

Sentidos de uma Pedagogia Musical no Programa Escola Aberta: As lógicas da cultura escolar

*Senses a Musical Pedagogy in Open-School Program:
The logic of the school culture*

Helena Lopes da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais
(UEMG)

helopesster@gmail.com

O Programa Escola Aberta é uma proposta de ressignificação do espaço escolar para além da estrutura institucional da escola pública regular. Originado através de um acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e o MEC, o referido programa elegeu, dentre seus principais desafios, a necessidade concreta e urgente de encurtar as distâncias existentes entre os jovens e a escola pública como alternativa à diminuição da violência nas comunidades nas quais ambos estão inseridos. Nas palavras de Henriques (2008, p.4):

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, **cultura**, esporte, **lazer** para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais, nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnico e acadêmicos. Vai além, propõe a formação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer. Assim, o programa aposta em uma abordagem metodológica e em estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania (HENRIQUES, 2008, p.4-5. Grifos meus).

Considerando que a música enquadra-se tanto como uma atividade artística, cultural, educacional e de lazer na concepção do programa, ela tem

sido convidada a participar do mesmo, na maioria das vezes, em formato de oficinas propostas por pessoas das comunidades onde se encontram as escolas participantes. Frente ao exposto, pergunto: Que razões levam o Programa Escola Aberta a pensar na música como uma ferramenta de reversão ou transformação do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social? Em que sentido a música poderia contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos pelo Programa Escola Aberta? Como são concebidas as atividades de música em um programa que não visa à escolarização das atividades nele desenvolvidas? Qual pedagogia musical é pensada, concebida e desenvolvida nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol?

Creio que tais questões têm sido pauta das discussões atuais sobre os desafios da implementação do ensino de música nos espaços escolares, e mais precisamente, dos desafios das propostas músico-educacionais que sejam significativas para outros contextos, neste caso, a escola aberta.

Este artigo é decorrente da pesquisa de doutorado intitulada “Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS”. Dentre os diversos aspectos trazidos na versão final do trabalho, escolhi falar sobre as concepções de educação musical presentes nas atividades de música lá desenvolvidas. A partir do cruzamento dos dados empíricos advindos das observações no campo, das fontes oficiais do Programa Escola Aberta e dos discursos dos participantes da pesquisa - jovens que participavam das atividades de música na escola¹, oficinairo de música, interlocutora do programa na rede municipal de ensino de Porto Alegre, gestores da UNESCO, professora comunitária e coordenadora escolar – reflito sobre os sentidos da pedagogia musical pensada e desenvolvida nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

O conceito de pedagogia musical (Piatti, 1994; Kraemer, 2000) foi escolhido para a compreensão dos sentidos das atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, visto que o mesmo propõe a descentralização do foco sobre o objeto musical para interessar-se pelas relações que acontecem entre as pessoas e as músicas em múltiplos contextos, nos quais podem se dar uma pluralidade de processos músico-educacionais, a

¹ Os jovens participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimos por eles escolhidos.

saber: processos de ensino e aprendizagem musical que acontecem com a presença de um professor ou oficinairo (Prass, 1998; Stein, 1998; Silva, 2000; Kleber, 2005; Ribas, 2006; Lorenzi, 2007), através das práticas auto-organizativas dos grupos de música (Muller, 2000; Souza et al, 2003); dos processos de autoaprendizagem musical (Corrêa, 2000); da aprendizagem musical através dos meios midiáticos (Ramos, 2002; Schmelling, 2005), entre outras possibilidades.

Neste sentido, o conceito de pedagogia musical tornou-se central para a análise dos sentidos que se construíam no contexto das oficinas de música em um programa que tem como objetivo principal ressignificar o espaço escolar através da abertura deste às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social, bem como, utilizar a música como uma “ferramenta de paz” para a transformação dos jovens das comunidades. Visto que a pedagogia musical ultrapassa as fronteiras dos espaços nos quais acontecem interações entre as pessoas e as músicas e do que se entende por “educar musicalmente”, ela nos dá elementos para desvelar os sentidos que estão nas entrelinhas dos discursos sobre música e sobre as práticas musicais que de fato aconteciam nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

Concomitante ao conceito de pedagogia musical, trago os conceitos de cultura e escola na perspectiva de Forquin (1993), pelo fato de que grande parte dos discursos dos participantes da pesquisa referiram-se às concepções de cultura e educação escolar quando falavam de música, ou de “cultura musical”.

O texto a seguir apresentará os dados advindos dos discursos e das observações das atividades de música propostas na Escola Aberta Chapéu dos Sol, a saber: oficina de produção musical; grupo de hip-hop “MDR – Manos do Rap” e a rádio escolar.

Oficina de Produção Musical: A “Oficina de Música” da Escola Aberta Chapéu do Sol

Eu não queria ensinar ninguém a cantar, queria criar um movimento mais espontâneo como produção, produção literária, concepção de música a partir das letras que o pessoal da escola tinha, né? Aí a gente fez a reflexão de como ia fazer a musicalização. Daí surgiu a ideia de fazer o processo de gravação, de criação da composição. E fazer os alunos participarem do todo. E como eu tinha estrutura de gravação em casa, já queria unir eles a isso (Oficineiro de Música, 20/08/2007).

A oficina de produção musical teve duração de um ano na Escola Aberta Chapéu do Sol, e segundo oicineiro, a ideia de musicalização a ser proposta para esta oficina, era focada no processo de criação das letras e das músicas, para posterior gravação das mesmas, tendo como objetivo a ampliação da escuta musical dos jovens acerca de suas produções musicais. Esta oficina teve como elemento motivador o fato de MC, na época, aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Chapéu do Sol, ter participado e conquistado o 1º lugar no Festival de Música do COEP/RS². Segundo a coordenadora escolar, isso contribuiu para que o icineiro propusesse um trabalho de criação musical, pois percebeu que neste espaço havia jovens envolvidos com música e principalmente com a criação de letras de rap. Outro aspecto importante para a proposta da oficina de produção musical, foi o recebimento de equipamentos de sonorização, como amplificadores, microfones e caixas de som como parte da premiação, os quais facilitavam a criação e a execução das composições musicais.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação da oficina durante o III Encontro Regional das Escolas Abertas/ Região Sul, realizado na própria escola. Além dos raps apresentados pelos icinados, chamou-me atenção o discurso do icineiro acerca do objetivo da oficina de produção musical: “despertar o olhar para arte e cultura brasileira e fazer fluir o talento que eles [os jovens participantes] têm”. Esta fala pareceu encontrar ressonância com o pensamento da Interlocutora do Programa Escola Aberta da rede municipal, que assistia a apresentação do grupo da oficina de produção musical ao meu lado, ao comentar: “Toda escola [aberta] tinha que ter um grupo desses para ver se espantava um pouco esses funk e rap”.

Esta preocupação com a qualidade das letras e dos estilos musicais e com o possível “adormecimento da arte e da cultura brasileira”, evidenciados nos depoimentos da interlocutora do programa e do icineiro apareceram também nos discursos de outros participantes da pesquisa. Exemplo disso

² COEP/RS: O Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas (COEP) teve início em 1993, através do movimento nacional para o combate à fome articulado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Foi criado como um espaço de mobilização das organizações para assumirem seu compromisso com as questões sociais do país (<http://www.coeprasil.org.br/coeprs/publico/home.aspx>).

são os discursos da gestora e do gestor da UNESCO, entrevistados por mim em momentos diferentes.

Para tal gestor, a dificuldade percebida em relação ao desenvolvimento das atividades musicais na escola aberta “esbarra[va] numa questão técnica”, bem como “numa questão cultural, que é a seguinte: Existem poucas oportunidades para estas comunidades desenvolverem [estes aspectos]”, ao passo que, para a gestora da UNESCO, as atividades de artes desenvolvidas nas oficinas da escola aberta eram “bem convencionais”. Segundo a gestora, o problema da “falta de qualidade” nas oficinas de artes devia-se à falta de formação dosicineiros que nelas atuavam:

Sempre vai ter alguém que trabalhe com capoeira, sempre tem alguém que tem algum tipo de artesanato, tricot, crochet, e tal, mas é difícil de ter alguma coisa da própria comunidade que supere isso. Tem os hip-hop da vida, dança de rua, isso tem. Unhas, manicures tem também várias... Agora, coisas mais elaboradas, assim, ainda custa acontecer. E quando acontece, por exemplo, como tem uma escola [aberta] de Canoas [município da Grande Porto Alegre], que tem aulas de violão clássico. Aí fica uma coisa super, né... É pra quem tem violão, pra quem tem paciência de aprender violão clássico... (Gestora da UNESCO, 20/03/2008).

Os discursos do oficineiro de música, da interlocutora do programa e dos gestores da UNESCO remetem à concepção de cultura na acepção “patrimonial, diferencialista ou identitária”, definida por Forquin (1993, p.12). O discurso do oficineiro revelou que a música brasileira deve ser despertada; por conseguinte, deveria despertar os jovens talentosos que estão adormecidos e, quiçá, enfeitiçados pelos funks e raps, mencionados também pela interlocutora do programa, que declarou que os mesmos deveriam ser afastados das escolas abertas. Na mesma direção, o discurso da gestora da UNESCO qualifica os “hip-hop da vida” como algo menor em relação à cultura musical que deveria ser ensinada nas oficinas das escolas abertas. Tanto o discurso da gestora quanto o do gestor revelam que o problema das atividades musicais se referia, basicamente, tanto à falta de formação musical como de informação musical dos participantes; principalmente, dos oficineiros (em sua maioria, advindos das comunidades do entorno) que atuavam nas oficinas da escola aberta.

Forquin (1993, p.12) explica que a visão de cultura na acepção patrimonial, diferencialista ou identitária, é vista como um patrimônio de conhe-

cimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, o qual “é constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Este patrimônio cultural, ao qual faz referência, passa a ocupar um lugar ao lado da “noção universalista e unitária” de cultura humana. Em outras palavras, explica que a cultura patrimonial que antes se referia a uma comunidade humana particular, passa a ser um bem comum de todos, no sentido de que “a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum” (ibid). Os discursos acima revelaram uma visão de cultura patrimonial definida por Forquin, na qual a música é tomada como um bem patrimonial e cultural brasileiro a ser disseminado, resgatado e perpetuado no espaço escolar, e neste caso, na escola aberta.

Na entrevista que realizei com o oficinairo de música após o seu desligamento do programa, pude conhecer um pouco mais detalhadamente as realizações e dificuldades enfrentadas por ele durante o tempo em que atuou na Escola Aberta Chapéu do Sol. Em sua opinião, a experiência como oficinairo foi “superpositiva”, pois “nunca havia trabalhado com educação musical” anteriormente, sendo sua prática musical voltada para a carreira de músico popular.

Em relação aos impasses e às dificuldades encontrados para atuar em oficina de música na escola aberta, revelou a relação “muito forte” que os jovens tinham com o hip-hop:

Oficineiro: (...) eu não queria ficar batendo nessa mesma tecla [referindo-se ao hip-hop], né? Eu queria trazer uma informação nova pra eles. Com esses estilos que eu conhecia, que é samba, bossa... Só que não sabia como fazer eles assimilarem essa informação, que é chata pra eles, né?

Helena: Tu achas que é chata? Tu sentias resistência?

Oficineiro: Não sentia, mas já tava prevendo que ia acontecer. Porque é uma informação difícil, né? Não só pra eles, por causa da condição socioeconômica... Pra todo mundo é difícil [essa “informação musical”] hoje em dia, né? Não se escuta em nenhuma rádio, não tá nas “top 40” das emissoras [referindo-se às músicas mais tocadas nas emissoras de rádio], então não tem como assimilar. Se tu não for atrás, essa informação [musical], tu não consegue. Então a ideia que eu tive foi misturar com a informação habitual deles e tentar unir uma coisa a outra pra... Que nem

quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue.

Helena: Como é que tu fazias esse “aroma”?

Oficineiro: A ideia era, por exemplo, usar a parte rítmica da milonga e um loop³, um groove⁴ de hip-hop. E a letra, tu fala da temática, da maneira de fazer canção pra hip-hop, que tradicionalmente, não tem refrão, né? É uma fala. [Trazer] a coisa mais aproximada da canção: o formato falado, e colocar isso sob a rítmica da milonga, né? A harmonia [da base musical] respeitando a milonga. Mas cantar da maneira deles, pra interpretar da maneira que eles quisessem. Se expressando da maneira deles. (20/08/2007).

A concepção de criação ou composição musical doicineiro em relação aos jovens da escola aberta se restringia apenas à possibilidade de expressão de cada um a partir de uma base musical harmônica composta por ele, na qual misturava elementos musicais do rap e da milonga. Na sua visão, estava implícita uma troca “escamoteada” entre os saberes considerados peloicineiro como “musicais”, com as [poucas] possibilidades [pouco] expressivas dos jovens através do rap, mais ou menos como se faz “quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope, tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue!”

Nesta fala fica implícita a opinião de que o rap não deveria ser tomado como um conhecimento a ser ensinado aos jovens nas oficinas, pois, isto, segundo oicineiro, seria “bater na mesma tecla”, ou em outras palavras, esta atitude não proporcionaria um avanço no conhecimento musical considerado por ele como relevante. Da mesma forma, a visão da gestora da UNESCO acerca das músicas que deveriam ser ensinadas nas oficinas da escola aberta, era compartilhada com as concepções doicineiro:

Eu acho que a gente tem que continuar valorizando o que eles trazem sem tentar a avaliação moral da coisa e tentar valorizar isso enquanto uma coisa já existente. Agora, eu acho que tem que dar o passo seguinte, né? Tem que apresentar um outro

³ **Loop**: uma sequência de notas ou de sons que, a partir do andamento da música, é possível ser repetida infinitamente como uma célula musical cíclica (In: SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005. p.123).

⁴ **Groove**: diz respeito ao arranjo instrumental de cada música. Os DJs denominam grooves os recortes instrumentais que utilizam para fazer suas criações e composições. Outra definição de groove é a idéia da textura em que cada música é estruturada. (In: SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005. p.123).

universo que é existente e que acaba com essas populações não tendo acesso. Que é uma chuva de uma baixa cultura, né? Que valoriza a sexualidade de qualquer forma, que valoriza o apelo ao corpo. É cheio de conteúdos ideológicos de opressão, discriminação, preconceito... Então eu acho que é muito importante valorizar o que já está posto, mas questionar isto, também. Porque não dá pra ficar só naquela coisa da vulgaridade, acho que tem que dar o passo seguinte: de qualificar, de questionar... Mas eu acho que se tem uma coisa no Brasil que é cheia de conteúdo positivo, acho que é a capoeira. Porque eu acho que ela traz a cultura negra, ela traz um instrumento musical, que não é uma coisa muito sofisticada, saber bater um pandeiro; o berimbau que é uma coisa mais difícil, mas que o pessoal consegue aprender, né? Não é um violão da vida, não é um piano. A pessoa consegue aprender, consegue cantar... [...] Conseguem fazer o movimento, o movimento que, bem ou mal, as pessoas conseguem fazer... Então, eu acho que a música precisa ter isso também, essa simplicidade de poder fazer, que é possível de fazer, que é possível de cantar... Que a música também não pode cair nessa coisa de elite, né? [...] É como a coisa dos guaranis, eles pegam o violão e tiram algum tipo de som daquele violão (Gestora UNESCO, 20/08/2007).

Tanto o discurso do oficineiro quanto o da gestora sinalizaram uma falta de compreensão acerca dos significados das práticas musicais, bem como sobre os significados das escolhas de determinados estilos e repertórios musicais pelos jovens, em determinados contextos. Piatti (1994, p.23) analisa que a visão apenas do objeto musical em detrimento das pessoas e contextos advém de uma perspectiva conteudista ou disciplinar do conceito de pedagogia musical, no qual a música torna-se o ponto focal. O autor afirma que grande parte dos discursos pedagógicos sobre música associa pedagogia apenas ao ato de ensinar música, sem considerar o contexto e os sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Nas falas de ambos, estavam presentes os juízos de valor quanto à “qualidade” do estilo musical rap, sem considerar os motivos pelos quais os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol escolhiam o mesmo como forma de expressão. Além disso, o discurso da gestora revelou que as possibilidades dos jovens da escola aberta virem a participar das atividades de música precisavam estar em conformidade com suas possibilidades sociais e econômicas, as quais, em sua visão, estavam atreladas a um fazer musical “facilitado”, quando citou o exemplo do pandeiro e do berimbau como instrumentos não “muito sofisticados”, em relação “a um violão da vida, um piano”.

Dayrell e Reis (2007, p.1) realizaram uma pesquisa no programa Agente Jovem⁵, em Belo Horizonte, na qual propuseram refletir “a natureza desta ação pública para os jovens pobres na periferia”, moradores da região metropolitana, através da discussão sobre “os significados desta ação no ponto de vista dos jovens”, a partir do caráter do protagonismo juvenil proposto na elaboração do referido programa. Segundo os autores, o Programa Agente Jovem tem como objetivo “oferecer aos jovens, vivências concretas de participação em ações comunitárias”, vista pelo programa, como etapa imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social plenos (p.3). Cada jovem participante do programa recebia em 2009, uma bolsa mensal de R\$ 65,00, sob a exigência de que tivessem 75% de frequência mínima nas atividades, bem como estivessem frequentando a escola pública regular.

Embora o Programa Agente Jovem e o Programa Escola Aberta fossem políticas públicas distintas, com objetivos e exigências também distintas, apresentavam alguns aspectos em comum, como a preocupação com a ocupação do tempo livre e a diminuição da violência existente entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade juvenil, através de atividades que promovessem o protagonismo juvenil.

A crítica de Dayrell e Reis ao Programa Agente Jovem é direcionada em relação a dois aspectos também comuns ao Programa Escola Aberta: o primeiro aspecto apontado pelos autores refere-se à formação e atuação dos educadores e oficinairos que atuam no Programa Agente Jovem, as quais, segundo os autores, “expressam uma adesão tática a aspectos da lógica escolar, mesmo não sendo esta a intenção destes educadores” (p.7). O segundo aspecto ressaltado pelos autores, refere-se à “precariedade dos espaços e infraestruturas” do Programa Agente Jovem, o que os levou a concluir que estas precariedades podem ser “compreendidas como a expressão de um programa ‘pobre’ voltado para ‘pobres’”, o que seria “coerente com a concepção a respeito dos jovens atendidos pelo mesmo” (p.4).

⁵ O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa criado em 2000, pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social. Atualmente está integrado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Bolsa Família (Disponível em http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/cadastro_unico/projeto-agente-jovem/. Acesso em agosto de 2013).

Os autores analisam ainda que a concepção deste programa dirigido a jovens pobres ser pensada a partir de pressupostos pedagógicos escolarizados, e a realização sob condições estruturais precárias, “expressa uma contradição visível em relação aos objetivos propostos e explica em parte os objetivos propostos pela ação educativa implementada no núcleo do programa” (ibid).

A análise feita a partir da lógica escolarizada e da precariedade estrutural do programa pode ser relacionada ao discurso da gestora da UNESCO acerca das possibilidades de desenvolver atividades musicais no Programa Escola Aberta. Na perspectiva de seu discurso, a pedagogia musical está relacionada ao ensino de um instrumento musical, como “o violão e o piano”. Instrumentos estes, segundo a gestora, possíveis de serem ensinados apenas a determinadas classes sociais, das quais os jovens da escola aberta e os “índios guaranis” estariam excluídos. Além disso, ela assumiu uma postura condizente com a crítica de Dayrell e Reis (2007), quando analisam a coerência entre a precariedade das ações desenvolvidas pelo Programa Agente Jovem em relação aos jovens atendidos pelo mesmo, classificando-o como “um programa ‘pobre’ voltado para os ‘pobres’”, ao sugerir que os jovens do Programa Escola Aberta pudessem aprender “a bater um pandeiro”, ou a tocar “um berimbau”, os quais, na sua visão, não são instrumentos muito sofisticados, portanto condizentes com a precariedade das possibilidades musicais a serem desenvolvidas no Programa Escola Aberta.

Piatti (1994, p.25) analisa que a perspectiva educativa está imbricada com “a adequação das pessoas e modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais”. Esta visão estava implícita tanto no discurso da gestora quanto no do oficinairo ao analisarem o rap como um estilo “musicalmente pobre”. Para ambos, este era visto apenas como uma repetição de um modelo midiático, pressupondo desta forma, uma passividade dos jovens frente às suas escolhas musicais, e desconsiderando portanto, o significado que este estilo musical poderia ter em suas vidas e na construção de suas identidades juvenis, bem como nos processos de socialização com seus pares na escola aberta.

Souza (2001, p.83) ressalta que a pedagogia musical precisa ser repensada em relação à multiplicidade de espaços e de maneiras de aprender música na atualidade: “Na área específica de educação musical a tarefa

de aprender e ensinar música já não é exclusividade da escola". A autora ressalta que, antes de pensar como ensinar ou o que ensinar, deveríamos nos deter nos aspectos referentes a "como alguém ouve e faz música, ou como a julga". Nessa direção Piatti afirma:

A perspectiva educativa é também uma perspectiva de adequação das pessoas e modelos culturais dados às respectivas práticas sociais. A adequação atua seja na fruição (aprender a escutar principalmente no modo 'cognitivo', priorizando através de uma compreensão as capacidades linguísticas da música) como na produção (aprender a simplificar procurando sempre se aproximar, o máximo possível, ao espírito do autor) (PIATTI, 1994, p.25).

Embora não compartilhe da perspectiva que busca o enquadramento das pessoas a determinados modelos culturais vigentes, Piatti defende a ideia de que cada um seja "livre para escolher os modelos educativos que prefere, desde que estes sejam conhecidos e coerentes", pois entende que "cada interpretação e modelo da realidade é também parcial". Nesse sentido, referindo-se ao debate teórico acerca da multiplicidade de modelos educativos, o autor sinaliza para o cuidado que deva ser tomado em "não monopolizar as próprias posições e os próprios enunciados", pois "cada posição exprime um ponto de vista". Justamente por isso existe sempre a possibilidade de "uma integração e um enriquecimento recíproco" entre os diferentes pontos de vista (p.25).

Além do juízo de valor em relação à "qualidade" das músicas dos jovens da escola aberta, classificando-as como uma "chuva de baixa cultura", o discurso da gestora da UNESCO trazia ainda uma visão reducionista e equivocada acerca dos significados e complexidades das práticas de outros grupos, como a música dos "guaranis" e a das rodas de capoeira. Em ambos depoimentos analisados, tornou-se visível o conceito de pedagogia musical "conteudista" (Piatti, 1994), o qual focaliza apenas as músicas que os jovens consomem, deixando de lado as relações que estes mantêm com as músicas, dos significados das mesmas perante o grupo do qual fazem parte e, ainda, desconsideram a importância de entender por que, para que e como os jovens escolhem, praticam e consomem estas músicas.

Como analisa Bastian:

[...] a resposta à questão como alguém ouve música, como faz música, porque julga a música dessa maneira, como ele julga, é uma premissa básica para desenvolver

e respectivamente permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência dentro e fora da escola. Para a pesquisa isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido (da ação humana/musical), no lugar de concentrar tudo na análise, na descrição e na explicação. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências, orientações e comportamentos observados estatisticamente por assim dizer são demonstrados e declarados como insignificantes”, pode-se e deve-se ter continuamente o objetivo também de entender esses processos (BASTIAN, 2000, p.80).

“MDR - Manos da Rap”: O Grupo de Hip-Hop da Escola Aberta Chapéu do Sol

A oficina de produção musical ministrada peloicineiro de música foi considerada pela coordenadora escolar, como a “oficina de música oficial da Escola Aberta Chapéu do Sol”. Outra oficina que esteve na eminência de ser oficializada na escola, foi a oficina de hip-hop, ou melhor dizendo, o grupo de hip-hop “MDR”, a qual seria coordenada por MC – ex-aluno da Escola e vencedor do I Festival de Música do COEP/RS, no ano de 2005. A pretensa oficina de hip-hop iniciou suas atividades logo em seguida à saída doicineiro de música da escola. Desde o princípio esta atividade foi desenvolvida sob forma de grupo de hip-hop, o qual mantinha dois de seus integrantes da formação original, MC e B. Boy, passando Belo – aluno da Escola e vencedor da segunda edição do festival, em 2006 – a integrar o grupo, em 2007.

Em uma das entrevistas que realizei com MC, B. Boy e Belo, esses revelaram que o grupo de hip-hop não havia se efetivado como oficina devido à falta de adesão das pessoas da comunidade:

Helena: Eu queria saber o seguinte: Essa oficina que está rolando hoje aqui, é uma oficina aberta à comunidade? Como é que é?

MC: Sim! Todas as oficinas são abertas.[todos concordam]

B. Boy: Daí, no caso [de querer participar], tem que se inscrever e vir todo o sábado praticar...

Helena: E nessa aqui não veio ninguém se inscrever, além de vocês?

MC A gente botou os anúncios mas não apareceu ninguém ainda... O B. Boy ia ensinar a galera a dançar e eu ia ensinar a cantar. Mas aí não deu certo... Eu não consegui vir [à escola aberta], essas coisas... Desanimamos porque só tava nós dois [MV Bill havia sido retirado do grupo pela coordenadora escolar por comportamento inadequado] fazendo a oficina, daí a gente foi ali com oicineiro de produção musical mesmo...

Helena: E está funcionando há quanto tempo?

MC: Essa oficina começou... esse mês. Não, não, mês passado!

Helena: Em janeiro... E tem nome essa oficina?

Belo: Produção musical [o mesmo nome da extinta oficina de música].

Helena: Produção musical? Aquela que eu conheci? E é a mesma que essa?

Belo: É a mesma só que a gente tá dando continuidade enquanto ele [o oficineiro], tá de férias

Helena: O oficineiro de produção musical tinha a ideia de misturar um pouco os estilos, rap, milonga... E continua essa proposta ou vai ser uma oficina de rap?

MC: Não. Eu acho boa essa proposta de misturar! Porque só o rap, digamos assim, muitas pessoas não gostam de escutar o rap, porque "Ah, fala palavrão, que isso, que aquilo..." De repente, misturando um pouco [o rap com os outros estilos musicais], vai que eles [os participantes e as pessoas da comunidade] vão entender melhor... Porque uma grande parte da sociedade não escuta o rap. (09/02/2007).

Neste trecho da entrevista chama atenção a justificativa encontrada por MC para o "desinteresse" da comunidade escolar pela oficina de rap e para explicar por que o que seria uma oficina da escola aberta havia se tornado um grupo de hip-hop. Tal justificativa parecia não ter fundamento para este contexto, pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, porque a escola foi, por duas vezes, consecutivas (2005/2006), campeã do festival referido com os raps 8 Jeitos de Mudar o Mundo e Negrinho Papeleiro; em segundo, porque tal justificativa entrava em confronto com a fala do oficineiro de música, quando se referiu à predominância do hip-hop na comunidade e a consequente dificuldade para introdução de outros estilos musicais. Durante o tempo em que estive assistindo aos ensaios do grupo de hip-hop, chamava-me atenção o fato da porta da sala onde o grupo ensaiava, ser a única porta da escola que se mantinha fechada durante a realização das oficinas. Em um período de aproximadamente quarenta minutos em um dos dias que estava observando, por duas vezes, duas meninas abriram discretamente a porta para espiar o que estava acontecendo na sala. Em uma dessas vezes, ouvi comentarem entre si, que também gostariam de participar da oficina de hip-hop.

Durante a observação do ensaio, percebi que todos os raps ensaiados pelos meninos, eram de autoria de MC. Além das letras de música, o ensaio era dirigido por MC, que decidia a música que iriam ensaiar, quem cantaria o refrão, qual a base de acompanhamento seria tocada para cada rap, e ainda qual música ou parte da música deveria ser repassada com o objetivo

de corrigir eventuais falhas técnicas ou musicais, como interpretação das letras, acentuação rítmica das palavras ou impositação vocal.

Instigada a saber mais detalhes acerca do funcionamento do grupo de hip-hop, conversamos a este respeito em uma das entrevistas:

Helena: Hoje pela manhã, eu estava falando com o Belo na rádio [escolar], e ele me disse que o objetivo de colocar música na rádio na escola aberta, não era apenas, colocar as músicas que “a gente” gosta. Quando tu vais colocar música na rádio [da escola aberta], tens que se pensar sobre quem vai ouvir, tens que pensar em quais músicas colocar para deixar as pessoas “mais alegres, felizes”... No caso do grupo de hip-hop, vocês acham que ele contribui para a participação das pessoas na escola aberta?

B. Boy: Olha, eu acho que é só uma ajuda, porque fechou [o grupo], né? Nós vamos precisar só de mais uma pessoa. Agora fechou, né? Antes era muito entra e sai, entra e sai. A gente era menor, e a gente tinha muitos amigos que entravam e saíam [do grupo], né? Não queriam mais dançar...

Helena: E como é que é foi isso para vocês?

B. Boy: Ah, era ruim!

MC: Foi difícil formar o grupo!

B. Boy: Às vezes as professoras tinham que botar pra fora [os participantes], porque vinham bagunçar, fazer frescura...Aí, depois, se perderam na vida! [referindo-se à MV Bill]

Helena: E vocês acham que o grupo não contribui muito para a escola aberta, porque é fechado?

MC: Não contribui muito, né? Porque era melhor se fosse na área coberta [na área externa da escola], todo mundo vendo. Pra estar chamando mais gente pra ver, pro nosso projeto [o grupo ensaiava em uma sala de aula no último andar da escola e tinha que manter a porta fechada para não incomodar as outras oficinas com o “barulho”] (17/03/2007).

Esta entrevista realizada com MC e B. Boy me fez pensar sobre os objetivos que os meninos teriam ao frequentar a escola aberta; mais especificamente, ao formar o grupo de hip-hop neste programa. Ao perguntar para B. Boy sobre a função do grupo de hip-hop na escola aberta, me respondeu que o grupo representava apenas, “uma ajuda” para esta, porque, segundo haviam combinado, o grupo havia “fechado”. Esta resposta de B. Boy me fez compreender que seu objetivo em estar na escola aos finais de semana não era para ajudar ou ensinar rap aos frequentadores, mas para ajudar a si mesmo. Havia um desejo explícito dele em profissionalizar o grupo, mais ainda após o dia em que me revelou que a filmagem que eu

havia feito durante um dos ensaios do grupo, e que havia transformado em DVD e entregado uma cópia a cada um dos meninos do grupo, havia impulsionado um grupo de meninas – vizinhas de MC – a criar um fã clube do grupo de hip-hop “MDR”.

MC: Foi assim, ó: eu mostrei o DVD que tu fez, pras gurias, e adoraram, né? O que o B. Boy fez [referindo-se às coreografias dançadas por ele na filmagem], elas ficaram impressionadas! “Puxa, que Negão desenfreado! [apelido dado por MC a B.Boy]. Como é que ele faz?” Daí, eu mostrei o DVD pra elas e já se entusiasmararam, né? “Vamos fazer um fã clube!” Disseram que vão conseguir um dinheiro e vão colocar o nome do grupo na frente das camisetas: “MDR: Manos do Rap”. E que a próxima apresentação que tiver do grupo, elas já vão estar com a camiseta na festa. Aí eu disse pro Negão, e ele quase não acreditou, né?

B. Boy: É! Tá tudo melhor pra mim!

Helena: O que está melhor para ti, B. Boy?

B. Boy: É que a gente vai vendo que as pessoas vão olhando pra nós. Dá vontade de seguir em frente! Que nem a senhora! A primeira vez que a senhora apareceu [na oficina de hip-hop]: “Bah, demorou!” [gíria que significa algo positivo]. Foi a senhora, que conseguiu as coisas pra nós. Acho que foi a maior coisa que a gente já teve! Eu tava com vergonha de falar, que a senhora nos ajudou com o DVD. Embora ser assim... naquele jeito... tava ensaiando, a senhora pegou nós ensaiando [referindo-se a não estarem devidamente arrumados para a filmagem]. Mas só pelo fato de saber que a senhora gosta da gente... É muito bom! (17/03/2007).

Percebi que para MC e para B. Boy o grupo de hip-hop representava uma saída para uma vida melhor, talvez uma opção profissional, uma chance para obter sucesso e reconhecimento, mas principalmente, uma possibilidade de se tornarem “visíveis” aos olhos da comunidade, aos olhos dos outros e, principalmente, visíveis perante si mesmos. A formação de um fã clube do grupo os levou a projetar uma ideia de futuro através da música, de ascensão a uma vida melhor. Dentre a pletora de sentidos atribuídos à participação destes jovens nas atividades de música da escola aberta o sentimento de visibilidade foi, sem dúvida, o aspecto preponderante evidenciado tanto pelas falas quanto pelas letras de música que compunham.

No livro *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*, Dayrell (2005), apresenta o resultado de sua pesquisa sobre os processos de socialização juvenil a partir de três grupos de rap e três grupos de funk de jovens pobres, na periferia de Belo Horizonte. Segundo o autor, o objetivo de seu estudo era “analisar as experiências culturais, compreender a

forma como constroem esses estilos na cidade, e os sentidos que tais práticas culturais adquirem no conjunto dos processos sociais que os faz sujeitos”.

Dayrell afirma que só podemos compreender os significados atribuídos a esses estilos musicais, o rap e o funk, se considerarmos “as relações que os jovens estabelecem e os significados que atribuem ao conjunto de experiências que vivenciam”, em relação ao contexto social em que vivem (p.175). Segundo ele, a definição do jovem como sujeito social estaria relacionada “com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserida em relações sociais”:

O sujeito é um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais. [...] Assim, o ser humano não é um dado, mas uma construção. [...] Somente o homem não é, em sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. A condição humana é vista como um processo, constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2005, p.176-177).

Referindo-se à importância da análise dos contextos sociais dos jovens participantes de sua pesquisa para compreender os significados que os mesmos atribuíam ao rap e ao funk, destaca os “contextos de desumanização nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana” (p.178). Para o autor, “contextos de desumanização nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’”, não significa que os jovens “não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas, sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (ibid).

Frente à análise exposta sobre as condições socioeconômicas nas quais os jovens de sua pesquisa se constituíam como sujeitos, reflete: não estariam “esses jovens nos mostrando um jeito próprio de viver?” Em sua análise:

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito. O gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de

relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (DAYRELL, 2005, p.178).

Embora os questionamentos e as análises de Dayrell (2005) tenham sido referentes aos jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, acredito que o conceito de constituição dos sujeitos, a partir da perspectiva de que nos construímos em determinados contextos sociais, seja pertinente para pensar os sentidos que o hip-hop tinha no processo de construção social dos jovens que participavam do grupo de hip-hop MDR, na Escola Aberta Chapéu do Sol. Quais seriam os sentidos que o rap teria na vida de cada um destes jovens?

“Rádio do Chapéu”: Rádio Escolar e da Escola Aberta?

Daí é pra gente dizer assim: “ZYB 678, FM 97, a sua rádio escolar do Chapéu! Ai vem outro, e diz: “Se liga no toque: A água é essencial para saúde, para higiene e para a vida de todos!” Ai a gente tem que dizer: “Toque da 97 pra você!” A gente tá dando a dica pro pessoal que tá lá fora! (Belo, 17/03/2007).

A “Rádio do Chapéu”, como era chamada pelos jovens, professora comunitária e coordenadora escolar, caracterizava-se como um projeto escolar, cujo objetivo principal, era “criar uma identidade para o aluno cidadão do Chapéu do Sol”. Esta definição sobre a rádio foi proferida pela professora comunitária da escola, durante a “IV Mostra de Rádio: Alunos em Rede”, realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o objetivo de compartilhar as experiências entre as rádios escolares existentes nas escolas da rede municipal de ensino.

De acordo com a coordenadora escolar, a “Rádio do Chapéu” era considerada “um patrimônio da escola aberta”. O funcionamento da rádio nos finais de semana dependia de um revezamento entre os jovens durante os turnos da manhã e da tarde, de acordo com as suas possibilidades de horários de participação nas oficinas da escola aberta. Segundo a entrevistada, os jovens que trabalhavam na rádio haviam sido escolhidos pelo interesse, dedicação e responsabilidade que os mesmos tinham pois, além de colocarem música, também davam avisos sobre os acontecimentos da escola aberta.

Segundo a coordenadora escolar, o equipamento utilizado pela rádio consistia em dois aparelhos de som portáteis com CD, um microfone, uma mesa de som de oito canais, um amplificador e uma coleção de CDs, alguns “pirateados” advindos das coleções particulares dos jovens e amigos, alguns originais e, também, algumas “montagens” feitas através de downloads de sites de música da internet.

A escola possuía também uma “rádio móvel”, formada por caixas de som potentes, amplificadores, microfones e aparelho de som; material este recebido como parte da premiação nos dois festivais de música, nos quais MC e Belo, respectivamente, foram os vencedores. De acordo com a coordenadora escolar, a rádio móvel era colocada sobre um carro aberto, geralmente emprestado por algum membro da comunidade, e utilizada para divulgação de eventos que aconteciam na escola, como almoços, festas, chás, bazares e apresentações, bem como para sonorizar as apresentações dos grupos artísticos da escola, como o grupo de ballet, oficina de produção musical, grupos de dança, os quais se apresentavam dentro e fora do espaço escolar e da comunidade.

Dentre os finais de semana em que estive na escola aberta, vi a rádio funcionar apenas uma vez. Trago um trecho de meu diário de campo sobre a observação da rádio escolar funcionando na escola aberta:

Em uma de minhas primeiras visitas à escola, na qual observei a atuação de um grupo de meninas junto à rádio escolar, pude perceber o prazer que sentiam em estar ali, pois mesmo no horário de almoço, quando a escola fechou os portões para reabrir às 13h30, continuaram por ali, comendo seu lanche trazido de casa, ouvindo e selecionando as músicas para o turno da tarde da escola aberta. Às 13h30, quando iniciou a oficina de produção musical, Pitty, que neste dia estava responsável pelo funcionamento da rádio, precisou deixá-la aos cuidados de sua colega por duas horas e meia, pois participava da referida oficina. Quando já estávamos na oficina de produção musical, um comentário feito por Pitty para a sua colega que estava na oficina me chamou a atenção. Enquanto o oficinairo de produção musical tentava achar uma música em um CD no aparelho de microsystem, a rádio da escola ficou destacada frente ao silêncio que fazia na oficina aquele dia. Naquele momento de silêncio, ouvimos através das caixas de som, instaladas na área coberta da escola, um pagode. Ao ouvir o pagode, as meninas se olharam, riram e comentaram entre si que, devido ao estilo de música que estava tocando, deveria ser Belo que estava no comando da rádio (27/05/2006).

O comentário feito por Pitty, associando o pagode a um determinado menino, remeteu-me ao estudo de Silva (2000) que analisa a problemática da construção da identidade de gênero associada às preferências musicais declaradas no espaço escolar. Embora a pesquisa mencionada tenha acontecido na escola regular e esta cena na escola aberta, percebi que também ali, havia a presença do espaço escolar institucionalizado, o qual demarca, aprisiona e separa os meninos e meninas através dos comportamentos dos mesmos.

Um segundo comentário de Pitty com sua colega me levou a perceber que a rádio escolar, além de ser um espaço de entretenimento e escolhas musicais, era um espaço para se estudar música, compor, cantar:

Pitty comentou com o oficinairo de produção musical, que sua amiga tinha uma “voz boa” para declamar poemas na sala de aula, e que se ela quisesse participar da oficina, poderiam ensaiar as músicas na rádio escolar nas quintas-feiras, quando não tinham o último período de aula devido ao horário de reunião dos professores: “Lá [na rádio] tem amplificador e microfone”. Ao ser elogiada pela colega e ainda saber da possibilidade de utilizar o equipamento e o local da rádio para ensaiar, a amiga de Pitty ficou animada e aceitou participar da oficina de produção musical (27/05/2006).

Interessada em conhecer mais sobre o funcionamento, os objetivos e as regras da rádio, bem como sobre a atuação musical e os significados da mesma para os jovens que dela participavam, marquei uma entrevista com Belo, que trabalhava já há dois anos na mesma, pois se interessava em “colocar música pras pessoas se divertirem”, “formarem seus grupos”, “dançarem”, “ao invés de ficar no pátio quebrando as coisas, fazendo o que não deve”.

Embora o equipamento da rádio permanecesse na sala da escola aberta, este só poderia funcionar quando Belo e os colegas que trabalhavam na rádio durante a semana, viessem à escola nos finais de semana, pois apenas eles tinham permissão para mexer neste.

A rádio escolar na ou da escola aberta se tornou apenas um discurso para mim, visto que durante os dois anos em que estive no campo empírico, a vi funcionando apenas uma vez aos finais de semana. Entendendo que a rádio se caracteriza como uma atividade com enorme potencial de educação musical, fui à Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol durante

a semana para observar seu funcionamento e para conversar com os alunos e com a professora responsável pelo projeto, a professora comunitária:

Professora comunitária: Minha área de atuação não é música, sou da área de sócio-histórica, mas sempre tive uma paixão pela música desde pequena, sempre gostei. Meu pai tocava instrumento, gostava, então, já em família, eu desenvolvi o gosto e a sensibilidade pela música. Acho que é um privilegiado quem tem algum dom ligado à música, ao instrumento, ao canto, enfim...Todas as áreas são importantes, mas a música me seduz inteiramente. Nunca toquei nada, nem me voltei pra música profissionalmente, mas sempre procurei desenvolver o trabalho que tivesse alguma coisa a ver com a música. Primeiro, porque eu acho que encanta os alunos, também é uma forma de sensibilizá-los pra qualquer tipo de trabalho e também de cooptar, né? Já que é uma coisa que eles gostam, facilita o processo da aprendizagem se tu utilizares a música de alguma forma. Seja compondo ou cantando paródia, ou interpretando já um trabalho pronto... De alguma forma, tu usando a música, não sei, eu acho que rende mais. [...] Ela [a música] é inseparável do trabalho. (...) Eu acho importante também, fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, né, a outras formas de música e canto, enfim, que muitas vezes pelo consumismo, te impõe um determinado estilo e isso poda um pouco a possibilidade de experimentar outras formas [referindo-se aos estilos de música. É interessante, porque em muitas vezes, eles [os jovens] mudam a postura, o conceito...Não vou dizer que a partir de agora eles vão começar a ouvir ["música boa"], mas pelo menos, em algum momento da vida deles, eles ouvirem e podem vir a gostar, né? Eu acho que é um aspecto interessante também, oportunizar outras vivências pra eles dentro da música. Não só nos conteúdos novos, em mensagens novas, mas conhecer outros estilos também. Inclusive, no trabalho da rádio, a gente tem essa orientação de não colocar só o que o público pede porque eles já ouvem essas músicas na rádio comercial e a nossa proposta aqui não é essa... (02/08/2007).

As concepções da professora em relação ao papel da música na escola e na vida dos jovens podem ser interpretadas a partir das possíveis acepções do termo cultura definidas por Forquin (1993), as quais, segundo ele, "podem às vezes coexistir num mesmo texto" (p.13).

Quando diz que considera privilegiada a pessoa que tem algum dom ligado à música, a professora parte do pressuposto de que o saber musical pertence apenas a alguns poucos escolhidos, ou mesmo que a musicalidade está ligada ao "talento" como herança biológica. Neste sentido, a relação do discurso da professora enquadra-se na "acepção tradicional de cultura", na qual a esta é tomada como "como posse de um amplo leque

de conhecimentos e de competências cognitivas” (Forquin, 1993, p.11). A música também é vista por ela como uma ferramenta que está a serviço do aprendizado de outras disciplinas, as quais são definidas pelo autor como “conteúdo cultural” do currículo escolar. O verbo cooptar, utilizado pela professora ao referir-se ao papel da música no aprendizado de outras disciplinas, denota a definição trazida no Dicionário Aurélio (2013) como “agregar, associar; admitir numa sociedade com dispensa das formalidades da praxe; escolher ou unir-se a (alguém), como companheiro, parceiro ou cúmplice, para um empreendimento ou ação” (p.478). O verbo “cooptar” utilizado pela professora também estava relacionado com o conteúdo específico de sua disciplina, a área de sócio-históricas, quando afirma que a música é um meio “super agradável para os jovens” aprenderem “temas, conteúdos que estão relacionados com a sua realidade, com a realidade de outras pessoas, de outros tempos, de outros lugares”.

Nesta visão de que a música possa ser um meio agradável de conduzir à aprendizagem dos conteúdos específicos de outras disciplinas, faz-se presente a acepção de cultura universalista-unitária definida por Forquin como “ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir), transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos [...] e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda humanidade” (p.13).

A acepção pelo citado de cultura patrimonial, diferencialista e identitária, na qual o conceito de cultura está associado à ideia de “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”, é também identificável no discurso da professora comunitária quando declara achar importante “fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, a outras formas de música e canto”.

Para a professora, a preferência dos jovens por determinados estilos musicais, como a rejeição a outros estilos, tem origem no consumismo. Frente a este pressuposto, institui regras quanto à seleção musical a ser tocada na rádio. Neste sentido, a concepção pedagógico-musical revelada pela professora recai sobre o que Piatti (p.23) define como discurso pedagógico conteudista ou disciplinar, no qual apenas a música é ponto focal,

operando na “perspectiva de adequação das pessoas a modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais” (p.25).

Considerações Finais

Como mencionado no início do texto, propus discutir apenas um recorte dos vários sentidos da pedagogia musical pensada e vivenciada nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Frente aos principais resultados deste estudo, analisados a partir do cruzamento entre entrevistas, observações e documentos oficiais do Programa Escola Aberta, pode-se dizer que os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol estavam imbricados com os conceitos de cultura e escola (Forquin, 1993). Isto porque, como critica o autor, a educação escolar além de selecionar “os saberes e os materiais culturais disponíveis”, ela precisa torna-los efetivamente “transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações” através do que ele conceitua como “transposição didática”. A “cultura escolar”, e poderíamos neste caso falar de “cultura musical escolar”, assume um status legítimo de “marca didática e acadêmica” a qual intervém, “no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional” (p. 16).

Neste sentido, a concepção sobre as atividades de música a serem desenvolvidas na escola aberta, estava imbricada com a visão conteudista (Piatti, 1994) sobre a pedagogia musical, na qual a música é vista como objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece, conferindo legitimidade à ideia de haver uma única “cultura musical escolar” possível de ser transmitida.

Embora os discursos presentes nos documentos do Programa Escola Aberta e nas entrevistas com os participantes da pesquisa afirmassem que a música fosse um elemento de inclusão social, de pacificação e elevação da autoestima ou ainda, uma ferramenta importante para desenvolvimento do protagonismo juvenil, as observações realizadas no campo empírico revelaram que as oficinas de música não se constituíram como espaço de inclusão, nem como espaço propício ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois a maioria dos jovens que participavam das atividades de música, aos finais de semana, eram alunos ou ex-alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, o que demonstra que as oficinas não eram espaços abertos para todos os moradores e frequentadores da comunidade.

O grupo de hip-hop se mostrou como a principal atividade de música desenvolvida na Escola Aberta Chapéu do Sol. Os interesses e sentidos em participar do grupo de hip-hop “MDR”, estavam associados às questões identitárias, polissêmicas e socializadoras dos jovens em relação ao grupo de amigos (peer-groups), como forma de expressão e reflexão acerca de seus mundos e ainda, representava uma porta de visibilidade destes para além da sua comunidade, para além dos muros da Escola. Embora o programa traga o conceito de protagonismo juvenil como um diferencial para uma política pública dirigida a jovens pobres, os processos de ensino e aprendizagem auto-organizativos que aconteciam durante as oficinas ou ensaios do grupo MDR eram desconsiderados, visto que para os coordenadores, gestores, interlocutores eicineiro de música, as atividades musicais desenvolvidas na escola aberta, dependiam de uma orientação profissional para qualificar os processos pedagógico-musicais destes.

Entre os desafios colocados à área de educação musical está compreender o campo da escola aberta como um espaço de atuação para os educadores musicais, bem como formaricineiros de música, coordenadores, interlocutores e gestores à luz do conceito de pedagogia musical. Através de ações pontuais de extensão, pesquisa e ensino propostas pelas universidades que oferecem cursos de licenciatura em música, talvez pudéssemos minimizar os equívocos presentes nas elaborações das propostas de políticas públicas de educação dirigidas à juventude que incluem a música como ferramenta de transformação social.

Resumo: Este artigo discute as concepções de educação musical presentes nas atividades da Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS, a partir do cruzamento dos discursos e práticas dos participantes envolvidos com o Programa Escola Aberta (UNESCO/MEC). O programa tem como objetivo principal a diminuição da violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social através da abertura dos portões da escola à comunidade para atividades de lazer, cultura e educação durante os finais de semana. Considerando o exposto, questiono: Em que sentido a música pode contribuir para o cumprimento dos objetivos do programa? Qual concepção de pedagogia musical está presente nas atividades propostas? Quais práticas e repertórios musicais são considerados? Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizados os conceitos de pedagogia musical (Piatti, 1994; Kraemer, 2000), cultura e escola (Forquin, 1993). Os resultados apontaram a predominância da visão “conteudista” (Piatti, 1994) da pedagogia musical nos discursos e nas práticas dos participantes, na qual a música é vista como

um objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece. Outra questão relevante se refere ao fato das políticas públicas serem concebidas por pessoas leigas em educação musical, resultando no uso de conceitos generalizantes e equivocados.

Palavras-chave: música e juventude; pedagogia musical; Programa Escola Aberta

Abstract: This paper discusses the conceptions of musical education in activities at Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS, through speeches and practices of participants in Open-School Program (UNESCO/MEC). The main objective of this program is to reduce the violence among young people in a vulnerable social condition by opening the school gates to the community for leisure, cultural and educational activities at weekends. Considering this, we ask: How can music contribute to accomplish the objectives of Open-School Program? Which musical pedagogy conception lies under these activities? Which musical practices and repertoires are considered? The concepts used to analyze the research data were musical pedagogy (Piatti, 1994; Kraemer, 2000), culture and school (Forquin, 1993). The results showed that the concept based on the musical activities proposed at Escola Aberta Chapéu do Sol was interwoven with the "content-based approach" (Piatti, 1994) to the musical pedagogy, whereby, music is seen as a subject detached from the youth and the environment where it takes place. The study also indicated that public policies are not elaborated by specialized people in music education, resulting in the use of general and mistaken concepts.

Keywords: music and youth; musical pedagogy; Open-School Program

Referências

BASTIAN, Hans G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Em Pauta. Porto Alegre, v.11, n. 16/17, 2000. p.76-109.

CORRÊA, Marcos. K. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez ; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. JUVENTUDE, POBREZA E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO BRASIL. Anais. Caxambu, 2007. p.1-15.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HENRIQUES, Ricardo. Escola Aberta e educação integral: desafios de uma educação de qualidade para todos. In. GOMES, Candido Alberto (org.). Abrindo Espaços: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p.165-174.

SOUZA, Jusamara et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. In: Per Musi. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v.7, p.68-75, 2003.

KLEBER, Magali O. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta. Porto Alegre v.11, n. 16/17, 2000. p.50-75.

LORENZI, Graciano. Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MÜLLER, Vânia B. "A música é, bem dizê, a vida da gente": Um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: VII SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... Londrina, 2000. p.123-136.

PIATTI, Mario. Pedagogia della Musica: Quali Basi? In: PIATTI, Mario (org.) Pedagogia della musica: Un panorama. Bologna: CLUEB, 1994. p.15-36.

PROJETO ESCOLA ABERTA: Apresentação. Disponível em: < www.educacao.gov.br/escolaa-berta. Acesso em julho de 2006 >. Acesso em: 21 jul. 2007.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RIBAS, Maria Guiomar. Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

RAMOS, Sílvia N. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHMELLING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Helena L. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

STEIN, Marília A. Oficinas de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... Uberlândia, outubro de 2001. p.85-92.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

UNESCO. Fazendo a diferença: projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

Recebido em 18/06/2013

Aprovado em 21/07/2013