permitindo identificar e comparar necessidades, contextos, objetivos e conquistas.

Realça-se o fato que, a partir de uma dinâmica dialógica, qualquer ação estará sempre começando e reestruturando suas estratégias, obrigando todos os envolvidos a avaliar e a repensar cada um dos próximos passos. Trabalhar a partir do diálogo resulta em processos de crescimento que se tornam, dia após dia, mais “customizados”, mais entranhados de particularidades, de personalidades e de história de seus interlocutores e agentes.

Missão e meta

Promover o desenvolvimento pessoal e social, cultivando o respeito, a solidariedade, a sensibilidade para as diferenças e a consciência na apropriação da história e das culturas brasileira e mundial são a missão e a meta socioeducacional do GSM.

Objetivos gerais

- Valorizar, por meio do ensino da música e do trabalho social, a vida de crianças, adolescentes e jovens da periferia da cidade de São Paulo, bem como de suas famílias;
- Fomentar o respeito às diferenças socioculturais e estimular a prática da tolerância em relação à diversidade entre todos os envolvidos, de forma direta – alunos (as), professores, assistentes sociais e demais profissionais do programa – e indireta – familiares e comunidade;
- Ampliar e ressignificar o sentido de atuação sociopedagógica voltado para a realidade brasileira e fundamentado em experiências concretas;
- Investir na construção de uma nova mentalidade sobre educação musical e inclusão social;
- Impulsionar a formação permanente e a capacitação técnica de profissionais engajados em programas de natureza artística e socioeducativa;

- Incentivar a aplicação de melhorias nas ações pedagógicas voltadas para a construção de um cidadão consciente de sua singularidade e de suas possibilidades de atuação no meio;
- Possibilitar reflexões a respeito de cultura e história, de pertencimento a uma comunidade cultural, de intercâmbios, influências, hibridismo e de fenômenos multiculturais;
- Estimular o exercício da análise e da crítica como forma de garantir escolhas e opções conscientes;
- Defender o direito de todos ao desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, do potencial criativo e da imaginação transformadora.

Objetivos específicos

- Proporcionar às crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade um ensino musical de qualidade conjugado a ações de intervenção social que apoiem seu desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo, pessoal, familiar e comunitário;
- Oferecer condições para que os alunos se apropriem com segurança da linguagem musical e que a compreendam tanto como fruição e atividade cultural quanto como objeto de estudo;
- Desenvolver conhecimentos, habilidades e competências práticas e teóricas na área musical que garantam, se for o desejo do aluno, o encaminhamento profissional;
- Propiciar reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, presentes na contemporaneidade por meio do cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito;
- Incentivar o exercício da criatividade, da curiosidade e do pensar como formas de combater a passividade e a indiferença;
- Levar os alunos às vivências singulares que o ensino de artes favorece, tais como o exercício do questionamento sobre o saber já estabelecido, a prática da busca constante de valores, conceitos e sentidos, o reposicionamento do sujeito contemporâneo na tradição e na história e a convivência com o impulso construtivo da criação;
- Proporcionar experiências e vivências estéticas que incitem os envolvidos a procurar outros modos de estar no mundo, a compreender maneiras diferentes de ser e conceber a vida, favorecendo o exercício da tolerância, da flexibilidade e da vontade de estar com o outro e de com ele estabelecer um verdadeiro diálogo.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados no GSM assentam-se no equilíbrio existente entre duas áreas: a educação musical e o trabalho social. A assunção desta ação conjugada resulta em uma estrutura sociopedagógica que parte e que contempla tanto os objetivos artístico-educacionais quanto as demandas sociais. Assim, a oferta de cursos, a grade de horários, as avaliações de aproveitamento, a seleção de

profissionais e as demais ações socioeducativas são fruto de um projeto sociopedagógico fundamentado na realidade local e presente.

Os cursos e atividades socioeducativas oferecidos são presenciais e acontecem em unidades, ou núcleos de ensino, denominadas Polos, nos quais trabalham, em período integral, um assistente social, um monitor de Polo e um agente de apoio. Os professores de música, com carga horária variável conforme suas especialidades podem ministrar aulas presenciais em mais de um Polo. Um convênio firmado com o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) possibilita a presença de estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Musical (estágio obrigatório) e Bacharelado em Música (estágio não obrigatório), além dos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Psicologia e áreas afins.

Desenvolvimento musical dos alunos

O acesso à formação, o cultivo da sensibilidade e a fruição do acervo artístico construído pela humanidade são direitos inalienáveis que norteiam a visão pedagógicossocial do GSM. Desenvolver, neste sentido, significa tornar o aluno capaz de apreender, dialogar, internalizar e apropriar-se de bens culturais materiais e imateriais com consciência e autonomia de julgamento.

A oportunidade de crescer a partir de vivências artísticas é oferecida a todos, incluindo a possibilidade de profissionalização, e, para isso, várias modalidades de curso são oferecidas. Alunos com objetivos diversos, potencialidades e capacidades particulares são acolhidos com igual respeito e, justamente por suas diferenças, são valorizados como protagonistas de seu desenvolvimento pessoal e social.

As três modalidades de cursos oferecidos em sua estrutura curricular–Iniciação Musical, Sequencial e Modular recebem matrículas semestrais e, com horários no contra turno escolar, preveem aulas coletivas em pequenos grupos, às vezes homogêneos (mesmo instrumento), com aulas também para grupos maiores nas quais a diversidade é parte da dinâmica pedagógica (prática de banda, por exemplo). Nestes cursos, a faixa etária vai de 6 a 18 anos e a formação das classes tem como critério a maturidade e a idade do aluno.

Grupos Infantis e Juvenis do GSM

Representativos e responsáveis pela difusão artístico-musical, têm o objetivo de reunir alunos de diferentes Polos para desenvolver repertório específico para apresentações e participações em projetos especiais. Os grupos são formados por meio de seleção de alunos realizada em testes anuais nos quais são consideradas as habilidades técnico-interpretativas, a disponibilidade e a vontade de se dedicar a uma atividade musical especial. Os ensaios regulares são nas manhãs de sábado e em horários extras quando necessário.

O trabalho social

O assistente social do Polo tem papel fundamental na consecução das metas do GSM. Objetivando garantir a criação de uma ambiência favorável ao aprendizado, à adesão e permanência do público beneficiário, trabalha simultaneamente com os alunos e suas famílias e auxilia professores de música na aplicação de uma pedagogia social na qual autonomia e

construção de projetos de vida estejam presentes. Auxilia ainda o monitor e o agente de apoio nas questões sociais presentes nos Polos.

O trabalho social tem sua ação organizada em três grandes eixos:

Eixo 1: Monitoramento da Presença das Crianças e Adolescentes Matriculados – atenção e acompanhamento individualizado das crianças e adolescentes matriculados no programa. Realizado por meio de contato direto – via telefone, entrevista e/ou visita domiciliar com os alunos (as) e/ou suas famílias.

Ações que desdobram desse eixo:

1.1 Estudo social familiar (cadastro social)

Caracterização socioeconômica, cultural, e da dinâmica familiar, contribuindo para a leitura do perfil das famílias dos alunos (as) e permitindo o planejamento de ações efetivas, visando a redução das vulnerabilidades e a contribuição no fortalecimento das potencialidades, sempre com foco na construção da autonomia e emancipação das mesmas.

1.2 Atendimento de aluno (a)

Atendimento individualizado das crianças e adolescentes matriculados, podendo ser demandado pelos(as) próprios alunos(as) e/ou por necessidade apontada pelos(as) professores(as), equipe do polo ou família/comunidade. Esta modalidade de atendimento pode incluir a orientação, encaminhamento e acompanhamento, de acordo com a necessidade apresentada. Realizado por meio de interlocução direta com o(a) aluno(a), visitas domiciliares e acompanhamento a organizações públicas e/ou privadas, quando necessário.

Eixo 2: Ações Socioeducativas com Crianças e Adolescentes –Atendimento a coletivos de crianças e adolescentes, objetivando contribuir no desenvolvimento integral dos mesmos. A execução se dá pautada na pedagogia de direitos, que incide no estímulo à autonomia, ao exercício da cidadania e ao protagonismo infanto-juvenil. Realizado por meio de oficinas e/ou rodas de conversa.

As Rodas de Conversa são espaços onde crianças e adolescentes discutem seus dramas, seus medos, partilham sonhos e expectativas para o futuro, se apoiam mutuamente e se fortalecem na busca de soluções para seus problemas vividos.

Eixo 3: Trabalho com as Famílias das Crianças e Adolescentes – Atendimento a coletivos de famílias, objetivando o envolvimento e comprometimento das mesmas no acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos(as) junto ao programa. Ademais, contribui para o fortalecimento das mesmas, auxiliando na sua capacidade e estimulando o exercício de sua função protetiva. As famílias são orientadas sobre como acessar políticas públicas e debatem sobre questões que afetam seu cotidiano. Realizado por meio de reuniões, oficinas temáticas e rodas de conversa.

As Rodas de Conversa são espaços onde as famílias discutem seus problemas e se apoiam mutuamente na busca de soluções. O trabalho com as famílias inclui ainda, a oferta de atividades culturais.

3.1 Atendimento das famílias dos (as) alunos(as)

Atendimento individualizado das famílias das crianças e adolescentes matriculados, podendo ser demandado pelas(as) próprias famílias e/ou por necessidade apontada pelo atendimento dos próprios alunos(as). Esta modalidade de atendimento pode incluir a orientação, encaminhamento e acompanhamento, de acordo com a necessidade apresentada. Realizado por meio de entrevistas, visitas domiciliares e acompanhamento a organizações públicas e/ou privadas, quando necessário.

O trabalho social articula ainda, a integração do Guri Santa Marcelina com as instituições que constituem as redes formais do sistema de segurança e proteção social, nos âmbitos locais, regionais, municipais, estaduais e nacionais (de educação, saúde, assistência social, operadores de direitos, geração de renda, entre outros), com o intuito de ampliar os mecanismos de inclusão sociocultural do programa, permitindo a construção de alternativas de solução para os problemas apresentados pela demanda atendida. O trabalho é realizado por meio de visitas institucionais, participação em fóruns, reuniões, conselhos de direitos e promoção de ações conjuntas de interesse das comunidades.

O GSM espera, com esta estrutura, que crianças adolescentes, jovens e adultos tenham uma participação atuante, crítica e criativa no que se refere ao processo de motivação, agregação e apoio a organização dos projetos pessoais e comunitários, como protagonistas sensíveis, mobilizadores e articuladores das forças vivas da comunidade. Por meio de uma postura democrática que mereça respeito de todos os participantes da comunidade e da unidade escolar, o GSM almeja constituir-se como força agregadora capaz de envolver a todos e valorizar a contribuição de cada um e de todos em benefício de um desenvolvimento social real e concreto.

Políticas para a formação permanente dos profissionais

A formação de todos os profissionais envolvidos é parte integrante e fundamental da metodologia do Guri Santa Marcelina. Além da valorização das experiências e conhecimentos trazidos individualmente, diversos cursos são oferecidos para complementar as habilidades específicas dos profissionais, entendidas como imprescindíveis para a execução do projeto sociopedagógico- ações voltadas para a formação de um(a) professor(a) competente em pedagogia musical social e/ou de um(a) assistente social consciente da importância da educação em música.

2.4 – Contextualizando a amostra da pesquisa

2.4.1 - Critérios para a eleição da amostra

Os Polos do Guri Santa Marcelina instalados nos 17 Centros Educacionais Unificados - CEUs representam os polos que têm sua proposta sociopedagógica implantada desde o início do programa (2008), na sua originalidade e integralidade, portanto, são os polos com a proposta do GSM consolidada. Optou-se, portanto,

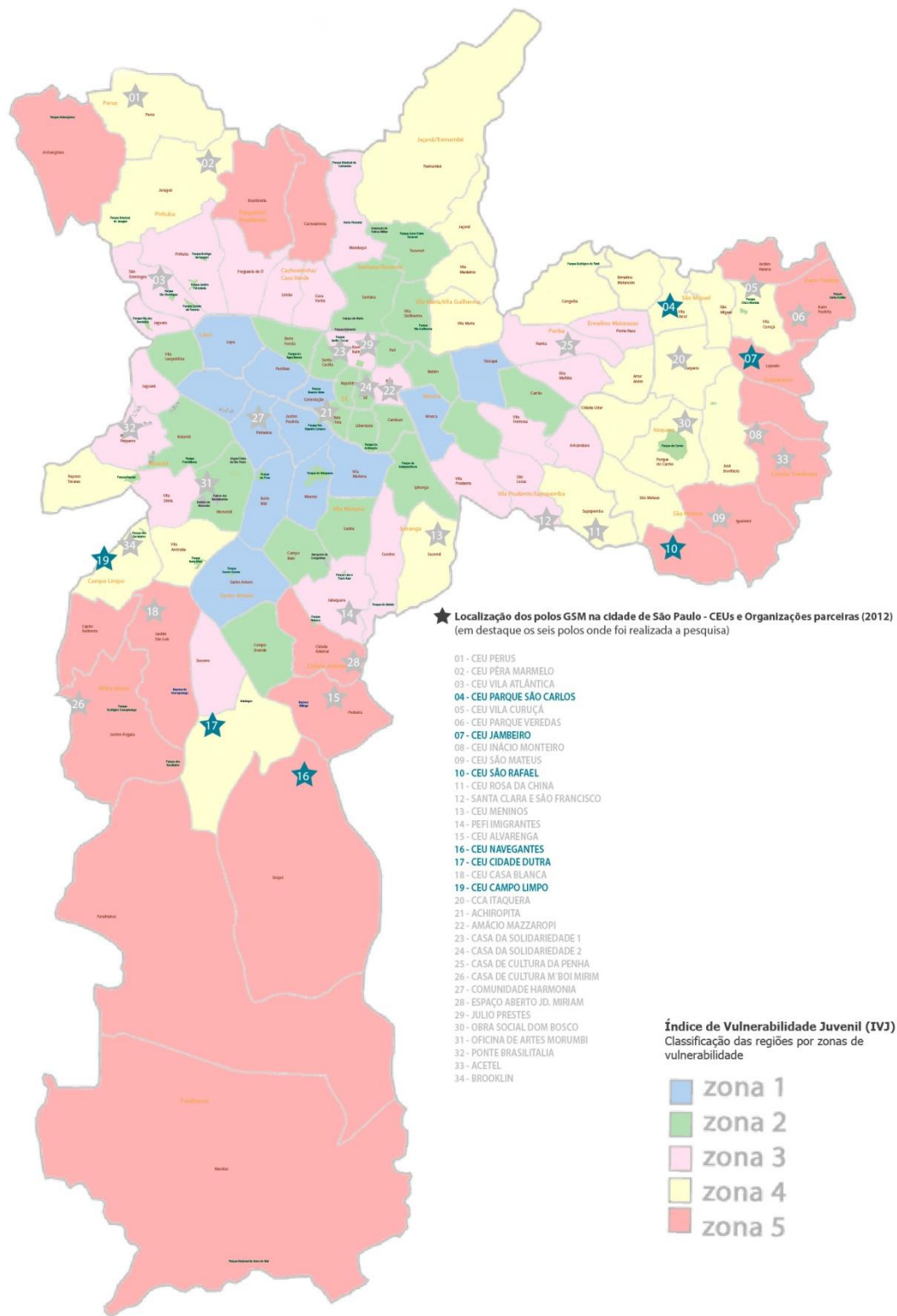
selecionar dentre esses polos dos CEUs os grupos de alunos (as) e famílias para a escuta individual e/ou coletiva, bem como os profissionais das equipes de polo, incluindo os professores(as).

Considerando que as regiões Leste e Sul da cidade de São Paulo concentram o maior número de polos - 8 na Zona Leste e 5 na Zona Sul, perfazendo um total de 13 polos e, conseqüentemente, oferecendo o maior número de vagas – 4.222 na Leste e 2.139 na Sul, perfazendo um total de 6.361 vagas oferecidas, os polos dessas regiões foram escolhidos para compor a amostra da pesquisa.

Cabe ressaltar que mesmo considerando as desigualdades existentes dentro do município, essas duas regiões da cidade – Leste e Sul - apresentam territórios com características identitárias similares, como índices de vulnerabilidade juvenil, questões ligadas à segurança, violência, insuficiência de equipamentos de cultura, dentre outros.

Nos anexos A e B, é possível observar no quadro e nos mapas apresentados, a aproximação de características entre os territórios, onde estão inseridos os polos objeto da pesquisa, sendo que os indicadores de comparação escolhidos foram cultura, inclusão digital, educação, saúde, trabalho e violência.

No mapa, a seguir, é possível observar a localização do conjunto de polos da cidade de São Paulo em funcionamento, no ano de 2012, em especial, os seis polos que foram objeto da pesquisa. Cabe esclarecer que o mapa utilizado é o que demarca os Índices de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ.



Os alunos e alunas dos polos escolhidos foram convidados, respeitando-se o critério de similaridade de condições entre eles (as), no que diz respeito ao programa: tempo de participação no programa, faixa etária e paridade entre meninos e meninas.

No que diz respeito aos educadores que compõem a equipe fixa dos polos, a região Leste conta com 8 assistentes sociais, 8 monitores e 8 agentes de apoio e a zona Sul com 5 assistentes sociais, 5 monitores e 5 agentes de apoio, perfazendo um total de 13 assistentes sociais, 13 monitores e 13 agentes de apoio. Participaram da pesquisa 10 assistentes sociais, considerando a responsabilidade desses profissionais na execução do trabalho social. Foram convidados 5 monitores (as) e agentes de apoio, considerando que exercem funções de apoio ao programa/polo.

Em relação aos professores, a situação se diferencia. A média de professores nesses polos é de 21 profissionais, porém, um mesmo(a) professor(a) pode dar aula em mais de um polo. Quanto à proporcionalidade do conjunto de educadores, o número de professores (as) convidado (as) foi maior, no total de 20, buscando um equilíbrio dentro do total de profissionais e respeitando a paridade de gênero. Faz-se necessário ressaltar que no grupo de professores (as), alguns(as) convidados(as) não responderam ao questionário, totalizando em 16 os questionários respondidos. Ainda para dar transparência ao processo, cabe observar que o convite para esse grupo teve que ser reiterado por três vezes, para obter esse resultado de questionários completos.

Para não incorrer em distorção quanto à avaliação da participação dos (as) alunos(as) dos polos no programa, destaque-se que os indicados a respondentes não são e nunca foram integrantes dos Grupos Infantis e Juvenis -GIJ do GSM, portanto, têm exclusivamente a vivência do programa no polo.

Considerando ainda que os Grupos Infantis e Juvenis - GIJ são grupos de formação e difusão que representam o programa, compostos de alunos (as) oriundos de todos os polos da Capital e Grande São Paulo, sendo que parcela significativa desses alunos (as) são de polos instalados em CEUs e que estão no programa desde seu início, optou-se por inseri-los na amostra, por meio da

avaliação de conteúdos de produções oriundas da aplicação de instrumentos como avaliação anual e diários de bordo.

As famílias também serão contempladas, tendo em vista o acompanhamento específico pelo caráter dos grupos em questão, bem como professores (as) e assistentes sociais.

O quadro abaixo apresenta a totalidade, abrangência e diversidade das vozes que participaram da pesquisa:

Quadro 1 – Relação dos atores que compõem a amostra da pesquisa - escuta direta

Segmento	Origem	Quantidade	Modalidade
Alunos (as) Polos	Polos Leste	42 alunos (as)	Roda de Conversa e aplicação de questionário*
	Polos Sul		
Famílias Polos	Jambeiro	03 grupos	Escuta coletiva - Roda de Conversa com roteiro semiestruturado*
	Dutra		
	São Rafael		
Famílias Polos	Polos Leste	15 famílias	Entrevista individual semiestruturada*
	Polos Sul		
Famílias GIJ	Polos Leste	01 grupo	Escuta coletiva - Roda de Conversa com roteiro semiestruturado*
	Polos Sul		
Educadores Professores (as)	Polos Leste	16 Professores (as)	Questionário*
	Polos Sul		
Educadores Assistentes Sociais	Polos Leste	10 Assistentes Sociais	Questionário*
	Polos Sul		
Educadores Monitores (as)	Polos Leste	5 Monitores(as)	Questionário*
	Polos Sul		
Educadores Agentes de Apoio	Polos Leste	5 Agentes de Apoio	Questionário*
	Polos Sul		

*Os roteiros dos questionários, da roda de conversa com as famílias e da entrevista semiestruturada encontram-se nos apêndices E até F.

A abrangência dos materiais analisados em seu conteúdo e a diversidade dos atores envolvidos pode ser visualizada no quadro, a seguir:

Quadro 2 – Relação dos atores e produção, objeto de análise de conteúdo, que compõem a amostra da pesquisa - escuta indireta.

Segmento	Origem	Quantidade	Modalidade
Alunos (as) Grupos Infantis e Juvenis – GIJ	Banda Sinfônica Infanto-Juvenil	6	Registro individual: Avaliação/2012
	Banda Sinfônica Juvenil	6	
	Camerata de Violões	6	
	Coral Infantil	6	
	Coral Infanto-Juvenil	6	
	Orquestra de Cordas	6	
	Orquestra Sinfônica	6	
	Coral Infanto-Juvenil	6	Diário de Bordo Viagem: Brasília e Bom Jesus da Lapa
	Orquestra de Cordas	6	Diário de Bordo Viagem: Curitiba
	Camerata de Violões	6	Diário de Bordo Viagem: Uberlândia e Catalão

*Respeitada a paridade de meninos e meninas, com exceção da Camerata de Violões que tem uma única menina entre seus membros.

2.5- Coleta de dados

2.5.1- Análise documental

- Contrato de gestão da OS Santa Marcelina Cultura com a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.
- Plano de Trabalho 2012.
- Projeto Político Pedagógico do GURI– PPP GSM.
- Lei das Organizações Sociais – OS.

2.5.2 - Revisão Bibliográfica

- Estudo e seleção de textos da obra de Paulo Freire para a fundamentação teórica da pesquisa, assim como o aporte de outros autores para ampliar o diálogo e o olhar sobre os temas abordados.
- Levantamento e análise de dados de projetos e/ou programas de educação musical e inclusão social.

2.5.3 - Pesquisa de Campo

2.5.3.1 – Segmentos envolvidos

- Beneficiários diretos - Crianças, adolescentes e famílias.

- Educadores - Professores de música, assistentes sociais, monitores e agentes de apoio.

2.5.3.2 – Modalidades de Instrumentos utilizados e dinâmica da coleta de dados da pesquisa

2.5.3.2.1 -- Escuta individual

— **Aplicação de questionários a alunos (as) de polos.**

O convite aos alunos e alunas para participar da pesquisa chegou a eles (a) por meio da (o) assistente social do polo, que, por sua vez, divulgou para aqueles (as) que preenchiam alguns requisitos pré-estabelecidos para dar uniformidade de condições, quais sejam, faixa etária, paridade de gênero, tempo de frequência no programa, informando sobre a proposta da pesquisa, bem como deixando claro que a adesão era voluntária e a garantia do anonimato nas respostas, caso assim o desejassem.

Na data agendada para a aplicação da pesquisa, precedendo a aplicação dos questionários, foram realizadas rodas de conversa com cada grupo/polo, com os 42

alunos (as) respondentes, onde era explicada a proposta da pesquisa e sanadas dúvidas. O questionário aplicado foi composto de 21 questões fechadas e uma questão aberta e, durante o tempo em que respondiam às questões, os (as) alunos(as) tiveram liberdade para apresentar individualmente quaisquer dúvidas que tivessem, quando da leitura das questões. No conjunto da aplicação, alguns alunos (as) manifestaram algumas poucas dúvidas que diziam respeito à falta de entendimento de alguma palavra, cujo significado era desconhecido, a uma dificuldade na interpretação do enunciado ou até mesmo solicitando a confirmação de que havia entendido corretamente a questão.

O quadro com o perfil do grupo de entrevistados encontra-se no apêndice A .

Cabe observar que, inicialmente, o número previsto de respondentes era de 6 alunos(as) em cada um dos 6 Polos, o que somaria um total de 36 respondentes, porém, no dia da aplicação, em alguns polos, um número maior de alunos(as) se apresentou, manifestando o desejo de participar da pesquisa e em respeito a eles(as), foi aceito que respondessem, resultando, portanto, em 42 respondentes.

– Entrevista semiestruturada com famílias individuais

O convite para as famílias participarem individualmente da pesquisa foi encaminhado por meio da (o) assistente social do polo que, por sua vez, divulgou entre aquelas famílias que preenchiam os requisitos básicos previamente estabelecidos para dar uniformidade de condições entre as mesmas, quais sejam, tempo de frequência dos(as) alunos(as) com quem possuem vínculo no programa e ter tido alguma questão atendida/encaminhada pelo social. Foram informadas sobre a proposta da pesquisa, bem como foi esclarecido o caráter da adesão voluntária e a garantia do anonimato do depoimento, caso assim o desejassem. As datas e horários para as entrevistas foram previamente agendadas e as mesmas aconteceram na sala reservada ao atendimento social do polo.

Com um roteiro semiestruturado, o diálogo individual com as famílias entrevistadas buscou levantar a percepção e avaliação das mesmas quanto ao trabalho social do GURI, no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos e alunas e ao trabalho social desenvolvido junto às famílias dos (as) alunos (as). Complementarmente, foi solicitado que falassem sobre sua participação em rodas

de conversa e/ou momentos coletivos propostos pelo social e ainda, se a experiência de ter sido atendida pelo Social do Guri Santa Marcelina influenciou de alguma forma sua vida.

A análise e interpretação das falas buscou essencialmente avaliar como as famílias entrevistadas (re) conhecem e se relacionam com essa práxis social, se afeta a vida dos (as) filhos(as) e suas próprias vidas e, em caso positivo, como isso ocorre.

- Aplicação de questionários com educadores(as): professores de música, assistentes sociais, monitores e agentes de apoio.

Os (as) educadores(as) foram convidados(as) aleatoriamente, dentre o grupo que atendia aos critérios pré-estabelecidos (ofício, polo, gênero, tempo no programa) e orientados a acessar a plataforma onde responderam aos questionário, sendo facultativa a identificação.

Buscando avaliar como o conjunto de educadores (as) - professores(as) de música, assistentes sociais, monitores e agentes de apoio percebe a contribuição do trabalho social no programa, foram aplicadas sete questões fechadas em comum, para o grupo de respondentes; foram aplicadas cinco questões abertas que buscaram avaliar como os(as) educadores(as) se enxergam em seus ofícios, como percebem a contribuição para sua prática, do investimento em formação permanente promovido pelo programa, como avaliam o aporte do trabalho social na dinâmica do programa, como enxergam os(as) alunos(as) do programa e se a vivência no Guri Santa Marcelina operou alguma transformação em sua vida pessoal e/ou profissional e uma sexta questão, que excluiu os(as) professores(as) de música, objetivou avaliar se os(as) educadores(as) que não são da área da música, por sua experiência/vivência no Guri, tiveram seu olhar e/ou relação com a música transformadas em alguma medida.

2.5.3.2.2 - Escuta coletiva

- Rodas de conversa com famílias dos polos e dos GIJ

Com um roteiro semiestruturado, o diálogo com os coletivos de famílias se deu por meio de Rodas de Conversa e buscou levantar a percepção e avaliação dos participantes do grupo quanto ao trabalho social do GURI, no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos e alunas e ao trabalho social desenvolvido junto às famílias dos (as) alunos (as). Complementarmente, foi solicitado que avaliassem a participação nos grupos de que fazem parte, considerando particularmente o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciados a cada encontro entre os participantes, com a (o) assistente social e/ou outros profissionais e ainda, se a vivência no grupo operou alguma transformação nas suas vidas.

A escolha dos grupos entrevistados procurou contemplar uma diversidade temática, a saber:

- coletivo de mães: grupo produtivo de artesanato e trabalhos manuais com o objetivo de geração de renda e aproveitamento de materiais recicláveis;
- coletivo de familiares: grupo de agentes jurídicos populares, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre direitos e se constituírem como agentes multiplicadores em suas comunidades;
- coletivo de mães e avós de alunos (as) com dificuldades de aprendizagem, portadores de necessidades especiais, problemas comportamentais e/ou emocionais, dentre outros, com o objetivo de troca de experiências/vivências e informações sobre acesso a direitos, apoio e acompanhamento familiar, dentre outros;
- coletivo de famílias dos alunos e alunas dos Grupos Infantis e Juvenis – GIJ.

O convite para os coletivos de famílias foi levado pela (o) assistente social na reunião regular do grupo e/ou feito diretamente para alguns dos(as) participantes que se prontificaram a comunicar aos demais. As rodas de conversa foram previamente agendadas e aconteceram nos polos, com exceção das famílias dos Grupos Infantis e Juvenis, que aconteceu na sede da EMESP, onde os(as) alunos(as) ensaiam aos sábados.

2.5.3.2.3 - Análise de conteúdo

- **Avaliação anual aplicada aos alunos e alunas dos Grupos Infantis e Juvenis.**

No último encontro do ano, em 2012, todos (as) os(as) integrantes dos Grupos Infantis e Juvenis –GIJ responderam a um questionário com três questões abertas para avaliar o ano, em que deveriam apontar o que, sob o seu ponto de vista, teria acontecido de mais importante, o que teria acontecido e não foi bom e que dessem suas sugestões para melhorar a dinâmica dos Grupos Infantis e Juvenis.

Para a análise dos conteúdos dessas avaliações, foi selecionada uma amostra aleatória, considerando seis avaliações por grupo, perfazendo um total de 42 alunos/textos.

O perfil dos alunos desse grupo encontra-se no quadro 2 do apêndice A

- Diários de Bordo

Os Diários de Bordo são cadernos entregues aos (as) alunos(as) a cada viagem, para que possam registrar em tempo real suas impressões sobre os acontecimentos que julguem mais importantes da viagem – atividades, lugares, lazer, passeios, concertos, enfim, tudo aquilo que tenham vontade de expressar.

Foram analisados os conteúdos de 18 diários de viagens nacionais dos grupos e um diário de viagem internacional de um aluno. Os diários de bordo analisados foram produzidos pelos alunos(as) nas seguintes viagens: Curitiba - Orquestra de Cordas; Uberlândia(MG) e Catalão(GO) – Camerata de Violões; Brasília(DF) e Bom Jesus da Lapa(BA) – Coral Infante Juvenil e Nova York(EUA) – intercâmbio de alunos(as) com a Julliard School.

O quadro, a seguir, possibilita visualizar a abrangência dos procedimentos e fontes de coleta de dados:

Quadro 3 - Síntese dos procedimentos da coleta de dados para a pesquisa

Instrumento	Objetivo da aplicação	Material analisado	Fonte
Análise documental	Avaliar os instrumentos legais que definem a política do atendimento do Programa	- Contrato de gestão - Plano de Trabalho 2012 - Projeto Político Pedagógico - Lei das Organizações Sociais	Cópia dos documentos originais

Pesquisa Bibliográfica	- Estudo e seleção de textos da obra de Paulo Freire para a fundamentação teórica da pesquisa assim como o aporte de outros autores para ampliar o diálogo e o olhar sobre os temas abordados; - Levantamento e análise de dados de projetos e/ou programas de educação musical e inclusão social.	- Livros - Entrevistas - Revistas técnicas - Teses - Dissertações	Web Bibliotecas Acervo
Aplicação de Questionário	Analisar a percepção dos educadores, por categoria, quanto: - à apreensão e adesão efetiva à proposta do programa; - aos consensos e dissensos à proposta sociopedagógica; - ao protagonismo como educador(a); - à valoração do investimento na formação permanente; - à importância do trabalho social e sua avaliação na prática do programa; - como enxergam os(as) alunos(as) do programa.	Respostas dos Questionários	Professores Assistentes Sociais Monitores Agentes de Apoio
Aplicação de Questionário	Analisar as evidências para demonstrar se as ações e a prática do programa alcançam seus objetivos, considerando entre outros, o impacto do programa nos educandos e sua opinião sobre o programa.	Respostas dos Questionários	Crianças e Adolescentes
Entrevista individual	Analisar as evidências para demonstrar se as ações e a prática do programa alcançam seus objetivos, considerando entre outros, o impacto do programa nas famílias dos educandos e sua opinião sobre o programa.	- Respostas dos Questionários semiestruturados - Gravação - Anotações do diário de campo	Famílias das crianças e adolescentes
Roda de Conversa Grupo focal	Analisar as evidências para demonstrar se as ações e a prática do programa alcançam seus objetivos, considerando, dentre outros, o impacto do programa nas famílias dos educandos e sua opinião sobre o programa.	- Gravação - Anotações do diário de campo	Famílias das crianças e adolescentes
Análise de conteúdo	Analisar as evidências para demonstrar se as ações e a prática do programa alcançam seus objetivos, considerando entre outros, o impacto do programa nos educandos e sua opinião sobre o programa.	- Avaliação 2012 – GIJ - Diários de Bordo	Cópia da produção dos materiais das crianças e adolescentes arquivadas no acervo do programa

2.6 – Análise crítica e interpretação dos dados

O trabalho de interpretação dos dados e dos depoimentos buscou conhecer as subjetividades e estabelecer a relação entre os dados/achados e os referenciais teóricos da pesquisa, dialogando com a teoria, procurando respostas às questões da pesquisa, tendo como referência seus objetivos.

O caminho percorrido para chegar à interpretação das falas e conteúdos obedeceu a três etapas:

No primeiro momento, a organização de todo material que seria analisado:

- do trabalho de campo - as transcrições na íntegra das gravações das entrevistas individuais e coletivas das famílias; a tabulação das questões fechadas e a digitação na íntegra das respostas abertas dos questionários dos(as) alunos(as) e educadores; as anotações do diário de campo; leitura e organização dos relatos;
- do material produzido por alunos para análise de conteúdo: digitação na íntegra das respostas às questões abertas da avaliação dos GIJ e dos extratos de diário de bordo, seleção de registros fotográficos.

No segundo momento, com base na fundamentação teórica e nas categorias estabelecidas a priori, foi efetuada uma exaustiva leitura do material, a classificação dos conteúdos por organizadores referentes e a identificação de fragmentos representativos das falas.

No terceiro momento, foi desenvolvida a análise crítica e interpretação qualitativa dos dados, buscando estabelecer a relação entre os achados e os referenciais teóricos, procurando respostas às questões da pesquisa, buscando a consecução dos seus objetivos.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS REVELADAS PELAS VOZES DE ALUNOS, ALUNAS, FAMÍLIAS, EDUCADORES E EDUCADORAS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados na pesquisa e num esforço para dar maior clareza a essa apresentação, buscou-se definir organizadores referentes que expressassem os achados mais importantes da pesquisa. Em cada um deles, serão apresentados os resultados colhidos junto aos alunos, alunas, famílias, educadores e educadoras de maneira que estando integrados, evidenciem, de modo consistente, a análise que será desenvolvida.

No decorrer de toda a apresentação, são transcritos extratos representativos das falas dos sujeitos¹⁴, que, para além de enriquecer e dar vida às colocações, avalizam por suas próprias vozes as análises e resultados que estão sendo apresentados. Os dados de natureza quantitativa e/ou comparativa encontram-se nos apêndices, conforme as indicações no próprio corpo desse capítulo.

3.1 - As lições aprendidas no território da educação musical

3.1.1 - Pelos alunos e alunas¹⁵



Figura 2 – Alunos e alunas: atividade socioeducativa e aula de música

¹⁴ A originalidade, a espontaneidade e a estrutura do pensamento das falas/expressões dos depoimentos foram, ao máximo, preservadas, corrigidas apenas poucas incorreções quanto às normas da língua escrita culta.

¹⁵ Legenda da identificação dos alunos (as) entrevistados e/ou produção analisada: A=Aluno(a) entrevistado(a) no polo; AGIJ=Avaliação produzida por alunos(as) dos GIJ=Grupos Infantis e Juvenis do GSM; DB= registro no diário de bordo de aluno(a) dos GIJ.

Quando somos bem tratados, tratamos bem e se tratamos os outros bem, somos bem tratados... (aluno)

- Aprender a respeitar às diferenças

Aprender e passar a respeitar as diferenças foi uma mudança citada por grande parte dos(as) alunos(as). As citações fazem referência a respeitar outras raças e culturas, aceitar mais as diferenças das pessoas, mudar para melhor por conviver com pessoas mais velhas, aprender sobre preconceito, conviver com pessoas diferentes (cor, raça, sexo, religião).

Muitos atribuíram essa mudança ao espaço de aprendizado, qual seja, ao fato da possibilidade de serem estimulados na reflexão orientada sobre o significado da aceitação de diferenças, sobre respeito ao outro e sobre direitos:

A diferença que fez foi encontrar em um único lugar pessoas completamente diferente (cor, raça, sexo, religião...), porém todas com um único objetivo "Aprender o estudo de música". Além de ter acesso a algo que, às vezes, parece tão inacessível, é em meio a tudo isto (instituição e colegas) ouvir as reflexões e opiniões da mesma forma que a sua ou contrária nas salas de aulas, o que fazem você crescer/abrir a mente e olhar o mundo não só em único ponto e sim um pouco mais abrangente. (A36).

A minha participação no Guri me ajudou muito a descobrir um mundo diferente. Fez eu ser uma pessoa calma e compreender as pessoas e aceitar as diferenças dela. (A6).

A minha participação no guri a meu ver foi muito importante porque aqui neste lugar eu realmente formei um caráter de homem com responsabilidades, coerência e principalmente aceitar as diferenças dos próximos seja quem for e como for, porque aqui fiz grandes amigos que posso falar que vou levar para a vida inteira. (A15).

(...) Eu aprendi a ser mais tolerante e imparcial. Antes de conhecer o guri eu era intolerante e gostava de um único tipo de música, aqui eu aprendi a aceitar todo tipo de música, melhorar meu comportamento e aplicar isso em casa e na escola. (A20).

- Conviver melhor e ampliar o convívio social

A quase totalidade dos alunos e alunas entrevistados afirmou que teve melhoras em seu convívio com outras pessoas. As referências apontadas por eles (as) sobre como e onde eles reconhecem que se deram essas mudanças, situam no

convívio com os(as) alunos(as) do próprio grupo e/ou dos demais grupos do programa e os ultrapassam, alcançando outros espaços da vida social, sendo citados literalmente por muitos – escola, família, comunidade.

Ao interpretar os motivos pelos quais expressam essa melhora, é possível definir três situações recorrentes: aprender a aceitar as diferenças das pessoas/dos mais próximos, implicando em ouvir e respeitar suas opiniões e compreendê-las melhor; fazer novas amizades, novos amigos; e o enfrentamento e superação da timidez, que para muitos alunos e alunas era motivo até então de isolamento e sofrimento:

No meu convívio com outras pessoas, seja na escola, na família, ou em qualquer lugar, melhorou muito, passei a dar mais respeito e apoio aos meus amigos e familiares, de modo que o convívio ficou mais agradável. Passei também a ouvir mais as opiniões dos outros, de modo que numa discussão, ficou mais fácil de resolver assuntos e debates. O Guri ajudou muito no meu convívio. (A3).

O Guri tem me ajudado muito, em todos os aspectos da minha vida em destaque minha convivência em grupo, meus relacionamentos com as pessoas, o convívio com minha família e muito mais! (A18).

No Guri eu participei de vários projetos, que me ajudou muito na aprendizagem desde que cheguei, conheci vários amigos de manhã e de tarde. Na vida pessoal eu aprendi conviver em convívio em grupo e na escola. (A19).

Antes de vir para o Guri eu não fazia outra coisa além de arrumar a casa. Agora arrumo a casa e venho para o Guri. Com relação aos grupos [de amigos] eu não tinha, só [tinha] minha prima [como amiga]. Agora tenho o grupo do Guri. (A31).

Antigamente, quando eu entrei no Guri, não falava com ninguém. Eu tinha muito medo de expressar minha opinião. Só que aos poucos fui conhecendo as pessoas e vi o Guri como minha segunda casa. Aqui eu tenho amigos e amigas maravilhosos, eles me ajudam a enfrentar meus medo e seguir em frente. Sempre que tenho alguns problemas vou correndo para contar para eles. No convívio em grupo eu me expresso melhor, não tenho mais medo, dou minha opinião. (A22).

(...) Me fez saber mais dos meus deveres e obrigações, me ajudou a respeitar mais. Me fez mais sociável. Me fez ter um pouco mais de diálogo com os meus pais e familiares. (A26).

Melhorou muito [a vida] em todos os sentidos. Há um tempo atrás, eu era muito tímido, não gostava de conversar com ninguém, quando eu entrei no guri fiquei um pouco mais solto com as pessoas e depois de um pouco mais de tempo que fiquei frequentando o guri perdi totalmente a timidez. (A40).

O que me ajudou foi eu ter responsabilidade comigo mesma e com os outros. Me deixou mais à vontade, ou seja, em questão de vergonha, agora

eu posso me expressar mais com os educadores e colegas de classe. (A28).

Para os(as) alunos(as) que integram os GIJ, fazer novas amizades e conhecer novos amigos ganham uma intensidade ainda maior, o que pode ser atribuído a duas questões fundamentais que os diferenciam do grupo de alunos dos polos: o encontro semanal que a dinâmica dos ensaios, aos sábados, proporciona e as viagens, que promovem uma aproximação muito significativa sob o ponto de vista dos(as) próprios alunos(as):

As amizades que eu fiz. Percebi que, muitas pessoas que eu jamais pensei poder chamar de amigo, hoje se tornaram grandes amizades. (AGIJ20).

(...) pra mim importante foi conhecer mais pessoas novas e novas grandes amizades. (AGIJ39).

(...) essa interação formou uma grande amizade que vou levar para toda vida. Mas essa interação aconteceu com outros grupos também, a Camerata se unir com o Coral proporcionando novas amizades e mostrando que dentro desses grupos não existe desigualdade. (AGIJ27).

(...) na viagem eu pude fazer muitos mais amigos e também foi bom, porque eu conheci outro estado e muitos lugares bonitos em Curitiba. (AGIJ14).

- Ser mais responsável e mais disciplinado (a)

Muitos alunos(as) afirmaram que se sentem mais responsáveis e/ou mais disciplinados(as) consigo mesmos, com seu ambiente, com seus grupos relacionais. Planejar a sua rotina, ser mais organizado (a), estipular horário para estudar a música e também as matérias escolares e até as tarefas/responsabilidades com a casa e família estão entre as situações citadas para exemplificar em que se enxergam mais responsáveis:

Aprendi a ser mais disciplinada (...). No convívio em grupo eu aprendi a ser mais participativa, na minha casa sou mais organizada e aprendi a ver a comunidade, onde eu vivo, de uma forma crítica. (A32).

Eu passei a ter mais responsabilidade e valorizar as coisas de uma forma melhor. (A5).

Fez com que eu me responsabilizasse mais por meus atos e por minhas escolhas. (A8).

(...) me fez saber mais dos meus deveres e obrigações. (A26).

Na minha casa, mudou minha rotina, tanto que, hoje eu treino mais, toco mais, estudo mais e na escola também. (23)

Para os (as) alunos(as) dos GIJ, o acento das declarações por sentir-se mais disciplinado diz respeito especificamente às atividades que giram entorno do aprendizado musical, como maior interesse pelo estudo da música, elaboração de pesquisas por conta própria, organização de materiais entre outros:

Eu passei a ter mais interesse em estudar e buscar mais músicas para tocar, diversos estilos, aprender a ouvir demais instrumentos e as master "classes" me motivaram a conhecer a história dos instrumentos e arrumar coisas que na semana o professor não tem tempo ou não percebe por ser mais alunos. (AGIJ41).

- Aquisição de novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo

Parcela significativa de alunos(as) afirmou que cresceu com a aquisição de novas aprendizagens e novos conhecimentos de várias ordens, e também com a oportunidade de vivenciar novas experiências.

Muitas respostas indicaram especificamente as atividades socioeducativas e o trabalho em grupos como contributos para seu crescimento. Os(as) alunos(as) atribuem também como decorrência dessas aquisições, ter ampliado seus horizontes, ter melhorado a sua visão de mundo e de futuro:

No Guri você amplia totalmente seus conhecimentos, muda seus conceitos e aprende a cada dia que passa a se tornar um ser humano melhor. (A34).

Me fez ampliar meu horizonte socioeducativo, melhorou minha visão de mundo e de futuro, além disso, influencia minha vontade de aprender coisas novas e [conhecer] outras pessoas. (A1).

Eu aprendi muitas coisas interessantes, que eu pensava que nem existiam. (A2).

As diferenças, o trabalho em grupo as aulas socioeducativas. O convívio com outro tipo de pessoas, um pouco mais dessa cultura brasileira e também como eu já citei o convívio social. Em casa: bem, eu consegui levar um pouco mais dessa cultura que é a música. (A25).

A minha participação no Guri Santa Marcelina fez grandes mudanças na minha vida pessoal, hoje encaro o mundo de uma maneira diferente, vejo novos caminhos a ser seguidos, como o da arte, música e outros; me proporcionou muito mais conhecimento sobre essas áreas sem falar que

conhecer outras pessoas que têm os mesmos objetivos semelhantes aos meus, que me trouxe novas amizades. (A24).

A participação no Guri me fez enxergar a riqueza e o "belo" da nossa cultura, mudou minha vida, pois a música agora é um pedaço de mim. (A30).

Quando temos reuniões aqui no Guri, é muito bom, porque podemos expressar e mostrar nossas ideias a todos. Em casa me ajuda muito com a minha família, pois posso saber que eles gostam do que eu faço e que nas apresentações poderei contar com eles. Na escola, me ajuda a pensar melhor, porque toda vez que tenho uma lição, começo a vê-la como se fosse uma partitura, daí começo a raciocinar melhor. (A41).

Com o Guri vários alunos novos vão aprendendo muito na vida, em cultura, preconceito, música e religião e vai tendo conhecimento geral. (A19).

Muitos alunos(as), tanto dos polos como dos GIJ, colocam o acento na aquisição de novos conhecimentos nos aprendizados no campo da música:

Onde eu moro, alguns amigos sempre perguntam se eu gosto de aprender música e com bastante orgulho respondo que sim. (A28).

O Guri Santa Marcelina (...) nos proporcionou a maneira certa de se estudar música. (A37).

O projeto guri é um excelente lugar para pessoas que queiram aprender música. (A10).

(...) me fez levar a música mais a sério e analisar letras de músicas mais inteiramente. (A23).

(...) eu pensava que música era saber só ler partitura e tocar o instrumento, mas não é só isso, é muito mais que isso. O Guri mudou minha vida tanto que quero seguir essa área para minha vida. (A35).

(...) adquirir muito mais conhecimentos tanto na vida como na música foi um ano inesquecível. (AGIJ40).

Durante o ano de 2012, aprendi muito. Isso foi muito importante, pois não foi apenas o conhecimento musical que adquiri. Conheci muita gente nova, viajei e isso foi realmente muito importante, pois dessa forma consegui ampliar meus horizontes. Quanto ao conhecimento musical, evolui bastante graças à ajuda dessas novas pessoas, da banda, dos grupos como um todo. Tudo isso foi muito importante para mim nesse ano. (AGIJ3).

Foi um ano muito bom para mim, pois tive muitas experiências marcantes. Fiz muitas amizades, me diverti, mas acima de tudo aprendi coisas muito importantes que levarei para a vida toda, tanto na carreira de música como na vida pessoal. (AGIJ22).

As viagens foram citadas pela quase totalidade dos(as) alunos(as) que tiveram a oportunidade de viajar com seus grupos do programa como espaços privilegiados para aquisição de novos conhecimentos e novas amizades.

É importante destacar que os motivos apontados por eles (as) como relevantes independem para que lugar viajassem (outra cidade, outro estado), da distância (curta ou longa) e do meio de transporte (ônibus ou avião). As referências principais foram fazer amigos, estreitar amizades, interação com outros grupos (de outras instituições), novas experiências, oportunidade de novos conhecimentos:



Figura 3 – Alunos e alunas: viagens dos GIJ

Neste ano, [o mais importante] foi a viagem com a orquestra, pois nos acrescentou muito nas nossas vidas de carreira musical, pois trouxe muitas novas experiências. (AGIJ15).

O que mais me marcou nesse ano foi a viagem para Brasília e para Bahia. Tudo foi de boa qualidade, tive momentos maravilhosos com meus amigos e amigas. (AGIJ25).

(...) outra lição de vida foi a interação com outros estados, esse ano foi o ano mais importante da minha vida! Por enquanto! (AGIJ27).

Eu acho que a viagem para Curitiba foi o que de mais importante aconteceu além da experiência profissional para a orquestra e para cada aluno. Foi importante para o crescimento musical da orquestra de cordas.(AGIJ16).

Tudo foi muito importante, o momento mais marcante para mim foi a viagem para Bom Jesus da Lapa; também fomos para Brasília, mas o que marcou mesmo foi Bom Jesus da Lapa, lugar lindo, mágico, onde teve várias realizações de sonhos, e também conhecemos pessoas que espero revê-las um dia (saudades das crianças adoráveis). Mas também por nosso concerto na gruta ter sido o melhor, o mais emocionante e mágico, todo mundo chorou. (AGIJ24).

A maior parte dos(as) alunos(as) escreveu em seu diário de bordo sobre como sente alargar o seu olhar para a existência de outras realidades e sente suas vidas transformadas pela experiência que viveram:

Estar num lugar com crianças menores que nos contaram seus sonhos (...) nunca pensei que viveria isso, uma realidade totalmente diferente cada coisa que cada uma [criança] falava... Crescia meu coração e derrubava uma lágrima.(...) Saí de lá, com mais consciência para dizer que tenho pouco mas tenho muito! (DB4).

Trabalhar com a pastoral da criança foi uma experiência diferente, lidar com crianças que pensam diferente de você lhe dá acesso a outro ponto de vista. (DB3).

Essa viagem só me fez bem, conhecer uma realidade diferente da minha foi superimportante para a minha vida. (...). A viagem foi maravilhosa e eu espero que tenha outras, para que não só eu, como também outras pessoas possam ver um pouco mais sobre a vida, o mundo e a realidade de outras pessoas com condições inferiores às nossas. (DB5).

Eu amo essa fase da minha vida e amo tudo de bom que está acontecendo para mim agora. Passamos por lugares maravilhosos e vivemos momentos incríveis, foram coisas que eu nunca vou esquecer na minha vida e que eu pretendo contar para os meus filhos e eu quero que eles saibam um dia como eu sou feliz hoje por simplesmente fazer o que eu mais gosto: cantar... (DB6).

(...) sinto que evolui muito nessa viagem, mudei meus conceitos sobre muita coisa, aprendi coisas que nunca pensei aprender com pessoas tão simples! (...) foram momentos marcantes em minha vida, nunca vou me esquecer das emoções que passei com aquelas pessoas incríveis da Fundação Nova Vida. Foi o melhor que a música e o Guri puderam me oferecer. (...) é extremamente importante para nós este tipo de incentivo, essa confiança que o projeto deposita em nós. (DB14).

As experiências dessa viagem também mudaram o jeito de eu ver a música, a arte, os projetos sociais e a vida. Ver o que a FENOVA faz me fez entender o que é o Guri. Esses dois projetos sociais têm mudado o rumo da vida de muitas pessoas, tem dado esperança, felicidade (...) Tenho certeza de que todos que participaram dessa viagem hoje estão diferentes. As experiências que essa viagem nos deu vão além de experiências artísticas, hoje me sinto mais humano, me sinto mais forte, mas feliz quem sabe, só levo a certeza de que pouco sei... (DB15).

Muitos (as) alunos (as) referem-se a transformações no seu ambiente e/ou nas relações familiares, em função das viagens. A maior parte das expressões diz respeito à maior aproximação entre os membros da família:

(...) saindo de casa com minha mãe chorando, dizendo que me ama não é algo que se vê todos os dias. (DB1).

Fico feliz estar aqui, quem diria que um dia visitaria algumas das obras que meu avô ajudou a construir, ajudou a fazer, agora posso chegar e falar, apreciar e se orgulhar de dizer meu avô ajudou a construir Brasília, tudo o que ele falou, mostrou a carteira de trabalho com os lugares, chegar e ver isso me deixou com vontade de ligar e dizer para ele que é maravilhoso. (...)

Mas infelizmente no dia em que visitamos algumas obras do Oscar Niemeyer, ele faleceu... (DB4).

Chorei um pouco, quando cheguei à Bahia, quando olhei pela janela e vi aquela vegetação rasteira e aquelas casinhas eu lembrei imediatamente da minha avó e do meu avô que moram aqui no sertão, não contive as minhas lágrimas. (DB6).

Quando o ônibus chegou, o pessoal ficou eufórico, as mães dos meus colegas todas se derretendo cheias de orgulhos de seus filhos (e com razão), não paravam de admirá-los. (DB13).

3.1.2 - Pelas famílias¹⁶

Aí ela [a assistente social] põe a gente pra andar, oh, o caminho é esse, mas aí você vai lá e anda... (Mãe)

As famílias, em geral, expressam que consideram a participação nas rodas de conversa, em reuniões e atividades coletivas, uma atividade prazerosa, onde podem conversar sobre muitos assuntos com outros familiares e trocar experiências de várias ordens, além de entender que com sua participação dão exemplo de compromisso para e com os(as) filhos(as):



Figura 4 – Famílias: rodas de conversa

(...) é gostoso, porque os pais eles conversam, eles contam sobre os filhos, eles se ajudam, não só em coisas do Guri, mas como em diversas outras coisas relacionadas à família mesmo, ou algum conhecimento maior sobre o lugar, sobre alguma coisa, são nesses momentos que a gente tem essa interação, eu acho muito legal. (M9).

¹⁶ Legenda da identificação dos respondentes: Mãe ou Pai=entrevistada(o) individual dos polos; Mãe ou Pai CD= entrevistada(o) integrante do Coletivo Dutra; Mãe CJ= entrevistada integrante do Coletivo Jambeiro; Mãe CSR= entrevistada integrante do Coletivo São Rafael; Mãe ou Pai CGIJ = entrevistada(o) integrante do Coletivo Grupos Infantis e Juvenis.

(...) mas tudo o que eu pude participar, assim, na medida do possível, eu graças a Deus eu participei, e eu faço até questão de participar, podendo participar (...) eu gosto mesmo, até porque também pra dar um bom exemplo pra eles, né, que nem eu falo pra eles *ó, a vida de pai e de mãe é isso aí, um dia vocês vão ser pai e mãe, vocês vão ter que participar também, do mesmo jeito que o pai procura participar da vida de vocês* (...) a gente tem que participar, tem que participar, é família, né, e família é muito importante. (Pai6).

Eu comecei a participar de um curso, mas aí acabou... Eu não gostei do curso, aí eu falei pra ela, *ai Monica*, porque ele é cansativo, não porque ele não serve, tanto que agora vai incluir tudo de novo, né, aí eu pensei *a Monica hein, não deu de um jeito, vai de outro* (risos), só que ela fez de uma maneira mais light, né, da gente tá pesquisando, não só dentro da sala, aquela coisa fechada cheia de advogado, fica uma coisa é, como que eu posso explicar; fica uma coisa meio cansativa você fechada, quem saiu da escola, há muito tempo, ficar fechado dentro de um lugar, então, com advogado falando de assuntos, tudo bem, os assuntos são tudo importantes, né, porque a experiência de um serve pro outro, mas é meio cansativo. (M10).

Eu acho muito bom, nossa, você aprende mais, você, é, não vou falar que a gente não tem amor, porque a gente um filho que é especial, mas a gente aprende ter mais, valorizar, que cada vez mais as pessoa, não só o da gente, como as pessoas, os outros também, né, então, você aprende mais ainda (...). (M13).

As famílias do coletivo Jambeiro¹⁷ afirmaram que por meio de sua participação encontraram novos caminhos para sua vida. No polo, se organizaram e constituíram um grupo produtivo, que inclui aprendizados diversos, como o produto que fabricam, noções de gestão financeira, produção, qualidade.

As entrevistadas expressam que mudaram a rotina de vida, saindo da inatividade e aproximaram-se mais dos(as) filhos(as). Colocam ainda a importância do acesso a informações de todas as ordens disponíveis no grupo, a possibilidade, dentre outras, de acessar serviços e melhor qualidade da relação com seus filhos(as):

As mudanças elas são bem visíveis na parte da família mesmo, na parte de comportamento do meu filho, digamos que ele ficou mais disciplinado é, em casa, digamos que eu participando disso aqui eu entendo melhor ele, eu fico mais paciente. (MãeCJ).

(...) e através do Guri, igual eu estava falando, é um compromisso que a gente tem com os nossos filhos; a gente tem que vir, aqui, através daqui a

¹⁷ Coletivo de mães, avós e familiares - grupo produtivo de artesanato e trabalhos manuais com o objetivo de geração de renda e aproveitamento de materiais recicláveis.

gente pode descobrir outros projetos, outras coisas, como tem o painel aí de divulgação que sempre estão expondo algumas coisas; pra mim, por exemplo, já, já mudou em algumas coisas na minha vida, né. (MãeCJ).

Eu fiquei desempregada há pouco tempo e, sempre vindo aqui, sempre observando tudo o que aparece de oportunidade, eu descobri através do Guri, através de uma informação que foi colocada, um projeto, né, que é até do governo, tudo, do Pronatec, pra cursos gratuitos. Então, eu comecei através daquilo, entrei no site busquei informação, comecei a fazer o curso; então, assim, já é uma qualificação profissional que através daqui que eu tomei conhecimento e estou fazendo, então que dizer, de repente se eu não viesse aqui, se eu não tivesse esse compromisso, eu poderia não saber (...) aqui é uma, como se fala... é um caminho, né, pra outras coisas através do Guri, (MãeCJ).

Além do compromisso que a gente tem com a criança e com a gente também participar, nossa, abre muitos caminhos, conhece muita gente diferente; às vezes vai participar em outros lugares como convidada, então a pessoa às vezes está lá parada, sem participação de nada, fica ativa com várias coisas, então é muito importante participar. (AvóCJ).

Mudou bastante coisa na minha rotina a entrada do meu filho aqui no projeto, porque eu trabalho no período da tarde, mas eu fiz questão de dedicar esse período da manhã pra fazer essa atividade com ele; então, é uma correria pra mim (rindo), né, vou sair agora e vou passar em casa, pegar as coisas, mala, né, correr pra casa da minha mãe, pra eu poder ir trabalhar, mas, eu faço isso porque eu sei que é importante pra ele, pro crescimento, pro conhecimento dele, para torná-lo um ser, é, com conhecimentos, uma pessoa diferenciada no futuro. (MãeCJ).

Para as famílias do coletivo São Rafael¹⁸, a troca de saberes e compartilhamento de experiências têm um significado particular. Mães de crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais de várias ordens, essas mulheres têm em comum uma veia guerreira e uma obstinação na busca de condições favoráveis que melhorem a qualidade de vida de seus filhos e filhas. Encontram alento e força no grupo:

A gente aqui se sente amparada, se vê que você não está sozinha nessa batalha, e que não é só com o seu filho que acontece e muitas vezes, que nem quando eu fico sabendo de alguma lei ou alguma coisa melhor pra ele, pras crianças, eu sempre procuro passar pra Cyntia, pras mães. Estou sempre conversando com elas pra poder ver se ajuda, entendeu, e, às vezes, você pega o que aconteceu com uma mãe, a gente acaba levando pra casa pra ver se dá certo também; então, eu acho muito interessante

¹⁸ Coletivo de mães de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, portadores de necessidades especiais, problemas comportamentais e/ou emocionais, dentre outros, participantes do Projeto ELO que tem como objetivo a troca de experiências/vivências e informações sobre acesso a direitos, apoio e acompanhamento familiar, dentre outros.

participar, porque elas entendem, elas entendem o que eu estou passando, se eu conversar muitas vezes. (MãeCSR).

E aqui com as mães a gente não tem constrangimento, a gente se sente feliz de falar no avanço e aquela vai ficar feliz, quando eu falar que meu filho ah, fez um número, e ela falar como a filha dela fez, a gente vai ficar feliz, então é tipo assim, ah, mas ela fez isso, ah, fez uma malcriação, a gente não vai repreender, a gente não vai falar ah, mas é assim, não sei o que, a gente até sabe que a malcriação é um avanço também, aí então a gente se sente entendida, porque eu sei que elas vão me entender, e qualquer coisa que eu tiver passado com o meu filho, elas vão entender; elas não vão me criticar, criticar meu filho, não vão me julgar, diferente de você estar numa roda com mães que não passam pelo que a gente passa, então, é muito, a gente se sente leve né. (MãeCSR).

A maioria das famílias do coletivo GIJ¹⁹ afirma que os encontros aproximam os pais e facilitam a criação de vínculos entre os mesmos, aproximando-os de seus filhos(as), por meio do acompanhamento do aprendizado musical e social de seus filhos e filhas.

Os pais e mães que participaram da entrevista foram enfáticos em afirmar que, a partir da vivência e transformações sofridas por seus filhos e filhas nos GIJ, transformaram suas próprias vidas. Chama atenção a colocação recorrente de que obtiveram aprendizados novos com os(as) filhos(as), de várias ordens - musical, social, convívio, disciplina, responsabilidade, dentre outros, e a aproximação na relação e no convívio entre pais, mães e filhos(as).

Ademais, vários participantes comentaram sobre a importância das oportunidades oferecidas pelo programa para as famílias, a exemplo do acesso a equipamentos de cultura como a Sala São Paulo de concertos, entendendo como oportunidades que propiciam conhecimentos novos:

Eu aprendi com as minhas filhas com aquilo que a pessoa a ter amor pra fazer as coisas, isso eu aprendi muito com elas, que estava faltando em mim, eu ia trabalhar, por ir trabalhar, chegava atrasada e voltava pra casa enfadada, tudo, e quando eu vi que essas meninas praticamente todos os dias da semana elas saem, acordam cedo, não gostam de chegar atrasadas, detestam atraso, detestam chegar atrasadas, e se programam

¹⁹ Coletivo de familiares dos alunos e alunas dos Grupos Infantis e Juvenis – GIJ participam de reuniões sistemáticas com o objetivo de tratar questões pertinentes à rotina dos alunos nos Grupos.

antes e vão fazendo todas essas coisas, eu fico imaginando, *meu Deus*, uma tem dez, ela começou com sete pra oito anos, ela tem tanto amor pela vida, ela tem tanta alegria no que ela faz, e a minha filha que já tem quinze anos, também, eu fiquei pensando, eu tenho que me reorganizar, eu tenho que também aprender a cumprir os horários, porque, se está sendo importante pra elas, eu não posso assim ficar dando esse mau exemplo faltando, e fazendo as coisas, então, nesse ponto elas me incentivaram muito, elas que me incentivaram. Outra coisa também que eu fiquei observando é que, a cada apresentação assim que tem, é que elas convidam, que elas acham muito importante que eu vá, eu, às vezes, achava que não era muito importante, se eu falto, fica tudo triste *ah, minha mãe não estava* (rindo). (MãeCGIJ).

Eu posso dizer, eu também sou músico, mas eu aprendi muito, muito, muito com o Leonardo, porque a gente tem uma teoria, a gente aprende na Igreja, né, é uma teoria pequena e aqui ele aprendeu muitas coisas, muitas coisas que eu não sei e vou perguntar pra ele, *oh, tal coisa*, então ele me ensinou, ele aprendeu aqui e acabou me ensinando muita coisa, não só a mim, mas o irmão dele também, né, nós três somos músicos e ele aprendeu muito aqui ele se dedica demais (...) e é uma grande influência nas nossas vidas, também. (PaiCGIJ).

O meu esposo também é músico, mas não estudado, ele toca de tudo, mas não tem aquele estudo que eles têm aqui, e a gente a cada dia se emociona com o Gustavo [filho] (...) Eu nunca imaginaria assim ver pai e filho sentadinho ali tocando, e uns seis meses atrás mais ou menos ele estava tirando uma música, o meu esposo chamou Gustavo pra fazer o solo, deu a nota, aí ele pegou e falou assim, *pai, não é assim*, aí o meu esposo *não filho, é assim, você faz a escala assim, assim*, aí meu esposo *é Gustavo*, aí o meu esposo se emocionou, porque assim, é interessante porque quando diz que a gente não realiza um sonho em nós, às vezes nós realizamos o sonho nos nossos filhos, e eu tenho visto meu esposo realizando um sonho dele no meu filho. Ele está vendo, não foi algo que nós falamos, *você vai*, foi algo dele, espontâneo, eu quero e vou. (...) A gente se emociona, dia após dia (...) está ali ajudando o pai, o meu esposo fica emocionado em ver, fala nossa, meu filho, me passando, né, me ensinando, mostrando a melhor forma, e aí quando os dois começam a tirar um som assim, é muito emocionante, é muito gostoso, dá um vínculo gostoso, família, né. (MãeCGIJ).

Eu aprendi também, eu não suportava música clássica, eu nem sabia o que era isso (...) aí pronto, fui chamada, elas me chamaram pra vir agora na Sala São Paulo, que receberam [convite] do Guri, deram essa oportunidade, olha, eu fui, ah gente que maravilha! (risos) Fui assistir essa Sala São Paulo (...) e a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo a ir nos ambientes, tudo isso foi o Guri que me proporcionou, olha, foi a melhor coisa (...) a gente aprende a se movimentar, a gente aprende que no mundo não é só aquele trabalho nosso todo dia, tem tanta coisa. (MãeCGIJ).

Eu acho que a gente passa a ter a necessidade de estar mais próximo, de querer estar mais próximo do filho. (MãeCGIJ).

(...) a gente coloca assim, os filhos se espelham nos pais, então assim, a partir do momento que os pais se reúnem, tem essa preocupação em dedicar um tempo, perder um pouquinho, né, *ah eu vou deixar de fazer isso aqui, vou ficar porque é interessante*, então é importante isso, todo mundo opina, você escuta experiências novas de quem começou, de quem não tinha nada a ver com a música e entrou, e gosta, né, está crescendo na

vida, é interessante, é muito importante essa reunião, como diz, as pessoas se reúnem pra um propósito bom, as coisas tendem a crescer, né, então, se é pra um propósito bom, para assim, aos nossos filhos a esse projeto, não custa a gente ficar um pouquinho e debater, dar uma opinião, e é muito importante sim, gosto muito. Sempre que possível, estarei aqui. (MãeCGIJ).

3.1.3 - Pelos educadores e educadoras²⁰

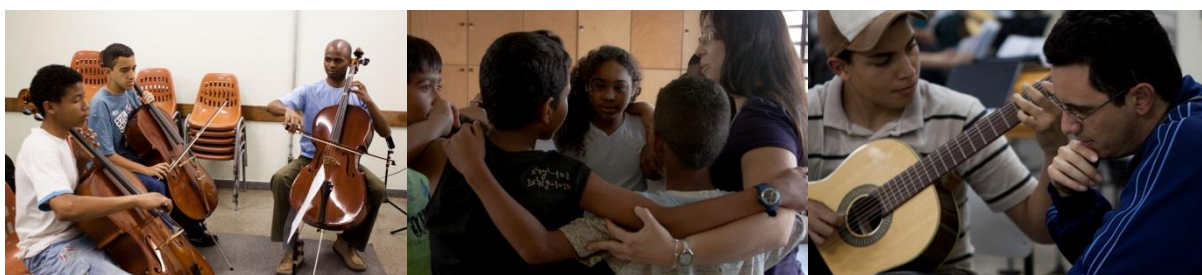


Figura 5 – Professores(as): aula de música

Aprendi que o mundo ultrapassa minha partitura. (Professor)

Os educadores e educadoras expressaram, na sua maioria, que a vivência no programa possibilitou aprendizados de várias ordens – aprender a valorizar o próprio ofício, aprender no convívio com alunos e alunas, no convívio e na troca de saberes com outros educadores, no contato com área de saber até então desconhecida, aprender a conviver com as diferenças.

Os professores e professoras puderam aprender com o trabalho social, despertando o olhar para a realidade dos educandos, enquanto assistentes sociais aprenderam a potencialidade da arte na transformação de vida das pessoas:

(...) as capacitações oferecidas imprimiram um grande diferencial na minha atuação profissional. A parceria com o trabalho social desenvolveu em mim o olhar atento ao aluno dentro de sua própria realidade e o despertar da busca pelo enfrentamento dessa realidade, quando necessário. Na minha vida pessoal, o grande ganho foi o aprendizado em lidar com as mais variadas diferenças. (P7).

Sou professor de música, desde os 19 anos de idade, e hoje tenho 46... Já fui proprietário de escolas (cursos livres), mas, na maioria de todo este tempo, fui professor particular. Era mais procurado por alunos interessados no 'meu saber', pois minha atividade como docente dependia muito da

²⁰ Legenda da identificação dos educadores respondentes: P=professor(a); AS=assistente social; M=monitor(a); AA=agente de apoio.

minha atuação como instrumentista, artista e compositor. (...) Entrei em 2010 no GURI e, desde então, mais aprendi do que ensinei. Os alunos do Guri me ensinaram a ser mais generoso, organizado, paciente, criativo, responsável, afetuoso, pontual, exigente e comprometido... Despertaram-me também talentos que eu nem mesmo sabia que tinha. (P11).

Foi por causa do Guri que eu passei a valorizar o trabalho do educador que alia a sua prática a valores socioculturais, e, a partir daí, direcionei meus estudos para a área de educação e pedagogia ativa. (P8).

A oportunidade de ser professora no Guri transformou completamente minha maneira de ensinar, além de agregar muito como experiência pessoal. Através do Projeto eu descobri a minha vocação para ensinar e isso me levou a buscar cada vez mais conhecimento no meu aperfeiçoamento. A oportunidade de conhecer e interagir com pessoas de diferentes realidades ampliou a minha visão de mundo e a minha capacidade para me relacionar com os outros. (P2).

Descobri também novos potenciais, novos olhares que posso ter, através da troca de experiências com as crianças e adolescentes do Programa. Tive a oportunidade de trabalhar com autonomia, exercitar a criatividade e acreditar/ incentivar o sonho do aluno ou familiar e ver os resultados concretos desta ação, através da realização dos objetivos, e é claro, presenciar e comemorar muitas destas vitórias. (AS4).

Sim, hoje acredito que é possível viver da arte e que ela é capaz de transformar pessoas. A maior transformação em minha vida foi a de saber que preciso me organizar, pois autonomia vem agregada a responsabilidades. Então a melhor transformação que tive foi aprender a administrar meu tempo. (AS10).

- Nas jornadas gerais de formação



Figura 6 – Jornada de Formação para os(as) educadores(as): participação de alunos(as) dos GIJ

Na percepção dos educadores e educadoras, as jornadas de formação permanente que envolvem o conjunto de profissionais que atuam no programa vêm cumprindo um papel importante para seu crescimento pessoal e profissional.

Os debates, os aportes teóricos, o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciada a cada jornada de formação geral e/ou específica são vistos de maneira positiva e contributiva para qualificar a prática junto aos beneficiários do programa.

A maior parte dos(as) professores(as) avalia como positiva a abordagem, a reflexão e o debate de temas relacionados ao campo da educação e do social, comprometidos com uma formação integral do ser humano, a partir de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, analisando a educação musical na modernidade e a constituição dos sujeitos e dos saberes a ela relacionados. Assim, entendem as jornadas de formação como suporte primordial para embasar, qualificar e refinar sua prática, orientar sua visão, multiplicar perspectivas e ampliar horizontes. Alguns afirmam que a formação permanente tem enriquecido constantemente sua prática como educador(a) musical.:

Os diversos saberes apresentados nas jornadas de capacitação se relacionam com os diferentes desafios enfrentados em sala de aula. Permitem um maior embasamento ao professor e estímulo a pesquisas, contribuindo para que nossa prática não se restrinja a uma visão conteudista, o que desconsideraria outros aspectos importantes relacionados à educação, entre eles, o diálogo que a nossa área pode estabelecer com as diversas áreas do conhecimento. Por isso, gosto especialmente das capacitações que nos trazem palestrantes com temáticas diversas, não especificamente sobre música, permitindo que nós estabeleçamos as relações com nossa área específica. (P5).

As discussões e acima de tudo o levantamento de temas importantes e cruciais para nossa prática diária são fundamentais para nosso crescimento docente. É nesse constante compartilhar e refletir, aprender e ensinar que aprimoramos e crescemos. (P1).

Nas minhas palavras, as jornadas de formação buscaram ampliar os horizontes, alegrar, alertar, compreender, desafiar, instigar, instruir, provocar, questionar os diversos desdobramentos de nosso pensamento e posição como educadores. (P14).

Alguns(as) professores(as), embora aprovem as temáticas amplas, pleiteiam formações focadas em sua área específica da música:

As jornadas de capacitação contribuíram bastante na minha formação como educadora, porém gostaria de mais pautas relacionadas diretamente ao ensino musical. (P2).

Cada jornada traz algo novo ou traz uma nova pergunta que continuamos a buscar a resposta adequada para cada situação. Mas acredito que as capacitações específicas têm sido mais eficientes na prática em sala de

aula, justamente pelo compartilhamento de experiências e troca de saberes. Algumas palestras de formação geral acabam generalizando e fugindo um pouco da realidade da sala de aula. Temos situações extremamente difíceis que seria necessário uma intervenção mais específica dum profissional acompanhando o aluno na sala de aula diariamente, coisa que infelizmente ainda não é possível. (P12).

Alguns professores(as) ainda, mesmo apresentando críticas, afirmam que sob seu ponto de vista, a maior parte das jornadas de formação contribuiu para o aperfeiçoamento dos(as) docentes:

Algumas Jornadas de Formação tiveram um enfoque muito teórico, atentando-se, basicamente, em conceitos técnicos e pedagógicos, onde o que mais pesava eram debates sobre fatos que se distanciavam, de alguma forma, dos acontecimentos fáticos vividos pelos docentes. Todavia, uma grande parte das Jornadas de Formação conseguiu atingir a finalidade almejada, onde abordaram e debateram temas concretos e que apresentavam correlação com as experiências vividas até então. Acredito que todas as Jornadas conseguiram, de alguma forma, contribuir para o aperfeiçoamento dos docentes, apresentando ideias e alternativas para eventuais práticas pedagógicas. (P4).

Apesar da importância das jornadas de capacitação, verifica-se que os cursos são apenas "pinceladas" do que realmente precisamos para atender aos beneficiários do programa; mesmo assim as jornadas têm sido de grande utilidade para me ajudar a refletir sobre minha prática pedagógica. (P16).

A maioria das assistentes sociais destaca como pontos mais importantes a troca de experiências e saberes entre as áreas pedagógica, social e administrativa e a construção de novas ferramentas de trabalho para a efetivação das intervenções junto aos alunos e familiares. Parcela do grupo afirma que transfere o conhecimento adquirido para a prática profissional.

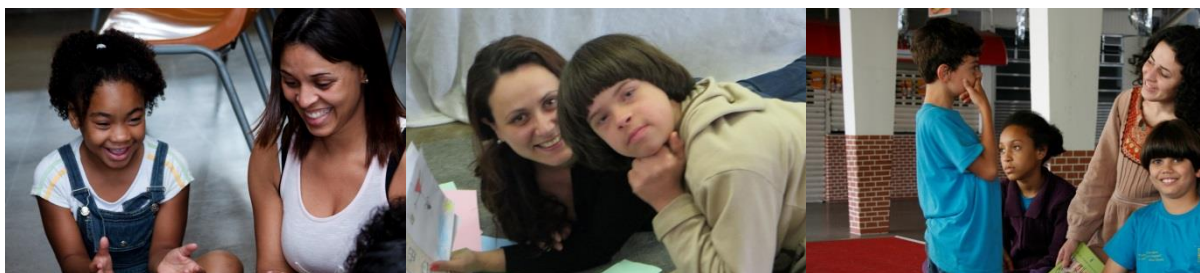


Figura 7 – Assistentes Sociais: atividades socioeducativas

Além disso, avaliam que as jornadas contribuem para um melhor entendimento do trabalho social, bem como da proposta do programa, para o conjunto de educadores(as):

Avalio que as formações permanentes, bem como as jornadas específicas favorecem para um melhor entendimento dos profissionais do Programa Guri, quanto à propositura do programa na vida dos educandos e de suas famílias. Considero que as capacitações e formações favorecem na ampliação do conhecimento das áreas relacionadas, bem como do público que atendemos e as especificidades de cada realidade. Elas certamente contribuem para uma adaptação e melhoramento do serviço prestado para comunidade em que estamos inseridos. (AS7).

A formação permanente proporciona o alimento de nossa ação cotidiana. Através dos temas que são discutidos podemos trocar experiências, avaliar ações conjuntas e criar outras alternativas de ação em consonância com o projeto pedagógico social do programa. (AS8).

No geral, a formação realizada pelo Guri contribuiu para as reflexões junto aos alunos em nossas atividades socioeducativas e também nas discussões com professores no que se refere à compreensão das causas que interferem no rendimento dos alunos. (AS10).

Houve grande contribuição, pois este contexto agrega conhecimentos nas áreas social, pedagógica e cultural. Isto causa um impacto positivo junto aos beneficiários do programa, pois o profissional de Serviço Social aplica, divide e multiplica o aprendizado que fala do cotidiano do programa e da importância que o Guri traz para a vida de seus beneficiários. (AS9).

Alguns monitores(as), ao mesmo tempo em que reconhecem obter aquisições nas jornadas de formação que as adotam no trabalho, pleiteiam que sejam discutidos temas específicos e pertinentes ao seu ofício;

Contribui no sentido de termos mais clareza e propriedade no nosso trabalho, a música era um universo desconhecido tecnicamente para mim, hoje posso falar com mais propriedade sobre o que é aprender música, como aprender música, etc... (M4).

Algumas jornadas de capacitação foram importantes para que a abordagem de assuntos e conteúdos (principalmente para os professores), algumas outras foram importantes para que entendêssemos o papel de todos dentro do programa e assim modificássemos ou melhorássemos a nossa postura ao trabalhar no polo (...) (M2).

Muitas vezes, os assuntos abordados nas capacitações são direcionados aos professores, particularmente procuro captar, até mesmo nestes momentos, algo que melhore a minha prática e sempre volto com lições e as coloco para acontecer, mas sinto falta de temas específicos para a função que exerço dentro do programa. (M1).

Já a maior parte do grupo de agentes de apoio afirma que as jornadas de formação contribuíram para além do profissional, com um olhar diferenciado para a sociedade, com muitos momentos bons, com aprendizado e troca de experiências positivas, para melhorar a cada dia o rendimento com todos os públicos:

As capacitações são positivas para os profissionais do programa, contribuindo para algumas situações no nosso dia a dia pessoal e profissional; isso veio para acrescentar o conhecimento de todos. (AA4).

Gostei de todas, mas especificamente a que está acontecendo que com o “mais diferenças” [ciclo de formação sobre a temática de deficiência e inclusão]. Olho o mundo de outra forma. (AA5).

- No contato e vivência no mundo musical por meio do programa

Os educadores externos à área de música – assistentes sociais, monitores(as) e agentes de apoio - afirmaram por unanimidade que a experiência no Guri, vivenciando uma aproximação do mundo musical, tiveram seu olhar e/ou sua relação com a música transformada.

A totalidade das assistentes sociais afirma que por meio da vivência no programa passou a ter contato e/ou estar mais próxima do mundo musical, sua diversidade, cultura e história.

A maioria declara ter tido o primeiro contato com a música erudita no programa e sente que enriqueceu e/ou ampliou seu universo/repertório musical e cultural, aprimorou gostos que já tinha e conheceu novos.

Ademais, algumas profissionais colocaram que o programa proporcionou a elas a mesma oportunidade que aos alunos e alunas, de acessar equipamentos culturais da cidade que nunca tinham acessado, dando como exemplo a Sala São Paulo. Uma assistente social declarou que a música passou a fazer parte de sua vida pessoal e a levou a aprender a tocar um instrumento:

Aprendi o quanto é necessário ter disciplina nesse processo de aprendizagem, pois a música exige dedicação e aperfeiçoamento constante, mas que abre um leque de oportunidades, mas que só podem ser conquistadas com apoio da família e de profissionais que auxiliem nesta caminhada. (AS4).

Antes de fazer parte da equipe do Guri, minha referência musical era somente o popular; a música erudita não fazia parte do meu mundo. Hoje afirmo que ampliei meus conhecimentos nesta área e estou gostando cada dia mais. (AS5).

Avalio que presto mais atenção na música do que antes de trabalhar aqui. Nunca tinha ido antes à sala São Paulo e o Guri me proporcionou isso,...) acredito que o meu olhar em relação à música melhorou muito. A transformação que os alunos tiveram, ao fazer aula de música, eu também tive trabalhando no Guri, pois não tinha contato com música erudita antes. (AS6).

A minha vivência no mundo musical se ampliou, passei a admirar mais o repertório erudito, isto não quer dizer que deixei de apreciar a música popular, mas estar junto com os(as) alunos em salas de concertos tornou o meu olhar e escuta mais sensíveis, fiquei mais seletiva e exigente com aquilo que está diante dos meus olhos e ouvidos. (AS9)

Sim, hoje, estou aprendendo a tocar violoncelo. A música passou a fazer parte da minha vida pessoal. (AS10).

Os monitores(as), na sua quase totalidade, declararam que não tinham nenhum conhecimento de música e muito menos de instrumentos e/ou o mundo da música era desconhecido. Alguns afirmaram que se sentiram motivados a estudar música e a ter mais curiosidade com o universo erudito e um(a) declarou que tentou até aprender a tocar:

(...) o mundo da música para mim era desconhecido; hoje, adquiri alguns conhecimentos importantes, como os instrumentos que existem, as escolas de música, as orquestras, as bandas. E principalmente o que a música pode proporcionar às crianças, aos adolescentes e adultos que têm interesse em aprender. (M4).

Através do Guri tive oportunidade de conhecer um mundo musical diferente do habitual. Me fez valorizar seus profissionais, assim como ouvir com outros ouvidos. (M5).

A maior parte dos agentes de apoio afirmou gostar de música e todos apontaram alguma transformação, declarando que ficaram mais atentos aos sons, com vontade de estudar música e ligando o novo ao contato com a música erudita e seus instrumentos que agregaram conhecimento e desenvolvimento musical:

Minha vivência no mundo musical está sendo ótima, porque estou muito próximo vendo tudo acontecer, isso pra mim faz toda a diferença. Minha relação com música mudou, agora, sempre presto mais atenção no som de temas de filmes, desenhos, entre outros, e fico tentando descobrir qual instrumento está sendo tocado. (AA4).

Adoro música. Aqui aprendi e aprendo cada dia mais como tem todo um preparo, e uma cobrança continua para que possa acontecer o som desejado. (AA2)

Sou músico e trabalhar no GURI só me deu mais vontade de estudar e seguir minha carreira. (AA5).

3.2 - Participação no Programa Guri Santa Marcelina: um caminho para o desenvolvimento da autonomia e cidadania ativa

3.2.1 - Para alunos e alunas

A minha participação no Guri Santa Marcelina faz que eu tenha visão cultural e social, e isto me incentiva a pensar como devo agir em casa, na escola e na comunidade; O Guri me proporciona momentos ótimos e especiais, o guri mudou em alguns aspectos sociais meu jeito de pensar e incentiva a cobrar meus direitos e isto me ajuda a ser um cidadão que pensa e fala quando está certo. (Aluno).

Os alunos e alunas entrevistados se posicionaram, com clareza, sobre o quanto reconhecem que adquiriram um conhecimento novo sobre seus direitos e, principalmente, como se sentem estimulados a lutar por eles.

A percepção de ter tido ampliada a sua visão social e passar a pensar em como agir nos coletivos dos quais fazem parte, escola e comunidade, leva a pensar em construir projetos para a comunidade, onde vivem, e terem a preocupação com valores éticos. Muitos alunos e alunas creditam seu crescimento ao convívio com o grupo, bem como com os maestros e educadores e, ainda, com a vivência do fazer coletivo .

Minha participação no Guri mudou muito a minha vida em um modo geral. Esse projeto ampliou muito a minha visão sobre diversas coisas (respeito, responsabilidade, família, amizades, foco nas coisas que são importantes). Aprendi a construir projetos, elaborar coisas novas e interessantes para ajudar a comunidade onde eu vivo. (A13).

Guri não me forma apenas como músico, mas, sim, também como cidadão com uma visão diferente do que alguns veem. O Guri me estimula muito a valores éticos que preciso ter, fazendo parte desse incrível projeto que não forma apenas músicos, mas sim grandes cidadãos com grandes valores éticos impostos na sociedade. (A18).

(...) Aqui eu aprendi a respeitar mais as pessoas, ajudar a quem precisa e lutar pelos meus direitos; em casa, mudou muito o pensamento da minha família sobre música. (A29).

Cresci muito com o grupo do Guri. Os maestros e professores dando completo apoio e nos ensinando a trabalhar em conjunto. (AGIJ2).

Particularmente, os alunos e alunas dos GIJ, que tiveram a oportunidade de viajar com seus grupos, demarcaram o quanto foi positivo experimentar a independência familiar, uma vez que se tratava da primeira oportunidade de saírem sozinhos, sem pais e/ou familiares. As viagens os fizeram transitar entre o prazer da novidade e a consciência de responsabilizarem-se por si mesmos.

É visível o sentimento de crescimento de sua autonomia e o empoderamento, com a vivência do enfrentamento do novo, de uma nova experiência em suas vidas. No caso dos(as) alunos(as) que viajaram de avião, a quase totalidade pela primeira vez, citaram o enfrentamento dessa situação de maneira significativa:

A experiência de estar fora de casa, mesmo que por pouco tempo foi muito boa, você se sente “livre” e tem que se cuidar ao mesmo tempo. (DB2).

Esses dias eu passei a perceber muitas coisas, a gostar de muitas e não gostar de outras. (DB1).

Foi um dia muito importante e bom, fiz minha primeira viagem de avião, não sabia como ia ser, mas no fim deu tudo certo e foi tranquilo. (...) Fiquei muito surpreso com a estrutura do hotel e da produção que como sempre nos deu muita atenção. (DB2).

(...) andar de avião foi uma das maiores experiências que já vivi. A emoção de estar no céu, ver as nuvens de perto, olhar tudo pequenino, as casas, a terra, os carros... Nossa! Uma experiência única. (DB5).

Uma experiência nova pra minha vida, não especificamente musical, mas para outras áreas também. (DB9).

Fomos até a área de embarque e estávamos esperando, quando decidimos cantar; foi muito legal eu percebi que ficou um silêncio muito grande para ouvir a gente cantar, foi muito bom. (DB2).

Como ilustração, é importante destacar o depoimento de uma aluna que relata seu problema crônico de timidez e como conseguiu enfrentá-lo na viagem com a ajuda da atividade na roda de conversa e os resultados e transformações que vivenciou. Foi muita intensidade em tão curto tempo. Segue o que ela escreveu em seu diário de bordo a cada dia:

1º dia: Quando estávamos no ônibus, senti um aperto no coração de deixar minha mãe por cinco dias. Como eu sou tímida, quando estou com ela, não a largo. Queria muito que ela estivesse aqui, mas não é possível. É preciso crescer um pouco e largar minha mãe com o tempo para não ficar dependente.

2º dia: (...) foi o dia da roda de conversa. E eu gostei da ideia, pois pudemos conhecer melhor nossos colegas/amigos que ensaiam conosco todo sábado. Eu gostaria de ter isso na escola, pois como não tenho nenhum amigo na escola e não conheço quase ninguém. Vou explicar porque eu pulei minha vez. Eu pulei, porque eu estava emocionada com as confissões dos alunos (depoimentos) e porque estava com M-U-I-T-A vergonha. (...). Nunca fiquei tão nervosa. Eu havia planejado tudo o que eu ia falar, mas na hora não saiu nada de tanto nervosismo. Queria falar que minha mãe e os livros são coisas bem presentes na minha ida, mas acho que ninguém entendeu.

3º dia – Consegui conversar com pessoas que nunca falei antes, é uma vitória, pois pode ser um passo contra a timidez. As minhas conversas foram bem legais com assuntos variados.

4º dia – (...) foi bem corrido. Mas deu para ter noção do que é Curitiba e se enturmar bastante.

5º dia – Não queria ir embora. Se pudesse ficaria lá pra sempre com meus amigos.

Retorno: A minha viagem foi... Mudei minha visão sobre todo mundo na orquestra, a maioria para melhor. Eles se tornaram meus amigos. (DB9).

Os espaços permanentes criados para estimular alunos e alunas a se posicionarem sobre as mais diversas questões que afetam o cotidiano do programa permitem o exercício permanente da participação crítica.

O exemplo da aplicação da avaliação anual junto aos GIJ permite demonstrar o quanto a prática de envolver os(as) alunos(as) fazendo com que se manifestem, se posicionem, auxilia de maneira ímpar na apropriação do próprio programa.

Perguntas como “do que você não gostou”, “avalie o que não foi legal ter acontecido durante o ano” e “o que você gostaria de sugerir para melhorar a dinâmica dos Grupos Infantis e Juvenis” rendem muitas críticas e a formulação de muitas sugestões. A abrangência das colocações, tanto das críticas como das sugestões, permite avaliar o quanto se sentem integrados e têm uma visão global do programa.

Os problemas apontados foram desde questões gerais no âmbito dos GIJ, como transporte, lanche, espaço físico dos ensaios e de apresentações/concertos, comunicação/divulgação e pertinentes à estrutura sociopedagógica, até questões que dizem respeito à estrutura do programa:

A volta pra casa após os concertos que acontecem à noite. Para mim os alunos deveriam voltar em vans com poucas pessoas para bairros, para tornar a volta mais rápida. (AGIJ5).

Foi tudo legal e eu gostei de tudo, menos do lanche que, eu às vezes acabei sem tomar café para não chegar atrasada e o lanche é muito pequeno. (AGIJ7).

Outra coisa foi o local do ensaio, o lugar é muito quente e pequeno. (AGIJ13).

No ano de 2012, o que eu avalio não ter funcionado bem foi a divulgação dos concertos. (AGIJ26).

Do que não gostei muito foi o horário das aulas, que apesar de ser às 9:00 h., é mesmo assim muito cedo por motivo de que muitos moram longe da localidade da Emesp. (AGIJ33).

As demissões dos funcionários, professores, de agentes, assistentes, etc.; porque tem muito grupo e sem professor não há qualidade; sem assistente (social) não há inclusão social; sem monitor os polos viram bagunça e sem agente os instrumentos são mal tratados. Por tudo (ou só), isso odeio o ocorrido. (AGIJ10).

Na verdade, não foi que "não gostei" ou não foi legal. Eu tenho um problema em apresentações em igrejas e pelo que vi vai ser um problema que vou enfrentar a vida inteira se eu for músico profissional. Peço desculpas por esse problema que causei e já estou pensando como resolvê-lo. (AGIJ4).

Acho que concertos em igrejas. Porque os alunos não pertencem todos à mesma religião. (AGIJ39).

Esse exercício permite mensurar o quanto alunos e alunas têm clareza de quando acontecem descompassos ou desalinhamentos com a prática que estão acostumados a vivenciar. Um exemplo é que alguns(as) alunos(as) de um dos grupos colocaram sua insatisfação com a condução das assistentes sociais que acompanharam o grupo em uma das viagens. As profissionais não conheciam o grupo e foram inflexíveis em relação ao estabelecimento de regras, o que causou estranhamento em virtude desses (as) mesmos (as) alunos(as) terem a vivência com profissionais da área social que conduzem o trabalho de forma mais democrática:

Do que não gostei foi que, com a viagem, vi que não confiam muito em nós. Nos comportamos, não estávamos fazendo bagunça e fizeram com que parece que perdemos a credibilidade.(AGIJ2).

Nesse ano fomos viajar, foi muito bom, mas eles colocaram como nossos responsáveis assistentes sociais que nem conhecíamos direito; por conta disso foi um pouco ruim, mas apesar disso foi muito boa a viagem.(AGIJ6).

As sugestões seguiram a mesma abrangência em relação à estrutura geral dos GIJ, acrescidas da solicitação para a otimização de atividades para melhorar a integração dos grupos/convivência, particularmente, rodas de conversa, ter mais viagens, a criação de projetos novos como de profissionalização para encaminhamento ao mercado de trabalho e/ou bolsas profissionalizantes e, ainda, o pleito para maior transparência nas informações pertinentes ao programa:

A saia do uniforme das meninas poderia ser um pouco menor. (AGIJ35).

As meninas de violino e viola também gostariam muito que o uniforme mudasse, pois a saia envelope torna difícil a hora de tocar; achamos melhor uma calça ou uma saia que não abra ou fique desconfortável ao sentar. (AGIJ13.)

Penso que as partituras, depois que modificadas à mão, deveriam ser impressas de novo, pois elas ficam muito confusas. (AGIJ15).

Ter ensaios nos feriados prolongados e se apresentar fora do país. (AGIJ20).

Não ter tantos concertos em igrejas e mais viagens. (AGIJ39).Deveria ter um dia, não sempre, mas, algumas vezes, no ano, para atividades em que os grupos se conheçam, pois na festa de fim de ano mesmo, eles não se unem, fica cada grupo de um lado, tem que ter alguma atividade para unir os grupos. (AQGIJ24).

Bom, acho que os grupos são muito separados um do outro; que tivessem mais tempo pra conviver junto com os outros grupos, como a Banda com o Coral, Camerata com a banda; enfim, tivessem mais afinidade e conversassem mais; não cada um ficar só com seu grupo só isso. (AGIJ23).

Mais reuniões entre os grupos para um entrosamento entre eles. (AGIJ5).

(...) aumento da interação dos grupos, seja com dinâmicas, troca de experiências. (AGIJ41).

Para melhorar, poderia ter mais Roda de Conversa para que o pessoal do grupo possa se conhecer melhor e ter seu convívio ótimo. (AGIJ14).

Assuntos variados nas rodas de conversa, assim como aconteceu na viagem para Curitiba, e que todos podem participar diretamente. (AGIJ16).

(...) ter mais viagens nos grupos para outros estados, cidades, etc. (AGIJ14).

Gostaria muito que o Guri fosse um lugar onde profissionalizasse os alunos com mais tempo de Guri e que nos encaminhasse para o mercado de trabalho, sendo ele musical, é claro. É ruim ter que abrir mão do Guri, porque temos que trabalhar por causa da pressão que os pais (a maioria deles) fazem e também pela necessidade de investir em nossas vidas (carreira) que os pais não podem bancar. Amo a música e quero trabalhar com ela, viver dela! (AGIJ25).

Que o Guri possa profissionalizar os alunos, transformando-se no local de trabalho ou encaminhando a um, criando um grupo específico remunerado para os mais jovens, ou algo parecido. (AGIJ21).

Sugiro que tudo seja exposto aos alunos não só a utopia que é mostrada sempre, pois estamos se tornando mentes pensantes e não computadores que só respondem às programações. (AGIJ10).

Uma perspectiva de compromisso coletivo que foi recorrente é a da solidariedade:

Eu gostaria de sugerir que o "Guri" nunca acabasse, porque assim como este programa tem ajudado na minha carreira para me tornar um músico profissional, eu sei que este mesmo projeto social que não visa apenas a formação e capacitação de músicos, mas também visa os seus alunos como cidadãos que possam, a partir de bem cedo, praticar suas práticas como cidadãos paulistanos e brasileiros; e assim como tem me ajudado a ser um cidadão cada vez melhor, eu sei que este mesmo "Guri" pode ajudar muitos jovens e crianças independente da sua condição social. (AGIJ9).

3.2.2 - Para famílias

(...) me fez ter meus próprios conhecimentos, saber buscar, saber agir, saber onde procurar, conhecer nossos direitos. (Mãe).

Particularmente, para as famílias do coletivo Dutra²¹, a participação no curso de capacitação como agentes jurídicos populares, promovido no polo, possibilitou o acesso e apropriação de informações que dizem respeito aos direitos de cidadania.

²¹ Coletivo de familiares que formam o grupo de agentes jurídicos populares, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre direitos e se constituírem como agentes multiplicadores em suas comunidades.

A experiência da vivência no grupo levou os(as) participantes a descobrir-se como sujeitos coletivos e encontrar no exercício do compartilhamento de problemas e soluções a força e estímulo para querer buscar e acessar mais conhecimento que os instrumentalizasse para melhorar a qualidade de vida não só individualmente e/ou de suas próprias famílias, mas sim, do conjunto da comunidade onde estão inseridos:

(...) a vivência abriu nossos olhos para que vivemos dentro de uma sociedade, não estamos fechados dentro dessa sociedade, não estamos trancados dentro de um quarto, o problema de um é o problema de todos. E isso abriu esse horizonte e nos tirou de dentro desse armário, nos mostrando que nós temos que pôr pra fora os nossos problemas e ajudar o nosso próximo, porque não vivemos somente para nós, ou para a nossa família ou isolados da sociedade; nós pertencemos a essa sociedade e nós temos que fazer o melhor para cada um para que possamos todos vivermos bem. (...) nós temos as nossas responsabilidades nessa sociedade, então temos que participar. (PaiCD).

(...) abriu meus conhecimento e me fez perder o medo, medo de poder ajudar, porque eu sempre participei, mas muita coisa eu tinha medo, e o que fez pra mim foi isso (...) antes eu tinha aquele medo, entendeu, tinha um medo de falar, porque eu não estava pronta, né, agora eu me sinto pronta. (MãeCD).

Eu consegui buscar os direitos até, hoje em dia, você não fica com seu marido internada, mas eu consegui através dos direitos pelo que o Estado tinha que fazer, consegui ficar internada com ele no Dante Pazzanese; fiquei junto com ele, porque com ele com a idade que ele tem, é só acima de 60 anos, se eu não tivesse feito o curso (Agente Jurídico Popular), eu não ia saber de nada. (M11).

Quando você começa a compartilhar os seus conhecimentos, compartilhar os seus problemas, compartilhar a sua vivência, você acaba descobrindo que as coisas não são tão complicadas e tão difíceis assim, que para tudo há uma solução. Então, o que fez com que a gente continuasse a vir aqui, é exatamente em busca dessas soluções, em busca dessa vivência e abrindo os olhos para que não somos únicos e apenas nos mantivemos fechados para o mundo, e muitas vezes o que nós sabemos do mundo é por uma caixinha de imagem que todo o dia invade as nossas casas nos colocando o mundo da forma que alguém quer que coloque e não pelo aquilo que nós estamos vivendo, não pelo espaço que nós temos, não pelo o que está acontecendo na minha rua, com meu vizinho, com meus amigos, com a minha família, como a sociedade em que eu estou incluso, e isso nos abriu essa visão. (PaiCD).

3.2.3 - Dos educadores e educadoras

A possibilidade de exercer seu ofício no programa com autonomia mereceu alguns destaques de educadores(as).

(...) realizando ações sociais com autonomia e sendo respeitada dentro de minhas limitações e valorizada nas minhas qualidades. (AS10).

Ser uma Assistente Social no Programa Guri Santa Marcelina representa ser uma educadora com a mais pura autonomia para exercer a profissão de tal maneira que facilita a atuação profissional junto aos alunos, familiares e comunidade. (AS9).

Sim. Desde que entrei pude desenvolver com mais autonomia minha prática profissional, pude criar e operacionalizar projetos dentro da minha ação profissional com enfoques em demandas surgidas no cotidiano e, a partir destes projetos, pude me interessar por temas e outras áreas de conhecimento que até então não tinha ainda vivenciado. Na minha vida pessoal também mudou, melhorei minha qualidade de vida e da minha família. Tive mais interesse em estudar e ampliar meu conhecimento na área profissional. (AS8).

3.3 - O Programa Guri Santa Marcelina – um espaço de esperança

3.3.1 – Pelas vozes dos alunos e alunas:

A minha participação no Guri Santa Marcelina fez grandes mudanças na minha vida pessoal; hoje, encaro o mundo de uma maneira diferente, vejo novos caminhos a ser seguidos, como o da arte, música e outros... (Aluno).

Dentre as mudanças mais transformadoras que os meninos e meninas entrevistados afirmaram ter vivenciado, transborda a motivação que encontraram para o sonho e a esperança. Passaram a vislumbrar perspectivas para o seu futuro e almejar chegar a lugares que não se davam ao direito de imaginar antes.

Muitos disseram que começaram a pensar na sua carreira: parcela vislumbra na área da música e parcela planeja seguir em outras áreas, mas a maioria pretende seguir com os estudos e muitos comentaram que desejam ser professores e professoras, principalmente, de música.

A experiência de conviver com pessoas adultas, em que reconhecem nesse convívio um respeito ao seu jeito de ser, um crédito a suas potencialidades, os fortalece de maneira ímpar

Encontrar no programa um espaço para aprender a construir projetos, sentir-se estimulado e motivado a fazer planos para o futuro e ampliar o olhar para caminhos a serem seguidos estão entre as afirmações mais recorrentes :

(...) eu acredito que será inesquecível para todos, pois são estes tipos de coisas que provam que quando todo mundo diz que não dá certo o que você faz, sempre vai ter alguém que acredita em você e gosta do que você faz e por essas pessoas, mesmo que sejam poucas, vale a pena continuar. (DB13).

Mudou o meu dialogo, jeito de pensar, como agir e respeitar as diferenças e me ajudou a pensar mais na escola e no meu futuro que está perto ou próximo. (A39).

Participar do Guri mudou a minha vida no sentido de ampliar meus conhecimentos culturais, influenciando o meu convívio com todos em meu redor, construindo momentos melhores; também teve grande influência na minha educação e pensamentos futuros. (A27).

Bom, para começar, as mudanças significativas foram na parte de socialização e convívio com as pessoas, também na parte de respeitar e entender as pessoas. Há algum tempo atrás, eu era um pouco arrogante, narcisista, frio e calculista em relação às pessoas; hoje, sou um pouco menos, e me esforço para isso, ao contrário de antigamente que não me importava com essas coisas (...) hoje tento não maltratar as pessoas que se aproximam de mim; em outras palavras, estou socializável, ou quase! Fora isso, eu me sinto muito mais inteligente do que antes quando frequentava o projeto, sinto que com esforço posso ir a qualquer lugar, e tenho motivação de mudar o mundo; tudo isso aumentou significativamente quando vim para esse projeto. Sou uma pessoa mais calma e tolerante (...). Enfim, o projeto mudou muita coisa e continuará mudando em minha vida. (A16).

Me faz pensar mais no futuro, na minha carreira, a aceitar mais as diferenças das pessoas, a respeitar a opinião dos outros, ultrapassar as dificuldades e superar os problemas. (A8).

Me fizeram refletir um pouco mais e decidir algumas coisas que ficavam apenas no subconsciente; parecia não ter força ou coragem para seguir adiante, e que, se não enfrentar meus medos, ficarei sempre no escuro. (A36).

O Guri tem feito muitas mudanças em minha vida, pois foi aqui que eu achei o caminho a trilhar em minha vida, nunca tinha me passado em minha cabeça que eu iria ser músico, mas o Guri me mostrou e me ofereceu isso pra mim. (A38).

Comecei a me interessar de verdade pela música e não tenho dúvida de que minha profissão vai ser músico e professor. (A40).

A minha participação no Guri Santa Marcelina mudou completamente a minha vida, me fez acreditar mais em mim mesma, me fez criar uma paixão por música. (A34).

(...) e ainda digo mais, nós garotos da camerata estamos mais do que nunca, com uma vontade inexplicável de mostrar para todos que sonhar é possível! (DB18).

(...) diferentes acontecimentos e experiências marcaram esta viagem, mas o que mais foi marcante para mim foi conhecer um pouco mais sobre nossos professores [cita os professores que o acompanharam na viagem internacional] (...) porque em todo tempo eu os observei de uma forma muito especial seus comportamentos e a maneira de falar, e fiquei super admirado por estar com eles, pois são pessoas sérias, centralizadas, responsáveis com seu trabalho (...) Eles me deram mais do que dicas de como ter uma vida bem sucedida e próspera... me deram inspiração, garra e determinação para conseguir muito mais do que “fama” e sim formas de como ser feliz e fazer outros felizes (...). (DB17).

Vale ressaltar que para os meninos e meninas integrantes dos GIJ, quando expressam que pensam no futuro e na carreira, é mais recorrente que o façam focando na área da música, pois é nesse território que fazem planos e enxergam caminhos a ser seguidos:

Integrar a camerata de violões aumentou as minhas perspectivas profissionais. Este grupo proporcionou uma grande referência no que diz respeito à organização e qualidade de trabalho. Outrossim, com relação à importância deste grupo, tange o lado individual. Muitos acontecimentos ocorridos no ano de 2012 reforçaram-me e consolidaram os motivos pelos quais vale a pena viver e a maioria dessas vivências só foi possível por fazer parte deste grupo. (AGIJ26).

Acredito que tudo, aliás todos os dias de participação foram de grande aprendizado. Tudo o que presenciamos foi muito importante para a nossa trajetória como músicos e como seres humanos, Desde as más experiências até as boas contribuíram para tudo que aprendemos e estamos saindo com a mente contrária da que entramos (porém para melhor). (AGIJ28).

(...) Eu estou na Banda há um ano, e, durante esse tempo, eu melhorei muito nos estudos do meu instrumento. Antes eu nem pensava em ser músico, daí surgiu a oportunidade de ser integrante de um grupo Infante juvenil. Eu acho que se não existisse o Guri a minha vida seria muito diferente hoje. Obrigado por tudo! (AGIJ37).

Desde o primeiro ensaio do ano de 2012, eu venho aprendendo e ganhando muitas experiências, muitas positivas e também algumas negativas, mas eu procuro pegar o que vai servir para a minha carreira como músico profissional e guardo para mim, pois eu sei que um dia todo esse esforço vai valer a pena. (AGIJ9).

Muitos alunos e alunas reconhecem e têm no espaço do programa um porto seguro, um espaço de respiro, onde se sentem bem acolhidos, onde podem se refugiar, quando estão enfrentando algum problema de ordem pessoal e/ou familiar, onde sentem que encontram e contam com pessoas que se importam com eles e, também, encontram apoio para a resolução de seus problemas:

É o lugar onde me sinto bem e onde as pessoas se aproximam facilmente, apesar das diferenças. E sem que nós percebamos, sempre muda nossa vida, no meu caso para melhor. E sinceramente, acho que todos deviam fazer aula no Guri. Eu amo o Guri (desenhou um coração). (A1).

Aqui no polo eu tenho pessoas que eu sei que se importam comigo e eu me importo com elas. (A20).

É bom ter um lugar pra ir, quando brigar com seus pais, quando se sente solitário. Chego a pensar até que não estou aqui pra aprender a tocar violino, mas, porque aqui tem uma energia muito boa, não sei como explicar, mas eu me sinto tão bem aqui... É um bom projeto, todavia seria bom se tivéssemos mais espaço para integrar mais pessoas e tirá-las das más influências que a rua traz! Finalizando..., foi o melhor projeto já inventado! (A21).

(...) o Guri Santa Marcelina é muito importante para mim, ele me ajudou quando eu mais precisei (...). Eu olho o Guri como uma oportunidade que não se deve recusar, ele oferece uma chance para aqueles que não têm condições para pagar. E o melhor; ele te prepara para algo ainda melhor; ele é maravilhoso, aqui é onde eu descanso, me sinto bem. (A33).

O Guri pra mim é uma segunda família, porque quando estou aqui minha autoestima aumenta muito. Prefiro o Guri do que escola, casa e etc. (A9).

Antes de entrar no Guri estava muito desmotivada, não sabia o que fazer. Mas, quando eu entrei, eu queria sair mais de casa, não queria mais ficar em casa o dia inteiro. (A35).

O coro me faz feliz, cantar em grupo, todos juntos, faz esquecer todas as coisas ruins da vida e viver em um mundo novo, sem nada de ruim, mesmo com os momentos ruins do coro, lá, é onde eu me sinto bem, onde eu sinto que sou alguém, e não o nada. (GIJ24).

Muitos(as) alunos(as) enxergam nas atividades sociais um espaço importante de agregação e aproximação entre os(as) participantes dos grupos, contribuindo para o fortalecimento da solidariedade entre os(as) alunos(as):

(...) a atividade social [roda de conversa] foi demais, eu amei, me emocionei muito com as histórias das pessoas e é uma experiência ótima, porque a gente vê todo mundo sorrindo, mas tendo esse tipo de atividade a gente vê e fica sabendo que por trás do sorriso de cada um há uma história de alegria, de tristeza, e com isso paramos para observar que há muitas

peessoas que têm muitos problemas, e é muito bom nós sabermos das histórias de todos. (DB8).

À tarde, nós tivemos uma “Atividade Social” maravilhosa, e, já que este diário é pra que possamos expressar nossas opiniões, peço que tenhamos outras atividades sociais, para que possamos desabafar, conhecer nossos colegas e conhecermos a nós mesmos.(DB10).

Estávamos muito felizes com o sucesso do concerto; então, foi muito triste, quando voltamos para o hotel, e recebemos a notícia de que o pai de uma de nossas colegas havia falecido. Foi triste receber uma notícia naquele dia, mas foi um ponto positivo podermos esquecer nossas diferenças religiosas, e rezar pelo bem de nossa companheira e sua família. (DB3).

3.3.2 - Para as famílias

(...) deixou a gente mais humano (...) você tá passando, não deixa de ser um sofrimento, é transformar um sofrimento em aprendizado (...) é uma estrela no fundo do túnel (...) pra você conseguir tirar forças, se você não tiver uma pessoa que fala: olha, vai por aqui, oh, se você agir dessa maneira: entendeu, alguém que parar o seu tempo pra te escutar, te orientar, abrir portas onde você não via esperança, então eu acho que realmente mudou... (Mãe)

A totalidade das famílias entrevistadas expressou um sentimento de amparo e acolhimento na sua condição de sujeito, de pessoa, seja mulher ou homem, e não reduzido à sua condição do papel que exerce (mãe, pai, avó), evidenciando que esse tratamento facilita a constituição de vínculos de confiança, em que a interlocução com o profissional da área social flui de maneira promissora.

A maioria das falas revela também um sentimento de solidão e abandono das famílias diante de um vazio de recursos e/ou serviços que pudessem acessar para buscar apoio para a resolução de questões que lhes afetam, incluindo aqui a escola regular:

(...) então, eu me senti amparada, amada, né, por eles [a assistente social e a equipe do polo], a força que eles me deram, deles irem ao hospital (...) eu estava me sentindo um lixo humano, porque tudo de ruim acontecia, e a pior fase foi a doença da minha filha (...) então eu me senti pra baixo, e eles aqui me deram uma injeção de ânimo que eu não esperava; eu tive apoio deles o tempo todo, né, todos iam lá no hospital, na minha casa, né, me deram muito apoio; então, eu aquele pensamento que eu tinha de pensar que eu estava abandonada por todos, me sentindo a pior mãe, pior mulher do mundo, aquilo passou, entendeu, aí, estou aí, lutando pela vida dela, todo dia (...) é difícil a minha vida, mas o apoio que eles me dão aqui, eu me sinto fortalecida. Não é apoio financeiro, não, é apoio moral mesmo que eles dão e isso tem me ajudado muito, muito mesmo, que me fortalece; às

vezes, a gente pensa em desistir, né, mas eu converso muito com eles e eles me levantam. (M1).

A gente se vê tipo, é como se estivesse numa deriva e o Guri foi a nossa tábua de salvação; a gente se agarrou a isso e estamos conseguindo, pelo menos, temos suporte, temos uma ajuda e vê uma luz no fim do túnel; que é bem difícil, a gente se sente bem perdida, falta muita orientação em tudo que é obra; a parte pública então é uma negação, porque eles têm como ajudar, eles têm as informações, mas eles não passam e aí fica totalmente perdido; se a pessoa passa por uma consulta, eles dão de repente um encaminhamento pra fazer um exame, mas não orienta, em tal lugar faz, em tal lugar tem ajuda, a APAE mesmo; fiquei sabendo que a própria UBS encaminha pra APAE e eles não fazem isso, e depois que você vai descobrir, você vai ver nossa quanta negligência da parte pública sendo que eles têm condição de ajudar as pessoas e é isso; aí a gente chegou aqui, meio que sem querer, no meu caso foi meio que sem querer, vim em busca mesmo de fazer alguma coisa pra ajudar [a filha] e consegui a ajuda necessária e estou conseguindo. (MãeCSR).

Eu acho que eu fui uma pessoa antes, né, e eu não sei como seria se não tivessem eles aqui, porque eu não tinha a experiência que eu vivi foi depois que eles já estavam; então, eu não sei se não tivesse a ajuda deles aqui como que teria sido, porque mudou a minha vida, e hoje se eu estou aqui do jeito que eu estou, é graças a isso, porque eu passei um processo muito, muito difícil, foi muito difícil e graças à ajuda deles, conversar comigo, conversar com ele, a me indicar psicólogo, ela toda hora, né, então, na minha vida em si, depois do que eu passei, porque eu não tive que correr pra outro lugar, eles já me indicavam onde eu tinha que ir o que eu precisava fazer (...)

O meu filho hoje ele é outro (...) eu digo assim, não fui até o limite, mas pra mim aonde eu fui foi suficiente pra eu resgatar o meu filho, porque foi o fundamental pra hoje eu ter o meu filho comigo, a gente conviver bem, foi graças aonde eu tive coragem de chegar; se não fossem eles, eu não tinha onde buscar força pra isso, e hoje se o meu filho vive comigo, se meu filho não me agride é graças a isso (...) isso pra mim é um trabalho que não tem preço, não tem preço mesmo (...) graças a Deus consegui ter o meu filho, e aí ele se afastou daqui um pouco [do polo], então, eu conversei com ela, ela falou *deixa*, e quando foi depois ele chegou a mim, falou com a Fabi que queria voltar; quando eu cheguei aqui, não sei se eu que fiquei alegre ou ela que ficou mais, ele voltou e está até hoje. (M3).

(...) eu ia tirar ela do projeto. Eu estava vendo o projeto como uma brincadeira, entre aspas, vamos colocar assim, se ela não se comportasse, ela não iria, e aí o serviço [social] me mostrou, não, é como se fosse uma escola, não pode ser levado como uma punição, e sim, como um aprendizado. Que ela está ali pra aprender, como uma escola normal então ela não pode ser punida. *Ah não, eu vou tirar hoje*. Então eu consegui ver o que era o projeto, e a importância que é esse projeto pra ela, porque a minha filha mudou radicalmente o comportamento, radicalmente. Até então, eu via só pelo meu lado, e hoje não, eu vejo a importância que é pra ela. (M4).

(...) mês passado, ele passou tocando na [TV] Cultura, na Sala São Paulo, foi tudo filmado, eu falei, *meu filho tá lá né, foi o Guri, né* (risos), foi o Guri, né, que batalhou em cima, trabalharam em cima; a Cyntia foi ótima, assim, a Cyntia sempre falou comigo, sempre me ligando, informando de todas as situações, eu nunca fiquei sem saber de nada, tudo o que acontecia ela passava pra mim. Quando ela passou que ele não foi pra escola, [abandonou a escola regular] aí eu fiquei meio preocupada, né, da escola

dele, mas aí deu tudo certo (...) ele já acordou, começou a ir pra escola direitinho, e conseguiu tudo o que ele queria. (M5).

(...) a verdade é que nós como pai e mãe, a gente chega, a gente não é perfeito, e a gente não tem soluções mágicas, palavras mágicas que vão resolver tudo, e, às vezes, uma pessoa de fora, né, uma pessoa de fora ajuda, e o assistente social nessa parte, eu não consigo ver, aliás eu não consigo ver o Guri sem um assistente social (...) a gente fica ali tentando resolver, tentando tal, mas quando você tem uma pessoa que pode dar essa assistência, isso ajuda demais, isso ajuda muito, né, porque é uma palavra, é uma palavra de uma pessoa que não é só um profissional, é um ser humano que traz experiências de vida que podem somar pra aquilo; então, nesse sentido, o trabalho social ajudou muito a minha família, né, nesses momentos que a gente teve de conflito, de problema, porque a família tem, é, toda família tem problemas (...) sonho, não só no Guri, que a gente sonha, talvez seja até utopia, mas eu prefiro continuar sonhando tendo essa esperança de que um dia, não só o Guri, mas as escolas, todas as repartições tenham esses profissionais. (Pai6).

Antes, eu era uma pessoa assim, eu vinha, ficava lá em baixo, não tinha contato com o Guri; então eu vinha ficava ali no cantinho, né, esperando minha filha sair, não conversava nada. Depois que ela [a assistente social] percebeu o problema, que a menina estava hiperativa, agitada, aí eu comecei a conversar mais, ela começou a me chamar mais aqui, começou a me mandar num lugar que eu teria ajuda, aí que começou o contato eu e a Monica, porque até então, eu trazia minha filha pra uma escola, estava aprendendo um instrumento, pra mim eu estava fazendo a minha parte, só ali, mas não, ali como eu estava enfrentando um problema e a minha filha chegou em casa e falou *mãe, a Monica falou que é pra você ir conversar com ela*, eu nem sabia até então que ela fazia esse trabalho social (...) eu era uma pessoa muito fechada, hoje eu já converso com todo mundo (...) quando eu vejo que alguém precisa de algo assim, que nem, na parte social, eu sempre falo dela, porque mesmo que eu não soube orientar, ela sabe de tudo, eu falei pra ela que *ela é um dicionário*, que ela sabe de tudo, é melhor que um dicionário; né, você precisa de uma informação, independente da criança estar na escola (Guri) ou não, ela está te passando a informação. (M10).

A gente que é mãe de autista, o autismo não tem muito apoio, entendeu, agora que começaram a surgir algumas leis pra favorecer o autista, então e aqui não, aqui eles trabalham, tipo assim, a criança se sente à vontade, ela não se sente diferente, nem rejeitada como as vezes num lugar público que tem o tratamento, você chega lá, a mãe já se sente isso na recepção, aqui não, não é só a Rosana, a Cyntia, aqui é tudo, parece que foi escolhido a dedo e a gente se sente bem acolhida; então qualquer dificuldade, seja a respeito do Guri ou fora, a gente tem a liberdade de chegar e conversar com eles, porque sabe que eles vão se interessar – eu falo que a Cyntia ela é muito mais que assistente social, porque ela resolve assunto que não é da alçada dela, mas ela vai, orienta e vai direcionando a gente, então isso é o que falta, que não tem na rede pública. (MãeCSR).

Eu, antes da minha filha fazer Guri, eu estava presa no mundinho, só o mundo da casa tal, ela filha única tal, essas coisas, assim; depois que eu comecei, depois que ela começou a vir, que ela veio pra cá né, pro Guri daqui mesmo, Santa Marcelina tal, eu comecei a justamente isso daí, tem problemas que você vai resolver, *ah vou resolver só porque a minha filha tá no meio*, entendeu? Se ela não tivesse no meio, é com ela, o problema aconteceu com ela especificamente, então eu vou e tomo partido, porque é o da minha filha, entendeu? Aí depois que eu passei, que ela passou a fazer parte, eu comecei a ver o lado dos outros também, então eu tomo partido

sem ela estar no meio (...). Minha filha nem está no meio do negócio e eu estou tomando partido por outras crianças, entendeu? Então, nessa parte, eu acho que fiquei, saí daquele mundinho, sabe? Expandi (...) estou brigando pelos outros também, porque eu acho assim, a gente tem que, tem que tomar partido de tudo(...) Por exemplo, é um grupo, tá todo mundo junto, então eu não tenho que ficar só, *ai não, não é com a minha filha, não tão mexendo com a minha filha, vou deixar pra lá*, não é assim. O que seria então da gente, do Governador, Prefeito, se tomasse partido só da família dele, né, como é que você ficaria o, né, a nossa cidade, né? (M7).

A quase totalidade das mulheres participantes do coletivo São Rafael tem uma trajetória de vida marcada por uma luta solitária, sem amparo de ninguém, e, na vivência do grupo, entre iguais, parceiras no enfrentamento de preconceitos e descasos, constroem esperanças e sonham com um futuro melhor para seus filhos e filhas e para elas próprias. Fortalecidas, dão passos concretos, tomam atitudes:

Eu tinha parado a minha vida, quando desde um ano e meio do Claudio, que ele rejeitou todo mundo, e só aceitava eu, aí eu parei a minha vida, tentei voltar a trabalhar, mas cada vez que eu tentava ele regredia; aí eu parei minha vida pra entrar na vida dele, pra poder tirar ele desse mundo, porque ele não saía nem no portão, não aceitava nem o pai; e eu até cheguei uma época que entrei em depressão, porque eu achei que eu não ia poder mais alcançar o que eu queria; meus propósitos também, voltar minha vida ao normal, só o que me mantinha em pé era ele né, era ele (...) Hoje, com a melhora dele, eu pude terminar o ensino médio, no ano passado, e agora eu estou fazendo a faculdade e já voltando para poder ajudar mais ele, só que eu já estou voltando a minha vida, que eu não posso trabalhar, mas o horário que ele está na escola, eu estou estudando, aprendendo mais pra ajudar ele e quando, no futuro, eu puder voltar a trabalhar eu já vou estar capacitada para o mercado de trabalho e coisa que eu achei Chegou uma época que nunca mais eu ia poder fazer isso, eu achei que não ia chegar essa etapa e hoje eu consegui voltar minha vida, graças a essa mudança dele, a essa melhora dele. (MãeCSR).

Que nem antigamente se fosse pra estar aqui conversando, eu não estaria, (...) estaria calada só escutando, e hoje não, hoje a gente conversa, a gente põe pra fora o que a gente tá sentindo, né, e a gente tem mais assim uma visão de como ajudar mais os nossos filhos, até mesmo o relacionamento com o marido que é, como ela falou; os homens são mais difíceis de enfrentar né, a gente não, a gente já enfrenta, já corre, mesmo que esteja sofrendo, vendo que não tem solução, a gente tá lutando, e eles já procuram refúgio de outra forma diferente, e aqui, pra mim, me ajudou muito, muito mesmo, e hoje eu encaro a situação da minha filha abertamente, antes eu tinha vergonha, antes eu me sentia excluída. (MãeCSR).

Acho, assim, que esse grupo, quando a gente se reúne, acaba sendo meio que terapêutico pra gente também, porque a gente desabafa, tira as dúvidas, de certa forma uma está passando a mesma situação que a outra está precisando; e é isso, acho que é sempre bem-vindo, cada encontro que tem eu faço questão de vir, porque é o momento que eu me sinto também amparada aqui, posso desabafar um pouco, e só tenho a agradecer, porque

tudo que eu consegui até agora foi através da Cyntia mesmo e do pessoal daqui. (MãeCSR).

Esse ano, também estou fazendo a faculdade né, graças a Deus; não estou presente, estou fazendo à distância, porque ele assim, ele é instável, [o filho] hoje, ele está bem, amanhã ele não está: então, se precisar correr com ele, eu tenho que estar com o tempo livre (...) e assim, são vitórias que a gente está alcançando né, e graças a Deus, eu estou fazendo pedagogia, não pra dar aula, porque eu não quero dar aula, eu quero mais pra ser assim acho que uma psicopedagoga, pra tá ajudando eles também; eu vi a dificuldade dele em aprender tudo e quero poder assim trazer voltado pra ele; na realidade eu queria fazer fisioterapeuta, mas como no momento eu não posso, então falei, fazer uma coisa de cada vez, se Deus permitir, a gente vai prosseguindo lá na frente e pra mim, a grande vitória hoje (é) ver que ele está empolgado, interagindo com todas as crianças, isso é muito bom. (MãeCSR).

A maioria das integrantes do coletivo Jambeiro aponta a importância do convívio e da troca de saberes e experiências como uma situação que enriquece suas vidas e, ainda, que a possibilidade do encontro e a frequência nesse espaço ameniza sua dura rotina, pois, quando se envolvem nas conversas e com as atividades, conseguem se desligar dos problemas e desfrutar desses momentos prazerosamente:

A gente aprende novas habilidades, aprende a conviver com diferentes pessoas, diferentes idades, diferentes vivências, você fica aqui conversando e fazendo artesanato e descobre outras coisas, consegue passar ou buscar algumas coisas de, em termos de vivência mesmo, né, conhecimentos da vida, então, isso é importantíssimo. Esse projeto, dentro do projeto Guri, essa parte com as mães aqui é muito bom. (MãeCJ).

(...) a gente esquece os problema de casa, a hora que a gente está aqui não existe nada, não existe problema, não existe dor, não existe nada; a gente só quer fazer o que a gente está trabalhando aqui, o artesanato. Eu achei muito bom, maravilhoso. (AvóCJ).

3.4 - Sentidos e significados do trabalho social

3.4.1 - Para as famílias

Quando iniciou o Guri aqui, eu estava passando muita dificuldade em casa e, principalmente, com o meu filho. Ela [a assistente social] que encaminhou pro psicólogo, ela que fez eu procurar meus direito, ela ía na minha casa (...) sabe, às vezes eu estou com a cabeça cheia com o meu filho em casa, chego aqui [no polo], sento, converso com ela, ela me orienta o que que eu tenho que fazer, o que que eu tenho que procurar (...) na escola não, eu passei uma dificuldade com o meu filho tão grande, e nunca, [ninguém] chegava pra mim assim e me orientava como que eu tinha que [agir]. (Mãe).

As famílias reconhecem como muito importante o suporte social dado aos(as) alunos(as) e apontam na prática as ações que consideram mais significativas.

O monitoramento da presença dos(as) alunos(as) é a situação mais apontada e as falas demonstram que essas famílias têm o entendimento real da dimensão dessa ação, que, longe de ser um controle de faltas, trata de acompanhar de que maneira cada aluno está presente no dia a dia do programa, implicando na qualidade da sua presença e no planejamento de ações interventivas para solucionar, em tempo real, problemas que estejam afetando essa presença.

É importante ressaltar a evidência da relação de confiança consolidada entre as famílias e as assistentes sociais responsáveis pelo trabalho social do polo:

(...) é muito bom o acompanhamento deles, eu acredito que não seja só comigo, são com várias, né, porque ela [a assistente social] dá assistência, quando o aluno falta que ela não sabe o porquê que o aluno está faltando, ela liga pra saber o que está acontecendo, o que ela pode ajudar, é assim, o tempo todo eles estão ali, né, porque o aluno não veio, (...) eles vão atrás pra saber o que eles podem ajudar a família, né, às vezes, a família está com problema, eles vão lá chamam, conversam, orientam, e eles fazem de tudo pra ajudar. (Mãe1).

A Fabiana ajuda bastante, né, com os meus filhos; às vezes, tenho preocupações, aí eu chego nela ela vai e conversa com eles, ou às vezes é eles e ela chega em mim; às vezes é, isso é bom, o relacionamento que ela tem com os alunos, com os pais. (Mãe2).

Eu já precisei do serviço social do Guri referente à minha filha e fui totalmente amparada, totalmente orientada (...) eu vejo uma preocupação do serviço social com cada aluno (...) saber como é que está o aluno. Não simplesmente se o aluno chegou e entrou; o serviço social está ali para ver o que é que está acontecendo, se o aluno precisa de alguma coisa. Isso é muito bom. (Mãe4).

(...) a gente tem, digamos assim, a liberdade de chegar ou falar alguma coisa de repente assim que não tá dando muito certo, ou com problema, e a Fabiana ela deixa isso bem aberto pra gente; então, de repente, ela percebe que uma criança não veio e ela já pergunta se está acontecendo alguma coisa, né, e ela busca isso, ela chama, de repente, até pra conversar, como eu já passei por essa situação; por isso eu estou falando, né, de se saber o que acontece, que tem lugares que eles determinam, *não, faltou, tá fora; faltou, não vai participar*, então, de repente não buscam saber o porquê daquelas faltas, o porquê, de repente a pessoa tem vários problemas que não deu pra vir, né, e aqui não, aqui pelo menos eu precisei, eu posso dizer que tem essa liberdade de chegar e falar, *olha, aconteceu isso, isso, isso*; de repente ela vê a necessidade de chamar a pessoa pra conversar, a coordenação tudo, pra conversar, e se for alguma coisa com o professor também, já chama o professor, conversa, e ali mesmo a situação já se resolve, entendeu. (MãeCJ).

Aqui, a gente sabe, eu sei que a gente não precisa abandonar, é questão de conversar, dialogar, porque o espaço está aí e está aberto pra conversa e isso é muito importante, porque muitas pessoas desistem de tudo o que estão fazendo por dificuldade de ter contato com o responsável, né, então, *ali eu não posso falar porque ou vão me cortar, ou vão achar ruim, ou vão mandar eu procurar outro lugar*, e aqui não é assim, né. Creio eu que isso seja em todos os polos, né, porque eu acho que deve trabalhar em conjunto, e isso é muito importante pras famílias. (MãeCJ).

Muitas famílias expressam que encontram no trabalho social aliança e parceria para a resolução de questões que envolvem seus filhos, muitas das quais são detectadas pelos profissionais no convívio com os(as) alunos(as) dentro do programa:

Muito bom mesmo, a responsabilidade com os pais, entendeu? Qualquer coisa eles chamam, conversa com a gente; às vezes, é alguma coisa que a gente não está percebendo neles e vocês já perceberam, nossa é maravilhoso o trabalho. (Mãe5).

(...) acho bacana esse trabalho social, porque acaba, é, colaborando pra envolver a família. (Pai6).

Eu particularmente considero excelente, tanto que meus três filhos fazem Guri aqui, assim, no que for necessário ela [a assistente social] dá apoio; assim, ela é bastante presente né, na vida dos alunos, tanto no aprendizado aqui, mas como o familiar né, o contato familiar ela conhece todos os alunos, eu acho excelente o trabalho dela. (Mãe9).

Eu acho assim, em geral, a Monica ajuda bastante a gente na parte social, né, não só com o curso dela aqui, mas quando ela implantou a roda de conversa também, que ela conversa com cada criança individual, depois ela chama as crianças pra conversar depois, se está tendo algum problema, se não quer se abrir ali na roda de conversa, de repente são envergonhadas; as minhas são tímidas, entendeu, e eu acho que ajuda muito, tanto na parte social pra encaminhar se ela percebe alguma deficiência assim na criança, se está precisando de algum tratamento, ela encaminha pros psicólogos, pras pessoas especializadas, então, pra gente ela ajudou e muito. (Mãe10).

Eu acho muito importante, porque assim (...) até mesmo na fase do meu menino, que está com onze anos, vai fazer onze anos agora, ele entrou bem novinho, então assim, eu acho que ajuda muito, e ela [a assistente social] tem uma capacidade muito grande em estar lidando com essa fase aí do jovem, a gente vê o carinho dela com os jovens, a atenção, eu vejo isso, eu falo pelo meu filho. (Mãe12).

É muito bom, porque ela [a assistente social] orienta, tipo, eu tive um trabalho com o meu filho, nossa, ela chamava, ela sentava com ele, ela conversava, entendeu. Ela tem uma ótima, assim, educação, ela dá totalmente atenção, sabe. (MãeCD).

Eu entrei no grupo justamente, porque eu queria ajuda, nem diagnóstico eu tinha, eu percebia que ela [a filha] tinha algumas dificuldades, mas até então era tudo no vazio mesmo e aqui a Cyntia (assistente social) e os professores perceberam a dificuldade dela e me chamaram para uma

reunião justamente para me orientar e foi através do serviço social, que consegui o diagnóstico e assim eu percebo as melhoras dela, né; eu além de entender o que ela tinha, eu também ou tentando trabalhar em cima de mim mesma, para poder estar ajudando, é um pouco difícil porque eu também não sei ainda lidar com a situação, mas já compreendo que é uma dificuldade realmente dela. (MãeCSR).

Eu acho interessante essa integração de vocês não é só o apoio a nossos filhos, né, porque tudo o que a Rosana (professora), tudo o que a Cyntia (assistente social) percebe, ela já chama a gente e a gente vem até aqui e ela sempre está conversando e orientando (...) quando o Lucas chegou aqui, eu estava em depressão devido à situação dele (...) então eu acabei conversando, como a Cyntia puxa muito os meninos pra conversar, pra saber o que está se passando e os meninos sempre falando (...) aí teve um dia que ela mandou o recadinho pra mim, pra vir conversar com ela, e aí quando eu cheguei aqui, a gente teve mais ou menos uma hora de conversa e nossa, me ajudou bastante, bastante mesmo e eu falo assim se tivesse mais era melhor ainda, porque o apoio não é só pros nossos filhos, é pra nós também, entendeu? (MãeCSR).

Parcela significativa afirma que seus filhos e filhas tiveram mudanças de comportamento de várias ordens, atribuindo as mesmas à participação no programa e ao acompanhamento social. Dentre as mais citadas, estão a socialização, disciplina, empenho, amadurecimento, melhora na escola, melhora no modo de expressar-se, mais autonomia, mais focados, cabeça aberta, sentimento de valorização:

A nível social, o que eu tive de retorno do Guri foi exatamente ver o meu filho deixar de ser, de se isolar dentro de casa e mais se socializar-se com os amigos, abriu uma porta de socialização com os amigos; antes ele ficava mais preso à nossa era moderna, o computador, e hoje ele tem uma amizade mais presente, e isso é o que traz a maior importância, de estar junto, de estar não só participando e tendo conhecimentos musicais, mas se socializando, junto aos seus amigos e isso é extremamente importante. Abrindo essas portas, esses caminhos e tendo sempre uma coordenação de uma pessoa da área social, que está fazendo com que eles deixem de ser mais tímidos, né, e passem a conviver mais abertamente com eles mesmos. E isso é fantástico. (PaiCD).

(...) A minha filha quando começou a entrar, quando ela entrou no Guri, ela mudou, até na escola. A minha filha ela ficou mais focada, né, em tudo, e a cabeça dela abriu pra tudo, é, em termos de serviço social, a escolha do que ela vai, da escola, é, e eu achei que pra ela foi um crescimento. (MãeCD).

Quando eu entrei aqui, eu tinha certa dúvida da capacidade do meu filho, mas quando vi, ele em trinta dias fazendo meia hora de aula com a Rosana [professora] ela me chamou pra ver uma aula dele e ele tocou uma música no teclado, no piano junto com ela; aquilo, a partir daquele momento, eu vi que tudo que eu tinha deixado pra trás para dar ao meu filho tinha compensado e eu vi que meu filho tinha muito mais capacidade do que demonstrava e do que eu sabia e aí, a partir daquele momento, que eu

comecei buscar muito mais, porque sabia que ele podia mais; então o Guri mostra pra gente e pra eles, porque trata eles com respeito, e a gente também, então, põe pra eles que eles podem mais, eles acreditam e eles querem sempre mais e eu vi isso no Claudio. (MãeCSR).

(...) ele gosta e o incentivo que vocês oferecem pra eles, o cuidado, a alimentação, que é fundamental, o uniforme, ele disse olha mãe, eu ganhei uma roupa, olha que legal, eu sei que alguns pais que às vezes não têm condições de dar, não são todos os casos, mas pais que não têm, mas eles se sentem tão importantes, eles se sentem tão valorizados. (MãeCGIJ).

Em geral, as famílias apontam que encontram no programa um espaço de acolhimento, escuta, diálogo e apoio técnico para a resolução e/ou encaminhamento das mais diversas questões que dizem respeito aos filhos, à família ou a si própria(o)s, que não encontraram em qualquer outro lugar. Dentre as colocações mais recorrentes, destaca-se o papel do trabalho social no auxílio da permanência do(a) aluno(a) no programa e/ou o enfrentamento de questões pertinentes ao aprendizado dos(as) mesmos(as):

Umas dificuldades que eu andei tendo com ela [a filha] que eu ia até tirar ela do projeto, mas aí a orientação do serviço social não foi essa, que achou melhor não tirar, me amparou nessas orientações e hoje ela continua. (Mãe4).

A gente já conversou bastante, ela [a assistente social] está sempre a par dos assuntos, assim, por exemplo, a minha filha mais velha, ela tem alguns problemas com o pai, problemas emocionais tal, e ela [a assistente social] dá bastante apoio, né, assim, porque acaba refletindo no aprendizado dela aqui no Guri, então ela está sempre atenta né. Ah, mas porque de repente ela estava interessada, agora não; então, assim, ela sabe tudo, sabe tudo da minha vida, dos meus filhos, das minhas filhas, ela conhece, nossa, ela conhece (...) ela acompanha a fundo mesmo, ela só não foi na minha casa, porque não foi necessário. (Mãe9).

Antes, a gente não tinha acesso, a gente, antes do Guri aqui, se a gente precisasse, eu não sei quantas mães já precisaram, eu na verdade nunca tinha precisado, mas eu não sei onde que eu ia buscar, né; e aqui eu já tive essa chance. (Mãe3).

Ah muito bom também, muito bom, já precisei também, já vim conversar com a Aline (...) eles abrangem questões assim dentro de casa, já teve reuniões de problemas que estavam acontecendo na família e a gente sabe que ela pegou e trouxe os pais, conversou, entendeu? (Mãe7).

Olha, isso é importante, né. É um lado que as famílias, boa parte, desconhece, né, e criança, escola, o pai leva pra escola, com o perueiro vai pra escola, volta pra casa, só internet, televisão, essas coisas. Então, um trabalho desse é importante que a criança veja outro lado, o lado social, o lado do bairro, o lado das dificuldades das famílias que eles têm, né; então

a criança, ela vive só na escola, escola pra casa assim, acho que a não ser pela televisão, pelo contato físico, as pessoas; acho importante, porque a criança vê um outro lado da vida, não fica só no reino dela familiar e escola e esperar fazer dezoito anos. Já começa nessa idade, treze anos da minha filha, a ter uma ideia como é que é a situação dos bairros, a questão das famílias, então, isso é muito importante. (Pai8).

O Guri, aqui a Santa Marcelina, nos mostrou que o serviço social não é só voltado à área da saúde, né, o serviço social que é prestado aqui é um serviço social à comunidade, às pessoas, a te ouvir, a saber, a te fazer procurar, a viver em uma sociedade, e isso foi legal, pra gente saber hoje o que é um serviço social. (PaiCD).

(...) eu sou avó, eu venho trazer o meu neto; então a mãe não vem, então teve vez que eles ligam pra casa da mãe, conversa com a mãe, que, às vezes, não participou assim de reunião; quando é reunião, reuniões assim a mãe vem; então é importante participar, se não nem os pais assim em casa ficam sabendo de nada; então se a gente participa, dá dados, dá endereço, dá tudo, depois eles comunicam, às vezes tem até visitas, né, importante essa parte, então é isso o que eu acho. (AvóCJ).

No Guri, quando a gente chegou, ele [o filho] estava com dificuldades né, eu até pensei em desistir, porque naquele momento eu estava meio triste, meio depressiva, vendo tudo que meu filho estava passando, não me sentindo capaz de ajudar ele; quando eu chegava aqui e ele, a hora que as crianças começavam a tocar algum instrumento e ele saía da sala, se escondia atrás da lousa, e eu via a Cyntia [assistente social] ali conversando, aquilo, naquele momento, eu tive vontade de desistir, sabe, eu ficava muito triste, muitas vezes, eu tive vontade de chorar, aí eu ficava com aquilo, sofria, conversava com ele, mas eu só não desisti porque eu via a Cyntia e a professora Rosana buscavam, elas buscavam moldar outras coisas pra poder prender a atenção dele; se via que elas não queriam desistir dele, que elas estavam fazendo de tudo pra poder entender o mundo dele, prender a atenção dele e tirar alguma coisa dele (...) parece que é um filho, a cada vitória, a cada passo dele que eles conseguem, elas vibram como se fosse filho delas, porque elas passavam isso pra mim, nós vamos conseguir, vai dar certo, vamos mudar aqui, vamos mudar ali, e a gente vai buscar um caminho e aí elas conseguiam. (MãeCSR).

3.4.2 - Para os educadores e educadoras

O trabalho social está integrado ao trabalho de formação musical. É um trabalho que tem significado e estrutura a própria dinâmica do Programa. Essa prática estimula a permanência dos alunos e envolve as famílias, contribuindo assim para a continuidade do programa.

O trabalho também integra o professor, que é parceiro do educador social; ao mesmo tempo, libera-o para se concentrar nos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

As iniciativas sociais e culturais criam espaços de diálogo e reflexão, desenvolvendo vínculos entre os alunos, incentivando o pensamento crítico acerca de si mesmo e de sua realidade. Essas habilidades e qualidades realimentam o próprio programa, pois incentivam o aluno a participar e a permanecer, facilitam a compreensão dos conteúdos e estimulam uma postura responsável, atuante e integrada no aluno. (Professor).

A unanimidade dos educadores e educadoras entrevistados avaliou o aporte do trabalho social na dinâmica do programa como fundamental, essencial, e extremamente importante, manifestando um entendimento de que o mesmo contribui muito na vida dos(as) alunos(as) e famílias. Muitos mencionaram que esse aporte tem sido o grande diferencial do programa.

Dentre os argumentos para justificar tal avaliação, destaca-se que o trabalho social tem um papel fundamental no Programa, porque por meio da mediação que realiza entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos e alunas, com as famílias e a comunidade promove um olhar mais atento às necessidades de cada criança e adolescente e que, dentro do possível, o trabalho social vem fazendo a "ponte" entre a educação musical e a inclusão sociocultural.

Os professores e professoras de música colocam que por meio do trabalho social eles conseguem direcionar e também otimizar o contexto pedagógico do(a) aluno(a), buscando aprimorar o trabalho em sala de aula. É um trabalho essencial que, junto com a educação musical, ganha nova forma, um trabalho interdisciplinar que atende aos sujeitos em sua totalidade, favorecendo as condições de desenvolvimento e de permanência no programa.

Alguns professores(as) ressaltam que o olhar específico e cuidadoso e a abordagem [técnica] preparada atuam de maneira muito poderosa com a educação musical:

Nos dá o respaldo necessário para trabalharmos com maior tranquilidade, principalmente por aproximar aqueles que indiretamente participam do programa, que são os familiares. Isso representa importante complemento ao trabalho desenvolvido em aula no sentido de valorizar a atividade do aluno. Esse complemento aponta ainda, para outros elementos que configuram um trabalho de equipe, pois, com o professor ciente do histórico social do aluno, é possível que o mesmo elabore possíveis estratégias e entenda a necessidade da aplicação das mesmas. (P5).

Vejo que o programa tem contribuído de forma positiva com cada um dos alunos e percebo que este projeto tem trazido um crescimento em diversas áreas da vida das crianças e adolescentes. (P6).

O trabalho social é de suma importância para nós professores, para que não tratemos os alunos apenas como artistas, além de nos ajudar a considerar que os problemas enfrentados pelos alunos fora da sala de aula

podem comprometer nosso trabalho; outrossim, o trabalho social facilita nossa integração com os alunos. (P16).

Contudo, é importante demarcar que alguns professores(as), ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do trabalho social e que concordam com a proposta do programa, fazem questionamentos quanto ao que consideram “prejuízos” decorrentes da política de inclusão. As falas desses professores(as) denotam que ainda persistem questões de descompasso e não equacionadas nessa dimensão da defesa da inclusão de todos, quando as dificuldades individuais exigem um olhar e modo de tratar cotidianamente cada um e cada uma na sua singularidade, buscando a construção de respostas individuais, pois muitos ainda estão perdidos, exigindo um investimento permanente na formação, no debate e na instrumentalização dos profissionais para avançar nessa questão:

Pessoalmente, aceito o desafio de, criativamente, acolher a todos, com todas as suas diferenças, desde as mais suaves até às mais gritantes (...). Encaro a sala de aula como um campo de batalha, onde se trava uma luta por conquista de afeto e respeito, gerando assim ambiente favorável para a construção do conhecimento e aprimoramento da qualidade na performance dos alunos nos ensaios, apresentações, nos grupos infanto-juvenis e, indiretamente, nas suas famílias e comunidades. Tenho um ótimo diálogo com as equipes. Já apresentei casos para avaliação da situação social de alguns alunos que, a meu ver, estariam sendo prejudicados por algo relacionado às famílias ou então a dificuldades cognitivas e/ou emocionais ainda não identificadas. Em tese, seria um binômio (educação musical de qualidade - inclusão social) ideal e complementar. Acredito nisso e me empenho para realizá-lo. Houve, porém, em outros momentos, sensível prejuízo e desestímulo aos alunos mais esforçados, comprometidos e talentosos, pois somos obrigados a aceitar alunos novos a cada aula. Temos que manter e preservar alunos displicentes, de frequência irregular e indisciplinados, sob a guarida da 'inclusão social'. Não considero isso um fardo ou uma sentença de anuência para com qualquer 'aluno problema', mas vejo sim alguma desconexão entre os setores (pedagógico e social). (P11).

O trabalho social versus o programa educacional do Guri sincronia e relevância de ambas as partes; mas, algumas vezes, vejo que há dilema entre os aspectos musicais e socioculturais. Até onde a inclusão pode e é necessária? (P14).

As Assistentes Sociais, que constituem o grupo diretamente responsável pela execução do trabalho social, entendem que, além do papel na mediação entre alunos(as), professores(as), famílias e comunidade, o trabalho social contribui com intervenções que culminam na permanência dos(as) alunos(as) no programa e com o olhar da realidade dos beneficiários diretos do programa:

O trabalho do Serviço Social na dinâmica educacional e inclusiva do Programa Guri é fundamental para a mediação dos entraves culturais, relacionais e processuais que inevitavelmente estão inseridos nas relações de força entre o aluno atendido, o profissional e seus conceitos pedagógicos, valores individuais e coletivos, além de expectativas familiares, posicionamentos políticos e garantias de direitos. Sendo assim, entendo que o profissional de Serviço Social oferece uma ambiência favorável ao diálogo e à construção permanente do protagonismo e da cidadania a partir de uma escolha ética política consciente. (AS7).

O trabalho social é um diferencial dentro da proposta do programa, é inovador e complexo. Proporciona a base para que os alunos sejam atendidos na sua totalidade, de uma forma integral, e que possam desenvolver o processo de formação musical e de cidadania pautados nos atendimentos sociais individuais e no trabalho em grupo, além do atendimento às famílias. (AS8).

O trabalho social contribui para a eficiência da identificação das demandas sociais, agilizando o processo de inclusão de crianças, adolescentes e famílias em programas sociais, tendo em vista o trabalho realizado em rede. Também contribui para a formação de jovens através de rodas de conversa, reuniões, projetos, atendimentos individuais e coletivos. (AS10).

A totalidade de monitores(as) afirma perceber-se como parte do trabalho social, entendendo tratar-se de um compromisso extensivo para toda a equipe do polo, pois todos, em alguma medida, participam do acolhimento dos(as) alunos(as) e das famílias. Quanto ao trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais, ressaltam a importância de ser um espaço, onde alunos(as) e famílias encontram orientações e/ou encaminhamentos de situações que interferem direta ou indiretamente na vida do aluno:

O trabalho social desenvolvido é fundamental para que o aluno seja acolhido de uma forma global, não só em caráter pedagógico/musical como em um conservatório, mas isso só acontece, de fato, quando este é executado com o envolvimento de toda a equipe que trabalha diretamente com os alunos, digo professores, monitores, agentes e assistentes sociais. (M1).

Acredito que o trabalho social, encabeçado pela equipe de assistentes sociais (coloco assim porque entendo que todos os colaboradores estão envolvidos de alguma forma) tem sido, a cada período, mais intensivo e talvez tenha feito diferença entre esse programa e outros programas, em até outros âmbitos da educação. (M2).

A maior parte dos agentes de apoio avalia que um ponto importante do trabalho social é que proporciona um melhor aproveitamento dos(as) alunos(as), uma vez que interage com sua realidade:

O trabalho social contribui muito para o Programa Guri Santa Marcelina; com as dinâmicas, percebemos que eles estão sempre querendo mais, onde eles começam perceber que os mesmos têm deveres e fazeres, aprendem a respeitar as diferenças dos seus colegas e outras coisas mais. (AA4).

Muito importante na questão de trazer esses alunos para dentro do programa; sei que é importante, porque moro na periferia e sei o quanto é difícil ter alguém para cuidar dos nossos problemas e nos ajudar com cursos, palestras e estágios. (AA5).

3.5 - Um programa sociocultural, possibilitando transformações na prática dos educadores.

A percepção e a afirmação dos educadores e educadoras - professores(as), assistentes sociais, monitores(as) e agentes de apoio - de que tiveram suas vidas transformadas pela vivência de seu ofício no Guri Santa Marcelina, seja em sua vida pessoal e/ou profissional, foi de forma unânime e é possível afirmar, também, que tais transformações incidem diretamente em suas práticas com os(as) educandos(as).

Entre os professores e professoras de música, os motivos mais citados foram a construção de um novo olhar e um novo entendimento quanto ao papel social da educação e com a vivência da parceria com o trabalho social, o despertar da sensibilidade e reflexão sobre a questão da inclusão social.

Com um diálogo permanente junto aos profissionais da área social, por meio da troca de saberes e ajuda mútua, constroem uma melhor compreensão das dificuldades encontradas, levando educandos-educadores a descobrir novas estratégias que proporcionem uma formação focada no atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos.

Minha visão de professor era totalmente distinta do que considero hoje. Acreditava que o papel social era um que se encontrava em menor importância do que o trabalho pedagógico em si, e esse pensamento iria se manter, se eu fosse professor de outra instituição que não tivesse esse propósito. Penso hoje que tanto o social quanto o pedagógico estão iguais, no mesmo patamar de importância. O GURI mudou muito minha percepção de mundo, pessoa e sociedade. (P4).

Minha experiência como professor do Guri Santa Marcelina tem me ensinado a ser generoso, atento, curioso, criativo, paciente, multifuncional e principalmente aberto e sensível às diversas realidades das comunidades e dos alunos individualmente. Faz-se necessário um vínculo especial para cada aluno, mas também a habilidade de detectar necessidades e problemas coletivos, e implantar soluções que incluam a todos, satisfatoriamente, num processo de ganho evolutivo no aprendizado de música. (P11).

É cada dia se superar, aprendendo com os alunos e na prática. Pois muitas vezes nem tudo que "programamos" sai como deveria, pois cada aluno tem uma resposta diferente. Ou seja, é enriquecedor para mim, como ser humano. (P9).

Muitos(as) professores(as) afirmaram que descobriram no programa o prazer no ato de ensinar e com o próprio ofício de educador(a) e passaram a vivenciar uma relação com seus educandos, em que reconhecem que crescem, a cada dia, e aprendem com eles.

Muitos externaram uma preocupação e responsabilidade de não reproduzir comportamentos e posturas inadequadas, que vivenciaram com professores que tiveram em seu passado, com seus alunos e alunas, externando um profundo desejo e esforço de serem educadores diferentes:

Com certeza. Ser professora do Guri trouxe a oportunidade de vivenciar mais de perto situações que, até então, eu só ouvia falar. Experiências boas, e outras não tão boas como eu gostaria, fizeram e fazem com que eu tenha olhares diferentes para sala de aula, para o aluno, para os colegas de trabalho, para as pessoas. Eu amo a música, aprecio a disciplina no estudo, a boa técnica para tocar, os trabalhos para desenvolver a percepção musical, etc. Mas, em muitos momentos, preciso ser menos rigorosa musicalmente e mais uma educadora geral e pensar "esse aluno conseguiu somente isto, mas já evoluiu". Confesso que não é fácil. É um trabalho diário para encontrar um equilíbrio, pois claro que, como musicista, gostaria e seria extremamente prazeroso formar bons músicos [profissionais], mas, cada dia, vou amadurecendo a ideia de que para muitos a música vai fazer parte de suas vidas, talvez nunca trabalhem com música. Espero poder contribuir ao menos um pouquinho no crescimento humano destas crianças e adolescentes. (P12).

(...) Saber suprir os "grandes e inúmeros defeitos" de muitos professores, principalmente, de instrumento que tive. Não fazendo o mesmo erro com meus alunos. Pois, mesmo eles, não sendo profissionais no futuro, seres humanos melhores serão e sem traumas. Passei a enxergar com outros olhos, na prática, meus estudos e como toco. E no geral, me sinto transformada "para melhor"! (P9).

Os professores(as) passaram a assumir-se como educadores(as), entendendo que sua tarefa incide na formação humana do(a) aluno(a), indo muito

além do ensinar exclusivamente música, colocando-se como mediadores do aprendizado e reconhecendo a sua responsabilidade de serem referência na vida de seus educandos. Por meio do ensino musical, enxergam a oportunidade de despertar no(a) aluno(a) valores culturais e de cidadania e que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, propiciando um ensino musical de qualidade e dando atenção e oportunidade para que os(as) alunos(as) se tornem futuros profissionais em música, se assim o desejarem:

É ser um educador. É participar da formação de pessoas. É muito mais do que ser um professor de música. (P12).

É contribuir para a formação humana através da música, sabendo que os nossos exemplos proporcionam referências e que assim devemos ser constantemente reflexivos durante as nossas práticas, para que sejamos cientes do alcance de nossas ações nas dimensões técnicas, educativas e sociais que envolvem o nosso trabalho. (P5).

É ser mediador do aprendizado e aprender sempre, inclusive com o aluno. É ensinar atento a cada aluno e estar disposto a percebê-lo como um ser humano em sua complexidade e totalidade. É se reinventar e se questionar a cada dia. É proporcionar diversas formas de aprendizado para os conteúdos. Envolver-se e comprometer-se. É dar suporte para que os alunos cresçam e encontrem seus caminhos. É saber ouvir, ver e estar. (P7).

Sou uma educadora que busca ampliar as possibilidades de percepção e interação dos nossos sujeitos com o mundo que os cerca através de um trabalho musical coletivo, focado no fortalecimento das relações sociais e na transmissão e transformação cultural. (P.15).

As assistentes sociais colocaram o acento das transformações em seu crescimento pessoal e profissional, decorrente do investimento na formação permanente, na vivência com a própria equipe técnica do social e na dinâmica do Guri, que valoriza o trabalho social:

No Guri, pude e posso vivenciar situações que não tinha vivenciado. Propiciar essas famílias a ter contato com a música erudita, a conhecer espaços que a população não sabe que tem acesso como a sala São Paulo, encaminhar essas famílias para serviços e cursos que eles anteriormente não tiveram contato empoderaram e deram força a essas famílias e alunos. Eles buscam meios de enfrentamento da vulnerabilidade social em que vivem, buscando estudo, qualificação profissional, atendimento psicossocial. E essa transformação ocorreu comigo também, tanto profissional como pessoalmente. Trabalhar no Guri requer sempre estar indo atrás de qualificação, melhora para atender à comunidade, às famílias. Considero uma troca de saberes que só tem acrescentado na minha vida. Tenho mais propriedade para dar aula na faculdade, por exemplo. Considero aqui uma escola. (AS6).

A atuação no Programa Guri propiciou várias conquistas em minha vida profissional e pessoal. Adquirindo bens e ampliando meu conhecimento. Pois o programa possibilitou minha inserção no curso de pós-graduação, cursos profissionalizantes, etc. (AS5).

Os monitores e monitoras atribuem ao convívio com as crianças e adolescentes e ao exercício da troca de experiências e conhecimentos com alunos(as), professores(as) e equipes o desenvolver de uma capacidade de escuta que transformou sua prática profissional e sua visão de mundo:

Na minha vida pessoal, aprendi a ouvir, observar, ter mais atenção em pequenos detalhes. E profissionalmente isso ajudou muito, pois antes de tomar qualquer atitude, procuro ouvir primeiro, pois isso é de grande valor para um trabalho em equipe (monitor, assistente social, agente de apoio e professor). (M3).

Pessoalmente, transformou minha visão de mundo no sentido de respeito à história do outro. Quanto ao profissional, me fez ser mais resiliente. (M5).

Os agentes de apoio afirmaram que tiveram mudanças particularmente na vida pessoal, citando a aquisição de habilidades e experiências que jamais imaginaram vivenciar, assim como disseram ter aprendido a olhar a vida sobre outra perspectiva e apurar o jeito de conviver com as pessoas, sabendo ouvir, falar e ajudar as mesmas:

Não havia trabalhado em um projeto de inclusão social, mas posso dizer que devido a algumas experiências vividas nos polos em que trabalhei, me fizeram ver a vida com outra perspectiva. (AA3).

Sim, depois que entrei no programa, fiquei muito mais responsável e a fim de fazer a diferença. Atualmente sou músico e adoro ouvir os alunos e alunas tocarem. (AA5).

Mudou minha vida pessoal e profissional, porque tudo que aprendi sobre instrumentos musicais foi devido ao Guri Santa Marcelina e estou adorando trabalhar nesse mundo da música, onde vi vários alunos que aprenderam a tocar aqui no polo e hoje estão em Orquestra; fico muito feliz em saber que fiz parte dessa história. (AA4).

Esse conjunto de educadores e educadoras vem estreitando e consolidando um olhar que enxerga os alunos e alunas como cidadãos, sujeitos de direitos, que desejam ter contato e experimentar a música, conhecer mais profundamente o

universo da música, que tem atração pelo som, carinho pela música e amor pela arte. Esses alunos(as) buscam um conhecimento musical, uma interação com grupos musicais, uma convivência saudável, horizontes novos e enriquecimento de sua formação cultural, independente de qualquer interesse por ser um(a) profissional da música, dispostos ainda a novas oportunidades, lazer, conhecimento, querendo ser protagonistas de suas histórias, que encontram no GURI um espaço para a vivência de novas experiências:

[o aluno] É aquele que obviamente possui seu universo musical através dos referenciais do contexto onde se desenvolveu, mas que está extremamente aberto ao conhecimento, cabendo ao professor conduzir a aproximação desses alunos a novos saberes. (P5).

(...) São pessoas, com particularidades e gostos próprios, que desejam experimentar a música ou desenvolver uma habilidade musical latente. O aluno do Guri é uma pessoa com potencialidades, por vezes, não sabidas por si mesmo, que se descobre nesse trajeto de estudo, percebendo-se como sujeito de sua própria história. (P7).

É uma pessoa que inicialmente vem aprender música, mas, no decorrer do processo, descobre novas possibilidades de vida, através de vivências, amizades, aprendizados, atividades socioeducativas e do trabalho sociocultural. (AS4).

Os alunos do Guri Santa Marcelina são oriundos de famílias em vulnerabilidade socioeconômica, muitas vezes, famílias que passam por diversas expressões da questão social, crianças e adolescentes que buscam uma oportunidade de se desenvolverem musicalmente e/ou socialmente para que possam transformar o caminho de suas vidas, de sua realidade. (AS8).

À guisa de conclusão, é possível afirmar, com base nas expressões/manifestações dos alunos e alunas, que os pressupostos educativo-musicais definidos no seu Projeto Político Pedagógico - PPP vêm sendo perseguidos e consolidados nas ações cotidianas do programa.

Os pressupostos fundantes do GSM são o diálogo, a construção da autonomia, o cultivo da solidariedade e a valorização da responsabilidade compartilhada, assumidamente filiados à pedagogia do educador Paulo Freire e que os referenciais teórico-práticos assentam-se nos valores socioeducativos e afetivos desenvolvidos pela pedagogia dialógica de Freire, procurando construir uma pedagogia social musical em cuja base está a participação ativa de todas as atuais e reais pessoas envolvidas no processo. (PPP-GSM).

As vozes testemunharam que esses alunos e alunas estão imersos num processo educativo que vem auxiliando na construção de sua autonomia e indicam também que os mesmos estão tendo uma percepção do seu próprio amadurecimento, apontando que, a partir dessa vivência no programa, estão descobrindo e exercitando sua autonomia. Esse processo corrobora o que Freire defende:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2010, p.107).

Emerge das vozes desses meninos e meninas o testemunho de que desfrutam de uma prática no programa, em que o diálogo é permanente e se dá em todas as instâncias de relações que vivenciam - entre seus pares (alunos e alunas), com os educadores (professores, assistentes sociais, monitores, agentes de apoio), mostrando coerência da opção por uma educação dialógica, que, segundo Freire, é uma posição epistemológica:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos humanos (...). O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir a realidade tal qual a fazem e re-fazem.(...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. (FREIRE, 2008c, pp.123-124).

Assinalam reiteradamente nas suas vozes que encontram no programa um ambiente, onde são e sentem-se respeitados, na sua condição peculiar de seres humanos em desenvolvimento. Deixam evidente que encontram no Guri um ambiente participativo e respeitoso, onde são permanentemente escutados e levados em consideração, onde exercitam o direito à participação, sendo estimulados e tendo ao seu alcance ferramentas para exercitar sua capacidade de expressão. Toda essa ambiência os coloca progressivamente no caminho da

construção e fortalecimento de sua cidadania plena. Freire defende a participação como direito de cidadania:

A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista. (FREIRE, 2001, p.73).

Ao considerar o conjunto das expressões/manifestações dos alunos e alunas do programa, é possível afirmar também que a missão e meta estabelecidas no PPP vêm se consolidando na prática:

Promover o desenvolvimento pessoal e social, cultivando o respeito, a solidariedade, a sensibilidade para as diferenças e a consciência na apropriação da história e das culturas brasileira e mundial são a missão e a meta socioeducacional do GSM. (PPP-GSM).

Os meninos e meninas expressam com muita intensidade as transformações sentidas em suas vidas, no âmbito pessoal e no âmbito social. Freire coloca como condição para o processo de transformação social o empoderamento individual, referindo-se que esse é um passo fundamental no processo de transformação social:

(...) enquanto o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social(...). O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. (FREIRE, 2008b, p.135).

Em relação aos objetivos definidos no PPP, no seu conjunto, pela análise das vozes dos sujeitos pesquisados, pode-se afirmar que estão sendo alcançados, sobretudo, alguns deles podem ser destacados pela densidade e intensidade com que apareceram nas falas: a valorização, por meio do ensino da música e do trabalho social, da vida de crianças e adolescentes; o fomento ao respeito às diferenças socioculturais e o estímulo à prática da tolerância em relação à diversidade entre todos os envolvidos; o proporcionar de um ensino musical de qualidade, conjugado a ações de intervenção social que apoiam o seu desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo, pessoal, familiar e comunitário.

Fica patente que esses meninos e meninas aprenderam a exercer sua cidadania cultural, passando a acessar e usufruir de bens culturais da cidade, se reconhecendo como sujeitos produtores de cultura e, sobretudo, percebendo a cultura como um direito.

Ao considerar o conjunto das expressões/manifestações das famílias dos alunos e alunas do programa, é possível afirmar que a proposta do trabalho social com esse segmento vem atingindo seus objetivos.

As famílias entrevistadas demonstraram envolvimento e comprometimento no acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos(as) junto ao programa e afirmaram que encontram no trabalho social a parceria e o apoio para a resolução de questões pertinentes aos filhos(as), à sua família e/ou no âmbito pessoal, confirmando o pensamento de Freire de que a presença maior das famílias no espaço da escola pode resultar em uma ajuda mútua:

(...) buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 1993, p.20).

Particularmente, reconhecem que o trabalho social vem tendo um papel importante no auxílio para a permanência de alunos(as) no programa, assim como tem contribuído para o enfrentamento de questões pertinentes ao aprendizado dos(as) mesmos(as).

A maioria das falas ressalta ainda a importância que as famílias creditam ao trabalho social, quando se sentem acolhidas individualmente na sua condição de sujeito, de pessoa, evidenciando que esse tratamento facilita o estreitamento de vínculos de confiança, beneficiando diretamente os alunos e alunas.

As falas das famílias revelaram também um sentimento de solidão e abandono diante de um vazio de recursos e/ou serviços que pudessem acessar para buscar apoio para a resolução de questões que as afetam, inclusive a escola

regular, o que denota que, embora as famílias tenham uma centralidade reconhecida nas políticas públicas, não encontram o respaldo que lhes é assegurado por lei:

(...) o Estado deve se responsabilizar por oferecer serviços adequados e suficientes à prevenção e superação das situações de violação de direitos, possibilitando o fortalecimento dos vínculos familiares e sociocomunitários. O apoio às famílias e seus membros deve ser concretizado na articulação eficiente da rede de atendimento das diferentes políticas públicas, garantindo o acesso a serviços de educação, de saúde, de geração de trabalho e renda, de cultura, de esporte, de assistência social, dentre outros. (Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, 2006, p.69).

Essa análise vai ao encontro do que afirmam Campos e Teixeira:

(...) a família assume centralidade para o desenvolvimento da política de assistência social, numa perspectiva contraditória, em que se oferece proteção e se reconhece a variedade de experiências familiares, mas em contrapartida continua-se com o reforço da responsabilização pela educação e criação dos filhos, sem os apoios devidos da sociedade, além da gestão de problemas que extrapolam sua capacidade. (CAMPOS; TEIXEIRA, 2010, p 26).

Ante essa realidade, é possível entender o valor que as famílias atribuem ao trabalho social ofertado pelo programa, no qual contam com um espaço de acolhimento, escuta, diálogo e apoio técnico para a resolução e/ou encaminhamento das mais diversas questões que dizem respeito aos filhos, à família ou a si própria(o)s, que segundo elas não encontraram em qualquer outro lugar.

Os espaços de encontros coletivos são avaliados como positivos e os entrevistados valorizam muito a troca de experiências e a partilha de saberes entre /com as outras famílias, particularmente, no debate de questões que afetam seu cotidiano.

Muitas foram também as afirmações que esse jeito de operar a ação social do programa favorece a aproximação com seus filhos e filhas.

É possível concluir que o programa, trabalhando com os preceitos da educação popular e pelo modelo de trabalho social executado, vem dando uma contribuição com suas ações, que fortalece a matriz da proteção integral da criança e adolescente garantidos pelo ECA, não só na defesa e garantia de direitos como

educação, cultura, fortalecimento de vínculos familiares, como também no enfrentamento de violação de direitos como combate à violência doméstica, ao abuso sexual e ao trabalho infantil.

Ao considerar o conjunto das expressões/manifestações dos educadores e educadoras, é possível afirmar que a maioria credita à conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina o suporte aos(as) professores(as) de música no enfrentamento, em tempo real, de questões sociais apresentadas pelos(as) alunos(as) que interferem em seus processos de ensino aprendizagem, auxiliando-os ainda na interpretação dessas dificuldades.

O conjunto dos(as) educadores(as) concorda que a prática do assistente social como interlocutor/mediador constrói uma aproximação da realidade dos(as) alunos(as) e famílias e facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.

O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as) é visto como responsável pela aproximação das mesmas com a dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as), contribuindo para além da apropriação da proposta do programa, na qualificação das relações familiares. E a participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa é notada como positiva, repercutindo no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.

Professores e professoras de música, na sua maior parte, sentem que despertaram o olhar para a realidade dos educandos, aprendendo e respeitando sua identidade cultural, envolvendo a dimensão individual e de pertencimento a uma classe social. Como coloca Paulo Freire, é num exercício de convívio e respeito às diferenças, que vai se aprendendo a valorizar o próprio ofício de educador. Esse pensar caminha na linha das preocupações de Coriún, quando alerta para o papel que cabe aos educadores, clamando que cuidem do respeito à identidade e à criatividade dos educandos e ao enfoque sobre o culto e o popular:

Para establecer un diálogo formativo con los alumnos es conveniente conocer los hechos culturales que los rodean y los martillan. Es conveniente para poder establecer puntos de contacto, y también para aprovechar las

vivencias ya existentes con la mira puesta en un refinamiento de las sensibilidades. O en el mero despertar de ellas. (AHARONIÁN, 2004, p.17).

Esses professores(as) estão contribuindo na construção de uma nova práxis educativa no campo da educação musical, como defende Gainza:

Restaurar la práxis musical implica, concretamente, apuntar al logro de un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión y la creatividad con la consciencia. (GAINZA, 2011, p.16).

É possível afirmar que está se consolidando no programa um novo perfil de educadores e educadoras, particularmente, um novo perfil de professores e professoras de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito a análise, na prática, de como a conjunção de um trabalho social com a educação musical, desenvolvido no programa Guri Santa Marcelina, por meio de uma práxis orientada por conceitos freireanos, impacta e afeta a vida de meninos e meninas que participam desse programa e suas famílias.

Em outras palavras, verificou-se a hipótese de que o trabalho social, aliado à educação, particularmente a educação musical, possibilitasse para esses beneficiários do programa uma contribuição para a provisão de recursos imateriais como desenvolvimento da cidadania e autonomia, da prática do protagonismo infanto-juvenil e da construção de novas perspectivas de vida e de um modo diferente/novo de estar no mundo.

Para tanto, foram ouvidas as vozes de sujeitos de uma amostra, cuja diversidade contemplou os beneficiários diretos do programa – alunos, alunas e suas famílias -, uma vez que estes são os que têm legitimidade para expressar o valor, os sentidos e significados da ação do programa sobre suas próprias vidas e, complementarmente, educadores e educadoras que trabalham diretamente com os alunos e alunas e/ou com as famílias.

A escuta foi orientada pelos objetivos previamente definidos, por meio da análise do currículo praticado no Programa, verificando a sua política, teoria e prática. Com o trabalho da interpretação dos dados e dos depoimentos buscou-se conhecer as subjetividades, fazendo emergir o que de fato é relevante para esses sujeitos.

A experiência de uma pesquisa sempre transforma o pesquisador. Os momentos do processo que me marcaram significativamente foram muitos, sobretudo, os momentos que circundaram os diálogos com os meninos e meninas e com as famílias, os momentos do contato com a leitura dos registros dos alunos e alunas e dos educadores e educadoras.

Ver meninos e meninas se apresentarem entre acanhados e ansiosos para participar da pesquisa, mesmo sem saber muito bem do que se tratava, e já, durante a roda de conversa onde era apresentada a proposta e explicado o valor e desdobramentos possíveis da contribuição que dariam ao programa com sua participação, ter a sensação de que todos e todas cresciam nos lugares que estavam. Inicialmente, da postura encolhida e largada nas cadeiras, enquanto ouviam as explicações e dialogávamos, iam se ajeitando, surgindo troncos eretos, e rostos levantados, parecendo ter sido movidos pela consciência da importância daquilo que estavam fazendo, num compromisso que tinham claro que era coletivo. Falariam por eles e falariam pelos outros meninos e meninas do programa. Foram movimentos que se repetiram em todos os grupos, constituindo momentos muito prazerosos de terem sido vivenciados na condição de pesquisadora.

As rodas de conversa com os coletivos de famílias foram espaços de muita partilha e contaram com uma participação efetiva de todos(as) os presentes, situação que foi comum a todos os grupos. Durante os diálogos, vários participantes fizeram questão de deixar consignado que tinham uma vida muito atribulada e inclusive outros compromissos, porém, fizeram questão de vir participar e dar sua contribuição para a pesquisa. Sensação de encontro de amigos, trocando informações, histórias, experiências, estreitando relações entre eles próprios e com a pesquisadora.

As entrevistas individuais com as famílias foram, na sua maioria, muito intensas, permeadas de momentos de muita emoção, pois diante da solicitação que falassem sobre a percepção do trabalho social com os alunos e famílias e sobre a experiência de terem sido atendidas pelo social do programa, naturalmente emergiram lembranças de situações enfrentadas, mesmo que já solucionadas e/ou bem equacionadas, mas que ao serem relembradas, fizeram reviver muitos sentimentos, de dor ou de alegria, de alívio, conforto ou de gratidão. A exposição de sentimentos tão íntimos dos(as) entrevistados(as) nos transformou e jogou sobre a pesquisadora o peso da responsabilidade de ser depositária de tantas lembranças, de tantos sentimentos, de tantas histórias, de tanta história.

Os momentos de leitura dos textos produzidos pelos(as) alunos(as) para analisar seus conteúdos não foram menos intensos. Acompanhados de sua presença que não era física, mas evocada ao contato de cada depoimento registrado em um diário de bordo, com a descrição de sentimentos em relação à experiência da viagem, a cada texto de avaliação, em que com muita desenvoltura vão do elogio a tudo que lhes agrada, passando pela crítica sempre respeitosa daquilo que não lhes parece bem e, sobretudo, não se furtando de dar sugestões para melhorar a dinâmica do programa, que se revelaram muitas.

A pesquisa demonstrou que foram muitas as lições aprendidas no território da educação musical pelos alunos e alunas, pelas famílias, pelos educadores e educadoras.

Esse programa se inspira no legado de Paulo Freire e revela que os preceitos fundamentais da educação popular são cotidianamente perseguidos. Assumidamente, elegeram como seus princípios fundantes o acercamento à realidade do público beneficiário, o diálogo, o respeito à autonomia e o estímulo à esperança, o que confere ao processo educativo um conteúdo decididamente social como preconizava Freire.

Os resultados evidenciaram que a práxis de uma educação dialógica, voltada para a valorização da autonomia e para o respeito às diferenças, auxiliou no desenvolvimento crítico pessoal e social e na construção da cidadania dos alunos e alunas que estão vivenciando essa experiência.

Um espaço de aprendizado, onde deliberadamente se promove a reflexão sobre a importância de se respeitar as diferenças, contribui de maneira ímpar no combate ao preconceito. Descobrir-se solidário, respeitar o outro em suas diferenças, e, sobretudo, sentir-se respeitado nas suas próprias diferenças faz meninos e meninas sentirem-se mais felizes.

As vozes avalizaram que a tessitura da autonomia e da cidadania vem acontecendo de maneira significativa no cotidiano do programa, demonstrando que quando meninos e meninas têm a possibilidade de desfrutar de espaços que ocasionam aprendizados e experiências participativas, tornam-se mais autônomos e

protagônicos. Auxiliá-los(as) na leitura do mundo os ajuda a ser cidadãos do mundo.

A perspectiva de tratar a educação musical como um direito, trabalhando com os alunos e alunas essa dimensão, contribui na construção de um olhar diferenciado e para o sentimento de pertencimento. A arte na vida de crianças e adolescentes é uma porta de entrada estimuladora para a aquisição de novos conhecimentos.

O Programa Guri Santa Marcelina também é reconhecido por seus beneficiários como um espaço de esperança, onde meninos e meninas e suas famílias encontram escuta e apoios para a resolução de seus problemas individuais e coletivos, se fortalecem, rompem barreiras, enfrentam medos, empoderam-se, exercitando na prática o enfrentamento dos mesmos, num aprendizado de interpretação de suas causas (denúncia) e na potencialidade e busca de suas resoluções (anúncio).

Paulo Freire afirmava que não entendia a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho e pregava como uma das tarefas dos educadores e educadoras progressistas desvelar as possibilidades, não importando os obstáculos, para a esperança.

O estímulo e apoio para a superação de suas situações-limite têm levado às famílias a nutrir sonhos e esperanças em direção a inéditos viáveis para si e para seus filhos e filhas, resultado de uma prática que tem na presentificação da denúncia e do anúncio, o vislumbrar de novas perspectivas para o seu futuro.

Compartilhar a responsabilidade educativa com a família é um imperativo posto, assim como também auxiliá-la na sua tarefa educadora, reconhecendo o núcleo familiar como um espaço educativo da vida dos meninos e meninas, fortalecendo-a e instrumentalizando-a para o melhor exercício dessa tarefa, contribuindo no fortalecimento de vínculos familiares e estimulando a família a se abrir a novos conhecimentos, trocas de experiências e apoios de várias ordens.

O programa vem fortalecendo, com suas ações, a matriz da proteção integral prescrita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, na defesa e garantia de direitos e na denúncia e enfrentamento de suas violações.

A contribuição do trabalho social e da educação popular vem provocando e arquitetando a formação de uma nova mentalidade pedagógica social, no campo da educação musical, ainda que em seus primeiros passos.

O Guri Santa Marcelina, como um programa sociocultural, oportunizou transformações na prática dos educadores - professores e professoras de música, assistentes sociais, monitores e monitoras, agentes de apoio.

A construção de um novo olhar quanto ao papel social da educação, a compreensão e responsabilidade compartilhada com a formação humana dos alunos, o despertar da sensibilidade para a questão da inclusão social foram aprendizados que afetaram a todos.

Quando professores e professoras de música compreendem que a educação é uma forma de intervenção no mundo que vai muito além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, enxergam que sua tarefa como educadores é maior do que ensinar exclusivamente música.

Ao compreenderem o que Paulo Freire deixou consignado entre os muitos saberes necessários à prática educativa, que o ato de educar exige o respeito pelos educandos e pelos saberes que ele carrega e que é essencial a prática da escuta, pois é escutando que se aprende a falar com eles, vão exercitando seu papel fundamental como mediadores do aprendizado, contribuindo para que o educando seja artífice de sua formação, com a sua necessária ajuda de educador. E ficam atentos nesse processo à sua postura, pois passam a levar em conta uma questão relevante - o reconhecimento da responsabilidade que exercem como um ser de referência na vida de seus educandos, onde um simples gesto seu, pode marcar a vida de um aluno ou aluna.

A aprovação da proposta sociopedagógica do programa é unânime por parte dos professores e professoras de música. Alguns, porém, externaram que vivem um

conflito por não saber como lidar com situações advindas da política de inclusão que garante o direito de toda e qualquer criança e adolescente que queira estudar música, estar dentro da sala de aula, independente de suas dificuldades ou potencialidades, pois, quando alunos e alunas que estão sob sua responsabilidade, têm seu aprendizado e/ou desempenho reduzido por conta de limitações que apresentam.

Essa situação aponta para a premência do investimento na formação permanente dos educadores, imprescindível, particularmente, ao ofício de professor e professora. O programa mantém uma política de formação permanente, na perspectiva orientada por Paulo Freire, da necessidade de refletir sobre a prática para melhor praticar.

Os aportes e reflexões nos espaços de formação, coerentemente e em consonância com as premissas do próprio programa, atendem às suas recomendações, preocupando-se em contextualizar a realidade e os problemas sentidos por educandos e educadores; ter na escuta como fundamento do diálogo, a prática e o conteúdo do processo de formação; e na relação dialógica, interpretando a relação teoria-prática que dá sentido a concepção formadora.

É possível afirmar que está se consolidando no Programa Guri Santa Marcelina um novo perfil de educadores e educadoras, particularmente, um novo perfil de professores e professoras de música, apontando para a consolidação de uma nova práxis educativa no campo da educação musical.

Concluindo, a pesquisa demonstrou que por meio da práxis que o Programa vem imprimindo, está alcançando o propósito de seu Projeto Político Pedagógico:

O GSM espera, com esta estrutura, que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham uma participação atuante, crítica e criativa no que se refere ao processo de motivação, agregação e apoio a organização dos projetos pessoais e comunitários, como protagonistas sensíveis, mobilizadores e articuladores das forças vivas da comunidade. Por meio de uma postura democrática que mereça respeito de todos os participantes da comunidade e da unidade escolar, o GSM almeja constituir-se como força agregadora capaz de envolver a todos e valorizar a contribuição de cada um e de todos em benefício de um desenvolvimento social real e concreto. (PPP)

Os pedaços de tempo do tempo presente que esses meninos e meninas estão vivenciando, tempos fundantes que ficarão dentro deles, certamente poderão vir a iluminar com muita clareza, os tempos que ainda virão.

A experiência desse programa demonstra a importância de se reinventar o legado de Paulo Freire na atualidade, no trabalho sociocultural com crianças e adolescentes das classes populares, com famílias e com educadores.

Espera-se que essa pesquisa contribua para que políticas públicas voltadas ao campo da educação, particularmente à educação musical, estejam atentas a programas como este, que aliando a educação musical ao trabalho social, fazem valer a arte e a educação musical como direitos e ambos, a arte e a apropriação de direitos, como caminhos para o crescimento pessoal e social.

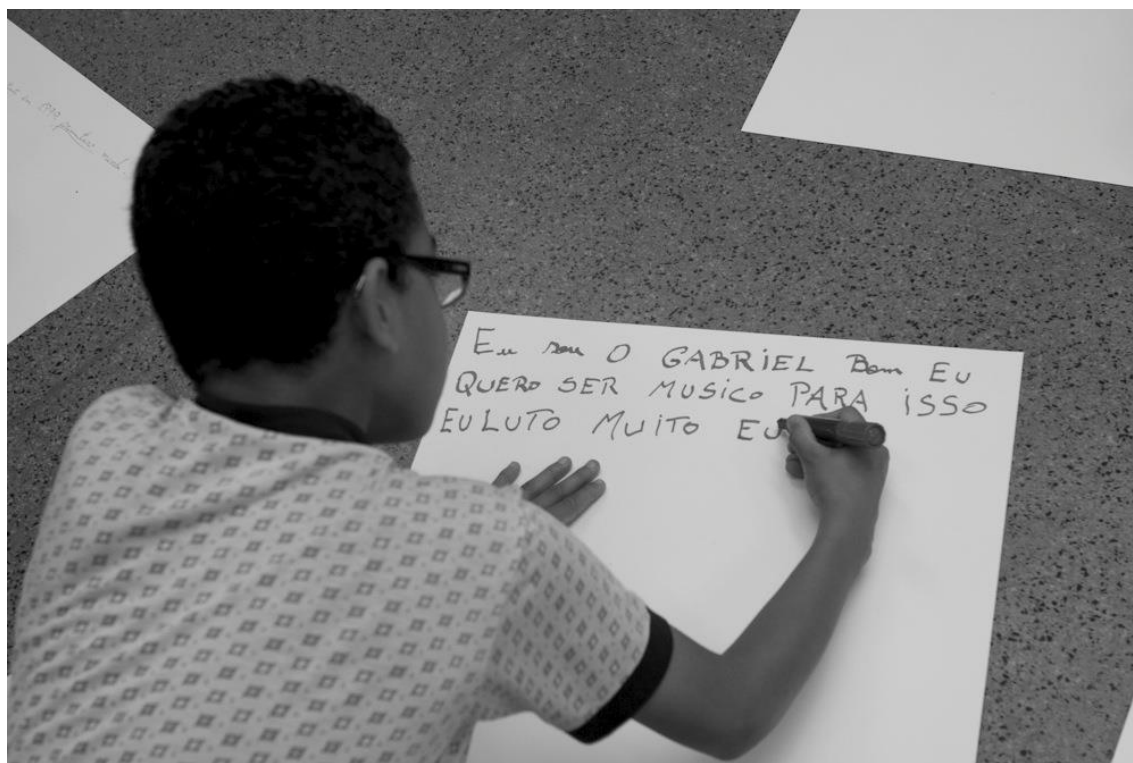


Figura 8 – Aluno

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Ana R.; VITALI, Amália F.(Orgs.). *Família: Redes, Laços e Políticas Publicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

AHARONIÁN, Coriún. *Educación, Arte, Música*. Montevideo, Uruguay: tacuabé, 2004.

ARREGUI, Carola C.; BLANES, Denise Neri (Orgs.). *Metodologias do trabalho social*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2008.

ARRIAGADA, Irma (Edit.). Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. *Serie Seminários y Conferencias 46*, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago de Chile, 2006.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Publicação Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA e Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, Brasília, 2006.

BRASIL. Relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira. O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância. UNICEF, Brasília, DF, 2011.

CAMPOS, Marta S.; TEIXEIRA, Solange M. Gênero, família e proteção social: as desigualdades fomentadas pela política social. *Revista Katálisis*. Florianópolis, v.13, n.1, p.20-28 jan/jun. 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural: o Direito à Cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Atena, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Ana L.G.; DEMARTINI, Zeila de B.F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. A Criança e o Adolescente de Baixa Renda nas Metrôpoles. *Revista editada pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo*. São Paulo, p.9,1989, _____. *A Educação na Cidade*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. *Educação Como Prática Da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

_____; BETTO, Frei. *Essa Escola Chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008c.

_____. Política e Educação. *Coleção Questões da Nossa Época*, São Paulo, Cortez Editora, v. 23, 2001.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporâneas. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p.11-18, jan./jun. 2011.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal e Cultura Política. *Coleção Questões da Nossa Época*, São Paulo, Cortez Editora, v.71,1999.

KALLOUSTIAN, Silvio M. (Org.) *Família Brasileira - a base de tudo*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

KOGA, Dirce. *Medidas de Cidades entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAVINAS, L. Rede Urbal: Documento Base URB-AL10. Luta contra a pobreza, Documento de Guia. In: *Rede Urbal*. São Paulo: PMSP/Secretaria de Relações Internacionais, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Joel. Não Somos Cronos, Somos Kairós. *Revista Kairós*. Ano I, nº 1. Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento-NEPE. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia-PUC/SP, São Paulo: EDUC, 1998.

NETO, João C. de S.; Silva, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

OLIVEIRA, Solange de Lima. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema, São Paulo*. 2009, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAULINO, Simone Fabrini. *A prática da participação na política educacional do Município de Diadema – São Paulo: a influência dos referenciais Freireanos*. 2009, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PONTUAL, Pedro. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema Educacional Brasileiro. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, PUC/SP, v. 7, n.3, 2011.

_____. Educação Popular na Escola: A atualidade da Visão Freireana. In: SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire: Um Pensamento Atual Para Compreender e Pesquisar Questões do Nosso Tempo*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

REVISTA E-CURRICULUM. São Paulo: Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, PUC/SP, v. 7, n.3, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2001.

SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUNKEL, Guillermo. El papel de la familia em la protección social em América Latina. *Série Políticas Sociales 120*, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago de Chile, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - - Quadro de indicadores por distrito

ANEXO B - Mapas de indicadores por distrito

ANEXO A – Quadro de indicadores dos distritos dos polos, objeto da pesquisa.

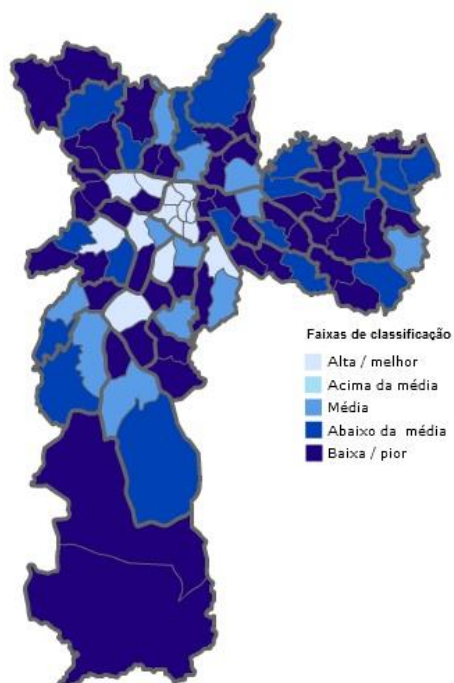
Situação de cultura, inclusão digital, educação, saúde, trabalho e violência:

Quadro comparativo entre distritos

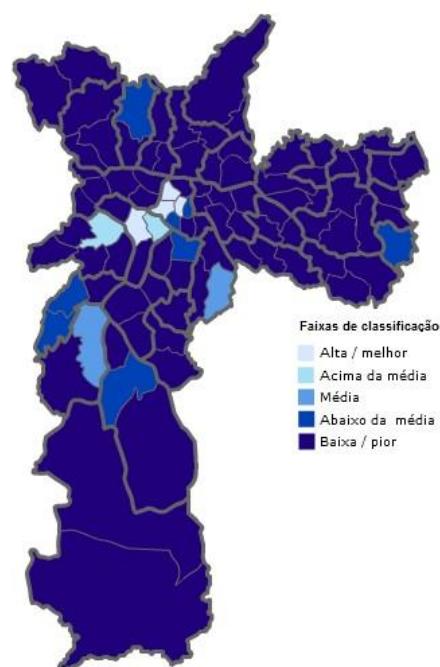
Indicadores (por distrito onde estão localizados os polos)		ZONA LESTE			ZONA SUL		
		Jambeiro	São Carlos	São Rafael	Campo Limpo	Cidade Dutra	Navegantes
Cultura	Equipamentos culturais públicos	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	média	média	abaixo da média
	Pontos de Cultura	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	abaixo da média	abaixo da média	baixa/pior
	Centros culturais, espaços e casas de cultura	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior
Inclusão digital	Telecentros	abaixo da média	média	média	alta/melhor	acima da média	alta/melhor
Educação	Abandono no ensino fundamental total	baixa/pior	baixa/pior	abaixo da média	abaixo da média	média	abaixo da média
	Reprovação no ensino fundamental total	média	média	média	abaixo da média	média	abaixo da média
	Abandono no ensino médio total	abaixo da média	acima da média	média	abaixo da média	média	média
	Reprovação no ensino médio total	média	abaixo da média	abaixo da média	abaixo da média	abaixo da média	baixa/pior
Saúde	Gravidez na adolescência	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	abaixo da média	abaixo da média	baixa/pior
	Mortalidade infantil	acima da média	média	baixa/pior	média	média	abaixo da média
Trabalho	Empregos	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior	baixa/pior
Violência	Homicídio juvenil	alta/melhor	acima da média	alta/melhor	baixa/pior	acima da média	abaixo da média

Fonte: Observatório Cidadão Rede Nossa São Paulo / Câmara Municipal (<http://www.nossasaopaulo.org.br>)

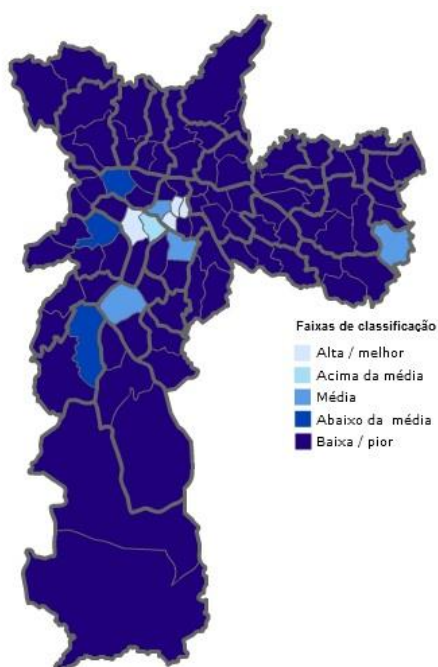
ANEXO B – Mapas de indicadores dos distritos dos polos, objeto da pesquisa.
Situação de cultura, inclusão digital, educação, saúde, trabalho e violência:



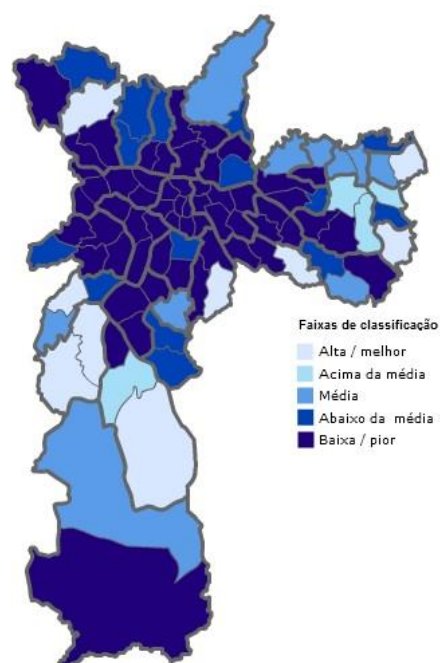
Mapa 1 - Equipamentos culturais públicos



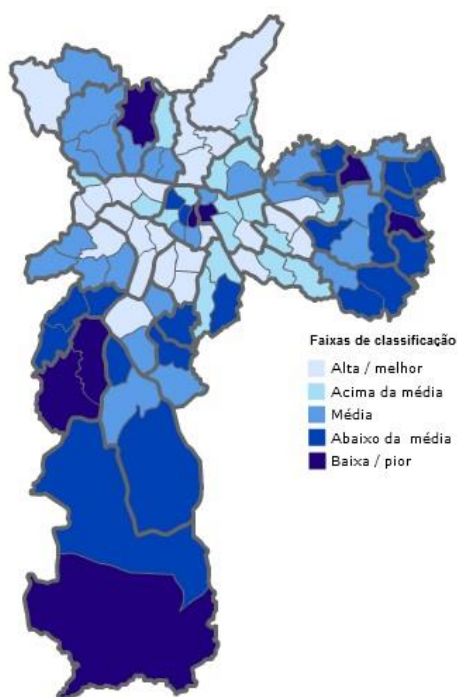
Mapa 2 - Pontos de Cultura



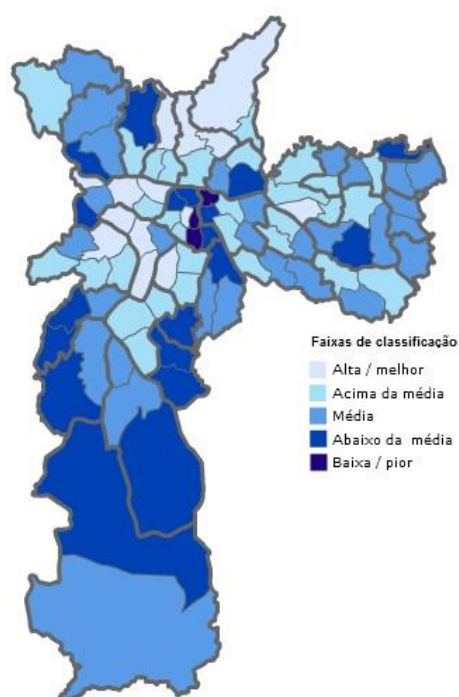
Mapa 3 - Centros Culturais, espaços e casas de cultura



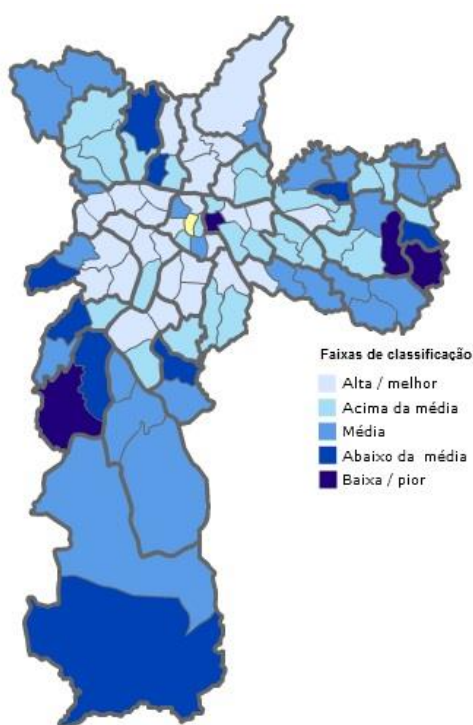
Mapa 4 - Telecentros



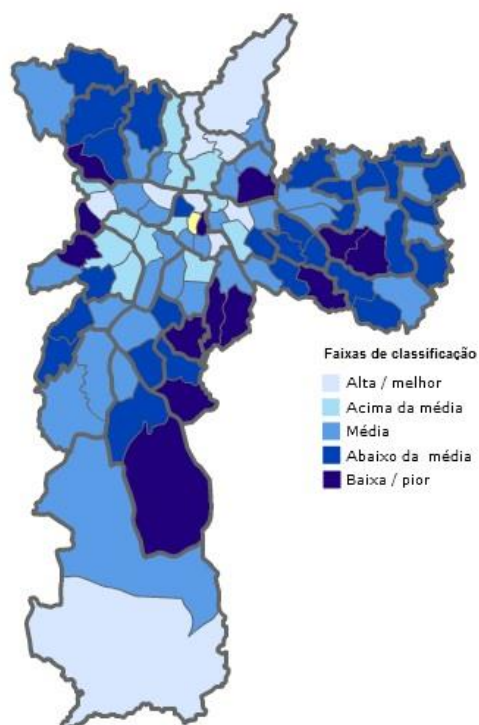
Mapa 5 - Abandono no ensino fundamental total



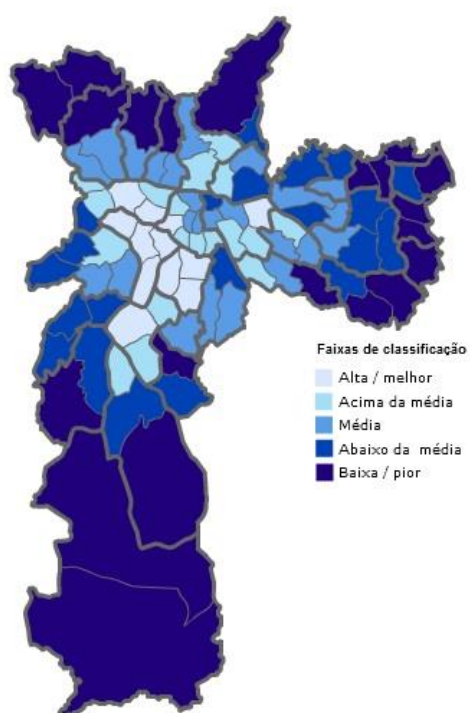
Mapa 6 - Reprovação no ensino fundamental total



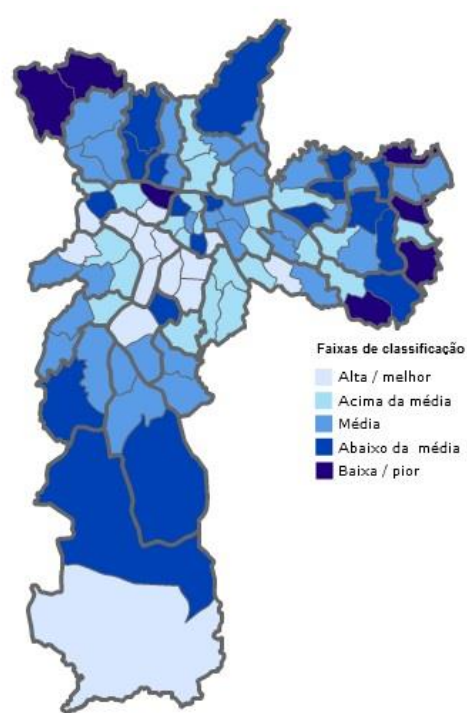
Mapa 7 - Abandono no ensino médio total



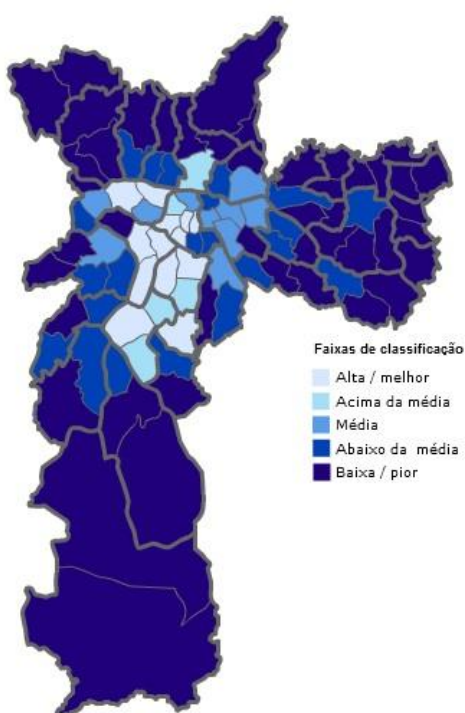
Mapa 8 - Reprovação no ensino médio total



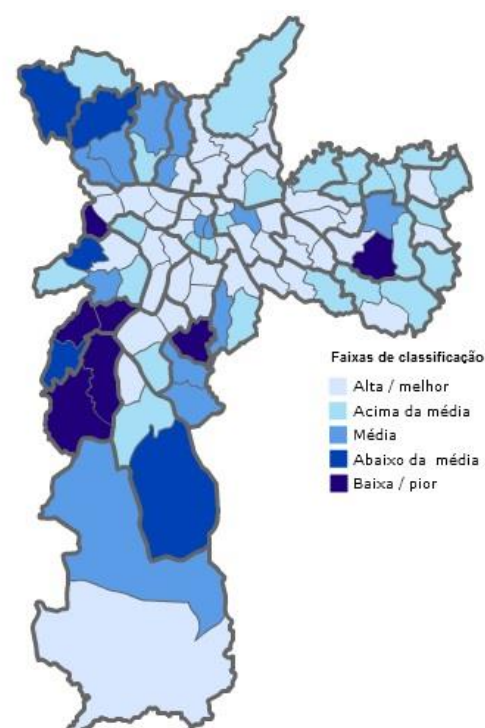
Mapa 9 - Gravidez na adolescência



Mapa 10 - Mortalidade infantil



Mapa 11 - Empregos



Mapa 12 - Homicídio juvenil

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros dos perfis dos entrevistados.

APÊNDICE B – Gráficos das respostas dos alunos(as) às questões fechadas.

APÊNDICE C – Quadros comparativo das respostas dos educadores(as) às questões fechadas.

APÊNDICE D - Questionário aluno/aluna – polo.

APÊNDICE E - Roteiro semiestruturado da Roda de Conversa com famílias.

APÊNDICE F - Roteiro semiestruturado da entrevista individual com família.

APÊNDICE G - Questionário Professor/Professora.

APÊNDICE H - Questionário Assistente Social.

APÊNDICE I - Questionário Monitor/Monitora.

APÊNDICE J - Questionário Agente de Apoio.

APÊNDICE K – Modelo da carta-convite aos educadores para compor a amostra da pesquisa.

APÊNDICE A - Quadros dos perfis dos entrevistados

1. Perfil do grupo de alunos(as) respondentes

Gênero	23 meninos	19 meninas
Faixa Etária Predominante 15 a 17 anos	De 11 a 12 - 1 aluno(a)	
	De 13 a 14 - 9 alunos(as)	
	De 15 a 17 anos - 27 alunos(as)	
	De 18 a 20 - 4 alunos(as)	
	N/R - 1 aluno(a)	
Tempo de Permanência no GURI Predominante 3 a 4 anos	1 ano - 2 alunos(as)	
	2 anos - 8 alunos(as)	
	3 anos - 11 alunos(as)	
	4 anos - 13 alunos(as)	
	5 anos - 7 alunos(as)	
	N/R - 1 aluno(a)	
Alunos(as) dos Polos Região Leste		Alunos(as) dos Polos Região Sul
Jambeiro - 8		Campo Limpo - 9
São Carlos - 6		Cidade Dutra - 6
São Rafael - 7		Navegantes - 6
Total		42

2. Perfil do grupo de alunos(as) GIJ, cuja produção foi avaliada:

Gênero	23 meninos	19 meninas
Alunos/Alunas Grupos Infantis e Juvenis – GIJ	Banda Sinfônica Infanto-Juvenil	Registro individual Avaliação/2012 6 avaliações por grupo
	Banda Sinfônica Juvenil	
	Camerata de Violões Infanto-Juvenil	
	Coral Infantil	
	Coral Infanto-Juvenil	
	Orquestra de Cordas Infanto-Juvenil	
	Orquestra Sinfônica	
Faixa Etária Predominante 15 a 18 anos	De 10 a 11 - 3 alunos(as)	
	De 12 a 14 - 8 alunos(as)	
	De 15 a 18 - 27 alunos(as)	
	De 19 a 21 - 4 alunos(as)	
Total		42

3. Perfil do grupo de professores(as) respondentes

Gênero	9 mulheres	7 homens
Faixa Etária Predominante 30 a 39 anos	De 22 a 29 anos - 5 profissionais	
	De 30 a 39 anos - 7 profissionais	
	De 40 a 49 anos - 4 profissionais	
Tempo no GURI Predominante 4 a 5 anos	De 1 a 2 anos - 1 profissional	
	De 2 a 3 anos - 2 profissionais	
	De 3 a 4 anos - 1 profissional	
	De 4 a 5 anos - 7 profissionais	
	5 anos - 5 profissionais	
Formação Acadêmica		
Graduação em Música		5
Graduação em Composição e Regência		1
Graduação (curso não identificado)		5
Cursando graduação (Música)		2
Licenciatura em música		4
Pós-graduação (Educação Musical)		1
Cursando Pós-graduação (Educação Musical)		1
Mestrado (Práticas Interpretativas)		1
Formação Especial Pedagógica		1
Cursando especialização (Educação Musical)		1
Especialização Performance Percussão		1
Técnico Instrumentista		1
Nenhuma		1
Total		5

4. Perfil do grupo de assistentes sociais respondentes

Gênero	10 mulheres	0 homens
Faixa Etária Predominante 30 a 39 anos	De 22 a 29 anos - 1 profissional	
	De 30 a 39 anos - 9 profissionais	
	De 40 a 49 anos - nenhum	
Tempo no GURI Predominante 4 a 5 anos	De 1 a 2 anos - nenhum	
	De 2 a 3 anos - 2 profissionais	
	De 3 a 4 anos - 1 profissional	
	De 4 a 5 anos - 3 profissionais	
	5 anos - 4 profissionais	
Formação Acadêmica		
Graduação em Serviço Social		10
Pós-graduação (Gestão de Políticas Públicas)		1
Mestrado (Serviço Social)		1
Total		10

5. Perfil do grupo de monitores(as) respondentes

Gênero	4 mulheres	1 homem
Faixa Etária Predominante 30 a 39 anos	De 22 a 29 anos - 2 profissionais	
	De 30 a 39 anos - 3 profissionais	
	De 40 a 49 anos - nenhum	
Tempo no GURI Predominante 4 a 5 anos	De 1 a 2 anos - nenhum	
	De 2 a 3 anos - nenhum	
	De 3 a 4 anos - 2 profissionais	
	De 4 a 5 anos - 3 profissionais	
	5 anos - nenhum	
Formação Acadêmica		
Graduação em Pedagogia		4
Graduação em Psicologia		1
Pós-graduação em Gestão Educacional		1
Pós-graduação em Psicologia Aplicada às Organizações		1
Total		5

6. Perfil do grupo de agentes de apoio respondentes

Gênero	0 mulheres	5 homens
Faixa Etária Predominante 22 a 29 anos	De 22 a 29 anos - 4 profissionais	
	De 30 a 39 anos - 1 profissional	
	De 40 a 49 anos - nenhum	
Tempo no GURI Predominante 5 anos	De 1 a 2 anos - 1 profissional	
	De 2 a 3 anos - 1 profissional	
	De 3 a 4 anos - nenhum	
	De 4 a 5 anos - 1 profissional	
	5 anos - 2 profissionais	
Formação Acadêmica		
Graduação em Relações Internacionais		1
Cursando graduação (RH e Audiovisual)		2
Ensino Médio (sendo que um está cursando o último semestre de Trombone Erudito na EMESP)		2
Total		5

APÊNDICE B – Gráficos das respostas dos alunos(as) às questões fechadas.

A totalidade das respostas às 21 questões fechadas obteve um índice elevado de escolha pelas opções que indicam transformações muito positivas em suas vidas, ou, ao menos, um pouco positivas.

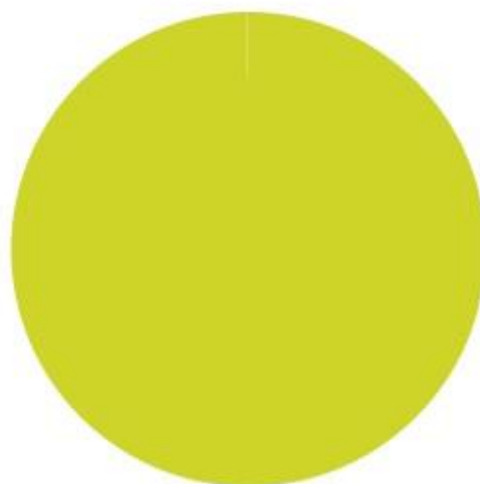
Os dados dos questionários foram tabulados na plataforma surveymonkey, que permite, no caso das respostas fechadas, a composição de gráficos e tabelas totalizantes.

A seguir, nos gráficos e nas tabelas, pode ser observada tanto a quantidade em números absolutos das opções para cada resposta, quanto o percentual, dando maior clareza à interpretação das respostas no seu conjunto.

As questões não respondidas foram computadas como você não sabe responder.

A sua participação no Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

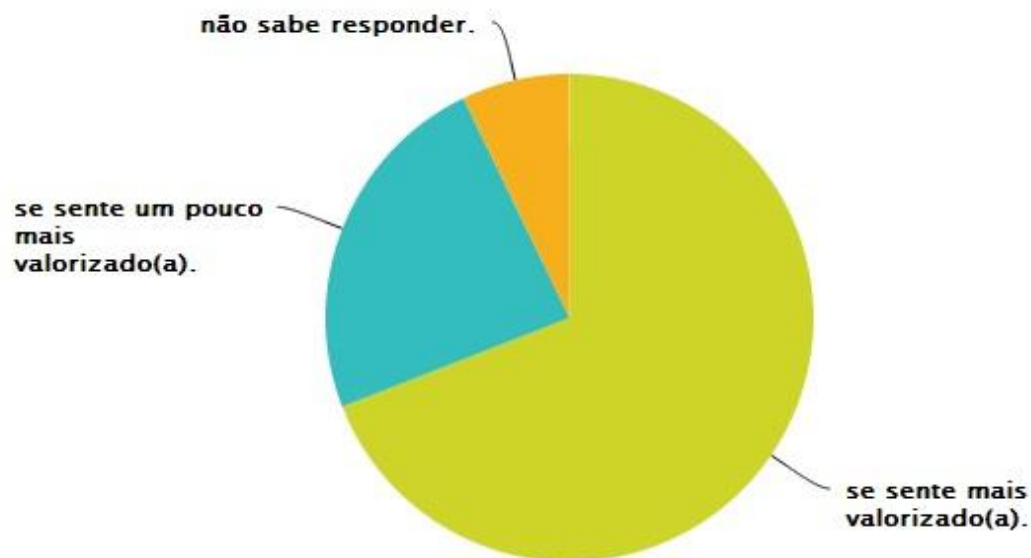


mexeu muito com a sua vida.

Opções de resposta	Respostas	
mexeu muito com a sua vida.	100%	42
mexeu pouco com a sua vida.	0%	0
não mexeu em nada na sua vida.	0%	0
não sabe responder.	0%	0
Total		42

Desde que participa do Guri você:

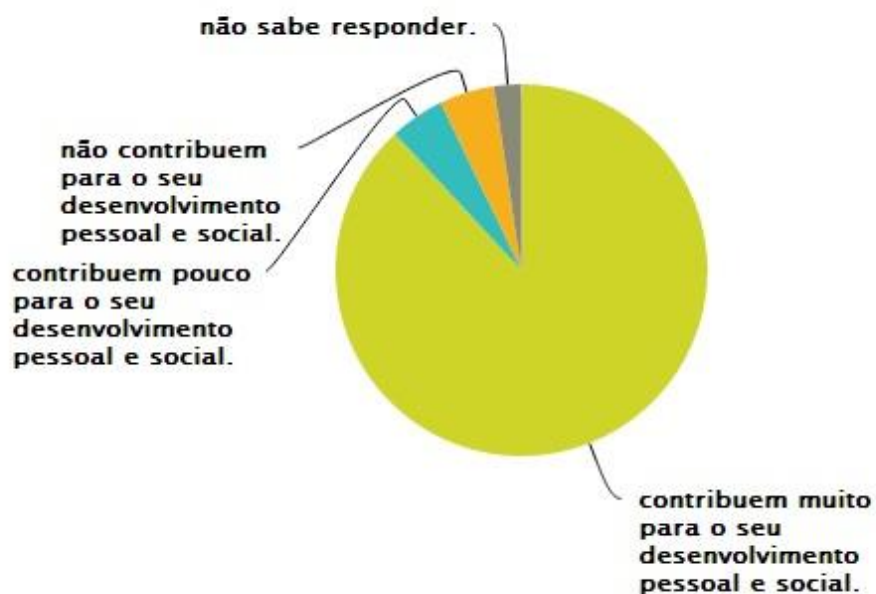
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
se sente mais valorizado(a).	69,05%	29
se sente um pouco mais valorizado(a).	23,81%	10
não se sente mais valorizado (a).	0%	0
não sabe responder.	7,14%	3
Total		42

As ações socioeducativas desenvolvidas no Guri Santa Marcelina:

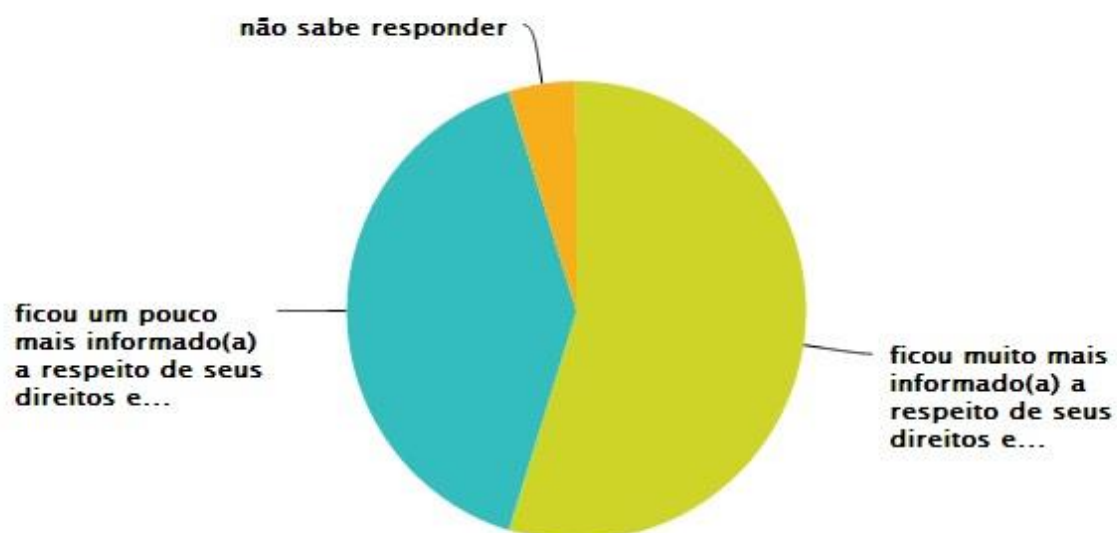
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
contribuem muito para o seu desenvolvimento pessoal e social.	88,10%	37
contribuem pouco para o seu desenvolvimento pessoal e social.	4,76%	2
não contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social.	4,76%	2
não sabe responder.	2,38%	1
Total	42	

Por meio da sua participação no Guri Santa Marcelina:

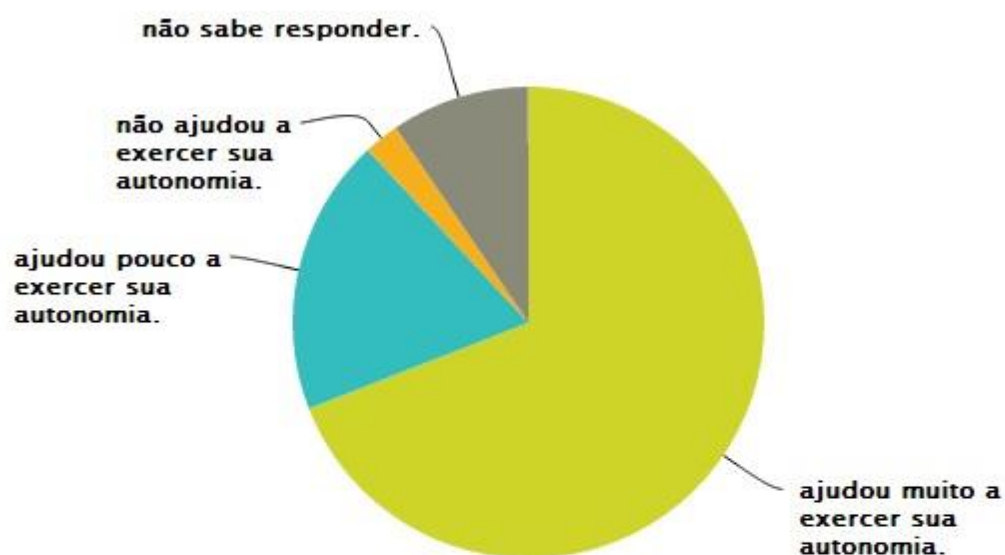
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
ficou muito mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.	54,76%	23
ficou um pouco mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.	40,48%	17
não ficou mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.	0%	0
não sabe responder	4,76%	2
Total	42	

A sua participação no Guri Santa Marcelina:

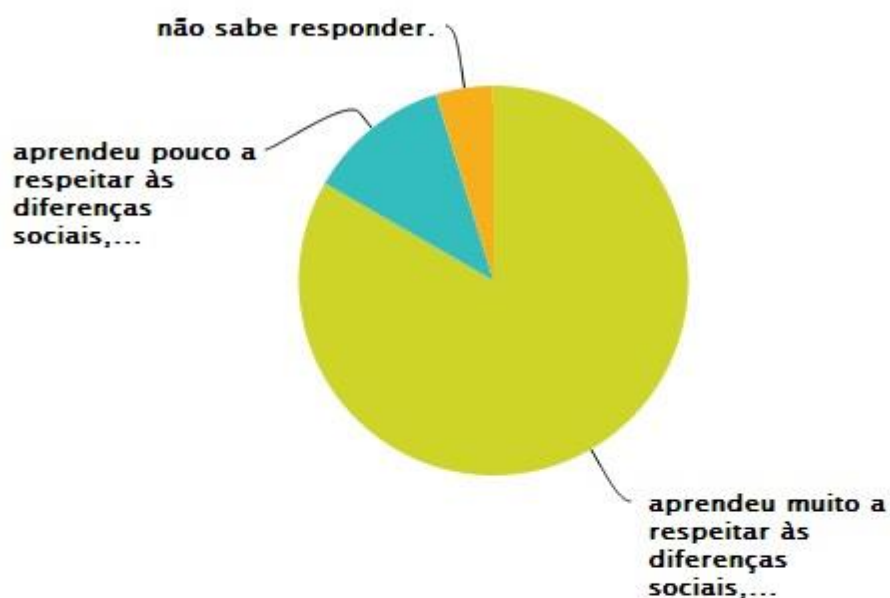
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
ajudou muito a exercer sua autonomia.	69,05%	29
ajudou pouco a exercer sua autonomia.	19,05%	8
não ajudou a exercer sua autonomia.	2,38%	1
não sabe responder.	9,52%	4
Total		42

Por sua participação nas atividades socioeducativas no Polo você avalia que:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
aprendeu muito a respeitar às diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.	83,33% 35
aprendeu pouco a respeitar às diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.	11,90% 5
não aprendeu a respeitar às diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.	0% 0
não sabe responder.	4,76% 2
Total	42

No seu Polo do Guri você:

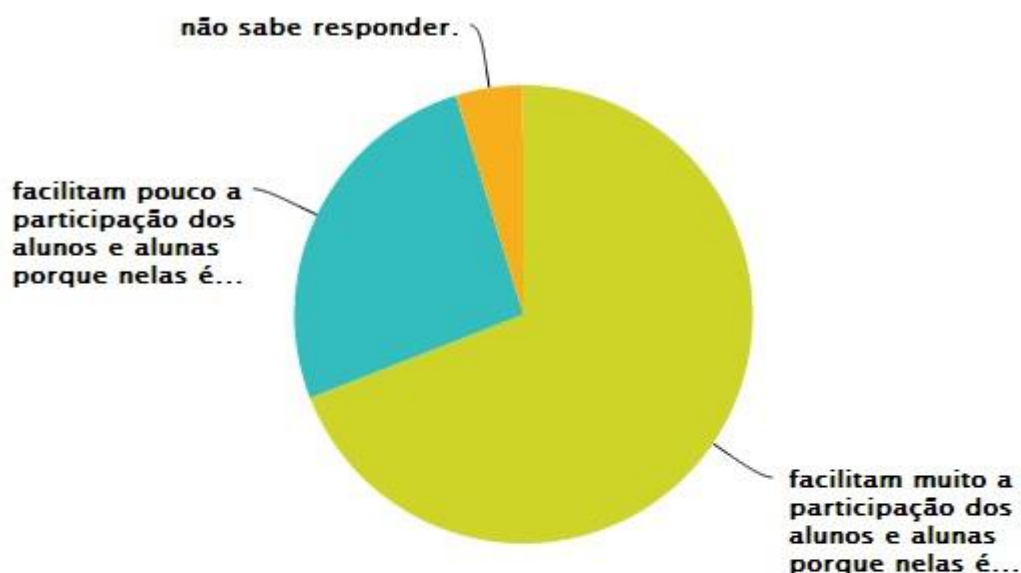
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
tem muito espaço para dar suas opiniões e sente que é ouvido(a) e respeitado(a) por seus(suas) colegas e educadores(as).	92,86% 39
tem pouco espaço para dar suas opiniões e sente que é pouco ouvido(a) e respeitado(a) por seus(suas) colegas e educadores(as).	4,76% 2
não sabe responder.	2,38% 1
Total	42

Para você, as rodas de conversa coordenadas pelas(os) assistentes sociais:

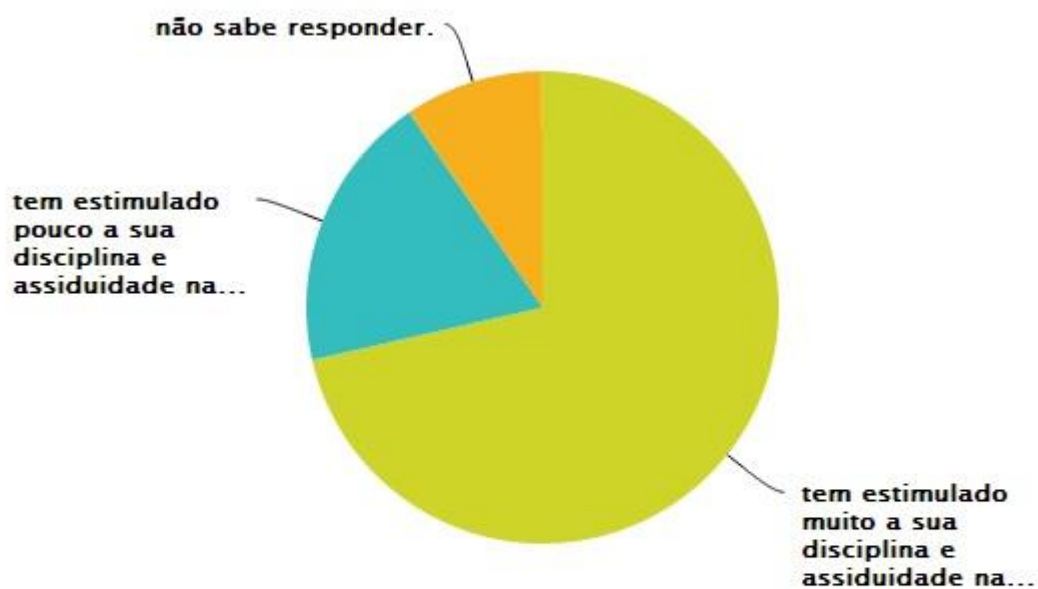
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
facilitam muito a participação dos alunos e alunas porque nelas é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.	69,05%	29
facilitam pouco a participação dos alunos e alunas porque nelas é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.	26,19%	11
não facilitam a participação dos alunos e alunas porque nelas não é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.	0%	0
não sabe responder.	4,76%	2
Total		42

A sua participação no Guri Santa Marcelina:

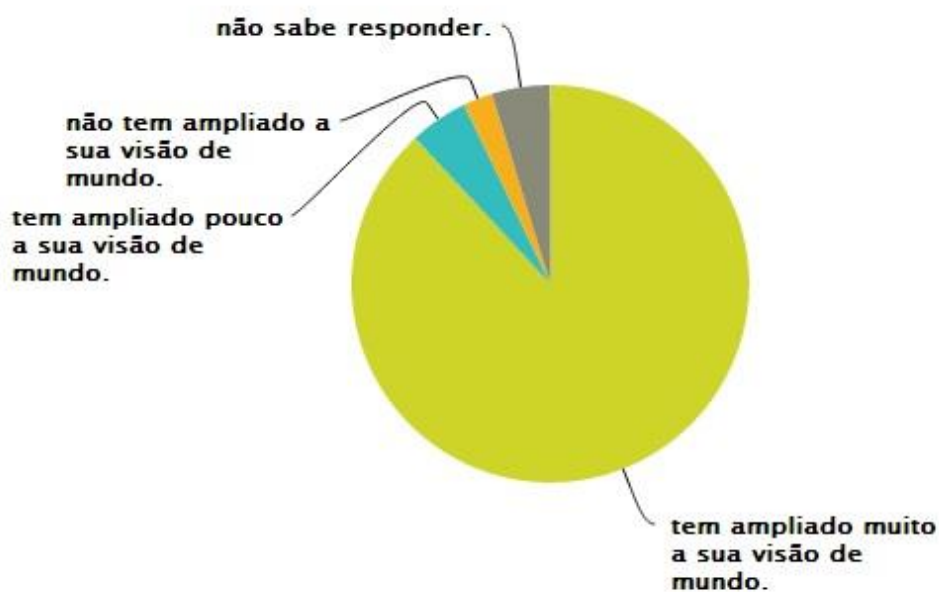
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
tem estimulado muito a sua disciplina e assiduidade na escola.	71,43%	30
tem estimulado pouco a sua disciplina e assiduidade na escola.	19,05%	8
não tem estimulado a sua disciplina e assiduidade na escola.	0%	0
não sabe responder.	9,52%	4
Total		42

A sua experiência em participar de atividades socioculturais, como visitas a Centro Culturais e Salas de Concerto:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

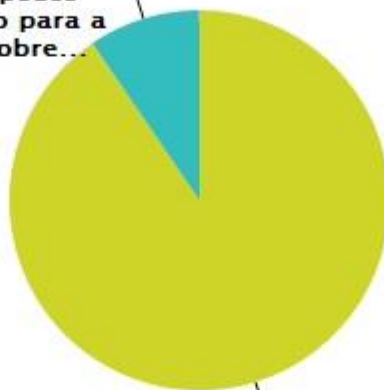


Opções de resposta	Respostas	
tem ampliado muito a sua visão de mundo.	88,10%	37
tem ampliado pouco a sua visão de mundo.	4,76%	2
não tem ampliado a sua visão de mundo.	2,38%	1
não sabe responder.	4,76%	2
Total		42

No Guri Santa Marcelina você:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

encontra pouco
apoio e é pouco
estimulado para a
reflexão sobre...

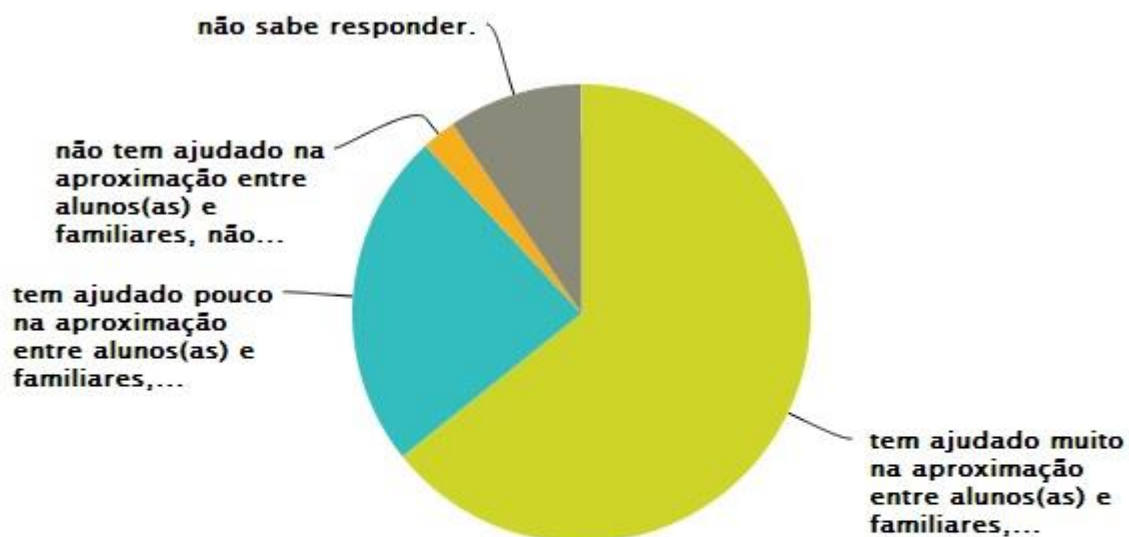


encontra muito
apoio e é
estimulado para a
reflexão sobre...

Opções de resposta	Respostas	
encontra muito apoio e é estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.	90,48%	38
encontra pouco apoio e é pouco estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.	9,52%	4
não encontra apoio e não é estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.	0%	0
não sabe responder.	0%	0
Total		42

Você acha que o trabalho do Guri Santa Marcelina junto às famílias:

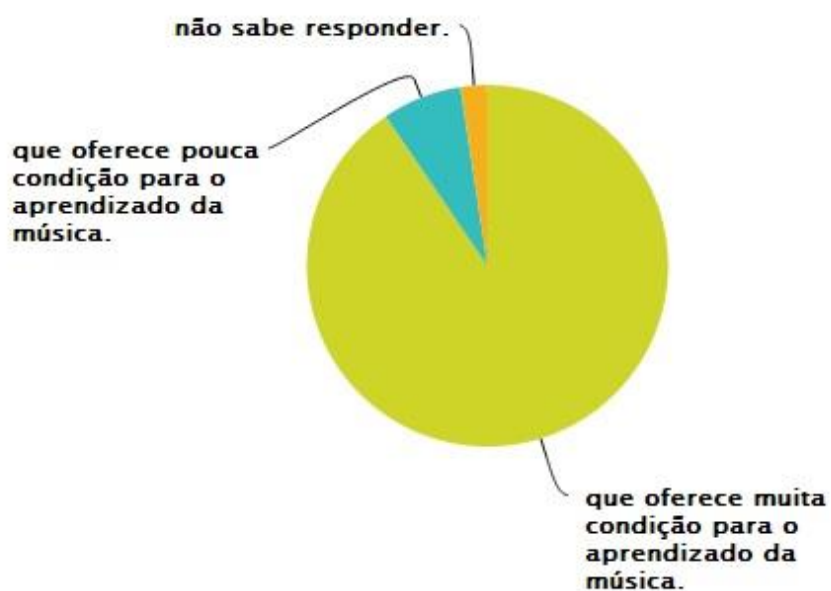
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
tem ajudado muito na aproximação entre alunos(as) e familiares, melhorando o diálogo em casa.	64,29% 27
tem ajudado pouco na aproximação entre alunos(as) e familiares, melhorando o diálogo em casa.	23,81% 10
não tem ajudado na aproximação entre alunos(as) e familiares, não melhorando o diálogo em casa.	2,38% 1
não sabe responder.	9,52% 4
Total	42

No Guri Santa Marcelina você encontrou um ensino:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

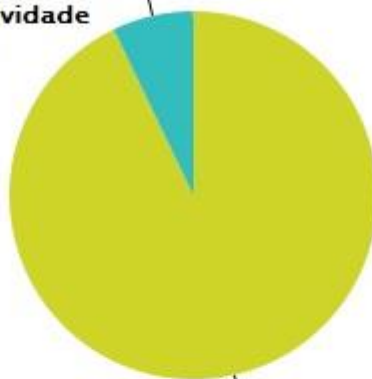


Opções de resposta	Respostas	
que oferece muita condição para o aprendizado da música.	90,48%	38
que oferece pouca condição para o aprendizado da música.	7,14%	3
que não oferece condição para o aprendizado da música.	0%	0
não sabe responder.	2,38%	1
Total		42

Pelo seu convívio no Guri você:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

passou a usufruir
pouco da música
como atividade
cultural.

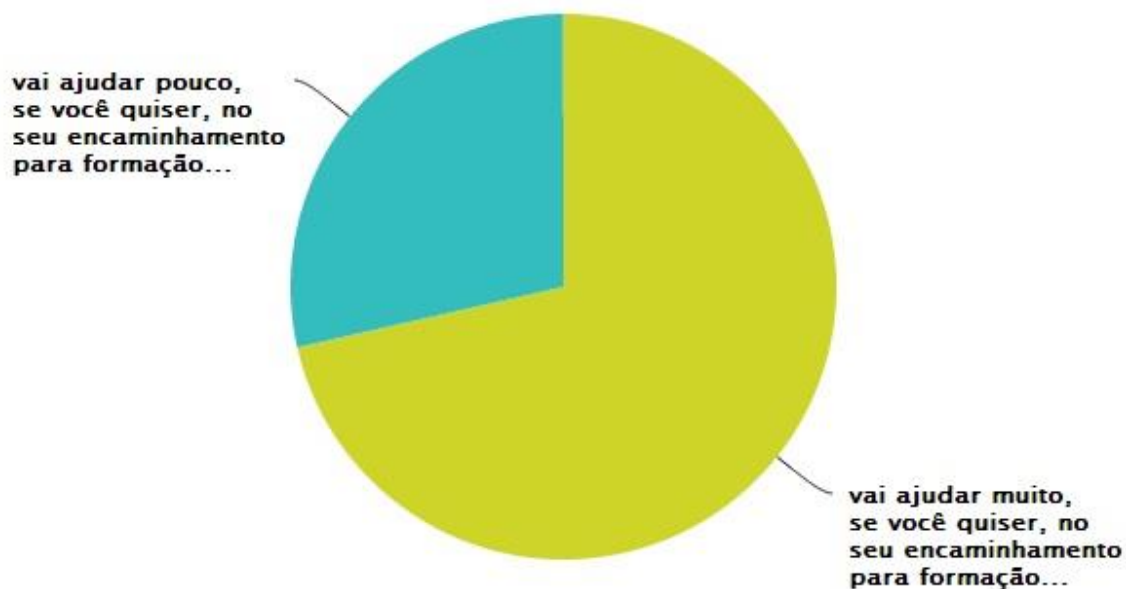


passou a usufruir
muito da música
como atividade
cultural.

Opções de resposta	Respostas	
passou a usufruir muito da música como atividade cultural.	92,86%	39
passou a usufruir pouco da música como atividade cultural.	7,14%	3
não usufrui da música como atividade cultural.	0%	0
não sabe responder.	0%	0
Total	42	

O que você tem vivenciado no Guri na área musical, incluindo conhecimentos, prática e teoria:

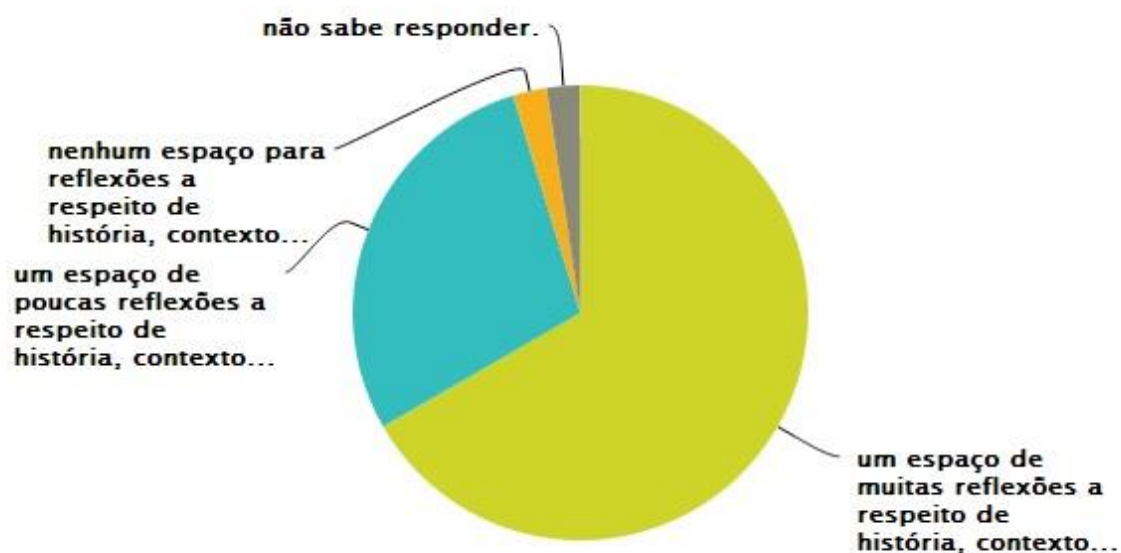
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
vai ajudar muito, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.	71,43% 30
vai ajudar pouco, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.	28,57% 12
não vai ajudar, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.	0% 0
não sabe responder.	0% 0
Total	42

Você encontra no Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

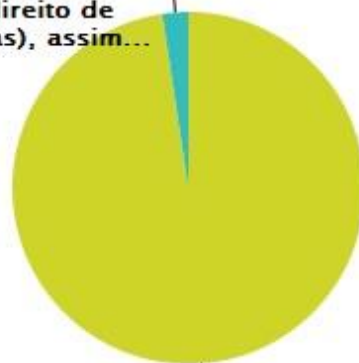


Opções de resposta	Respostas
um espaço de muitas reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, por meio do cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.	66,67% 28
um espaço de poucas reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, por meio do cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.	28,57% 12
nenhum espaço para reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, nem o cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.	2,38% 1
não sabe responder.	2,38% 1
Total	42

Para você o Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

**não defende a
educação musical
como direito de
todos(as), assim...**



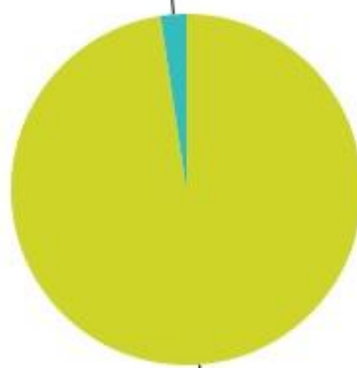
**defende muito a
educação musical
como direito de
todos(as), assim...**

Opções de resposta	Respostas
defende muito a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.	97,62% 41
defende pouco a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.	0% 0
não defende a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.	2,38% 1
não sabe responder.	0% 0
Total	42

Você avalia que o Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

não sabe responder.

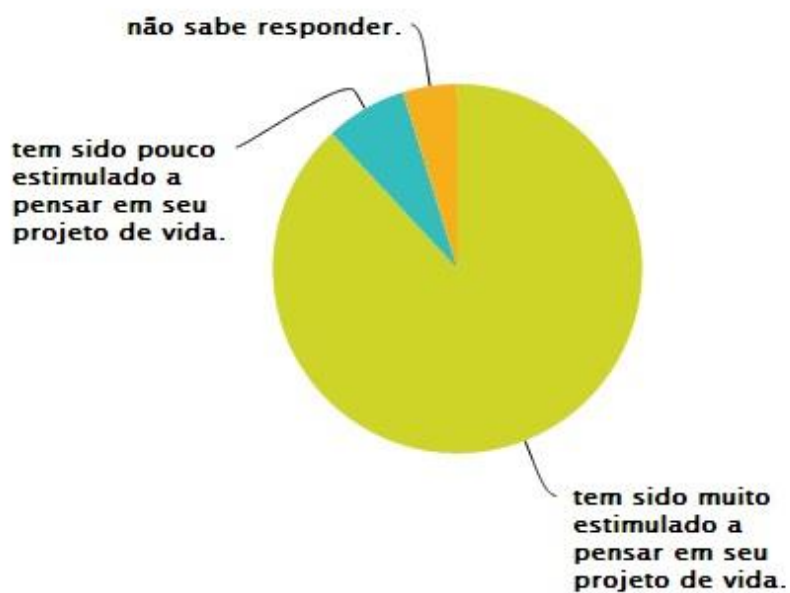


respeita muito a diversidade cultural e leva os(as) alunos(as)...

Opções de resposta	Respostas	
respeita muito a diversidade cultural e leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.	97,62%	41
respeita pouco a diversidade cultural e pouco leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.	0%	0
não respeita a diversidade cultural e não leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.	0%	0
não sabe responder.	2,38%	1
Total	42	

Desde que você participa do Guri Santa Marcelina:

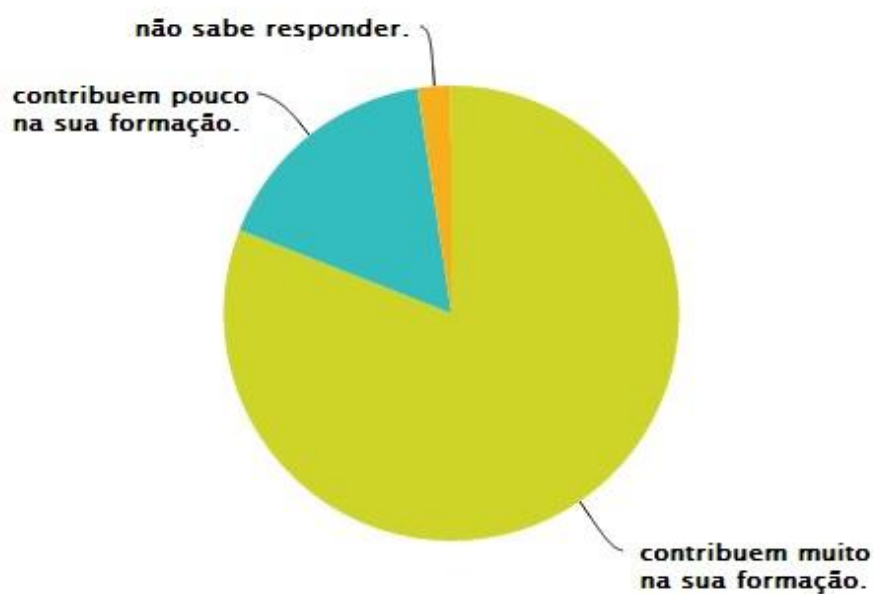
Respondidas: 42 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
tem sido muito estimulado a pensar em seu projeto de vida.	88,10%	37
tem sido pouco estimulado a pensar em seu projeto de vida.	7,14%	3
não tem sido estimulado a pensar em seu projeto de vida.	0%	0
não sabe responder.	4,76%	2
Total		42

Você avalia que os(as) educadores(as) do Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

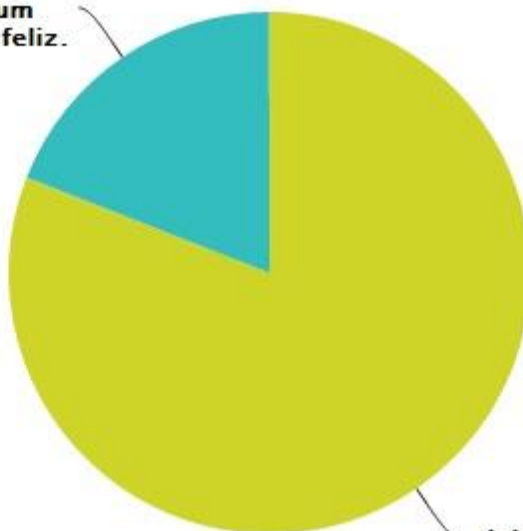


Opções de resposta	Respostas	
contribuem muito na sua formação.	80,95%	34
contribuem pouco na sua formação.	16,67%	7
não contribuem na sua formação.	0%	0
não sabe responder.	2,38%	1
Total		42

Você sente que sua participação no Guri Santa Marcelina:

Respondidas: 42 Ignoradas: 0

deixa você um pouco mais feliz.



deixa você muito mais feliz.

Opções de resposta	Respostas	
deixa você muito mais feliz.	80,95%	34
deixa você um pouco mais feliz.	19,05%	8
não deixa você mais feliz.	0%	0
não sabe responder.	0%	0
Total		42

APÊNDICE C - Quadros comparativo das respostas dos educadores(as) às questões fechadas.

A totalidade das respostas apontou uma avaliação muito positiva do trabalho social executado, ou seja, para esse grupo o trabalho social, em geral, contribui muito para a vida dos(as) alunos(as) e famílias. É possível perceber uma maior unidade/consenso nos valores atribuídos entre os membros das equipes de polos.

No caso dos(as) professores(as) de música, a maioria, 14 professores(as), também avalia o trabalho como muito positivo; um a dois professores(as) acham que o trabalho contribui pouco. Vale ressaltar que somente uma opção de resposta (na questão 4) foi negativa e duas respostas apontaram não ter opinião (questões 4 e 6).

Questão 1. A conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina permite uma prática na qual o(a) professor(a):

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Pode contar muito com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).	12 (75%)	10 (100%)	4 (80%)	5 (100%)
Pode contar pouco com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).	4 (25%)	-	1 (20%)	-
Não pode contar com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito	-	-	-	-
Total	16	10	5	5

*P= Professor(a); **AS=Assistente Social; ***M=Monitor(a); ****AA=Agente de Apoio.

Questão 2. O apoio técnico do(a) assistente social para o enfrentamento, em tempo real, de dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as):

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Favorece muito a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo na diminuição do risco de evasão.	15 (93,75%)	10 (100%)	5 (100%)	5 (100%)
Favorece pouco a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo pouco na diminuição do risco de evasão.	1 (6,25%)	-	-	-
Em nada favorece a permanência das crianças e adolescentes no programa, não contribuindo na diminuição do risco de evasão.	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	-	-	-	-
Total	16	10	5	5

Questão 3. O assistente social, pelo acercamento que tem com a realidade do(a) aluno(a) e sua família:

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Contribui muito com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).	15 (93,75%)	10 (100%)	4 (80%)	4 (80%)
Contribui pouco com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).	1 (6,25%)	-	1 (20%)	-
Não contribui com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	-	-	-	1 (20%)
Total	16	10	5	5

Questão 4. Considerando que o Projeto Político Pedagógico do Guri Santa Marcelina tem como pressupostos o diálogo, o acercamento da realidade do público beneficiário e o respeito à autonomia dos(as) educandos(as):

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
A prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita muito o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.	14 (87,05%)	10 (100%)	5 (100%)	5 (100%)
A prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita pouco o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.	-	-	-	-

A prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador não facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.	1 (6,25%)	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	1 (6,25%)	-	-	-
Total	16	10	5	5

Questão 5. O eixo do trabalho social que trata do monitoramento da presença de alunos(as) no GURI, cuidando da maneira como cada aluno(a) está presente no programa, acompanhando e entendendo os reais motivos de frequência irregular, de risco de evasão, de comportamento:

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Contribuem muito para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.	14 (87,05%)	10 (100%)	4 (80%)	5 (100%)
Contribuem pouco para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.	2 (12,50%)	-	1 (20%)	-
Não contribuem para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	-	-	-	-
Total	16	10	5	5

Questão 6. O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as), aproximando-as da dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as):

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Contribui muito para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).	14 (87,05%)	10 (100%)	5 (100%)	5 (100%)
Contribui pouco para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).	1 (6,25%)	-	-	-
Não contribui para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	1 (6,25%)	-	-	-
Total	16	10	5	5

Questão 7. A participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa:

Resposta	P*	A S**	M***	A A****
Repercutem muito positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.	14 (87,05%)	10 (100%)	5 (100%)	4 (80%)
Repercutem pouco positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música	1 (6,25%)	-	-	1 (20%)
Não repercutem positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.	-	-	-	-
Não tenho opinião a respeito.	1 (6,25%)	-	-	-
Total	16	10	5	5

APÊNDICE D - Questionário aluno/aluna – polo.

Polo: _____
Nome: _____
Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()
Há quanto tempo é aluno(a) no Guri Santa Marcelina? _____

Leia com atenção as afirmações abaixo, escolha e marque a alternativa com a qual você concorda.

1. A sua participação no Guri Santa Marcelina:

- () mexeu muito com a sua vida.
- () mexeu pouco com a sua vida.
- () não mexeu em nada na sua vida.
- () você não sabe responder.

2. Desde que participa do Guri, você:

- () se sente mais valorizado(a).
- () você se sente um pouco mais valorizado(a).
- () você não se sente mais valorizado (a).
- () você não sabe responder.

3. As ações socioeducativas desenvolvidas no Guri Santa Marcelina:

- () contribuem muito para o seu desenvolvimento pessoal e social.
- () contribuem pouco para o seu desenvolvimento pessoal e social.
- () não contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social.
- () você não sabe responder.

4. Por meio da sua participação no Guri Santa Marcelina:

- () você ficou muito mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.
- () você ficou um pouco mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.
- () você não ficou mais informado(a) a respeito de seus direitos e deveres.
- () você não sabe responder

5. A sua participação no Guri Santa Marcelina:

- () ajudou muito você a exercer sua autonomia.
- () ajudou pouco você a exercer sua autonomia.
- () não ajudou você a exercer sua autonomia.
- () você não sabe responder.

6. Por sua participação nas atividades socioeducativas no Polo você avalia que:

- () aprendeu muito a respeitar às diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.
- () aprendeu pouco a respeitar às diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.

- () não aprendeu a respeitar as diferenças sociais, culturais, de raça, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de idade.
- () você não sabe responder.

7. No seu Polo do Guri você:

- () tem muito espaço para dar suas opiniões e sente que é ouvido(a) e respeitado(a) por seus(suas) colegas e educadores(as).
- () tem pouco espaço para dar suas opiniões e sente que é pouco ouvido(a) e respeitado(a) por seus(suas) colegas e educadores(as).
- () não tem espaço para dar suas opiniões e sente que não é ouvido(a) e respeitado(a) por seus(suas) colegas e educadores(as).
- () você não sabe responder.

8. Para você, as rodas de conversa coordenadas pelas(os) assistentes sociais:

- () facilitam muito a participação dos alunos e alunas porque nelas é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.
- () facilitam pouco a participação dos alunos e alunas porque nelas é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.
- () não facilitam a participação dos alunos e alunas porque nelas não é possível falar sobre suas dificuldades, suas alegrias, suas tristezas e encontrar apoio dos(as) colegas e educadores(as) para tomar decisões pessoais.
- () você não sabe responder.

9. A sua participação no Guri Santa Marcelina:

- () tem estimulado muito a sua disciplina e assiduidade na escola.
- () tem estimulado pouco a sua disciplina e assiduidade na escola.
- () não em estimulado a sua disciplina e assiduidade na escola.
- () você não sabe responder.

10. A sua experiência em participar de atividades socioculturais, como visitas a Centro Culturais e Salas de Concerto

- () tem ampliado muito a sua visão de mundo.
- () tem ampliado pouco a sua visão de mundo.
- () não tem ampliado a sua visão de mundo.
- () você não sabe responder.

11. No Guri Santa Marcelina você:

- () encontra muito apoio e é estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.
- () encontra pouco apoio e é pouco estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.
- () não encontra apoio e não é estimulado para a reflexão sobre possíveis caminhos para escolhas futuras de campos de estudo.
- () você não sabe responder.

12. Você acha que o trabalho do Guri Santa Marcelina junto às famílias:

- ☐ () tem ajudado muito na aproximação entre alunos(as) e familiares, melhorando o diálogo em casa.
- ☐ () tem ajudado pouco na aproximação entre alunos(as) e familiares, melhorando o diálogo em casa.
- ☐ () não tem ajudado na aproximação entre alunos(as) e familiares, não melhorando o diálogo em casa.
- ☐ () não sabe responder.

13. No Guri Santa Marcelina você encontrou um ensino:

- ☐ () que oferece muita condição para o aprendizado da música.
- ☐ () que oferece pouca condição para o aprendizado da música.
- ☐ () que não oferece condição para o aprendizado da música.
- ☐ () não sabe responder.

14. Pelo seu convívio no Guri você:

- ☐ () passou a usufruir muito da música como atividade cultural.
- ☐ () passou a usufruir pouco da música como atividade cultural.
- ☐ () não usufrui da música como atividade cultural.
- ☐ () não sabe responder.

15. O que você tem vivenciado no Guri na área musical, incluindo conhecimentos, prática e teoria:

- ☐ () vai ajudar muito, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.
- ☐ () vai ajudar pouco, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.
- ☐ () não vai ajudar, se você quiser, no seu encaminhamento para formação superior/técnica e/ou profissional.
- ☐ () não sabe responder.

16. Você encontra no Guri Santa Marcelina:

- ☐ () um espaço de muitas reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, por meio do cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.
- ☐ () um espaço de poucas reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, por meio do cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.
- ☐ () nenhum espaço para reflexões a respeito de história, contexto e ambiente, nem o cultivo de repertório musical brasileiro e internacional, popular e erudito.
- ☐ () você não sabe responder.

17. Para você o Guri Santa Marcelina:

- ☐ () defende muito a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.
- ☐ () defende pouco a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.
- ☐ () não defende a educação musical como direito de todos(as), assim como o direito ao desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criativo.
- ☐ () você não sabe responder.

18. Você avalia que o Guri Santa Marcelina:

- ☐ () respeita muito a diversidade cultural e leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.
- ☐ () respeita pouco a diversidade cultural e pouco leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.
- ☐ () não respeita a diversidade cultural e não leva os(as) alunos(as) a conhecer e viver novas experiências que ampliam seus horizontes.
- ☐ () você não sabe responder.

19. Desde que você participa do Guri Santa Marcelina:

- ☐ () tem sido muito estimulado a pensar em seu projeto de vida.
- ☐ () tem sido pouco estimulado a pensar em seu projeto de vida.
- ☐ () não tem sido estimulado a pensar em seu projeto de vida.
- ☐ () você não sabe responder.

20. Você avalia que os(as) educadores(as) do Guri Santa Marcelina:

- ☐ () contribuem muito na sua formação.
- ☐ () contribuem pouco na sua formação.
- ☐ () não contribuem na sua formação.
- ☐ () você não sabe responder.

21. Você sente que sua participação no Guri Santa Marcelina:

- ☐ () deixa você muito mais feliz.
- ☐ () deixa você um pouco mais feliz.
- ☐ () não deixa você mais feliz.
- ☐ () você não sabe responder.

Questão Aberta

A questão, a seguir, é aberta. Escreva livremente sua resposta.

O que a sua participação no Guri Santa Marcelina fez mudar na sua vida pessoal, no convívio em grupo, em sua casa, na escola, na comunidade, em que você mora?

APÊNDICE E - Roteiro semiestruturado da Roda de Conversa com famílias

Coletivo do Polo:

Particularidade do Grupo:

Identificação individual dos(as) participantes/entrevistados(as):

Nome:	
Idade:	Gênero: Feminino () Masculino ()
Vínculo com o(a) aluno(a):	
Há quanto tempo participa de rodas/trabalho social do Guri Santa Marcelina:	

1. Como os participantes do grupo percebem o trabalho social de acompanhamento dos(as) alunos(as) do GURI? Qual a avaliação que tem do mesmo?
2. Como os participantes percebem o trabalho social desenvolvido com as famílias? Qual a avaliação que tem do mesmo?
3. Considerando a participação nas rodas/grupos, como os participantes avaliam o compartilhar de experiências e a troca de saberes – entre os participantes, com a(o) assistente social e/ou outros profissionais, vivenciados a cada encontro?
4. A vivência nesse grupo do Guri Santa Marcelina operou alguma transformação na vida dos participantes?

APÊNDICE F - Roteiro semiestruturado da entrevista individual com família

Polo: _____

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Relação de parentesco com aluno(a) do Guri:

Mãe () Avó () Tia () Irmã () Madrinha () Pai () Avô () Tio () Irmão ()

Padrinho () Outro () especificar: _____

No caso de mais de um(a) aluno(a) especificar: _____

Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()

Há quanto tempo o aluno(a) com quem tem vínculo é matriculado(a) no Guri?

1. Como percebe o trabalho social de acompanhamento dos(as) alunos(as) do GURI? Qual a avaliação que tem do mesmo?

2. Como percebe e avalia o trabalho social desenvolvido com as famílias dos alunos e alunas do Guri? Qual a avaliação que tem do mesmo?

3. Participa de rodas/momentos coletivos propostos pelo Social do Guri?

4. Sua experiência em ser atendida(o) pelo Social do Guri Santa Marcelina influenciou de alguma forma sua vida? Comente a respeito.

APÊNDICE G - Questionário Professor/Professora

Nome: (identificação opcional): _____
 Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()
 Há quanto tempo é Professor(a) no Guri Santa Marcelina: _____
 Formação Acadêmica: _____

Assinale as jornadas de formação geral promovidas pelo GURI, nas quais participou:

() **Julho de 2008 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Primeira jornada - apresentação da proposta sociopedagógica do GURI, atribuições e competências de todos(as) os(as) educadores(as), postos de trabalho, apresentação das equipes, informações gerais técnicas e administrativas.

() **Janeiro de 2009 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Arte e conhecimento; Inclusão-Significados e Formas; O Trabalho Socioeducativo- perspectivas e repercussões; A Família Contemporânea; Educação Musical e Inclusão; Conversas sobre Educação.

Convidados(as): Jorge Vieira, Padre Julio Lancelotti, Elyria Credidio, Viviane Louro, Stela Graciani, Marta Campos, Rubem Alves.

Destaques: Workshop Jogos Cooperativos e Encerramento Musical com Osvaldinho da Cuíca. Obs.: Na mesma jornada aconteceram capacitações específicas por área.

() **Janeiro de 2010 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Canto Coletivo, Convivendo com a Diversidade; Acolhimento Afetivo e Desenvolvimento Intelectual; Ética; O Erudito e o Popular na Música Brasileira.

Convidados(as): Beto de Jesus, Lídia Aratangy, Alípio Casali, Vitor Gabriel, José Miguel Wisnik.

Destaques: Peça teatral Sobre Sonhos e Esperanças, sobre o educador Paulo Freire; Filme O Solista e Encerramento Musical com Fernando Rocha.

() **Fevereiro de 2011 – CEU São Carlos**

Relembrando a programação:

Tema Geral: A importância do Legado Freireano e sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico do GURI.

Convidada: Ana Maria Saul.

Destaques: Distribuição do livro Pedagogia da Autonomia para todos os educadores e educadoras do GURI.

() **Julho de 2011 – FASM Itaquera**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: O Projeto Político Pedagógico do GURI e o Legado Freireano; Cidadania Cultural- Cultura e Produção Local; Música e Cultura Popular.

Convidados(as): Ana Maria Saul, Jaílson de Sousa, Tião Rocha, Paulo Dias.

Destaques: Círculos de Cultura – Saberes Necessários à Prática Educativa com a coordenação de especialistas na pedagogia Freireana; apresentação dos Grupos

Infantis e Juvenis e Encerramento Musical com os repentistas Sebastião Marinho e Luzivan Mathias.

() Janeiro de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Autoridade Democrática do(a) Educador(a): a construção da boa disciplina; Ensinando com Liberdade e Autoridade; Cenário da Educação Musical na América Latina e o(a) Educador(a) Necessário(a); Parâmetros Educacionais: modernidade, tecnologia e cultura popular; Cidadania Cultural, Cultura e Produção Local; Repertório – crescimento, autonomia e sensibilidade.

Convidados(as): Emília Cipriano, Ferréz, Coriún Aharonian, Ênio Brito, Yara Caznok, Walter Giovedi, Diogo Rios.

Destaque: Workshow com Ari Colares; Encerramento Musical com Quarteto de Professores da EMESP; Exposição e venda dos trabalhos de fuxico do grupo produtivo Mães do Jambeiro.

() Julho de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Tema Geral: Cultura Inclusiva; apresentação do Projeto Trabalhando a Deficiência pela organização Mais Diferenças.

Convidada: Maria Tereza Mantoan; Carla Mauch.

Destaque: Exposição Interativa: Caminhos Ampliados.

Questões fechadas com respostas objetivas.

Para as afirmações, a seguir, são apresentadas quatro alternativas de resposta. Assinale aquela com a qual você concorda.

1. A conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina permite uma prática na qual o(a) professor(a):
 - () pode contar muito com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () pode contar pouco com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não pode contar com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
2. O apoio técnico do(a) assistente social para o enfrentamento em tempo real de dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as):
 - () favorece muito a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo na diminuição do risco de evasão.
 - () favorece pouco a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo pouco na diminuição do risco de evasão.
 - () em nada favorece a permanência das crianças e adolescentes no programa, não contribuindo na diminuição do risco de evasão.
 - () não tenho opinião a respeito.

3. O assistente social pelo acercamento que tem com a realidade do(a) aluno(a) e sua família:
- () contribui muito com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () contribui pouco com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não contribui com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
4. Considerando que o Projeto Político Pedagógico do Guri Santa Marcelina tem como pressupostos o diálogo, o acercamento da realidade do público beneficiário e o respeito à autonomia dos(as) educandos(as):
- () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita muito o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita pouco o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador não facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () não tenho opinião a respeito.
5. O eixo do trabalho social que trata do monitoramento da presença de alunos(as) no GURI, cuidando da maneira como cada aluno(a) está presente no programa, acompanhando e entendendo os reais motivos de frequência irregular, de risco de evasão, de comportamento:
- () contribuem muito para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () contribuem pouco para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não contribuem para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não tenho opinião a respeito.
6. O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as), aproximando-as da dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as):
- () contribui muito para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () contribui pouco para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não contribui para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
7. A participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa:
- () repercutem muito positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.

- () repercutem pouco positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
- () não repercutem positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
- () não tenho opinião a respeito.

Questões abertas

As questões a seguir são abertas. Escreva livremente suas respostas.

1. Para você, o que é ser um(a) Professor(a) do Guri Santa Marcelina?
2. Considerando o investimento do GURI na formação permanente dos profissionais que atuam no programa, como você avalia e de que maneira os debates, os aportes teóricos, o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciada a cada jornada de formação geral e/ou específica de que você participou, contribuíram para sua prática junto aos beneficiários do programa?
3. Considerando a prática do Guri que tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural dos alunos e alunas, como você avalia o aporte do trabalho social na dinâmica do programa?
4. Para você, quem é o (a) aluno(a) do Guri Santa Marcelina?
5. Sua vivência como professor(a) no Guri Santa Marcelina operou alguma transformação em sua vida pessoal e/ou profissional? Comente.

APÊNDICE H - Questionário Assistente Social.

Nome:(identificação opcional): _____
 Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()
 Há quanto tempo é assistente social no Guri Santa Marcelina: _____
 Formação Acadêmica: _____

Assinale as jornadas de formação geral promovidas pelo GURI, nas quais participou:

() **Julho de 2008 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Primeira jornada - apresentação da proposta sociopedagógica do GURI, atribuições e competências de todos(as) os(as) educadores(as), postos de trabalho, apresentação das equipes, informações gerais técnicas e administrativas.

() **Janeiro de 2009 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Arte e conhecimento; Inclusão-Significados e Formas; O Trabalho Socioeducativo- perspectivas e repercussões; A Família Contemporânea; Educação Musical e Inclusão; Conversas sobre Educação.

Convidados(as): Jorge Vieira, Padre Julio Lancelotti, Elyria Credidio, Viviane Louro, Stela Graciani, Marta Campos, Rubem Alves.

Destaques: Workshop Jogos Cooperativos e Encerramento Musical com Osvaldinho da Cuíca. Obs.: Na mesma jornada aconteceram capacitações específicas por área.

() **Janeiro de 2010 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Canto Coletivo, Convivendo com a Diversidade; Acolhimento Afetivo e Desenvolvimento Intelectual; Ética; O Erudito e o Popular na Música Brasileira.

Convidados(as): Beto de Jesus, Lídia Aratangy, Alípio Casali, Vitor Gabriel, José Miguel Wisnik.

Destaques: Peça teatral Sobre Sonhos e Esperanças, sobre o educador Paulo Freire; Filme O Solista e Encerramento Musical com Fernando Rocha.

() **Fevereiro de 2011 – CEU São Carlos**

Relembrando a programação:

Tema Geral: A importância do Legado Freireano e sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico do GURI.

Convidada: Ana Maria Saul.

Destaque: Distribuição do livro Pedagogia da Autonomia para todos os educadores e educadoras do GURI.

() **Julho de 2011 – FASM Itaquera**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: O Projeto Político Pedagógico do GURI e o Legado Freireano; Cidadania Cultural- Cultura e Produção Local; Música e Cultura Popular.

Convidados(as): Ana Maria Saul, Jailson de Sousa, Tião Rocha, Paulo Dias.

Destaques: Círculos de Cultura – Saberes Necessários à Prática Educativa com a coordenação de especialistas na pedagogia Freireana; apresentação dos Grupos Infantis e Juvenis e Encerramento Musical com os repentistas Sebastião Marinho e Luzivan Mathias.

() Janeiro de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Autoridade Democrática do(a) Educador(a): a construção da boa disciplina; Ensinando com Liberdade e Autoridade; Cenário da Educação Musical na América Latina e o(a) Educador(a) Necessário(a); Parâmetros Educacionais: modernidade, tecnologia e cultura popular; Cidadania Cultural, Cultura e Produção Local; Repertório – crescimento, autonomia e sensibilidade.

Convidados(as): Emília Cipriano, Ferréz, Coriún Aharonian, Ênio Brito, Yara Caznok, Walter Giovedi, Diogo Rios.

Destaque: Workshow com Ari Colares; Encerramento Musical com Quarteto de Professores da EMESP; Exposição e venda dos trabalhos de fuxico do grupo produtivo Mães do Jambeiro.

() Julho de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Tema Geral: Cultura Inclusiva; apresentação do Projeto Trabalhando a Deficiência pela organização Mais Diferenças.

Convidada: Maria Tereza Mantoan; Carla Mauch.

Destaque: Exposição Interativa: Caminhos Ampliados.

Questões fechadas com respostas objetivas

Para as afirmações a seguir, são apresentadas quatro alternativas de resposta. Assinale aquela com a qual você concorda.

1. A conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina permite uma prática na qual o(a) professor(a):
 - () pode contar muito com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () pode contar pouco com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não pode contar com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
2. O apoio técnico do(a) assistente social para o enfrentamento em tempo real de dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as):
 - () favorece muito a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo na diminuição do risco de evasão.
 - () favorece pouco a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo pouco na diminuição do risco de evasão.
 - () em nada favorece a permanência das crianças e adolescentes no programa, não contribuindo na diminuição do risco de evasão.

- () não tenho opinião a respeito.
3. O assistente social pelo acercamento que tem com a realidade do(a) aluno(a) e sua família:
- () contribui muito com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () contribui pouco com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não contribui com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
4. Considerando que o Projeto Político Pedagógico do Guri Santa Marcelina tem como pressupostos o diálogo, o acercamento da realidade do público beneficiário e o respeito à autonomia dos(as) educandos(as):
- () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita muito o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita pouco o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador não facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () não tenho opinião a respeito.
5. O eixo do trabalho social que trata do monitoramento da presença de alunos(as) no GURI, cuidando da maneira como cada aluno(a) está presente no programa, acompanhando e entendendo os reais motivos de frequência irregular, de risco de evasão, de comportamento:
- () contribuem muito para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () contribuem pouco para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não contribuem para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não tenho opinião a respeito.
6. O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as), aproximando-as da dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as):
- () contribui muito para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () contribui pouco para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não contribui para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
7. A participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa:

- () repercutem muito positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
- () repercutem pouco positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
- () não repercutem positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
- () não tenho opinião a respeito.

Questões Abertas

As questões, a seguir, são abertas. Escreva livremente suas respostas.

1. Para você, o que é ser um(a) Assistente Social do Guri Santa Marcelina?
2. Considerando o investimento do GURI na formação permanente dos profissionais que atuam no programa, como você avalia e de que maneira os debates, os aportes teóricos, o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciada a cada jornada de formação geral e/ou específica de que você participou, contribuíram para sua prática junto aos beneficiários do programa?
3. Considerando a prática do Guri que tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural dos alunos e alunas, como você avalia o aporte do trabalho social na dinâmica do programa?
4. Para você, quem é o (a) aluno(a) do Guri Santa Marcelina?
5. Sua vivência como Assistente Social no Guri Santa Marcelina operou alguma transformação em sua vida pessoal e/ou profissional? Comente.
6. Por sua experiência no Guri, como você avalia a sua vivência com o mundo musical? Seu olhar e/ou sua relação com a música sofreu alguma transformação? Comente.

APÊNDICE I - Questionário Monitor/Monitora.

Nome:(identificação opcional): _____
 Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()
 Há quanto tempo é Monitor(a) no Guri Santa Marcelina: _____
 Formação Acadêmica: _____

Assinale as jornadas de formação geral promovidas pelo GURI, nas quais participou:

() **Julho de 2008 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Primeira jornada - apresentação da proposta sociopedagógica do GURI, atribuições e competências de todos(as) os(as) educadores(as), postos de trabalho, apresentação das equipes, informações gerais técnicas e administrativas.

() **Janeiro de 2009 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Arte e conhecimento; Inclusão-Significados e Formas; O Trabalho Socioeducativo- perspectivas e repercussões; A Família Contemporânea; Educação Musical e Inclusão; Conversas sobre Educação.

Convidados(as): Jorge Vieira, Padre Julio Lancelotti, Elyria Credidio, Viviane Louro, Stela Graciani, Marta Campos, Rubem Alves.

Destaques: Workshop Jogos Cooperativos e Encerramento Musical com Osvaldinho da Cuíca. Obs.: Na mesma jornada aconteceram capacitações específicas por área.

() **Janeiro de 2010 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Canto Coletivo, Convivendo com a Diversidade; Acolhimento Afetivo e Desenvolvimento Intelectual; Ética; O Erudito e o Popular na Música Brasileira.

Convidados(as): Beto de Jesus, Lídia Aratangy, Alípio Casali, Vitor Gabriel, José Miguel Wisnik.

Destaques: Peça teatral Sobre Sonhos e Esperanças, sobre o educador Paulo Freire; Filme O Solista e Encerramento Musical com Fernando Rocha.

() **Fevereiro de 2011 – CEU São Carlos**

Relembrando a programação:

Tema Geral: A importância do Legado Freireano e sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico do GURI.

Convidada: Ana Maria Saul.

Destaques: Distribuição do livro Pedagogia da Autonomia para todos os educadores e educadoras do GURI.

() **Julho de 2011 – FASM Itaquera**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: O Projeto Político Pedagógico do GURI e o Legado Freireano; Cidadania Cultural- Cultura e Produção Local; Música e Cultura Popular.

Convidados(as): Ana Maria Saul, Jailson de Sousa, Tião Rocha, Paulo Dias.

Destaques: Círculos de Cultura – Saberes Necessários à Prática Educativa com a coordenação de especialistas na pedagogia Freireana; apresentação dos Grupos Infantis e Juvenis e Encerramento Musical com os repentistas Sebastião Marinho e Luzivan Mathias.

() Janeiro de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Autoridade Democrática do(a) Educador(a): a construção da boa disciplina; Ensinando com Liberdade e Autoridade; Cenário da Educação Musical na América Latina e o(a) Educador(a) Necessário(a); Parâmetros Educacionais: modernidade, tecnologia e cultura popular; Cidadania Cultural, Cultura e Produção Local; Repertório – crescimento, autonomia e sensibilidade.

Convidados(as): Emília Cipriano, Ferréz, Coriún Aharonian, Ênio Brito, Yara Caznok, Walter Giovedi, Diogo Rios.

Destaque: Workshow com Ari Colares; Encerramento Musical com Quarteto de Professores da EMESP; Exposição e venda dos trabalhos de fuxico do grupo produtivo Mães do Jambeiro.

() Julho de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Tema Geral: Cultura Inclusiva; apresentação do Projeto Trabalhando a Deficiência pela organização Mais Diferenças.

Convidada: Maria Tereza Mantoan; Carla Mauch.

Destaque: Exposição Interativa: Caminhos Ampliados.

Questões fechadas com respostas objetivas

Para as afirmações, a seguir, são apresentadas quatro alternativas de resposta. Assinale aquela com a qual você concorda.

1. A conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina permite uma prática na qual o(a) professor(a):

- () pode contar muito com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
- () pode contar pouco com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
- () não pode contar com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
- () não tenho opinião a respeito.

2. O apoio técnico do(a) assistente social para o enfrentamento, em tempo real, de dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as):

- () favorece muito a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo na diminuição do risco de evasão.
- () favorece pouco a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo pouco na diminuição do risco de evasão.
- () em nada favorece a permanência das crianças e adolescentes no programa, não contribuindo na diminuição do risco de evasão.

- () não tenho opinião a respeito.
3. O assistente social pelo acercamento que tem com a realidade do(a) aluno(a) e sua família:
- () contribui muito com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () contribui pouco com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não contribui com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
4. Considerando que o Projeto Político Pedagógico do Guri Santa Marcelina tem como pressupostos o diálogo, o acercamento da realidade do público beneficiário e o respeito à autonomia dos(as) educandos(as):
- () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita muito o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita pouco o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador não facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () não tenho opinião a respeito.
5. O eixo do trabalho social que trata do monitoramento da presença de alunos(as) no GURI, cuidando da maneira como cada aluno(a) está presente no programa, acompanhando e entendendo os reais motivos de frequência irregular, de risco de evasão, de comportamento:
- () contribuem muito para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () contribuem pouco para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não contribuem para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não tenho opinião a respeito.
6. O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as), aproximando-as da dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as):
- () contribui muito para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () contribui pouco para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não contribui para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.

7. A participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa:
- () repercutem muito positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () repercutem pouco positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () não repercutem positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () não tenho opinião a respeito.

Questões Abertas

As questões, a seguir, são abertas. Escreva livremente suas respostas.

1. Para você, o que é ser um(a) Monitor(a) do Guri Santa Marcelina?
2. Considerando o investimento do GURI na formação permanente dos profissionais que atuam no programa, como você avalia e de que maneira os debates, os aportes teóricos, o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciada a cada jornada de formação geral e/ou específica de que você participou, contribuíram para sua prática junto aos beneficiários do programa?
3. Considerando a prática do Guri que tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural dos alunos e alunas, como você avalia o aporte do trabalho social na dinâmica do programa?
4. Para você, quem é o (a) aluno(a) do Guri Santa Marcelina?
5. Sua vivência como Monitor(a) no Guri Santa Marcelina operou alguma transformação em sua vida pessoal e/ou profissional? Comente.
6. Por sua experiência no Guri, como você avalia a sua vivência com o mundo musical? Seu olhar e/ou sua relação com a música sofreu alguma transformação? Comente.

APÊNDICE J - Questionário Agente de Apoio.

Nome: (identificação opcional): _____
 Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()
 Há quanto tempo é Agente de Apoio no Guri Santa Marcelina: _____
 Formação Acadêmica: _____

Assinale as jornadas de formação geral promovidas pelo GURI, nas quais participou:

() **Julho de 2008 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Primeira jornada - apresentação da proposta sociopedagógica do GURI, atribuições e competências de todos(as) os(as) educadores(as), postos de trabalho, apresentação das equipes, informações gerais técnicas e administrativas.

() **Janeiro de 2009 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Arte e conhecimento; Inclusão-Significados e Formas; O Trabalho Socioeducativo- perspectivas e repercussões; A Família Contemporânea; Educação Musical e Inclusão; Conversas sobre Educação.

Convidados(as): Jorge Vieira, Padre Julio Lancelotti, Elyria Credidio, Viviane Louro, Stela Graciani, Marta Campos, Rubem Alves.

Destaques: Workshop Jogos Cooperativos e Encerramento Musical com Osvaldinho da Cuíca. Obs.: Na mesma jornada aconteceram capacitações específicas por área.

() **Janeiro de 2010 – FASM Perdizes**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Canto Coletivo, Convivendo com a Diversidade; Acolhimento Afetivo e Desenvolvimento Intelectual; Ética; O Erudito e o Popular na Música Brasileira.

Convidados(as): Beto de Jesus, Lídia Aratangy, Alípio Casali, Vitor Gabriel, José Miguel Wisnik.

Destaques: Peça teatral Sobre Sonhos e Esperanças, sobre o educador Paulo Freire; Filme O Solista e Encerramento Musical com Fernando Rocha.

() **Fevereiro de 2011 – CEU São Carlos**

Relembrando a programação:

Tema Geral: A importância do Legado Freireano e sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico do GURI.

Convidada: Ana Maria Saul.

Destaques: Distribuição do livro Pedagogia da Autonomia para todos os educadores e educadoras do GURI.

() **Julho de 2011 – FASM Itaquera**

Relembrando a programação:

Temas Gerais: O Projeto Político Pedagógico do GURI e o Legado Freireano; Cidadania Cultural- Cultura e Produção Local; Música e Cultura Popular.

Convidados(as): Ana Maria Saul, Jailson de Sousa, Tião Rocha, Paulo Dias.

Destaques: Círculos de Cultura – Saberes Necessários à Prática Educativa com a coordenação de especialistas na pedagogia Freireana; apresentação dos Grupos Infantis e Juvenis e Encerramento Musical com os repentistas Sebastião Marinho e Luzivan Mathias.

() Janeiro de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Temas Gerais: Autoridade Democrática do(a) Educador(a): a construção da boa disciplina; Ensinando com Liberdade e Autoridade; Cenário da Educação Musical na América Latina e o(a) Educador(a) Necessário(a); Parâmetros Educacionais: modernidade, tecnologia e cultura popular; Cidadania Cultural, Cultura e Produção Local; Repertório – crescimento, autonomia e sensibilidade.

Convidados(as): Emília Cipriano, Ferréz, Coriún Aharonian, Ênio Brito, Yara Caznok, Walter Giovedi, Diogo Rios.

Destaque: Workshow com Ari Colares; Encerramento Musical com Quarteto de Professores da EMESP; Exposição e venda dos trabalhos de fuxico do grupo produtivo Mães do Jambeiro.

() Julho de 2012 - UNESP

Relembrando a programação:

Tema Geral: Cultura Inclusiva; apresentação do Projeto Trabalhando a Deficiência pela organização Mais Diferenças.

Convidada: Maria Tereza Mantoan; Carla Mauch.

Destaque: Exposição Interativa: Caminhos Ampliados.

Questões fechadas com respostas objetivas

Para as afirmações, a seguir, são apresentadas quatro alternativas de resposta. Assinale aquela com a qual você concorda.

1. A conjunção da educação musical e do trabalho social proposta pelo Guri Santa Marcelina permite uma prática na qual o(a) professor(a):
 - () pode contar muito com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () pode contar pouco com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não pode contar com profissionais especializados para o atendimento de expressões de questões sociais que interferem no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
2. O apoio técnico do(a) assistente social para o enfrentamento, em tempo real, de dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as):
 - () favorece muito a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo na diminuição do risco de evasão.
 - () favorece pouco a permanência das crianças e adolescentes no programa, contribuindo pouco na diminuição do risco de evasão.
 - () em nada favorece a permanência das crianças e adolescentes no programa, não contribuindo na diminuição do risco de evasão.

- () não tenho opinião a respeito.
3. O assistente social pelo acercamento que tem com a realidade do(a) aluno(a) e sua família:
- () contribui muito com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () contribui pouco com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não contribui com os(as) professores(as) para ampliar seu olhar e melhor interpretar as dificuldades de seus(as) alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.
4. Considerando que o Projeto Político Pedagógico do Guri Santa Marcelina tem como pressupostos o diálogo, o acercamento da realidade do público beneficiário e o respeito à autonomia dos(as) educandos(as):
- () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita muito o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador facilita pouco o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () a prática do(a) assistente social como interlocutor/mediador não facilita o alargamento do diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo.
 - () não tenho opinião a respeito.
5. O eixo do trabalho social que trata do monitoramento da presença de alunos(as) no GURI, cuidando da maneira como cada aluno(a) está presente no programa, acompanhando e entendendo os reais motivos de frequência irregular, de risco de evasão, de comportamento:
- () contribuem muito para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () contribuem pouco para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não contribuem para o sucesso e a permanência dos(das) mesmos(as) no programa.
 - () não tenho opinião a respeito.
6. O trabalho com as famílias dos(as) alunos(as), aproximando-as da dinâmica do programa e da vida “escolar” de seus(suas) filhos(as):
- () contribui muito para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () contribui pouco para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não contribui para o entendimento da proposta do GURI e na qualificação das relações entre familiares e alunos(as).
 - () não tenho opinião a respeito.

7. A participação dos(as) alunos(as) nas atividades socioeducativas do programa:
- () repercutem muito positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () repercutem pouco positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () não repercutem positivamente no seu desenvolvimento e/ou participação nas aulas de música.
 - () não tenho opinião a respeito.

Questões Abertas

As questões, a seguir, são abertas. Escreva livremente suas respostas.

1. Para você, o que é ser um(a) Agente de Apoio do Guri Santa Marcelina?
2. Considerando o investimento do GURI na formação permanente dos profissionais que atuam no programa, como você avalia e de que maneira os debates, os aportes teóricos, o compartilhar de experiências e a troca de saberes vivenciada a cada jornada de formação geral e/ou específica de que você participou, contribuíram para sua prática junto aos beneficiários do programa?
3. Considerando a prática do Guri que tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural dos alunos e alunas, como você avalia o aporte do trabalho social na dinâmica do programa?
4. Para você, quem é o (a) aluno(a) do Guri Santa Marcelina?
5. Sua vivência como Agente de Apoio no Guri Santa Marcelina operou alguma transformação em sua vida pessoal e/ou profissional? Comente.
6. Por sua experiência no Guri, como você avalia a sua vivência com o mundo musical? Seu olhar e/ou sua relação com a música sofreu alguma transformação? Comente.

APÊNDICE K – Modelo da carta-convite aos educadores(as) para compor a amostra da pesquisa.

Caro(a),

Gostaria de convidá-la(o) para participar de minha pesquisa acadêmica de Doutorado, cujo tema é: *Tecendo Cidadania no Território da Educação Musical*, em que estou analisando a experiência do GURI Santa Marcelina, particularmente, com o interesse na análise do aporte do trabalho social na educação musical.

Encaminho, abaixo, o link onde pode ser acessado o questionário.

Gostaria de lembrar que sua identificação é alternativa. Portanto, se preferir não colocar seu nome, fique tranquilo(a), pois a plataforma que estou indicando protege esse dado – você será identificado(a) como respondente por uma letra ou número. Peço que complete os demais dados, pois são importantes para compor o perfil dos respondentes.

Solicito por gentileza, que responda até o dia x.

Caso tenha alguma dúvida ou dificuldade, peço que entre em contato pelo e-mail x ou pelo telefone x.

Estou enviando, ainda, a autorização que deve ser assinada, em que me comprometo que as informações que você vai fornecer, serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Endereço da plataforma para preenchimento da pesquisa:

<https://www.surveymonkey.com/x>

Agradeço sua disponibilidade em contribuir com minha pesquisa.