

Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
guiomarcvalho@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo traz os resultados de uma pesquisa em educação musical sobre aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações. Foram investigadas formas de interações estabelecidas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo por objetivo entender: (i) modos e processos de aprendizagens musicais tecidos por estudantes de diferentes idades; (ii) como o contexto da EJA produz e interfere nas aprendizagens e nas práticas musicais desses/as¹ estudantes; (iii) se existe um processo de coeducação musical entre *pares*. Situado no campo da educação musical perspectivada pela sociologia (Small, 1984; Souza, 2000; 2004, entre outros), nesse estudo se entrelaçam referências das ciências sociais, educação e educação musical para fundamentar um objeto em educação musical construído pelos eixos temáticos EJA e geração (Ariès, 1981; Bourdieu, 1983; Debert, 1998; Oliveira, 1999, entre outros). Trata-se de um estudo de caso de orientação qualitativa realizado em uma escola que atende exclusivamente a EJA.

Palavras-chave: educação musical, intergeração, Educação de Jovens e Adultos

Abstract. This article presents the results of research in the field of music education focusing on musical learning among people of different generations. The nature of interactions among students belonging to a Young Adult Education (YAE) institution has been investigated and the main aims of the study were to understand: (i) the musical learning process of different aged people; (ii) the way how the YAE context produces and interferes in the learning and musical practices of these students; (iii) if a musical co-education process occurs among peers. Music education field is approached by a sociological perspective (Small, 1984; Souza, 2000; 2004) making use of references from the fields of social sciences, education and music education. The thematic axis YAE and generation help constructing the object of study in music education (Ariès, 1981; Bourdieu, 1983; Debert, 1998; Oliveira, 1999). It was a qualitative case study carried out in a Brazilian YAE school.

Keywords: music education; intergeneration; Young and Adult Education

Introdução

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa em educação musical² sobre modos e processos de aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Modalidade de ensino em nível fundamental e médio, na EJA se realiza uma diversidade de processos de aprendizagens e práticas sociais experienciados por pessoas de distintas faixas etárias. Abriga pessoas acima de 14

anos, não havendo limite quanto à idade máxima, em uma mesma sala de aula como ação institucionalizada e rotineira, embora seja considerado um segmento escolar único. Enquanto a escola denominada regular busca uma simetria entre série/ciclo e faixa etária, há uma complexidade típica da EJA consubstanciada na pluralidade de formação sociocultural do alunado, decorrente de seus pertencimentos geracionais. Assim, na EJA são estabelecidas, além de relações *intragera*-cionais (interações entre uma mesma geração),

¹ A escrita não sexista é usada ao longo do texto por contemplar tanto o gênero masculino como o feminino. Modo de escrita comum em publicações acadêmicas em outras áreas como educação e ciências sociais desde pelo ao menos os anos 1990, no campo da educação musical, e marcadamente no Brasil, seu uso ainda é raro.

² Tese de doutorado (2002-2006) realizado no PPG de Música da UFRGS sob a orientação da Prof^a Jusamara Souza, contando com o apoio da Capes – Bolsa de Demanda Social. Resultados parciais foram anteriormente publicados em anais de encontros da área como Abem/Isme Latino-americana (Ribas, 2007), Anppom (Ribas, 2006) e em Ribas (2008).

relações *intergerações* (interações entre gerações diferentes), sendo estas tecidas por trocas e tensionamentos que se realizam na diversidade de experiências entre “jovens”, “adultos” e “idosos” compartilhando um mesmo contexto escolar.

A EJA no Brasil teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas em 2000 com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000). Oferece escolaridade aos indivíduos que não tiveram acesso ou interromperam a educação básica, na infância e/ou juventude, tendo por objetivo uma melhor preparação dessas pessoas para o trabalho e para a vida em geral possibilitada pelos conhecimentos advindos da formação escolar. Visa assim contribuir para a diminuição das desigualdades sociais no país.

Interessei-me por refletir sobre como, se, e de que forma, se aprende e se ensina música uns/umas com os/as outros/as, posta a diversidade etária. O foco do estudo incidiu sobre relações interativas de aprendizagem musical estabelecidas pelos/as estudantes em uma escola da EJA, colocando face a face pessoas de diferentes gerações em situação de convivência musical. Como campo empírico foi escolhido o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), que pertence à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

O objetivo central da pesquisa foi compreender como se articulam as aprendizagens musicais entre estudantes de diferentes gerações no contexto particular de Educação de Jovens e Adultos. Para isso foram delineados os objetivos específicos: conhecer práticas musicais de estudantes do CMET Paulo Freire; analisar como o contexto da EJA produz e interfere nessas práticas; examinar se existe um processo de aprendizagem musical recíproco entre esses/as estudantes de diferentes idades.

A opção por refletir sobre a problemática geracional tendo como foco a trama intergeracional baseia-se no entendimento de que a equidade e os sentidos das situações de interações estabelecidas entre pessoas de distintas idades só podem ser compreendidos caso seja considerada a questão relacional. Isso porque construir relações intergeracionais é vital, pois é no embate com o Outro que as identidades se constroem e dinamizam. É nos modos de convivência, na relação estabelecida com o(s) Outro(s) que a existência humana se realiza; como afirma Oliveira (1999, p. 1) “a constituição de uma pessoa como sujeito social se dá [...] ao mesmo tempo em que o outro se

constitui”. Ademais, como diz Bourdieu (1983, p. 114) de modo lapidar: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”.

Aspectos metodológicos

O método adotado foi o estudo de caso de orientação qualitativa, tendo o CMET Paulo Freire como unidade de caso.

Por ocasião da pesquisa (2002-2006), na cidade de Porto Alegre existiam 37 escolas públicas municipais atendendo a EJA. Dessas, apenas o CMET Paulo Freire tem se destinado exclusivamente a EJA em seus três turnos. Essa escola está organizada numa perspectiva interdisciplinar e toma o pensamento freireano como marco teórico central desde seu surgimento, em 1989.

Durante a investigação, o CMET Paulo Freire atendia a uma média anual de 1,4 mil estudantes. Em relação à ocupação profissional a escola abrange um leque amplo de profissionais. Entre seus estudantes encontram-se, além de aposentados/as e desempregados/as, trabalhadores/as – costureira, cozinheira, diarista, empregada doméstica, enfermeira, flanelinha, *office-boy*, vigilantes, entre outros.

A escolha dessa escola como campo empírico deveu-se principalmente a dois critérios: ser uma instituição de referência na história da EJA em Porto Alegre; ter uma equipe de professores/as de artes, e, nesta, haver duas professoras de música ministrando aulas, oficinas, entre outras atividades músico-pedagógicas.

A música se insere no currículo da EJA como subárea da disciplina Artes. Na escola estudada, durante o levantamento dos dados as aulas de música tinham uma carga horária de duas horas-aulas semanais. Eram oferecidas ademais duas oficinas de música – uma de canto coral e a outra de percussão e voz – com uma carga horária semanal de 7h30min cada.

O trabalho de campo transcorreu entre setembro de 2002 a abril de 2005, em três fases, conforme sintetiza o quadro que segue:

Observações (livre e participante) e entrevistas semiestruturadas foram os principais instrumentos para a produção de dados. Enquanto as observações permitiram obter informações sobre o mundo e ações dos/as estudantes pesquisados/as em contexto, as entrevistas tiveram por finalidade esclarecer fatos observados, bem como

Fase 1	Primeiros contatos Observações	Setembro a novembro de 2002 Maio a junho de 2004
Fase 2	Observações	Agosto a dezembro de 2003 Abril a junho de 2004
Fase 3	Entrevistas Observações	Agosto a dezembro de 2004 Março a abril de 2005 Agosto a setembro de 2004

Quadro 1: Fases do trabalho de campo.

obter material sobre os/as participantes do estudo a partir de suas próprias falas. As observações foram realizadas em três salas de aula, nas duas oficinas de música e demais espaços de sociabilidade na escola, não diretamente mediados pelas professoras de música, como biblioteca, corredores e calçada. Dada a rotatividade de alunos/as no cenário, é difícil precisar o número exato de estudantes observados/as. As turmas oscilavam em torno de 15 a 25 estudantes, e as oficinas, de oito a 30. Quanto às entrevistas, foram realizadas entre uma a três de modo individual,³ com 17 colaboradores/as provenientes das aulas e oficinas observadas. Suas durações oscilaram de 20 min a 45 min. A idade dos/as entrevistados/as durante a realização da pesquisa variou de 21 a 78 anos.

Sobre transcrição das entrevistas, encontrei-me com os/as estudantes para juntos fazermos a leitura e modificações que desejassem. Não houve nenhuma restrição em relação às transcrições, sendo as entrevistas acatadas na íntegra conforme o registrado. Nessa ocasião foram assinadas as cartas de cessão de direitos dos dados para uso e publicação no âmbito acadêmico.

Em relação à importância da consideração do Outro (colaboradores/as), faço minhas as palavras de Oliveira (2001, p. 21) quando defende que o/a pesquisador/a deve chegar aos participantes de uma forma que “resgare a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados [...] respeitando-se o contexto cultural do grupo”. Nesse sentido, os depoimentos foram tomados como o experienciado pelos/as estudantes da investigação. Trata-se de interpretações sobre o que é significativo para eles/as em suas relações com a música. Entretanto, para além de uma descrição literal da fala dos/as depoentes, esse material foi transcrito, na medida em que os discursos baseados na oralidade foram transformados em texto.

Como argumenta Portelli (2004), a passa-

gem da fala do/a participante para o material bruto transcrito e deste para texto escrito “é compatível com uma série de representações, nas quais cada etapa constitui uma representação da anterior através do outro meio – do oral ao escrito, do pessoal ao público, do arquivo ao livro. É preciso ter em conta que em cada etapa alguma coisa fica de fora” (Portelli, 2004, p. 13). Nesse sentido, o autor se refere à textualização como uma “prática de montagem”, uma vez que o discurso escrito é construído essencialmente pela interpretação que o/a pesquisador/a dá ao relato final, cujo caminho passa pela narrativa dos/as participantes, “retirada do contexto e recontextualizada” (Portelli, 2004, p. 14).

Portelli (2004, p. 14) levanta ainda uma questão nevrálgica: como transformar um depoimento coloquial, “a representação de um falar cotidiano, corriqueiro” em um texto dentro de cânones que não lhes são próprios? Compartilho dessa preocupação na íntegra e busquei seguir o procedimento por ele defendido:

Devemos levar em conta [...] o desejo de auto-representação dos entrevistados, que não querem ser vistos como “ignorantes” e “analfabetos”. Por isso, sem alterar, submeter a normas ou corrigir, toda vez que se apresentou a ocasião, optamos sempre por representar o discurso falado na forma mais aceitável de um texto escrito. Se uma transcrição normalizada falsifica a qualidade da experiência, uma transcrição que busque reproduzir servilmente o falar, em vez de representá-lo com inteligência, termina por praticar uma violação igualmente grave: transformar um belíssimo falar numa escrita ininteligível. Deve ficar claro que os entrevistados [...] falam desse modo não é porque não sabem expressar-se de forma “correta” no sentido convencional, mas porque esse modo é o modo *correto* para *esse tipo* de vivência. (Portelli, 2004, p. 14, grifo do autor).

Ademais, conforme comenta Bastian (2000) em seu artigo sobre a pesquisa empírica em edu-

³ Exceto a primeira entrevista, que foi coletiva. Porém eles/as mesmo evidenciaram interesse por entrevistas individuais.

cação musical, seria um grande equívoco reduzir os indivíduos pesquisados a segmentos homogêneos – no caso desse estudo, por exemplo, dividir os participantes em segmentos polarizados como “velhos” *versus* “jovens” – ignorando-se a história e a cultura desses sujeitos em prol de uma padronização dos resultados da investigação. Assim, ancorei-me em referenciais teóricos e metodológicos que possibilitassem perceber esses/as estudantes “como indivíduos que se relacionam com a música, condicionados a diferentes pré-conhecimentos e expectativas impregnadas pelo social, meio, educação, idade e hábitos” (Bastian, 2000, p. 80).

Fundamentos teóricos

Uma necessidade do estudo foi refletir sobre em que medida no *locus* estudado a idade social se constitui como um elemento de distinção do indivíduo, buscando entender possíveis implicações disso no âmbito da educação musical. Esse interesse está vinculado à sociologia da educação musical, cujos aportes têm contribuído para o entendimento das relações sociopedagógicas na interação com a música, como abordo a seguir.

Aportes da sociologia à educação musical

Considero as ideias de Souza (2000, 2004) fundamentais nessa incursão por entre a educação musical à luz da sociologia, por defender o estudo da dimensão ordinária e fugaz das práticas musicais dos sujeitos pesquisados, valorizando significados e entrelaçamentos dessas práticas, percebidas naquilo que tende a ser qualificado como desprezível, ao elucidar “pequenas” diferenças onde em geral se enxergam homogeneidades. Concordo plenamente com Souza (2000) quando sugere que duas preocupações devem orientar nossos itinerários de pesquisa na/da área: (i) a experiência musical vivida dos participantes, (ii) o cotidiano como base primária do conhecimento. Como a autora esclarece, isso possibilita estudar a realidade social em sua interface com ensino e aprendizagem em música livre de formas rígidas e inalteráveis do suposto real, rompendo assim com visões totalitárias que tentam homogeneizar o social, tão cultuadas pelo paradigma moderno de ciência. Essa perspectiva sociológica contribui para consubstanciar a análise no campo da educação musical na medida em que as teorias da vida cotidiana preocupam-se

[...] em restaurar as tramas das vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e

suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridades e questionando dicotomias. (Souza, 2000, p. 28)

Tendo como questão de fundo a determinação existencial do pensamento humano, a sociologia também tem estudado contextos sociais específicos focalizando as diferenças observáveis entre sociedades sobre o que se considera conhecimento. Ocupa-se então dos modos e meios pelos quais as “realidades” são conhecidas e se legitimam, tratando “não somente da multiplicidade empírica nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais, qualquer corpo de ‘conhecimento’ chega a ser estabelecido como ‘realidade’” (Berger; Luckman, 2002, p. 13-14).

Propõem Berger e Luckmann (2002, p. 29-30) que a sociologia “deve ocupar-se com o que os homens conhecem como ‘realidade’ em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica”, uma vez que “é precisamente esse ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem a qual nenhuma sociedade pode existir”. Assim considerada, uma tarefa primordial da sociologia é compreender as maneiras pelas quais “realidades” são construídas. Nesse sentido, seu propósito é teórico, analítico, mas tendo no senso comum (comum aqui entendido não por ser banal, mas por ser socialmente compartilhado; significado compartilhado que serve de base à interação), na cotidianidade, seu campo empírico fundamental.

Ademais a sociologia aguça a percepção acerca da pluralidade dos modos de ser e existir no/do mundo social. Ao mostrar que as práticas sociais, portanto as práticas musicais inclusive, são construções humanas, temporal e culturalmente delimitadas, traz consigo a discussão que essas construções têm necessariamente sentidos e significativos diversos, pois diversas são as pessoas que as geram. Assim, na medida em que possibilita enxergar que, para além das padronizações sociais, coexistem as subjetividades, desnuda o imperativo ideológico que de forma subliminar busca naturalizar e homogeneizar pensamentos e ações a serviço de uma ordem social supostamente hegemônica.

Mas o que isso teria diretamente a ver conosco, educadores e educadoras musicais? Muita coisa, na medida em que o leque de estereótipos e preconceitos no campo da música, e particularmente da educação musical, têm se mostrado vasto. Para citar um exemplo, na pesquisa em questão isso ficou particularmente notório quando os/as participantes comentaram sobre o repertório

com que se identificam ou sobre a música do/da outro/a, pois é na relação com o repertório que as diferenças se exacerbam. Apesar do interesse comum pela música, suas vivências musicais distintas geram graus variáveis de tensionamentos e conflitos repletos de julgamentos e preconceitos. Por exemplo, Célia Outono, 78 anos, considera que “esse negócio de *rap* é besteira”, e refere-se a Roberto Carlos, Maria Bethânia, Ângela Maria, Dorival Caymmi e Dalva de Oliveira como seus ídolos. Por um lado, desqualifica um gênero preferido por seus/suas colegas mais jovens na escola. Por outro lado, de uma forma implícita, considera a sua música como sendo de valor, de qualidade, em detrimento daquela. Enquanto que, sob a ótica de Edson, 28 anos, os/as mais velhos/as gostam de música mais calma, devagar, “as músicas do tipo deles, aquelas músicas antigas que os pais deles cantavam, tocavam para eles”. E sugerindo que essas músicas estão obsoletas, acrescenta “a música do nosso tempo [dos/as jovens] é mais agitada, mais rápida, mais animada com certeza”, considera que as músicas que aprecia – pagode, *hip hop*, *dancing* e *funk* – “ajudam a avançar mais”, “ajuda a ir em frente”, “dá ânimo” (Edson).

Sobre o geracional

Em concordância com o que alega Lloret (1997, p. 12, tradução minha), “mais que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem”, inscrevendo-nos em grupos etários determinados. Problematizando sobre possíveis condicionamentos e aprisionamentos de nosso próprio tempo que o enquadramento geracional pode engendrar, acrescenta: “O *continuum* de um processo existencial próprio fica assim parcialmente em uma sucessiva subscrição a grupos de idade que nos marcam determinadas práticas cotidianas, certas possibilidades sociais e uma margem cuja pertença ou não pertença devemos assumir” (Lloret, 1997, p. 12, tradução minha).

Dessa forma, experiências vividas podem se limitar àquelas naturalizadas e consideradas pertinentes, posta a categoria geracional. É nessa perspectiva que compreendo algumas respostas dos/as participantes dessa pesquisa quando indagados/as sobre suas idades. Havia uma entrevistada de mais de 60 anos que só falava a idade aproximada, mas nunca a exata. Certamente sua atitude de ocultar a própria idade se relacionasse a uma representação da velhice vista socialmente como algo negativo (Ariès, 1981; Debert, 1998).

Outras entrevistadas adotam atitude similar, nesse caso ao relatarem incompatibilidade entre o ano do registro de nascimento e o ano dito do nascimento, mostrando certo incômodo quanto aos enquadramentos etários:

Entrevistadora – Qual é sua idade?

Célia Outono – Parece que eu estou com uns 70 nuns papéis, noutra eu estou com 78. Mas eu acho que eu estou com uns 68, 67, uma coisa assim. Não que eu não queira ser velha, a idade que eu tiver... que coisa boa! Mas, lá no cartório, colocaram 78.

É o Outro que nos faz perceber a passagem dos anos. Em geral tendemos a não nos considerarmos velhos, haja vista que a velhice está estreitamente associada à desaceleração da vida, à morte (Debert, 1998). Associado a isso, há um entendimento legitimado socialmente de que dinâmico, ativo⁴ é o mais jovem, sendo nesse sentido que convergem algumas falas de entrevistados/as, conforme mostram esses fragmentos apresentados.

Se a idade para uns/umas “não importa”, para outros/as ela se relativiza e se atualiza. Diva se apresentou da seguinte forma: “[...] nasci em 1932. Estou com 7.2 [sete ponto dois]. Eu sempre digo assim e morro de rir [rindo]”. O modo pelo qual Diva revela sua idade sugere uma identidade imbricada entre o jovem e o velho, utilizando um termo possivelmente inspirado na linguagem das inovações tecnológicas, referentes a versões de programas e sistemas computacionais ou modelos de carro, ressaltando sua conexão ao tempo presente.

A discussão sobre juventude e velhice se dá essencialmente ao longo do século XX, quando as transições para a vida adulta passam a ser “mais uniformes, mais ordenadas em sua seqüência e mais rigidamente definidas” (Hareven, 1999, p. 31). Acrescenta essa autora que transformações de natureza histórica no século XIX, especialmente “a crescente rapidez na sucessão das transições e a introdução de transições publicamente reguladas e institucionalizadas, convergiram para isolar e segregar grupos de idade na sociedade mais ampla” (Hareven, 1999, p. 31).

Como mostra Ariès (1981), na Idade Média, a organização social da família estava constituída por uma interação maior entre diferentes grupos de

⁴ Não é por acaso que se adota o termo “população economicamente ativa” em oposição a “aposentados/as” (ou seja, população não ativa do ponto de vista produtivo). E produção material significa reconhecimento e poder, nas sociedades contemporâneas ocidentais geridas pelo capital.

idade entre familiares e demais membros da vida comunitária. Uma mudança significativa se deu do século XIX para o XX quando a temporalidade passou “de momentos e seqüências mais articulados às necessidades coletivas da família para momentos e seqüências mais individualizados” (Hareven, 1999, p. 31), das necessidades coletivas da família às normas específicas da idade.

Acrescenta Hareven (1999, p. 31) que “à medida que a maior diferenciação entre as fases de vida começou a se desenvolver, as funções sociais e econômicas se tornaram mais relacionadas à idade, aumentando a segregação entre os grupos”. Defende essa autora que “a glorificação da juventude e o rebaixamento da velhice são dois aspectos de um processo muito mais complexo. Ambos resultam da crescente segregação dos diferentes estágios da vida – e dos grupos de idade correspondentes – na sociedade moderna” (Hareven, 1999, p. 34). Ao falar sobre a crescente associação entre funções com a idade e a formação de grupos etários segregados, ela comenta que essas mudanças afetaram as fases da vida e “resultaram na segregação do curso da vida em etapas mais formais, em transições mais uniformes e rígidas de um período para o próximo e na separação dos vários grupos etários em si” (Hareven, 1999, p. 34-35).

Nota-se que as identidades etárias, por estarem atreladas à idade cronológica, são necessariamente móveis, possivelmente mais que qualquer outra identidade. Como afirma Veiga-Neto (2002, p. 47): “ainda que qualquer identidade jamais seja fixa e nem mesmo estável, no caso das idades é evidente *per se* que, se há um agrupamento cujo critério maior de formação e ordenamento é o tempo vivido, é suficiente viver esse tempo para que cada um acabe percorrendo os diferentes grupos”. No bojo dessa discussão, há uma imprecisão conceitual do termo “geração” pela própria dificuldade em categorizar as fases de vida: afinal a existência se realiza em um fluxo contínuo, processual; não dormimos crianças e acordamos jovens, por exemplo. Por isso mesmo é difícil delimitar quem é “idoso”, quem é “jovem”, quem é “adulto”. Essa dificuldade se dá pelo fato de serem diversos os processos pelos quais as pessoas experienciam suas trajetórias de vida. As formas materiais e simbólicas relacionadas à sociabilidade de cada indivíduo se diferenciam inclusive de acordo com o pertencimento a determinadas categorias de idade.

Portanto, nesse estudo teci uma abordagem centrada na questão geracional, sabendo porém

que “é claro que a idade não está e nem ‘funciona’ sozinha, isto é, ela não está (nem de perto) isolada das demais categorias identitárias” (Veiga-Neto, 2002, p. 38). Todavia a idade social em si pode ser problematizada enquanto uma faceta identitária que nos constitui e nos remete à periodização da vida representada pelas diferentes gerações.

Alguns resultados

Conviver com diferentes gerações na escola

Sobre estudar com pessoas de diferentes idades, invariavelmente todos/as os/as entrevistados/as consideram ser esse um aspecto positivo no CMET Paulo Freire, revelando histórias acerca dos modos de convivência intergeracionais na escola, articulada por contradições, conflitos e trocas permeadas pelo diálogo. É na relação dimensão relacional direta do convívio constituído por embates e compartilhadas que as representações sobre si mesmo e o Outro se gestam, haja vista que “na situação face a face, a subjetividade do outro me é acessível [...] é expressamente próxima” (Berger; Luckmann, 2002, p. 46).

A esse respeito, César (21 anos) comenta: “É bom, é bom. As pessoas de fora até perguntam: ‘que escola é essa?’, admirados da escola ter gente tão diferente, inclusive jovem, velho, tudo junto. Eles ficam admirados. Eu gosto”. E salienta como valor da coeducação o fato de que “aqui a gente está sempre aprendendo. Parece que isso nunca muda, jovem, velho, está sempre querendo aprender, e eles mais velhos aprendem também. Parece que não muda [com o passar da idade] essa vontade da gente de querer aprender” (César).

Similarmente, Jaqueline (34 anos) considera que “no CMET todo mundo respeita o outro, tu estás aqui para aprender, é uma troca. Eu gosto das velhinhas, elas brincam, dão conselhos. Elas são divertidas, legais, amigas. Tem umas que são até menos preconceituosas do que alguns jovens”. O cuidado com o Outro mostra-se como um valor experienciado na escola, composta por indivíduos que são vistos em suas diferenças, mas não como desiguais e, por isso mesmo, “tem de ter jogo de cintura para não quebrar a harmonia” entre os mais jovens e os mais velhos (Jaqueline).

O depoimento de Lara (49 anos) remete à imprecisão e ao relativismo dos conceitos jovem e velho: “Eu acho que para gente que é mais nova, eu acho que as mais velhas dão muita força”. Nesse sentido, Lara considera estimulante o convívio entre diferentes gerações na escola: “Eu acho que é uma

motivação para gente estar com essas pessoas. Bah, é uma das coisas daqui da escola que eu mais adorei e adoro. Eu sou mais jovem, mas me relaciono bem com elas”.

Algumas ressalvas por parte dos/as mais velhos/as em relação ao comportamento juvenil aparecem em comentários como este de Diva (72 anos): “Se eles [jovens] estão conversando, fazendo alarido, eu fico na minha. Às vezes eles estão ali falando, eu deixo eles falar, continuo fazendo as minhas coisas, a professora é que tem de ver, né”. Entretanto, essa mesma aluna comenta sobre a coaprendizagem estabelecida entre ela e alguns/umas estudantes jovens na escola, salientando que o convívio entre gerações “serve até para ganhar experiências” (Diva). Sobre isso, ela pondera:

A gente é velho, mas a gente precisa saber conviver com os mais jovens. Eu não sinto ruim isso não, eu me dou bem com todos eles. Eu acho bom, eu acho bacana, eu acho muuuito certo isso. Eu acho bom porque tu não ficas discriminado. Não tem discriminação “só velho, só moço, só homem, só mulher”... Eu acho que tem de ser tudo junto. (Diva).

Para Ereni (65 anos) a convivência é muito boa, embora haja diferença na maneira de agir e ser entre estudantes mais jovens e mais velhos/as. Nesse sentido, comenta:

Eu acho que os jovens são bem participativos, são bem legais. Eu entendo, procuro entender eles, eles também me entendem, mas só que tem certas coisas, sei lá... tem uma escada de diferença. A minha linguagem é uma, a deles é outra. Eles têm uma maneira de aprender, eu tenho outra. E eles têm uma maneira de pensar, de agir e a minha é outra, porque, claro, a diferença de idade é bastante. Claro que eu procuro acompanhar, eu sempre tento entender eles, mas é um pouco diferente. Então por isso que eu acho que eles formam um grupinho. Claro que eles vêm com a gente também, conversam e participam, mas há diferenças, não adianta. (Ereni).

Na turma de Iara (49 anos), o comportamento juvenil de seus/suas colegas mais jovens, não é bem visto por todos/as: “Eles gostam de ficar nas cadeiras da frente da sala, nas primeiras filas e tem um senhor que cobra que eles fiquem quietos [...] que manda eles calarem a boca”. Para Iara, “os jovens querem os espaços deles para viver o momento. Os mais velhos veem só o lado deles, eles vêm para estudar, ninguém pode rir”. Essa aluna acredita que em alguns momentos “eles estão até certos, mas a gente tem de ceder um pouquinho porque senão a aula até fica monótona, fica muito dura” (Iara).

Célia Primavera (30 anos) considera que na escola “um troca ideia com o outro” e acrescenta: “A mais velha estudante aqui tem quase 90 anos [...] Não tem essa de chegar na secretaria e dizer ‘quero tudo da minha idade’. Não, na minha turma, apesar das briguinhas, são todos chegados”. Entretanto diz se relacionar melhor com colegas adultos/as e idosos/as do que com os/as jovens, uma vez que, segundo ela “as mais novas levam tudo na brincadeira. As meninas hoje em dia só querem fazer brincadeira, levar as coisas para o deboche”. Célia Primavera acredita que “as pessoas mais velhas, dependendo do assunto, elas até ajudam, já sabem pensar de outras maneiras, não são como os mais jovens. Os mais velhos têm sempre mais força de vontade que os mais novos no estudo, na música, na oficina, na sala de aula...” (Célia Primavera).

Rubens (51 anos) menciona que jamais teve problemas de relacionamento com os/as colegas embora “às vezes tem uns atritozinhos”, mas “tenta deixar de lado aquilo ali”. O trabalho em grupo e colaborativo na escola é considerado de grande importância para ele, na medida em que “os que sabem arrastam os que sabem menos. A gente ajuda e é ajudado, os jovens e os velhos” (Rubens).

Tereza (67 anos) traz à tona tensionamentos entre gerações na escola promovido pela dificuldade em lidar com diferenças individuais:

Os velhos não querem aceitar que os jovens são modernos, que o jovem anda lá com a barriga de fora, que o jovem bota num sei lá o que na orelha, que o jovem faz num sei lá o que, que o jovem vai num sei para onde sozinho, que o jovem casa cedo [...] então para eles, para uma parte de pessoas que não acompanha as coisas, está sendo muito terrível. Eu vejo por uns amigos meus, tu ver assim, tu podes prestar atenção: têm uns velhos que se revoltam, que tem um ranço, que brigam, que fazem uma estupidez que não tem lógica.

Conta que interage bem com todos e todas da sua turma, embora estranhamentos sejam latentes:

Eu não tenho queixa de nenhum deles por pior que seja. Agora tem muito jovem aqui na escola, tem mais jovem do que velhos esse ano; está colorido o corredor. Todo mundo enfeitado. Tem umas [estudantes] que têm pendurico até na poupança. Eles querem é entrar no foguete para a lua. Mas está tendo uma boa transformação para as pessoas, agora uns vão falando mais uns com os outros, vai se conhecendo melhor, entendendo, não fica que nem uma ostra. Os jovens estão mais adiantados aqui. Já não têm mais aquele abuso. Trocam ideias,

falam sobre trabalho, estudo. Antes era uma bobalhada... Ah, eles são muito queridos. Não tendo ranço com eles, eles são muito amáveis. Abraçam a gente, pegam água para gente, a merenda. Mas se eles saem da sala e se juntam com outros da turma deles, já não são os mesmos. (Tereza).

No contexto da EJA, particularmente no CMET Paulo Freire, as relações entre estudantes de diferentes gerações são complexas, refletindo formas distintas de ser e estar no mundo, mas, como sintetiza uma entrevistada, “chega um momento em que eles caem na realidade e tanto velhos quanto jovens acabam se entendendo” (Iara).

Vivências musicais anteriores à escola

Small (1984) aborda a distinção entre escolaridade e educação, lembrando que para educar não se faz imprescindível a experiência escolar. Já pelo menos desde os anos 1970 – *Música, educação e sociedade* é publicado em 1977 – o autor defendia que outros espaços pedagógicos considerados não formais podem se constituir em espaços estruturantes de formação musical de um indivíduo.

Trazendo referências da educação e da sociologia, Small (1984) critica o modelo escolar dominante no Ocidente por lidar com o conhecimento como uma instância fora do universo vivencial do indivíduo, buscando prepará-los para o consumo e não para a produção de conhecimento; no entanto como ele defende, “a experiência individual constitui o coração da aprendizagem” (Small, 1984, p. 204, tradução minha).

Somos seres sociais e necessitamos partilhar as experiências que nos são significativas, daí Small (1984) afirmar ainda que o aspecto vivencial da música está intrinsecamente ligado ao aspecto comunitário.

Os resultados do estudo vão ao encontro dessas ideias. A formação musical de vários/as entrevistados/as em grande parte se deu através da convivência familiar. Conforme mostram os depoimentos, conhecimentos e identidades musicais foram ou são adquiridos pelas relações travadas entre parentes. Nota-se que eles/as tanto são conscientes como atribuem sua afeição à música à experiência musical no contexto familiar.

Além da família como espaço de apropriação e transmissão musical, contextos culturais como o

religioso e o midiático radiofônico se apresentaram como espaços privilegiados de vivência e formação musical dos/as participantes.

César (21 anos) atribui seu gosto pelo *hip hop* ao fato de que seu pai “sempre colocou música variada”, atuando como discotecário em festas. Além disso, César toca em escolas de samba da região, prática adquirida e estimulada por seu pai, que tem atuado como passista e porta-bandeira em escolas de samba. Ademais, faz parte de um grupo jovem budista, onde toca tarol e pinique.

Diva (72 anos) teve uma infância permeada de música. Sua formação musical se deu principalmente através da orquestra de baile criada por seu pai. Desfrutava dos ensaios que ocorriam frequentemente em sua casa, “sentia a música com os pezinhos, e com os ouvidos abertos”. Bailes e ternos-de-reis em Porto Alegre eram espaços de atuação desse grupo. Seus quatro irmãos eram integrantes, mas não ela e a irmã (por serem mulheres).

Na família de Flávio (51 anos), o pai era gaiteiro e dois de seus irmãos são músicos. A música também se fez presente em sua vida em grande parte através de práticas religiosas, no caso como tocador de saravá⁵ no terreiro de umbanda da sua primeira sogra. Além disso, vivência em escola de samba faz parte da sua trajetória musical.

Jaqueline (34 anos) vem de uma família de vários músicos. Seu pai fundou duas escolas de samba na cidade de São Leopoldo (RS), onde moraram durante sua infância. Seus irmãos eram mestres na caxeta e seu ex-marido mestre no surdo nas escolas de samba do seu pai. Jaqueline relata que sempre gostou muito de música, mas assim como o que ocorreu com Diva, seu pai não permitiu que ela integrasse o grupo musical familiar. Sua vontade de aprender música parecia estar inspirada nas formas pelas quais seu avô seresteiro e sua tia cantora lidavam com a música:

Quando eu era pequena, vovô gostava muito de tocar violão e ele cantava [recorda cantando] *abre a janela, venha ver a noite bela, venha ver o sol raiar* [risos]. Ele cantava muito essa música, então eu ficava escutando, escutando aquilo. E a minha tia também, ela tinha um conjunto e tudo quando era mais nova. Era tipo as músicas da Wanderléa, Jovem Guarda como se diz [recorda novamente cantando]... “Pobre menina/Não tem ninguém”. Quando eu era pequena eu sempre dizia que ia ser cantora, mas que eu não tinha achado ainda o meu agudo [risos]. (Jaqueline).

⁵ Instrumento de percussão utilizado em cultos religiosos afro-brasileiro.

Na família de Marcelo (23 anos), a mãe toca violão, a tia, cavaquinho, e pandeiro é o instrumento de seu primo. Juntamente com a tia e o primo, Marcelo integra há cinco anos a banda de pagode *Eu Com Isso*, que por ocasião das entrevistas contava com 20 integrantes – pessoas do seu bairro, incluindo seus familiares –, sendo ele naquele momento o pandeirista do grupo.

Maria Helena (64 anos) tinha uma mãe que “gostava de cantar”. Seu irmão tocava pandeiro, “mas cantar mesmo era minha mãe”. Expressa que o que mais gosta de fazer na vida é cantar e cozinhar (ela é cozinheira profissional). Sua experiência com música se deu também através do programa rádio *Clube do Guri*.⁶

Música? Ah, música eu sempre gostei! Desde pequena, desde quando eu era pequena que eu cantava. Cantei no programa na rua da União, eu cantava com Elis Regina e depois segui cantando até os 16. É no *Clube do Guri*. Particpei lá por muito tempo, não segui sempre porque minha mãe não deixava, dizia: “onde se viu isso, ser cantora! Não vai ser essas coisas não”, não me deixou. Sempre cantei, gostava muito de cantar, cantei muito tempo e quando eu cresci eu fui rainha da primavera, fui rainha do carnaval e aí eu cantava nos salões, de 16 anos em diante eu já cantava nos salões, a voz ia lá longe, ia lá longe [risos]. Mas minha vida podia ter sido muito diferente se eu nunca tivesse parado de cantar. (Maria Helena).

Célia Outono (78 anos) é uma das poucas alunas na escola que toca percussão, como atabaque e pandeiro, na oficina de música (em geral são os estudantes homens que o fazem). Esse conhecimento adveio de experiências musicais oportunizadas pelo fato de ser mãe de santo no terreiro de umbanda em sua casa, “embora também seja devota de Nossa Senhora das Graças” (Célia Outono).

Esses depoimentos mostram a música como um aspecto ativo da vida social desses/as estudantes “jovens”, “adultos” e “idosos”, capaz de configurar situações sociais (DeNora, 2000).

Coeducação musical na escola

Os resultados evidenciam que, em relação à música, muito dos anseios, projetos e práticas desses/as estudantes apresentam-se comuns em vários aspectos, embora situações de distinções também se façam presentes. Ereni (65 anos) esta-

va concluindo seu curso na escola, mas desejava “arrumar uma professora de música [...] pra num ficar parada”, evidenciando a vontade por aprimoramento musical, sendo esse um anseio compartilhado por outros/as colegas. Vários/as estudantes, independentemente da idade, mostram-se desejosos/as em aprofundar seus conhecimentos musicais e acreditavam ser esse o papel do ensino da música no CMET Paulo Freire, e não meramente o entretenimento. Alguns/umas, como Ereni (65 anos), Jaque (32 anos) e Maria Helena (64 anos), pretendem aprimorar-se como cantores/as, outros/as querem aprender um instrumento, como é o caso de Lara (50 anos) e César (22 anos), outros/as ainda querem aprender a compor melhor para montar sua própria banda.

Assim, um ponto que merece destaque é que a música na escola se constitui em algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontam para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitua em espaço de formação. Na escola, essas pessoas buscam ter experiências educativas onde o espaço da música nas aulas e oficinas sejam espaços de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais.

Mas é importante salientar que, embora o interesse acerca da música seja comum aos/as estudantes, entretanto eles/as têm diversos modos de lidar com a música e isso gera graus variáveis de tensionamentos e conflitos. Isso fica particularmente notório quando comentam sobre o repertório com que se identificam e/ou sobre a música do outro/a.

Eles gostam de barulho não é tanto da música, porque se gostassem da música iam colocar aquilo mais calmo pra ouvir. Eles gostam é do barulhão. Nós gostamos das nossas, a gente até gosta de umas [músicas] de agora, mas quando a gente pode ouvir e entender o que eles cantam. (Diva, 72 anos).

Eles gostam mais de música mais clássica, música brasileira, a gente quer mais é tipo mais agitado, música agitada [...] *hip hop, rap*. ... (Edson, 27 anos).

Entretanto, esse mesmo campo de embates se constitui como espaço de compartilhamento (Ferrigno, 2003; Oliveira, 1999). Como mostra Célia Primavera (30 anos) – estudante que considera como suas maiores amigas na escola Ereni (65 anos) e Célia Outono (78 anos) –, ao dizer que “de

⁶ Programa radiofônico de auditório de Porto Alegre entre os anos 1950 a 1966. Ficou conhecido nacionalmente por ter lançado a Elis Regina nos anos 1960. Sobre o *Clube do Guri* como espaço de formação e atuação musical, ver a dissertação de Marta Schmitt (2004).

música a gente sempre conversa, principalmente nos dias que tem ensaio, e mesmo nos outros dias, a gente sempre conversa sobre aonde nós erramos, o que nós gostaríamos de aprender”.

Diante da opinião de Harreven (1999) de que o convívio social parece estar cada vez mais pautado pela separação de gerações, a EJA, particularmente o CMET Paulo Freire, se apresenta como um espaço que rompe essa tendência, donde aqui destaco especialmente o que se refere às convivências e aprendizagens musicais intergeracionais.

Finalizando

Esse estudo mostra que a música é uma prática social marcante nas trajetórias e vivências pessoais dos/as estudantes pesquisados/as. A música é apresentada como ocupando um lugar

muito importante na vida de estudantes de distintas gerações.

Esse contexto educacional provoca a reflexão sobre a função sociopedagógica da música entre pessoas consideradas jovens, adultas e idosas, desvelando-se como espaço de apropriação e transmissão musical, bem como de compartilhamento e tensionamentos intergeracionais, onde a coeducação musical se gesta. Os resultados da pesquisa mostraram que, de forma inequívoca entre os/as “jovens”, “adultos/as” e “idosos/as” colaboradores/as do estudo, múltiplas aprendizagens e formas de ensino em música se tecem, por meio de uma articulação entre *pares*.

Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar na EJA é justamente encontrar as conexões entre as gerações para que esse lugar de atividades também seja de ensino de música significativo.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na Educação Musical à luz do pragmatismo. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do Curso em Pós-Graduação em Música/UFRGS*, v. 11, n. 16/17, p. 76-109. 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento*. 22. ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BOURDIEU, P. A Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10 fev. 2003.
- DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 49-67.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: University Press, 2000.
- FERRIGNO, J. C. *Co-educação entre gerações*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Sesc, 2003.
- HAREVEN, T. K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do Curso da Vida. In: DEBERT, G. G. (Org.). *Cadernos PAGU: Gênero em Gerações*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, v. 13, p. 11-35, 1999.
- LLORET, C. Las otras edades o las edades del outro. In: LARROSA, J.; PÉRES de LARA, N. (Comp.). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial, 1997. p. 11-20.
- PORTELLI, A. (Coord.). *Repubblica dos sciucià: a Roma do pós-guerra na memória dos meninos de Dom Bosco*. Tradução: Luciano Viera Machado. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.
- OLIVEIRA, P. S. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.
- _____. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: SALLES OLIVEIRA (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec: Unesp, 2001. p. 17-26.
- RIBAS, M. G. Música e intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: Editora da UNB, 2006. p. 68-72.
- _____. Educação musical de jovens e adultos em diálogo com a sociologia. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NAAMÉRICA LATINA 2007; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora UFMS, 2007. 1 CD_ROM>.
- _____. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-166.
- SCHMITT, M. A. O rádio na formação musical : um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950-1966). Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SMALL, C. *Music, society, education: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. London: John Calder, 1984.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música/UFRGS, 2000.

_____. Práticas musicais e práticas sociais. *Revista da Abem*, n. 10, 2004, p. 7-11.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal) idades... In: GARCIA, R. L. (Org.). *O corpo fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 11/03/2009