

Aprendendo a Aprender: Relatos e Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos

Comunicação

Éveri Sirac Nogueira
UnB
everisirac@hotmail.com

Ismael Rattis
UnB
ismaelrattis@gmail.com

Resumo: Este texto é fruto de um processo de reflexão sobre as atividades realizadas no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Música 1, no Departamento de Música, do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília. As atividades de regência do estágio foram desenvolvidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS em dois contextos distintos: Roda de Musicalidade e Aulas de Artes no ensino regular, turmas de 1ª e 2ª etapas do 1º seguimento. Passada a experiência prática, esse texto surgiu da necessidade de se refletir sobre alguns temas vivenciados durante o estágio, sendo eles: a música na sala de aula da EJA; a música na escola fora do horário de aulas regulares; aspectos socioculturais no ensino de música e aprendizagem pela música.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Prática Docente; Ensino e Aprendizagem Musical

1 Introdução

O exercício do estágio curricular durante a formação acadêmica na licenciatura em música é a oportunidade de vivenciar a prática docente em diferentes contextos educacionais. Para nós alunos, é a oportunidade de propor uma intervenção pedagógica baseada na nossa vivência musical amalgamada pelas leituras e discussões acadêmicas feitas ao longo do curso em disciplinas pedagógicas e pedagógico-musical.

Nós, que estudamos no turno noturno, geralmente, trabalhamos em horário comercial. Assim, temos somente a noite como opção para realizar o estágio. Tendo em vista que as escolas, em sua grande maioria, oferecem ensino nos turnos matutino e vespertino, as escolas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos (EJA) são uma opção de campo

de prática de estágio.

Diante disso, tivemos a felicidade de atuar numa escola da EJA, sob orientação da professora Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo, em dois contextos distintos: na Roda de Musicalidade, projeto extracurricular, e nas Aulas de Artes do ensino regular. Nesta, atuamos em turmas de 1ª e 2ª etapas do 1º segmento, referentes ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental conforme estabelece o documento *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (BRASÍLIA, 2020). Esse desafio nos lançou na busca por leituras que pudessem nos trazer discussões referentes a essa modalidade tão específica do ensino público.

Segundo as Diretrizes da EJA no DF, há um cuidado com o acolhimento desse público:

Ressalta-se que, nesse segmento, o processo de alfabetização se inicia na 1ª etapa e conclui-se na 2ª etapa. Diante dessa especificidade, é imprescindível que a Organização do Trabalho Pedagógico seja adequada e desenvolvida de forma acolhedora, a fim de possibilitar a aprendizagem e a continuidade do percurso escolar. (BRASÍLIA, 2020, p. 23)

Este trabalho é um relato e uma reflexão sobre nossa atuação como estagiários, em que propomos uma intervenção pedagógica levando em consideração a dimensão sociocultural da escola. Sendo assim, fizemos uma discussão sobre a realidade do aluno-trabalhador e a escola como um espaço sociocultural (DAYRELL, 1992; 1996)

No que se refere à ação pedagógica, refletimos sobre a aprendizagem significativa segundo Carl Rogers (ZIMRING, 2010) e consideramos os alunos(as) como sujeitos históricos e proativos na construção de conhecimentos (FREIRE, 1987;1996). A proposta pedagógico-musical se fundamentou no princípio da música como um discurso carregado de significados simbólicos (SWANWICK, 1993; 2003).

2 O Centro de Educação de Jovens e Adultos – Asa Sul – CESAS

O estágio foi realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), faz parte da sua missão:

Possibilitar escolaridade àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, usando metodologia ajustada à realidade dos

educandos e ampliando assim, a perspectivas de trabalho, renda e de participação política e social do educando como sujeitos históricos, visando a melhoria da qualidade de vida pela apropriação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de habilidades e competências. (CESAS, 2018)

Segundo o PPP, a escola oferece a EJA nos três turnos com 1º, 2º e 3º segmento. O 1º segmento abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1; o 2º segmento corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 e o 3º segmento é o Ensino Médio.

De acordo com a coordenadora pedagógica, o corpo docente da escola é constituído por 156 (cento e cinquenta e seis) professores, sendo que 128 (cento e vinte e oito) são efetivos e 28 (vinte e oito) são temporários. É importante frisar que a escola não possui professores em jornada ampliada, mas conta com colaboração de educadores sociais e monitores.

O PPP foi elaborado, em conjunto, pela comunidade escolar: Coordenação pedagógica, Orientadores Educacionais, Supervisores, Professores, Servidores, Alunos e Pais, em encontros específicos. Essa equipe técnico-pedagógica observou as especificidades dessa modalidade, as diretrizes operacionais da EJA, o Currículo em movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos e o perfil desses alunos.

3 Sobre os Princípios Pedagógicos, objetivos e conteúdos que orientaram a nossa prática docente

Tanto na Roda de Musicalidade quanto nas experiências em sala de aula no ensino regular, buscamos pautar nossa atuação em alguns princípios desenvolvidos por meio de literatura da Educação e da Educação Musical.

Na Educação Musical, consideramos que a aula de música deve propiciar a experiência musical direta, pois, de acordo com Swanwick (1993, 2003), a música é uma forma simbólica, um elemento cognitivo carregado de significados, um discurso que compartilha visões de mundo, sentimentos e ideias. Esse princípio defende que a música pode e deve ser experienciada; ela deve ser o ponto de partida para despertar a curiosidade sonoro-musical.

Ter consciência deste processo nos afastou de certas tendências pedagógicas que

valorizam a educação bancária, termo que critica a tendência educacional que reconhece o aprendiz como um recipiente vazio a ser preenchido de informações. A prática da educação bancária, nas palavras de Freire (1987, p.62) “se dá na inconciliação educador–educandos e rechaça este companheirismo”, não propicia o diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, na nossa prática docente, priorizamos uma ação pedagógica que oferecesse uma autonomia aos educandos(as). Segundo Freire (1996), podemos compreender a autonomia como um processo no qual o educando(a) tem a liberdade para refletir, construir argumentos, usar suas concepções e ampliá-las, afim de representar e, se possível, intervir na realidade, no mundo que o cerca de maneira responsável e ética.

Diante desses dois princípios, refletimos sobre uma prática docente que propiciasse uma aprendizagem significativa. Ou seja, que não se caracterizasse pelo acúmulo de conhecimento, pois, segundo Rogers, citado por Zimring (2010, p. 37), devemos propiciar uma aprendizagem significativa, centrada nos seguintes princípios:

- Tem qualidade de envolvimento pessoal – toda pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos achando-se dentro do ato de aprendizagem;
- A aprendizagem é autoiniciada – Mesmo quando o ímpeto ou o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de alcance, de apreensão e compreensão vem de dentro;
- A aprendizagem é difusa – Faz diferença no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do que aprende;
- A aprendizagem é avaliada pelo aprendiz – Sabe se ela está atendendo às suas necessidades, quer conduza para o que ele quer saber, quer ilumine a área sombria da ignorância que está experimentando. O locus da avaliação, poderíamos dizer, reside definitivamente no que se aprende.

A essência da aprendizagem é o significado. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo. A aprendizagem significativa ou significativa pressupõe autonomia, transformação diálogo, que se abre e se revela na própria palavra. Nas palavras de Freire (1987, p. 77):“Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”. É essa palavra expressa por meio das experiências no mundo que nos nutre o desejo de transformação, seja no

professor(a) seja no aluno(a), é algo que precisa ser instigado. Pois, somos sujeitos históricos e inacabados em constante processo de mudança. Isso precisa ser levando em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos princípios apresentados, a seleção de objetivos e conteúdos teve como base o documento Currículo em Movimento (BRASÍLIA, 2018), volume dedicado a EJA. A partir deste, propomos atividades para valorizar as habilidades artísticas que os estudantes trazem de suas experiências de vida. Desse modo, visamos 1) fazer o aluno(a) apreciar e refletir sobre conteúdos musicais influenciados pelas matrizes indígena e africana na cultura brasileira como: o coco de embolada, a música caipira, o samba; 2) executar músicas da cultura popular brasileira, cantando, tocando instrumentos de percussão ou violão; 3) ter contato com a produção musical e a cultura popular de Brasília por meio das músicas de artistas locais; 4) compreender o contexto histórico e social dos gêneros musicais que foram apresentados e 5) fazer relações simbólicas a partir dos fatos musicais para refletir sobre o preconceito racial, étnico e desigualdade social no mundo contemporâneo.

Assim, buscamos compreender a escola como um espaço sociocultural. Isso implica “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL: 1996, p.136). A escola é espaço social próprio, ordenado em duas dimensões. A primeira, institucional, é moldada pelo conjunto de regras propostas com a intenção de unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. A outra é a dimensão em que o espaço escolar é moldado cotidianamente por uma trama complexa de relações sociais entre os sujeitos que incluem alianças e conflitos, estratégias individuais e coletivas de transgressão e de acordos.

Esse entendimento foi importante no processo de construção do projeto de intervenção pedagógico-musical. Entendendo isso, buscamos fugir de uma lógica que compreendesse o espaço escolar como uma ferramenta homogeneizante dos sujeitos, que desconsiderasse a diversidade, a totalidade das dimensões humanas de quem dela participa: alunos(as), professores(as) ou funcionários(as).

Ignorar a diversidade e as trajetórias dos alunos(as) significa reforçar os preconceitos, as desigualdades e as injustiças sociais recorrentes fora do ambiente escolar. Por isso, a nossa ação pedagógica, como já foi dito, também buscou compreender e trazer o cotidiano dos sujeitos para a sala de aula em forma de conteúdo. Esse aspecto foi muito

importante para realizarmos os planejamentos das aulas e das atividades.

4 A Roda de Musicalidade do CESAS

A Roda de Musicalidade começou em 2017 com a professora Uliana Ferlim. Esse projeto teve origem em experiência pedagógico-musical anterior, vivenciada em outra escola da rede pública de ensino, denominada “Oficina das 18h”. Assim como a Roda de Musicalidades, naquele espaço atuavam estagiários(as) do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília.

O projeto musical da Roda se integra às Diretrizes Operacionais da EJA no DF e reconhece as especificidades dos sujeitos nessa modalidade de ensino, conforme explica o texto:

São reconhecidos ao trazerem histórias de vida ora semelhantes, ora diferentes, porém marcadas pelas trajetórias de exclusão social dos sistemas de ensino, da vida familiar, da afetividade, dos meios culturais e econômicos. Voltar à escola é a possibilidade de esses sujeitos ressignificarem sua própria vida e estabelecerem novos caminhos. (BRASÍLIA, 2020, pag. 15).

A Roda, portanto, agrega uma diversidade de idades, gêneros, crenças e expectativas. Desde sua origem, ela foi pensada como um espaço de aprendizagem musical com características de uma Comunidade de Prática segundo Jean Lave e Etienne Wenger. Isto é, um grupo de pessoas que se articula por meio de interesses em comum e à medida em que compartilham seus fazeres, ferramentas e recursos, praticamente, seguem aprendendo e se desenvolvendo (SMITH, M. K., 2003, 2009). Essa perspectiva abre espaço para uma gama maior de possibilidade de trato com o fazer musical, que pode abarcar as experiências e trajetórias de cada estagiário, bem como as experiências e trajetórias dos alunos da Roda.

Os encontros da Roda de Musicalidade acontecem, semanalmente, de segunda à quinta de 18h às 19h. Com o passar do tempo, ela foi adquirindo uma dinâmica própria e rotinas de trabalho. Refletindo sobre essa realidade, identificamos que os encontros são divididos em três momentos.

O primeiro momento é o do aquecimento. Além de alongarmos o corpo,

incentivávamos conversas informais sobre o cotidiano dos participantes da roda. Em seguida, passávamos a desenvolver práticas corporais para trabalhar elementos de linguagem musical como atividades do método “O Passo” de Lucas Ciavatta, em que trabalhávamos pulso, subdivisão rítmica, compasso binário, ternário e quaternário, sem verbalizarmos os conceitos.

Também, explorávamos a percussão corporal, utilizando o “solfejo corporal” desenvolvido por Ricardo e Patrícia Amorim, coordenadores do Instituto Batucar, em Brasília. Essa sistematização dos sons do corpo estimula a experimentação, a criação, a execução, a imitação e a percepção musical por meio de ritmos desenvolvidos pelos próprios estudantes. Nessas atividades, podemos compreender e vivenciar ritmos da cultura popular brasileira como Ijexá. Ao final das atividades de aquecimento, fazíamos algumas perguntas para a turma, a fim de formular conceitos da linguagem musical, vivenciados na experiência prática e avaliarmos o que foi aprendido. É importante que o aluno construa o conhecimento, a intervenção do professor é realizada se for necessária.

O segundo momento é o de conhecer o conteúdo musical proposto. No caso, como a maioria dos integrantes da Roda tinha interesse em aprender o violão, é o momento voltado para prática do instrumento com base no repertório escolhido coletivamente. Assim, apresentávamos os acordes, a partir da linguagem estabelecida para formação dos acordes no braço do violão - números para os dedos da mão que faz as posições dos acordes e números e nome para as cordas; conhecíamos as casas do braço do instrumento; entre outros conteúdos. Também, oferecíamos oportunidade para aqueles e aquelas que queriam aprender instrumentos de percussão como Cajon, Ganzá, Agogô, Pandeiro, por exemplo.

Durante as práticas, evitávamos interromper o fluxo das atividades para demonstrar a maneira correta de fazer a posição de um acorde ou corrigir a levada da mão direita. Muitos se corrigiam por meio da imitação, assim ficávamos atentos, observávamos e mapeávamos quem estava com dificuldade de desenvolver algumas dessas técnicas.

Após o mapeamento, conversávamos entre nós e planejávamos atividades para trabalhar e diagnosticar os problemas, coletivamente, a fim de ajudar na aprendizagem e inclusão dos participantes no grupo. Com isso, desencadeavam-se outros processos de ensino e aprendizagem, mais solidários e inclusivos.

O terceiro momento é o de reflexão/ressonância. Terminada a execução da música, ou das atividades relacionadas ao segundo momento, abríamos um momento de fala para pontuar algumas questões sobre o conteúdo ou para o bem estar do grupo. Ouvíamos como estavam se sentindo no processo de aprendizagem musical no instrumento e no desenvolvimento da musicalidade. Levantávamos questões para serem refletidas, perguntando como a música estava influenciando o dia a dia de cada um.

Cabe ressaltar que esses três momentos aconteciam de forma fluida, às vezes sentíamos a necessidade de demorar mais em um dos momentos, menos em outro. Às vezes entendíamos que um ou outro momento não era necessário. Ou seja, por meio da reflexão e da prática fomos ordenando nossos procedimentos pedagógicos, planejando, mas mantendo a sensibilidade e a flexibilidade das ações, sem renunciar à intencionalidade pedagógica dos nossos encontros e à sua dimensão educativa.

O fato de provocarmos os integrantes do grupo a darem suas contribuições sobre o processo da Roda, fez com que, ao longo do tempo, criássemos um ambiente de confiança e respeito. A medida em que as falas e as contribuições individuais foram emergindo no grupo, o processo de aprendizagem musical foi ficando mais significativo.

5 Experiência nas Aulas de Artes no Ensino Regular

No ensino regular atuamos no 1º segmento da EJA, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os educadores(as) são unidocentes, ou seja, professores que abordam todos componentes curriculares como: Matemática, Português, Artes. Cabe esclarecer que temos atuado nessa escola desde a disciplina Projeto de Estágio e Prática Docente, o que nos proporcionou experiências em diversos contextos, bem como, conhecer a realidade do ensino de música em todos os segmentos da EJA.

Em entrevista com professores de Artes do CESAS, foi possível constatar que a prática docente em Artes se valia da polivalência. Isto é, os professores de Artes acabavam tendo que dar conta do conteúdo curricular das quatro modalidades artísticas: artes visuais, teatro, dança e música, mesmo quando são habilitados em apenas uma delas.

A Lei nº 13.278/2016, que alterou o texto do § 6º do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e revogou a Lei nº 11769/2008, orienta a

inclusão do ensino de Arte no currículo escolar no país informando que: “ § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Contudo, os estados, municípios e Distrito Federal são os responsáveis pela normatização do currículo escolar. No caso do Distrito Federal, recentemente, a SEEDF homologou a Portaria 143 de 16 de junho de 2020 que dispõe sobre o ensino regular de música aos estudantes da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Nela, no §2º do Artigo 2º está regulamentada a especificidade da formação para ensinar música nas escolas do DF:

§ 2º A oferta de Música para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, no 2º e 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo será ministrada por professor(a) com licenciatura plena em Música; ou licenciatura plena em Arte/Educação Artística com habilitação em Música; ou bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura – PEL (BRASÍLIA, 2020)

Consideramos essa mudança um avanço, no sentido de que os próximos concursos para professor no Distrito Federal, obrigatoriamente, deverão oferecer vagas específicas para licenciados e/ou habilitados em Música, nas modalidades e etapas da Educação Básica mencionadas na portaria, o que tem sido uma reivindicação de nossa classe profissional já há algum tempo.

Antes da homologação dessa portaria, o CESAS já buscava alternativas para receber estagiários de música para atuarem em diferentes contextos educacionais na escola. No nosso caso, os coordenadores pedagógicos da escola, juntamente com os professores unidocentes e professores de Arte, respectivamente atuantes no 1º e 2º segmentos, nos ofereceram espaço em suas aulas para ministrarmos aulas de músicas. Ficamos responsáveis pelas turmas da 1º e 2º etapas do primeiro segmento, o que equivale ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Outros colegas foram direcionados às turmas do 2º seguimento.

As aulas aconteciam às segundas Feira, das 19h às 20h. Para nós, foi um grande desafio, pois os(as) alunos(as) estavam em fase de letramento, muitos não sabiam ler e nem escrever. A faixa etária da turma variava entre 30 e 60 anos. Trabalhavam durante o dia e estudavam à noite.

No início, tentamos incentivar algumas atividades para despertar o fazer musical

por meio da percussão corporal, mas sentimos que essa atividade não foi bem aceita. Então, decidimos pesquisar um pouco mais sobre o perfil dos alunos da EJA que, geralmente, são o que Dayrell (1992) chama de aluno-trabalhador. Diante disso, percebemos que era importante propiciar um espaço para a troca de experiências, um espaço em que eles, alunos e alunas pudessem “ser reconhecidos, valorizados como pessoas, sujeitos de dignidade” (DAYRELL, 1992, p.29).

Assim, passamos a criar espaços de fala que lhes permitissem compartilhar seus saberes para identificarmos a relação deles com a música. Nesse contexto, surgiu a ideia de falar sobre migração, ou seja, o deslocamento de indivíduos dentro do espaço geográfico, o que pode ser temporário ou permanente. Esse processo ocorre por vários fatores: econômicos, climáticos, religiosos e culturais.

Nessa proposta, começamos ouvindo a música *Paratodos* do Chico Buarque. Pedimos que a turma falasse sobre o processo de compreensão da música: o que haviam achado da música; se conseguiram identificar algum instrumento; como era o ritmo. Logo, alguns começaram a falar das suas memórias afetivas, da saudade da família que estava na sua terra natal, saudades da infância, das músicas que ouviam, entre outras coisas.

Em seguida, pegamos um mapa para que as pessoas pudessem marcar sua região de origem. Os que ainda não sabiam ler, diziam o nome da cidade onde nasceram e o Estado, em seguida, mostrávamos a localização no mapa e eles colocavam seu alfinete.

Ouvimos a música novamente e fomos conversando sobre o que a letra comunicava; sobre como os instrumentos se portavam na canção; sobre o ritmo de baião identificado na música e como expressar esse padrão rítmico no nosso corpo. Depois, juntos, construímos o conceito de migração, a importância de ter o direito de ir e vir, de sonhar e tentar a vida em outro lugar.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem musical foi ficando significativo para eles. Perceberam que o conhecimento pessoal e intuitivo era valorizado. Para atingir esse objetivo foi necessário dialogar, investigar o contexto sociocultural, ouvir, respeitar o direito de ficar em silêncio e provocar. Esse processo nos tirou do lugar comum e nos aproximou de novas leituras e princípios que havíamos elencado na nossa proposta pedagógica.

A partir dessa sequência didática inicial desenvolvemos novas sequências como: o

ritmo Coco e sua relação com o trabalho; o preconceito racial; os cantos baseados em versos de Aboio (aboiador); as formas poéticas de cantadores do nordeste, como a Meia Quadra; a construção de instrumentos de percussão utilizando sucata; a percepção musical; o conceito de música; a diferença entre respeito, gosto musical e crítica.

A experiência pedagógico-musical foi rica, cheia de desafios. A medida em que íamos criando laços e ganhando confiança nossa responsabilidade como educador parecia aumentar.

Considerações finais

A oportunidade de atuar numa escola pública da EJA nos trouxe diversas reflexões em relação aos saberes a serem trabalhadas ao longo da formação do professor de música: o ensino coletivo de música e suas peculiaridades; as características de um projeto extracurricular e comunitário de música dentro de uma escola pública e o valor de uma trajetória pedagógico-musical para além da formação acadêmica.

Dentre as habilidades que devem ser adquiridas e mobilizadas pelo professor em formação destacamos aquelas relacionadas com o seu papel de líder ou ponto focal de um grupo, bem como, também, aquelas relacionadas com as questões motivacionais e o exercício do carisma. Essas duas últimas, talvez, um tipo de habilidade dos mais difíceis de se desenvolver na formação docente nos cursos de licenciatura, contudo, possíveis de serem vivenciadas em práticas reais de ensino e aprendizagem musical no estágio.

Para entender melhor essa dimensão interacional, a motivação e o carisma, encontramos referência nos processos pedagógicos fundamentados na oralidade, na proposta da Pedagogia Griô, elaborada pela educadora popular Lílian Pacheco (2015), no âmbito de seu trabalho no projeto Grãos de Luz, em Lençóis na Bahia. Ao procurar compreender as maneiras de ensino/aprendizagem das culturas de transmissão oral, vivenciando e refletindo sobre esses processos, a educadora apresenta alguns princípios que foram ao encontro da nossa atuação durante o estágio.

Dentre eles, podemos destacar: 1) a reelaboração das práticas e saberes de tradição oral para dialogarem com o saber formal nas escolas; 2) o fortalecimento do vínculo afetivo e cultural consigo mesmo, com o outro, com o grupo, com a comunidade, com a natureza e

a diversidade cultural; 3) a valorização da roda, da vivência, da oralidade, da corporeidade, do diálogo, do encantamento e do compartilhamento de saberes como estratégias fundamentais de uma metodologia de procedimentos educativos fundados na oralidade.

Os três princípios supracitados, dentre outros elencados por Lílian Pacheco (2015), apontam para aspectos pedagógicos da tradição oral que não tínhamos tido contato no âmbito da formação inicial de professores, mas que nos auxiliaram a compreender a realidade que encontramos no nosso estágio. A partir da nossa experiência de aprendizagem docente e do contato com a Pedagogia Griô, sentimos que conhecer o passado, a forma como aprendemos, antes mesmo do processo de institucionalização da escola como *locus* da aprendizagem, nos aponta reflexões sobre o papel da escola no séc. XXI e as possibilidades de transformá-la, reinventá-la.

Se, inicialmente, na nossa prática pedagógico-musical, buscamos encontrar e experimentar diferentes formas de ensinar a fim de conseguir atingir nossos objetivos pedagógicos, com o passar do tempo, notamos que era mais profícuo nos concentrarmos nas diferentes maneiras de cada um aprender, inclusive nós mesmos, mediando processos dialógicos de ensino e aprendizagem. Assim, notamos a oportunidade de aprender a aprender.

Aprender pressupõe uma atividade intelectual proativa, enquanto ser ensinado mantém um foco no conhecimento a ser transmitido ou adquirido. Notamos que a cultura escolar, em muitas situações, tem ensinado os alunos a serem ensinados e não a aprender, bem como, tem ensinado os licenciandos a ensinar e não a aprender. Sendo assim, buscamos dar mais atenção às maneiras de aprender mais do que às maneiras de ensinar. Para lembrar de Donald Schön, buscamos “aprender a prática de um prático, praticando” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 194).

Referências

BRASIL. Presidência de República. Ministério da Educação. *Lei nº 13278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. D.O.U de 03/05/2016, p. 1. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 17/10/2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 2ª Ed. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf> Acesso em: 2020, jul. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf> Acesso em: 2019, jun. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria 143 de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre o ensino regular de música aos estudantes da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. DODF, 26/06/2020. Brasília: SEEDF, 2016. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/bbb840d71b8d40529cc632e877326522/Portaria_143_16_06_2020.html Acesso em:17/10/2020.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e de professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Cap. 7, p. 183-206.

CESAS. *Projeto Político Pedagógico 2018*. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp_crepp_cesas_19out18.pdf> Acesso em: 2019, jun. 2019.

DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.15, p.21-29, jun. 1992.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Minas Gerais: UFMG, 1996, p. 136-161.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 30ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PACHECO, Líllian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Revista*

Diversitas, São Paulo, n.3, p.21-99, mar. 2015. Disponível em:
<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/1.%20PACHECO,%20L%C3%A4llian.%20A%20Pedagogia%20Gri%C3%B4 educa%C3%A7%C3%A3o,%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral%20e%20pol%C3%ADtica%20da%20diversidade_0.pdf> Acesso em: 2019, jun. 2019.

SMITH, M. K. (2003, 2009) '*Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice*', *the encyclopedia of informal education*, Disponível em <<http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>> Acesso em 10 de agosto de 2020.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2º , 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 19-32.

_____, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

ZIMRING, Fred. *Coleção educadores MEC: Carl Rogers*. Tradução: Marcos Antônio Lorieri. Recife: Massangana, 2010.

